

**EDITORIAL  
EDITORIAL**

3

**CLAVES  
KEYS**

7

*Ángel Díaz Barriga*

EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN. ¿UNA ALTERNATIVA O UN DISFRAZ DE CAMBIO?  
THE COMPETENCE IN EDUCATION APPROACH: A REAL ALTERNATIVE OR A TRANSFORMATION MASQUERADE?

37

*Gloria del Castillo Alemán*

UNA PROPUESTA ANALÍTICA PARA EL ESTUDIO DEL CAMBIO EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR  
AN ANALYTICAL PROPOSAL FOR THE STUDY OF CHANGE WITHIN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

71

*Antonio Rivera Figueroa, María de Lourdes Guerrero Magaña,  
Armando Sepúlveda López, Iñiqui de Alaizola Arizmendi*

LA PERTINENCIA DEL EXAMEN ÚNICO DE INGRESO AL BACHILLERATO  
THE RELEVANCE OF A SINGLE TEST FOR BACHELORS DEGREE ADMITTANCE

89

*María Esther Aguirre Lora*

LA ESCUELA NACIONAL DE MÚSICA DE LA UNAM (1929-1940): COMPARTIR UN PROYECTO  
THE NATIONAL MUSIC SCHOOL AT THE NATIONAL AUTONOMOUS UNIVERSITY OF MEXICO (UNAM), 1929-1940:  
SHARING A PROJECT

**DOCUMENTOS  
DOCUMENTS**

112

*Pablo Latapi Sarre*

60 AÑOS DE LA UNESCO: UN ANIVERSARIO EN EL QUE MÉXICO TIENE MUCHO QUE CELEBRAR  
SIXTY YEARS OF UNESCO: AN ANNIVERSARY IN WHICH MEXICO HAS MUCH TO CELEBRATE

**RESEÑAS  
REVIEWS**

124

*Carlos Sola Ayape*

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA  
por *Frida Díaz Barriga*

128

*Alicia Colina y Raúl Osorio*

LOS AGENTES DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO. CAPITALES Y HABITUS  
por *Norma Georgina Gutiérrez Serrano*



La perspectiva de una sociedad del conocimiento para nuestro país se ve cada vez más lejana, pero también sigue siendo posible como perspectiva y como oportunidad. Esto se ve lejano porque las condiciones sobre las cuales se lleva a cabo la educación, que es el soporte fundamental de los aprendizajes modernos, son cada vez más difíciles para miles y miles de mexicanos y la desigualdad y la inequidad con la que opera el sistema educativo se ha acentuado en los últimos años de manera muy preocupante.

Sin las capacidades de aprendizaje modernas, sin las competencias y habilidades para manejar información, nuevos conocimientos, iconos, símbolos, métodos, lenguajes y contenidos que sólo los hace posible una educación sustentada en un currículo integral y alternativo al tradicional, una sociedad que se organice en estos componentes no es posible.

La raíz más profunda del sistema nacional de educación en nuestro país, la que genera más problemas y más contradicciones, la que debe ser objeto de análisis con fines de superación, es la del binomio desigualdad-inequidad, y la misma se expresa en la sociedad en su conjunto, en sus regiones y estados, pero también en sus sectores, en sus géneros, en sus actores, en sus aparatos y en sus estructuras; lo abarca todo y lo limita. Hasta ahora, lo que se ha hecho es reproducir a escala los cimientos y características del mismo sistema, y las consecuencias están a la vista.

Para el año 2000, el panorama de la educación en el país presentaba avances relevantes en la escolaridad básica formal, puesto que 96.9% de quienes tenían entre 15 y 29 años sabían 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 asistido a 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 fina-

lizado 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 que existe en la distribución social de la educación se expresa de manera significativa en las condiciones de referencia para la educación secundaria. En 1993, como se sabe, 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 enfrentarse a 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 dan referencias de que se tiene un muy pobre desarrollo de las competencias lectoras de los estudiantes, así como de su razonamiento matemático y 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 (SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2005), 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 por ende con el tiempo aumenta el rezago de la población adulta. Revertir la situación de rezago a una determinada edad, mediante 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 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, así como en las zonas de super-sub-desarrollo de Monterrey, y lo mismo se reproduce referido 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 hombres.

Indicadores recientes en materia de financiamiento indican que 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 el 2001, cuando en 1980 era sólo de 6 500 millones.

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 logran 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% de 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 parecieran indicar una gran carencia 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 hay 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 para 2001 equivale a la tercera parte del grupo de 15 a 19 años. Es en este nivel de la educación en donde se encuentra 93.3% de quienes terminan sus estudios de secundaria, pero apenas 51.3% logra 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 profesiones saturadas, rebaja nuestra capacidad de producir conocimientos y genera distorsiones evidentes en la calidad del servicio educativo que se desea, y esta distorsión está siendo acompañada con la proliferación de empresas *e-learning* nacionales o extranjeras y con una avalancha de empresas transnacionales que, bajo el 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%), con primaria terminada (20.3%), con secundaria incompleta (8.7%) y con secundaria terminada (25.4%). El nivel medio representa 21.2% (el subprofesional, 5.7%; con uno a tres años de preparatoria, 13.3%, y el medio superior, 2.2%) y el nivel superior comprende 10.4 por ciento.

Lo anterior apunta a una sociedad en donde los conocimientos empiezan a ser parte del dominio de solo un segmento de la sociedad, mientras que las mayorías se encuentran excluidas del mismo, lo

cual hace referencia a la existencia pronunciada en el país de una verdadera “brecha cognitiva” (*knowledge divide*) que puede generar un escenario de conflictos y de mayor inequidad. Esta tendencia aparece ya sustentada en gran cantidad de países, como lo muestra el informe de la UNESCO intitulado “Hacia las sociedades del conocimiento” (2005), en donde se señala con preocupación que:

El conocimiento ha llegado a ser ya un recurso de los más valiosos en muchos ámbitos, y en el siglo XXI abrirá cada vez más las puertas de acceso al poder y los beneficios económicos. Quizás se pueda emitir la hipótesis de que este recurso, tan estratégico, será en el futuro objeto de una competencia cada vez más reñida. ¿Es posible que algún día unas cuantas naciones intenten monopolizarlo a toda costa? A este respecto, cabe preguntarse si en el futuro habrá guerras del conocimiento como hubo en el pasado guerras del opio o del petróleo (UNESCO, 2005, p. 175).

Y éste es el gran desafío, y también la terrible posibilidad: la de que la polarización social y económica basada en conocimientos y en educación llegue a generar más incertidumbre, mayor desigualdad e inequidad, porque si en el futuro próximo no puede garantizarse el acceso universal al conocimiento y a la participación de todos en la construcción de una sociedad de nuevo desarrollo, el escenario será no sólo imaginable por su brutalidad, sino también por las de la supervivencia.

Por ello, el componente estratégico sobre el cual debe iniciarse la recuperación de un camino casi perdido para el actual sistema de educación en México debe ser el de su transformación —desde la raíz— para que, al mismo tiempo, pueda construirse uno nuevo, directamente adecuado a las nuevas tendencias de desarrollo, pero también pertinente a los requerimientos de una nueva sociedad.

*Axel Didriksson*  
*marzo de 2006*

#### REFERENCIA

UNESCO (2005), *Hacia las sociedades del conocimiento*, París, Ediciones UNESCO.

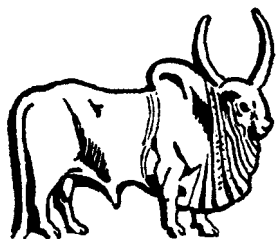
# *El enfoque de competencias en la educación.* ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA\*

Un elemento que caracteriza y distingue a las reformas educativas es el de la “innovación”, tema que si bien significa un reto, su ejecución, la mayoría de las veces, va acompañada de una compulsividad que impide su consolidación y revisión conceptual. En este ensayo se parte de un cuestionamiento base: ¿realmente el enfoque de competencias representa una innovación, o sólo una apariencia de cambio? La idea es llegar a una articulación conceptual del término que permita caracterizar los elementos que definen a las competencias en educación y, desde un sentido más pedagógico, ubicar su posible aplicación en el campo curricular.

*An important and distinctive feature of the educational reforms is the “innovation” matter, which, although it means a real challenge, to be executed uses to be accompanied by a kind of compulsivity that hinders its strengthening and its conceptual revision. This article is based on a hypothesis: ¿does the competence in education approach really mean an innovation or does it just appear like a real change? The purpose is to reach a conceptual articulation of this word able to characterize the defining features of competence in education and, from a more paedagogical point of view, to situate precisely its applications within the field of curriculum.*

Competencias/ Innovación educativa/ Currículo/ Didáctica  
*Competence/ Innovation in education / Curriculum/ Didactics*



Recibido: 4 de marzo de 2005

Aprobado: 27 de septiembre de 2005

\* Doctor en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. Investigador del CESU. Miembro del SNI. Sus líneas de investigación son didáctica y currículum, evaluación educativa; teoría de la subjetividad en la educación. Entre

sus publicaciones están: *Docentes y programas de estudio*, Buenos Aires, Aique, 1994, y *Empleadores de universitarios: un estudio de sus opiniones*, México, CESU/M.A. Porrúa, 1995.

1. Es conveniente reconocer que en México desde finales de la década de los ochenta, el Colegio Nacional de Formación Profesional (CONALEP) adoptó varias de las propuestas del australiano Andrew Gonzi para la formación en competencias en la enseñanza técnica. En el año de 1996 se elaboró un reporte de esa experiencia. Véase Arguelles, 1996. Al mismo tiempo, el Instituto Politécnico Nacional se acercaba a este enfoque, como se puede observar en IPN, 1996. En Europa se discutía el tema de las competencias en la formación técnica, a ello dedicaban ese número de su revista.

2. Debemos precisar que en la literatura internacional se suele denominar formación profesional a lo que en el medio mexicano se concibe como formación del técnico medio, por ejemplo mecánico automotriz. Algunos autores también utilizan la denominación formación vocacional.

## INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años, esto es desde mediados de la década de los noventa, en el campo de la educación se pueden encontrar muy diversas formulaciones y expresiones en torno al tema de las competencias,<sup>1</sup> entre ellas destacan: formación por competencias, planes de estudio basados en el enfoque por competencias, propuestas educativas por competencias. De esta manera, la perspectiva centrada en las competencias se presenta como una opción alternativa en el terreno de la educación, con la promesa de que permitirá realizar mejores procesos de formación académica. Ello ha llevado a que la literatura sobre este tema se haya incrementado recientemente, en la cual se presentan diversas interpretaciones relacionadas con esta noción, se establecen algunas alternativas para poderla emplear en diversos ámbitos de la formación escolar, tales como la educación básica, la formación del técnico medio<sup>2</sup> y la formación de profesionales con estudios de educación superior. La literatura también se concentra en realizar reportes sobre alguna experiencia en donde se ha aplicado la perspectiva de las competencias; o bien, en proponer estrategias para elaborar planes o programas de estudio bajo esta visión.

La mayor parte de la literatura se dedica a los últimos temas que hemos mencionado, desatendiendo o desconociendo la problemática conceptual que subyace en este tema. De suerte que las diversas aplicaciones del enfoque por competencias suelen ser parciales, en ocasiones superficiales, lo que es consecuencia de la negativa, muy generalizada en el ámbito de la educación, para atender la problemática conceptual que subyace en el concepto competencias. Esto suele llevar a generar orientaciones más o menos apresuradas que son insuficientes para promover el cambio que se busca o que se pretende en los documentos formales, y por supuesto con un impacto prácticamente inexistente en las prácticas educativas.

El objeto de este artículo es precisamente ofrecer una argumentación conceptual sobre el enfoque por competencias, delimitar el sentido pedagógico de esta propuesta y ofrecer algunas pistas para su aplicación en el ámbito educativo. Partimos de reconocer que esta tarea no es fácil ni simple y que, en todo caso, las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. Este trabajo responde a una visión conceptual que pretende clarificar las opciones que tiene el uso del término competencias en el campo del currículo y de la educación, para lo cual hemos recurrido a revisar los fun-



damentos conceptuales del término competencia, así como algunas experiencias que se están estableciendo a partir del mismo en algunos ámbitos educativos. Para ello, organizamos nuestro análisis en tres secciones: la primera funge como preámbulo al tema; la segunda está centrada en las dificultades que tiene la concepción del término competencias, y la tercera examina algunas opciones para su empleo en la educación y en los planes de estudios.

## **LA INNOVACIÓN: UNA PROBLEMÁTICA PERMANENTE EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN**

Cuando se observa la evolución del sistema educativo en México en los últimos cuarenta años se puede identificar que la innovación de la educación ha sido un argumento que continuamente se esgrime en los momentos de cambio, en las reformas educativas propuestas. Se ha creado un imaginario social donde lo nuevo aparece como un elemento que permite superar lo anterior, al hacer las cosas mejores.

Efectivamente, la innovación atiende la necesidad de incorporar elementos novedosos al funcionamiento del sistema educativo; es el resultado de la evolución impresionante que han tenido las tecnologías, así como de las propuestas que se van elaborando en el ámbito de la educación y de la enseñanza, como consecuencia de los desarrollos de diversos enfoques de investigación en el ámbito de la pedagogía, la didáctica, la psicología, la comunicación, entre otras disciplinas. Sin embargo, los planteamientos articulados a la innovación corren dos riesgos.

Uno emana de un desconocimiento, una especie de descalificación de lo anterior en donde la innovación es percibida como algo que supera lo que se estaba realizando, lo que impide reconocer y aceptar aquellos elementos de las prácticas educativas que tienen sentido, que merecen ser recuperados, que vale la pena seguir trabajando. Necesitamos reconocer que la acelerada innovación se vuelve contra sí misma; desde una perspectiva interna a estos procesos —sobre todo en el ámbito tecnológico—, los ciclos de la innovación se acortan más cada vez. De esta manera, por ejemplo, un nuevo elemento en el ámbito de la informática tiene un periodo de frontera mucho más corto porque prácticamente es desplazado por otro de manera inmediata. Este acortamiento también se observa en la educación como resultado de una perspectiva muy inmediatista<sup>3</sup> en donde convergen fundamentalmente lógicas que emanan de la política

3. Aunque quizá no es el mejor vocablo, hemos preferido su empleo al término “pragmatismo” o “utilitarismo”, ya que ambos hacen referencia a dos tendencias en el ámbito de los sistemas filosóficos, que con sus distinciones reivindican el papel del sentido práctico y del sentido útil. Sin embargo, el sistema en el que se encuentran inscritos se articula con perspectivas epistemológicas y científicas por una parte y con un problema de valores por la otra. En el caso de este inmediatismo, lo consideramos como una manifestación de la degradación de ambos sistemas de pensamiento, donde el único elemento que aparece es lo que me puede reportar un beneficio en este momento. Véase Marcuse, 1969.

educativa o de la política institucional, en las cuales al inicio de una gestión, sobre todo en la dinámica de los ciclos políticos, se pretende establecer un sello particular al trabajo educativo: la innovación es el mejor argumento que se expresa en estos casos.

De esta manera surge la compulsión al cambio como un rasgo que caracteriza el discurso de la innovación. Lejos estamos de pensar que toda propuesta de cambio realmente le imprime un rumbo diferente al trabajo cotidiano que se realiza en las aulas. No porque desconozcamos el valioso esfuerzo de un número importante de docentes por impulsar “nuevos sentidos y significados” a su práctica pedagógica, sino porque también es cierto que el espacio del aula aparece abandonado en la mayoría de los casos a la rutina, al desarrollo de formas de trabajo establecidas. Sin embargo, el discurso de la innovación aparece como la necesidad de incorporar nuevos modelos, conceptos o formas de trabajo, sólo para justificar eso “que discursivamente se está innovando”. No se generan tiempos para analizar los resultados de lo que se ha propuesto, no se busca sedimentar una innovación para identificar sus aciertos y límites, sencillamente agotado el momento de una política global o particular, tiempo que en general se regula por la permanencia de las autoridades en determinada función, se procede a decretar una nueva perspectiva de innovación.

Así las diversas propuestas innovadoras se han multiplicado. Solo basta recordar el énfasis que en distintos momentos han tenido diversas propuestas muy en boga durante los años setenta: el currículo modular o por de áreas de conocimiento, de la dinámica de grupos, la programación curricular por objetivos, la organización de la educación superior por modelos departamentales. O bien, aquellos que se iniciaron en los años noventa como el empleo en las situaciones de enseñanza de enfoques constructivistas, el currículo flexible, la noción de aprendizaje colaborativo —que le concede un nuevo nombre al trabajo grupal—, la enseñanza situada, el aprendizaje basado en la resolución de problemas, el empleo de simuladores en la enseñanza. No perdamos de vista que algunos de estos enfoques, que incluso se pueden considerar como elementos vertebrales de algunas propuestas de la política educativa, en ocasiones entraron en contradicción con otras propuestas como el establecimiento de diversos exámenes masivos —técnicamente llamados a gran escala— los cuales tienden a centrarse en procesos de recuerdo y manejo de la información. Un elemento que caracteriza las propuestas que se impulsan en la primera década del nuevo siglo es el denominado enfoque por competencias (véase cuadro 1).

<b>CUADRO 1 • Algunas innovaciones educativas en los últimos años</b>			
	<i>Antes de 1970</i>	<i>Entre 1970 y 1980</i>	<i>Entre 1990 y 2000</i>
Lo tecnológico	Libro de texto gratuito	Enseñanza abierta  Enseñanza programada	Revolución de las tecnologías de la información y comunicación Enseñanza a distancia Empleo de la computadora (simuladores, aplicación de los modelos de enseñanza programada y ramificada a tutoriales de cómputo, uso de información por internet)
	Material didáctico tradicional Rotafolio Mapas	Desarrollo de la enseñanza programada  Telesecundaria ILCE (primera etapa centrada en material audiovisual)	Video en la educación
Lo pedagógico	Se exige dominio del contenido	Currículo por objetivos  Constructivismo (Ausubel, Bruner)	Múltiples desarrollos del constructivismo (estrategias docentes; datos, conceptos y procedimientos; enseñanza situada; aprendizaje basado en la resolución de problemas)
	Examen objetivo como instrumento de evaluación (en secundaria) Inicio del examen de admisión en universidades	Examen departamental en Medicina	Era de los exámenes masivos para ingreso y egreso y para establecer un "ranking" en el sistema educativo y entre los sistemas educativos
		Dinámica de grupos (grupos operativos, grupos de encuentro)	Acreditación de programas en la educación superior
	Las seis áreas de la escuela primaria	Sistema de enseñanza modular  Currículo por áreas (experiencia CCH)	Aprendizaje colaborativo  Currículo flexible Enfoque curricular por competencias Currículo por asignaturas en primaria y secundaria
		En los ochenta la educación normal se transforma en licenciatura. Currículo centrado en el paradigma de ciencias de la educación y en la investigación	Debate de la enseñanza de la historia (94 primaria, 2004 secundaria)  Eliminación de todas las materias de teoría, de las didácticas, de la

La innovación de esta manera es una compulsión, pues el sistema educativo no se concede tiempo para examinar con detenimiento los resultados de la misma. Los tiempos de la innovación no responden a una necesidad pedagógica, sino a la dinámica que la política educativa asume en cada ciclo presidencial.

Entonces junto con la innovación aparecen otros problemas ante los cuales se necesita reconocer que los tiempos de trabajo educativo y escolar de cada innovación son de mediano alcance, que los resultados de la misma no tienen una manifestación inmediata. Es conveniente en este contexto abordar con mayor detenimiento los procesos de innovación para permitir que realmente sean asumidos por quienes los pueden llevar a la práctica y se conviertan en acciones pedagógicas reales, al tiempo que se les concede un tiempo adecuado para realizar una adecuada valoración con respecto a sus aciertos y sus limitaciones. Consolidar un cambio en la educación, antes de iniciar un nuevo proceso, puede ser un principio que ayude a enfrentar este tema.

### **TEMAS ESTRUCTURALES EN EL ÁMBITO PEDAGÓGICO FUNDAMENTALES PARA ACERCARSE AL ENFOQUE POR COMPETENCIAS**

El tema de las competencias forma parte del ámbito discursivo de nuestros días y, en estricto sentido, de los discursos educativos actuales. Sin embargo, en la perspectiva de que sus planteamientos no sólo se queden en el plano del discurso sino que realmente se incorporen a la mejora de los procesos educativos, es necesario resolver algunas cuestiones fundamentales.

*La ausencia de una perspectiva genealógica del concepto.* Los estudios sobre historia de los conceptos han sido generalizados por diversos planteamientos foucaultianos, aunque sus antecedentes se pueden rastrear en la obra de Canguilhem y de Nietzsche. De estos planteamientos se infiere que resulta conveniente clarificar la genealogía de conceptos como el de competencia para comprender la manera como reconstruyen ciertos aspectos de un momento histórico específico, esto es su pregnancia social.

Llama la atención que por el contrario hasta ahora la discusión del término competencia se ha realizado más cercana a sus significados etimológicos, en donde se ha clarificado su tránsito del campo de la lingüística, al laboral, para posteriormente adquirir significado en la atribución de pautas de desempeño en un sujeto, como capacidad para resolver algún problema. Por su

parte, en el campo de la psicología se le asignan tres significados: desde un punto de vista biológico es la vitalidad para asegurarse de los medios que permitan conservar la vida; desde un punto de vista neurológico, el control reflejo que conduce a un músculo y en el ámbito psicológico propiamente dicho, “pugna de contenidos de la psique de un individuo” (Alonso, 1998, t. I, p. 1148). La reconstrucción del concepto competencias adquiere significados por las disciplinas o ámbitos en los que ha transitado. No existe ninguna pregunta específica sobre las connotaciones sociales que ha ido retomando en su devenir; una lectura del concepto moral en Nietzsche (1982) o del concepto normal en Canguilhem (1978) o en Foucault (1977) dan cuenta de todas estas pregnancias.

De esta manera podemos reconocer dos puntos de influencia específicos para el empleo del término competencias en educación. Uno proviene del campo de la lingüística, el otro del mundo del trabajo. Según especialistas, en su afán por identificar el objeto de estudio para la lingüística Chomsky construyó en 1964<sup>4</sup> el concepto “competencia lingüística” con el cual buscaba no sólo dar identidad a un conjunto de saberes, sino también sentar las bases sobre los procesos en los que se podría fincar el futuro de sus líneas de estudio de esa disciplina. En opinión del mismo Bustamante, a partir de esta formulación chomskiana se empezó a generalizar —no necesariamente acompañada de un proceso de reflexión rigurosa— el empleo del término competencias aplicado a diversos ámbitos o campos como por ejemplo: competencia ideológica (1970), competencia comunicativa (1972), competencia enciclopédica (1981), competencia discursiva (1982). Hasta hubo planteamientos que podrían parecer más exagerados: competencia poética (1998), semántica (1998), pragmática (1998), hermenéutica (2000). O bien en el campo de la educación didáctica (2000), epistémica (2000) metodológica (2000), investigativa (2000). Con ello se perdió el sentido originario del término (Bustamante, 2003, pp. 22 y 23).

No perdamos de vista que el término competencias tiene un sentido utilitario en el mundo del trabajo, donde se le concibe como una estrategia que se apoya fundamentalmente en el análisis de tareas, a partir de la cual se busca determinar las etapas puntuales en las que se debe formar a un técnico medio, por ejemplo un mecánico automotriz, un tornero, en la adquisición de las habilidades y destrezas que le permitan un desempeño eficiente en su labor. El análisis de tareas ya había permitido desagregar una habilidad integrada (en ocasiones se le denomina

4. Según Bustamante (2003, pp. 56 y 57): “la introducción de este concepto en la lingüística .... constituye una categoría para el estudio del lenguaje .... con su ayuda el autor intenta definir el objeto de estudio de la lingüística”.

5. Es conveniente recordar que en el caso de la Reforma Curricular de 1997 a la Educación Normal también se utiliza la denominación competencias, aunque no con las implicaciones que enunciamos en este trabajo. De igual forma el proyecto de reforma de la enseñanza secundaria aglutina su punto de partida en cuatro competencias generales.

compleja), en una serie de acciones más simples que permiten el dominio de la ejecución. La novedad con el enfoque de las competencias radica en una puntualización minuciosa de los aspectos en los cuales se debe concentrar “el entrenamiento” o “la enseñanza”.

Los términos aptitudes y habilidades se encuentran de alguna forma relacionados con el de competencias, si bien el primero da cuenta de diversas disposiciones de cada individuo, el segundo remite a la pericia que ha desarrollado a partir de tales disposiciones. Ello ha llevado a algunos autores a precisar dos tipos de competencias: las competencias umbral y las diferenciadoras. Se reconoce que las primeras reflejan los conocimientos y habilidades mínimas o básicas que una persona necesita para desempeñar un puesto, mientras que las competencias diferenciadoras “distinguen a quienes pueden realizar un desempeño superior y a quienes tienen un término medio” (Agut y Grau, 2001, pp. 2 y 7).

Este breve rastreo de la evolución del concepto permite concebir la cantidad de elementos que convergen y que pretenden tener una síntesis en la construcción de lo que se denominan competencias en el campo de la educación, pero al mismo tiempo no logran clarificar cuáles son los elementos genealógicos, los elementos del proceso social, que permanecen en el término. Un reto en este terreno será de-construir precisamente la pregnancia social que subyace en el mismo, en donde podemos enunciar que el término articula, por una parte, algo que es consecuencia de un desarrollo natural (visión chomskiana), con un sentido claramente utilitario (lo que a la larga contradice la necesidad de adquirir o mostrar conocimientos) para dar cuenta de la capacidad de resolver problemas. Lo utilitario sobre lo erudito e incluso en vez de lo erudito. Lo utilitario como elemento específico de la llamada sociedad del conocimiento. Ello está vinculado a un tercer elemento: lo laboral, que trata desempeños propios del mundo del trabajo, aunque también restringidos sólo a éste. Seguramente este triángulo constituye una forma de acercamiento a aspectos sustantivos de tal genealogía conceptual, aunque reconocemos que la tarea de de-construcción tiene metas más bastas.

*Las limitaciones de su empleo en el campo del currículo.* En la lógica de la innovación que hemos enunciado una novedad actual es el empleo del enfoque de competencias cuyo empleo se empieza a generalizar en el campo de la educación, en particular en los procesos de reforma de los planes de estudio.<sup>5</sup> Esta perspectiva se ha manifestado básicamente en formas distintas en la

educación básica, en la educación técnica y en la superior. En el caso de la educación preescolar esta perspectiva se manifiesta en la formulación de múltiples competencias, lo que lleva a que en cada sesión de clase se suponga que se desarrollan cinco u ocho competencias. En otros casos, se trata de la enunciación de procesos genéricos que tienen su desarrollo a lo largo de la vida, tales como: competencia lectora, competencia matemática.

Una característica de estos procesos es que nunca se puede afirmar que “se tienen o no se tienen”, sino que forman parte de un proceso, dado que su desarrollo puede ser siempre mejor. Así por ejemplo, el grupo que abordó competencias para la educación básica en la Unión Europea acordó que éstas se desarrollarían en torno a ocho campos: la comunicación en lengua materna y en lenguas extranjeras, las tecnologías de la información, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general (EURIDYCE, 2002, p. 21). En todo caso esta propuesta es altamente contrastante con la forma como se estableció la reforma en preescolar en nuestro país.

En el otro extremo del sistema educativo, el enfoque de competencias tiene impacto en el ámbito de la educación superior, y se busca que la formación de profesionistas universitarios (médicos, abogados, contadores) se realice a partir del enfoque de competencias. En la formación de estos profesionistas es relativamente factible identificar aquellas competencias complejas que pueden caracterizar el grado de conocimiento experto que pueden mantener en su vida profesional, tal es el caso de las propuestas de formación médica. Sin embargo, en el proceso de construcción de los planes de estudio se requiere elaborar una especie de mapa de competencias, el cual sólo se puede hacer a partir de un análisis de tareas. De esta manera, la propuesta curricular por competencias para la educación superior adquiere dos elementos contradictorios: por una parte tiene capacidad para establecer una formulación de alta integración en la competencia general, para luego dar paso a diversas competencias menores que fácilmente decaen en una propuesta de construcción curricular por objetivos fragmentarios.

Éste es uno de los retos que se observa en la perspectiva curricular por competencias, la desarticulación entre dos niveles, uno general incuestionable, junto con la reaparición de la teoría curricular por objetivos. Los expertos en el campo del currículo, en su apresuramiento por aplicar el enfoque de competencias al campo de la formación, (básica, técnica o de profesionistas uni-

6. Es necesario reconocer que cuando la teoría de elaboración de planes de estudio por objetivos se mundializó en la década de los años setenta del siglo pasado, esta teoría tenía más de cincuenta años de desarrollo en el ámbito del sistema educativo estadounidense. Mientras que el enfoque por competencias con dificultad tendrá 15 años en el campo de la educación. En un caso se generalizaba una teoría que tenía sus instrumentos técnicos claramente definidos, mientras que en el otro precisamente la gran carencia es la construcción de estas mediaciones necesarias para poder generar técnicas que puedan darle contenido a la idea general que se pretende llevar a cabo.

7. "La finalidad es detectar necesidades de formación definidas en competencias y en unidades de competencia (funciones y tareas); los componentes de esta fase son: análisis de necesidades, análisis del trabajo, verificación de unidades de competencias (tareas)", INSAFORN, 2001, p. 6. En otras propuestas metodológicas se le denomina "análisis funcional" concebido como "la base para la elaboración, no sólo de las normas de competencias sino también de los programas de formación. El método del análisis funcional es el cimiento para la elaboración de normas de competencia laboral. Como tal, está en la raíz de la descripción de las áreas ocupacionales objeto de normalización". "Metodologías para definir competencias", en Castellanos s/f, p. 77.

8. Tal es la denominación que utiliza la OCDE (2002)

versitarios) suelen cometer los errores que hemos descrito previamente, así enuncian las competencias genéricas como una declaración de lo que debe acontecer en un plan de estudios y posteriormente elaboran el plan de estudios con la orientación que eligen sea un modelo constructivista, de logros de calidad u otro. De igual forma se llega a confundir el tema de las competencias con el enunciado de objetivos de comportamiento.<sup>6</sup> Dado que la estrategia de formulación de competencias comparte con la teoría de objetivos diversos modelos de "análisis de tareas"<sup>7</sup> y tomando en consideración lo novedoso, esto es la falta de experiencia en la generación de un modelo de desarrollo curricular por competencias, se enuncian competencias de formación profesional bien definidas y posteriormente, precisamente por la aplicación del modelo de análisis de tareas que demanda descomponer un comportamiento complejo en comportamientos simples, se redactan objetivos comportamentales como se solía hacer en el otro modelo.

En medio de estas perspectivas se encuentra el desarrollo del examen internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), examen que valora el grado en que los egresados del primer tramo de la educación media (los aproximadamente nueve años de educación básica) pueden manifestar "habilidades y destrezas para la vida",<sup>8</sup> esto es emplear estos conocimientos no para mostrar el grado en que los han retenido o el grado en que pueden aplicarlos a situaciones, ejercicios o problemas escolares, sino la manera en que estos conocimientos se han convertido en una destreza que les permite resolver problemas cotidianos.

*La ausencia de una reflexión conceptual que acompañe la generalización de una propuesta.* Si se observa el funcionamiento de la educación a lo largo del tiempo se encuentra que algo que lo caracteriza es la tendencia a establecer diversas estrategias y de acciones con ausencia de una mínima reflexión conceptual. En general existe una prisa por aplicar una nueva tendencia o una nueva estrategia sin una reflexión conceptual, como si existiera presión por la realidad educativa para llevar a cabo acciones. Este tema se vincula con la necesidad del sistema de reconocer que está realizando innovaciones, pero el problema en el fondo es que en general estas acciones no alcanzan a realizarse con cierta solidez dado que la innovación es más una declaración verbal que una acción realizada por parte de los docentes a partir de un convencimiento de la importancia de la innovación o por lo menos de un dominio conceptual y técnico del significado de la misma. La carencia de una necesaria vinculación teoría-técnica lle-



va a que la generalización de la técnica en el mejor de los casos lleve a una especie de aplicación minuciosa con desconocimiento de los fundamentos conceptuales que permitan generar las adaptaciones que reclama la realidad. En otros casos, como probablemente en la aplicación del enfoque por competencias, tal vez esta ausencia de una dimensión conceptual sea la causante de la generación errática de procedimientos técnicos.

Éste es el caso del empleo del enfoque de las competencias en la educación. Si una certeza existe en este momento es que no existe claridad en cómo tal enfoque se puede aplicar en la educación básica o en la educación superior. Sin embargo cada vez más se recurre a su empleo, esto es a su declaración para la educación, lo que ocasiona que en ocasiones lo que se denomina un enfoque por competencias no se materialice en alguna acción específica. Hoy es el enfoque por competencias, como ayer fue la matemática por conjuntos, el empleo del cognoscitivismo en la educación, o la aplicación de un modelo flexible. La ausencia de la reflexión es una constante en todo ello. Al sistema educativo parece importarle más su capacidad para declarar la asunción de una innovación que realmente lograr una acción real, consistente y de mediano plazo en el sistema. Por ello al final, todo mundo desconfía de la potencialidad de cualquier propuesta pedagógica.

*Dilucidar las aportaciones que el enfoque por competencias ofrece frente a otras perspectivas.* Un último tema que es necesario clarificar al acudir al enfoque por competencias es dilucidar cuál es la aportación que ofrece al campo de la educación. Encontramos en primer lugar que muy pocos autores han desarrollado un enfoque pedagógico en el estudio de las competencias para la educación. Según Perrenaud, el enfoque por competencias remite al debate entre los paradigmas de la didáctica,<sup>9</sup> esto es aquellos que plantean la importancia del orden de cada uno de los temas de una disciplina, la necesidad de “estudiar” todos los contenidos que conforman esos saberes, distanciando el momento de su estudio o aprendizaje de otro momento siguiente en que pueden ser aplicados; la función de la escuela en esta perspectiva es preparar para la vida; el contenido escolar tiene valor en sí mismo y no por su utilidad práctica. La función de la erudición aparece consagrada en la acción escolar.

Una segunda perspectiva didáctica enfatiza la importancia de atender en el proceso de aprendizaje las exigencias del entorno y las necesidades que el estudiante percibe del mismo. Más que un orden de aprendizaje es necesario identificar una estrategia para allegarse la información, siempre en el plano de atender la solución de problemas o aspectos cotidianos; la educación en esta

para dar a conocer su primer informe internacional sobre el examen PISA. En este documento expresa que las preguntas no se pueden resolver sólo con la información que se aprendió en la escuela, sino también sin ella. Se trata de la aplicación de los conocimientos en situaciones reales. En este informe emplea muy poco el término competencias, mientras que en el segundo informe existe un uso más abundante del mismo (OCDE, 2005).

9. Éste es un tema muy poco abordado en el campo de la didáctica. La mayoría de los autores que lo abordan colocan las distintas perspectivas una frente a otra, negándole su papel que históricamente han desempeñado en la educación, pero sobre todo caricaturizando el contenido de cada uno de ellos. En todo caso es una expresión del desprecio que existe en nuestro medio por los saberes que emanan de la didáctica. Para una ampliación de esta perspectiva se puede recurrir a Snyders, 1972.

perspectiva es la vida misma. Diversos autores hacen énfasis en que no tiene sentido ningún contenido escolar, si no es aprendido en un contexto de gran intensidad, la que proviene de la realidad. Este elemento lo comparten propuestas muy diversas como las generadas en el movimiento escuela activa, las formulaciones recientes del aprendizaje situado, basado en problemas, en situaciones auténticas. Según Perrenaud el enfoque por competencias se sitúa en esta segunda perspectiva, y aporta la necesidad de “movilizar la información” en el proceso de la educación, aunque con detalle previene que los programas pueden usar el concepto competencias para no cambiar. “Es un traje nuevo con el que se visten ya sea las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sea los saberes eruditos” (Perrenaud, 1999, p. 61).

Perrenaud enfatiza que una de las aportaciones más importantes de la perspectiva de las competencias es promover la movilización de la información en el proceso de aprendizaje. Recuerda en primer lugar que este enfoque permite materializar la perspectiva de Piaget sobre la conformación de los esquemas de acción, y al mismo tiempo, se encuentra relativamente cercana al enfoque de aprendizaje basado en la resolución de problemas. En el fondo este planteamiento constituye una lucha contra el enciclopedismo en la educación.

Sin agotar esta discusión, un problema básico en la aplicación de este enfoque es dilucidar su aportación en el terreno de la educación. Este planteamiento no se ha realizado, por ello, quienes dicen aplicar este enfoque en la educación tienen dificultades para presentar su significado, lo que evidentemente dificulta el convencimiento que puedan tener los responsables de llevar este enfoque a la práctica. En primer término están los que asumen la tarea de realizar una revisión a los planes y programas de estudio y en segundo término, los docentes que reciben una propuesta curricular que aparentemente se sustenta en este enfoque, sin encontrar el punto de identidad de la misma.

Analizar lo que deriva de estos cuatro temas es importante para el futuro del enfoque por competencias en el campo de la educación. La claridad que se tenga sobre los mismos puede rendir frutos insospechados en el terreno de la educación, o bien puede mostrar los límites del empleo de dicho enfoque.

## **EL ENFOQUE DE COMPETENCIAS EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN Y DEL CURRÍCULO**

En los últimos años nos encontramos en lo que se podría denominar el enfoque de competencias en la educación. Desde

diversos sectores se impulsa el empleo de este concepto primero en el ámbito de la formación laboral del técnico medio, en donde el enfoque apareció con mucha fuerza a mediados de los años ochenta<sup>10</sup> y se convirtió muy rápido en una estrategia prometedora de la formación de este técnico medio o en un instrumento que permitiera la certificación de sus destrezas. La definición de competencias del técnico medio permitiría a su vez definir con claridad los tramos de formación —en general módulos— a la medida de las exigencias que cada desempeño técnico tuviese. Tal es la mirada economicista, incluso promovida por el Banco Mundial en su documento sobre “educación técnica” (Banco Mundial, 1992) donde la eficiencia se encontraba anclada a sólo proveer el número de módulos exacto para el desempeño de la tarea técnica así concebida.

No hay demasiada novedad en la aplicación de este enfoque pues la disección de las actividades que desempeña un técnico medio se realiza a partir del análisis de tareas, instrumento que ya se utilizaba en el campo de la educación desde los años cincuenta, como lo podemos ejemplificar con el caso de un técnico automotriz (véase cuadro 2).

En la Unión Europea el tema de las competencias del técnico medio también tuvo cierto impacto debido a la necesidad de reconocer en sus diferentes países las habilidades que se exigen para cada uno de ellos. Sin embargo, debemos reconocer que esta situación permitió una primera discusión sobre el término competencias donde quizá lo más relevante fue reconocer que

10. Ello explica que en México fuese la Secretaría del Trabajo una de las grandes instancias que impulsó esta perspectiva, construyendo incluso lo que se denomina su modelo CONOCER, para promover una formación puntual en las habilidades que se requieren para desempeñar una actividad de técnico medio, o bien, como un instrumento que permitiera certificar las habilidades que se requieren en su desempeño. Posteriormente el enfoque tuvo cierto impacto en el Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), que en esos años tenía una orientación hacia la formación de este tipo de técnicos.

**CUADRO 2 • Análisis de tareas de un técnico automotriz**

**General:** Reparar y poner en funcionamiento automóviles

**Análisis de tareas:**

Habilidad para detectar y corregir fallas en los diversos sistemas que impiden el adecuado funcionamiento de un vehículo

- el sistema de ignición
- sistema eléctrico
- combustión interna del motor
- sistema mecánico
  - rodamiento
  - embrague
  - frenos
  - caja de velocidades

**Competencia general.** Al egresar tendrá la competencia que le permita reparar y poner en funcionamiento automóviles según el origen de la falla que se presente

**Competencias específicas:**

- Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema de ignición
- Competencia en detectar y corregir fallas sistema eléctrico
- Competencia para detectar y corregir fallas en la combustión interna del motor
- Competencia para detectar y corregir fallas en el sistema mecánico (roda-

no existía un acuerdo sobre el significado del mismo en los diversos países que utilizaban este concepto.

Aunque no es fácil aceptar una conceptualización del término competencias podríamos reconocer que supone la combinación de tres elementos: *a)* una información, *b)* el desarrollo de una habilidad y, *c)* puestos en acción en una situación inédita. La mejor manera de observar una competencia es en la combinación de estos tres aspectos, lo que significa que toda competencia requiere del dominio de una información específica, al mismo tiempo que reclama el desarrollo de una habilidad o mejor dicho una serie de habilidades derivadas de los procesos de información, pero es en una situación problema, esto es, en una situación real inédita, donde la competencia se puede generar. Eso mismo dificulta su situación escolar, ya que en la escuela se pueden promover ejercicios, y a veces estos ejercicios son bastante rutinarios, lo que aleja de la formación de una habilidad propiamente dicha. También en la escuela se pueden “simular” situaciones de la vida cotidiana o de la vida profesional, pero si bien tales simulaciones guardan un valor importante en el proceso de formación —constituyen lo que Bruner (Bruner y Olson, 1973) llegó a denominar una experiencia indirecta en la educación—, no necesariamente son los problemas que constituyen la vida real aunque son una buena aproximación a esos problemas.

De igual manera no es fácil establecer una clasificación o una organización de las competencias dado que su aplicación a la educación data de muy pocos años, lo que significa que no existe un planteamiento sólido sobre las mismas y lo mismo explica que en las diversas propuestas que se han elaborado al respecto cada autor o cada programa genere las denominaciones que considere pertinentes.

En este rubro se impone una reflexión, ya que cuando la teoría de objetivos se mundializó en los años setenta, esa teoría tenía más de sesenta años de haberse generado en Estados Unidos, lo que llevó a mundializar un discurso y un conjunto de técnicas relativamente probadas, relativamente estables. El tema de las competencias es muy reciente, tiene elementos que le hacen repetir planteamientos de otras posiciones, lo cual dificulta tanto la denominación que se hace de las mismas como los instrumentos técnicos que ayuden a su definición.

Aun reconociendo esta dificultad consideramos que es importante establecer una primera clasificación y ordenamiento de las mismas. Esta clasificación la estamos elaborando a partir de la observación con la que contamos en este momento sobre las

diversas formas en que los autores o los programas conciben las competencias en el ámbito de la educación y en particular en los planes y programas de estudio (véase cuadro 3).

CUADRO 3 • Un ordenamiento de la problemática de las competencias	
•	<b>Genéricas</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Para la vida (competencia ciudadana, de convivencia)</li> <li>◦ Académicas (competencia comunicativa, lectora)</li> </ul>
•	<b>Desde el currículo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Disciplinarios (competencia anatómica)</li> <li>◦ Transversales (competencia clínica)</li> </ul>
•	<b>Desde la formación profesional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Complejas o profesionales (integradoras)</li> <li>◦ Derivadas (su riesgo es regresar al tema de comportamientos)</li> <li>◦ Sub-competencias o competencias genéricas (usar un <i>software</i>, competencia para entrevistar) (generales de formación profesional)</li> </ul>
•	<b>Desde el desempeño profesional</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Competencias básicas: la transición en los cinco años de estudios universitarios de una práctica supervisada</li> <li>◦ Competencias iniciales: la transición de una práctica supervisada a la independiente (primera etapa del ejercicio profesional)</li> <li>◦ Competencias avanzadas: las que se pueden mostrar después de cinco años de práctica independiente</li> </ul>

### Competencias genéricas

En el caso de lo que denominamos competencias genéricas debemos reconocer que tiene dos usos en los planes y programas de estudio, uno vinculado a la educación básica y otro a la formación profesional en la educación superior. Es pertinente hacer un tratamiento de las mismas conservando esta diferenciación.

En el caso de la educación básica se puede observar que en la Unión Europea consideraron más pertinente hacer referencia con la denominación de competencias clave (EURIDYCE, 2002). Esta denominación la construyen a partir de una reflexión muy libre sobre las conclusiones de la Conferencia Mundial de la

Educación de 1990, en las que se establece que para lograr una educación para todos es necesario lograr que “Todas las personas —niños, jóvenes y adultos— se puedan beneficiar de las oportunidades educativas diseñadas para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje”. Si bien el concepto competencias clave no se encuentra de esta manera enunciado en tal documento, responde al sentido del mismo (EURIDYCE, 2002, p. 12).

De esta manera se le asignó a la educación básica la responsabilidad de iniciar la formación en dos tipos de competencias genéricas: genéricas para la vida social y personal, y genéricas académicas.

Las competencias genéricas para la vida social y personal son aquellas cuya formación permitirá el mejor desempeño ciudadano. No habría que olvidar que ese fue uno de los temas centrales del debate pedagógico con el que se inició el siglo XX, sea en la perspectiva de Durkheim para quien la función de la educación es la transmisión de los valores de una generación adulta a una generación nueva, o en el razonamiento de John Dewey que ve en la educación el factor de progreso, de la adquisición de la ciudadanía en una sociedad de inmigrantes. Estos autores no hicieron referencia al tema competencias, pero en el núcleo de su propuesta se pueden identificar esas competencias consideradas para la vida social, tales como competencia para la ciudadanía, para la tolerancia, para la comunicación, así como competencias personales, tales como honradez, entusiasmo, autoestima, confianza, responsabilidad, iniciativa y perseverancia.

Por su parte, las competencias genéricas académicas consisten en aquellas competencias centrales que se deben formar en la educación básica como un instrumento que permita el acceso general a la cultura. Dos competencias encabezan este planteamiento, las que guardan relación con la lectura y escritura, y las que se refieren al manejo de las nociones matemáticas, así como al dominio de conceptos básicos de ciencia y tecnología y una competencia en lenguas extranjeras.

Dos problemas surgen con esta perspectiva en el manejo de las competencias. En primer término se trata de procesos que nunca concluyen, pues siempre se puede mejorar la competencia ciudadana o para la tolerancia; de igual manera la habilidad lectora se encuentra en un proceso incremental cualitativo no sólo a lo largo de la escolarización, en el caso de que el sujeto concluya con estudios superiores e incluso de posgrado, sino a lo largo de su vida. Esto significa que en ningún momento se puede afirmar “esta competencia ya se logró”, en el fondo cada una de las actividades que se realizan en un grado escolar de la

educación básica contribuye a su adquisición, pero su logro es un proceso de desarrollo que en realidad ocurre en toda la existencia humana.

Un segundo problema surge para la operación de un plan de estudios a partir de la enunciación de tales competencias: su grado de generalidad es tan amplio que en estricto sentido no orientan la formulación del plan. En algunas ocasiones esta situación se intenta resolver colocando algunos indicadores de desempeño a cada competencia enunciada, pero los indicadores de desempeño, perfectamente aceptados en el análisis de tareas o claramente aplicados en la “teoría de objetivos conductuales”, significan un retroceso en el empleo del enfoque por competencias.<sup>11</sup> Si finalmente la elaboración de un plan de estudios con el enfoque por competencias concluye en una serie de indicadores de desempeño, será necesario aclarar cuál es la aportación de este enfoque al campo de la teoría curricular. En todo caso con el mismo se regresa a la década de los años cincuenta del siglo pasado.<sup>12</sup>

Si bien se reconoce que el conjunto de estas competencias no se puede promover sólo desde la escuela, sí se considera que su promoción permitirá que el estudiante “actúe de una manera más eficaz fuera del contexto escolar” (EURIDYCE, 2002, p. 17).

La denominación de competencias genéricas puede adquirir otros nombres, aunque su sentido permanece como aquellas que logran la mayor integración posible de un aprendizaje en el sentido amplio del término, esto es, una síntesis de contenido, habilidad y capacidad de resolución de situaciones inéditas.

### **Competencias disciplinares o transversales**

En el caso de los planes de estudio, es factible reconocer diversas competencias que surgen de la necesidad de desarrollar esos conocimientos y habilidades vinculadas directamente a una disciplina, así como aquellas que responden a procesos que requieren ser impulsados por un trabajo que se realice desde un conjunto de asignaturas del plan de estudios.

En el primer caso, el trabajo disciplinario responde a la necesidad de desarrollar un pensamiento matemático, sociológico, histórico o científico. Debemos reconocer que este desarrollo del pensamiento es más complejo que solamente la adquisición de diversos conocimientos, aunque requieren de esos conocimientos. Así por ejemplo, un estudiante puede desarrollar la habilidad para resolver alguna cuestión matemática, desde una simple división de quebrados hasta un tema algebraico como la

11. En algunos planteamientos los denominan “criterios de desempeño”, concebidos como “el resultado esperado con el elemento de competencia y a un enunciado evaluativo de la calidad que ese resultado debe presentar. Se puede afirmar que los criterios de desempeño son una descripción de los requisitos de calidad para el resultado obtenido en el desempeño laboral; permiten establecer si el trabajador alcanza o no el resultado descrito en el elemento de competencia”, en Castellanos, s/f, p. 81.

12. “El lenguaje de las competencias invade los programas, pero a menudo sólo es aún un traje nuevo con el que se visten ya sean las facultades de la inteligencia más antiguas, ya sean los saberes eruditos enseñados desde siempre”, Perrenaud, 1999, p. 61.

resolución de binomios del cuadrado perfecto. La resolución de ambos tipos de problemas matemáticos se puede realizar mediante la aplicación mecánica de una regla que domina de manera nemotécnica, que no necesariamente constituye una evidencia del desarrollo de un pensamiento matemático. Así, quien recuerde que la división de quebrados requiere de una multiplicación de numerador por denominador, o quien haya memorizado que un binomio del cuadrado perfecto se resuelve mediante la siguiente regla: cuadrado del primero, más doble producto del primero por el segundo, más cuadrado del segundo, tiene fuertes posibilidades de ofrecer un resultado correcto.

Perrenaud (1999, p. 75) recuerda que en la historia de la didáctica el ejercicio fue degenerando hasta convertirse en una actividad rutinaria que, lejos de promover el desarrollo de un proceso de pensamiento, se quedó anclado en mecanizaciones que fueron perdiendo su sentido. Éste es un aspecto sobre el cual el autor desea prevenir con toda claridad a quienes asumen el enfoque por competencias, cuando recuerda que una práctica escolar es construir un problema artificial y descontextualizado, en colocar un problema sólo para que éste sea resuelto. La sección realista de problemas en el ámbito escolar es una forma de posibilitar una movilización de la información en la perspectiva de vincularse con un problema específico.

El desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a una disciplina podría considerarse una opción para la aplicación del enfoque de competencias en la educación, con la limitación de que no necesariamente cumpliría con el factor de “situación real inédita”, pues ciertamente este aprendizaje es mucho más complejo que la exclusiva retención de conocimientos. Algunas perspectivas constructivistas suelen llamarlo aprendizaje de conceptos y también aprendizaje de procedimientos. De esta manera, en el campo de la matemática, del lenguaje, de la historia o de las ciencias naturales, no sólo se requiere del dominio de alguna información (aprendizaje de datos) en la cual la memorización es el principal proceso cognitivo puesto en operación; sino que los otros dos tipos de aprendizaje (conceptos y procedimientos) reclaman de un desarrollo cualitativo de actividades mentales que requieren generar una comprensión, una explicación, una traducción de los temas al lenguaje de cada uno de los aprendices, así como un reconocimiento de que para generar un conocimiento matemático o histórico se sigue un proceso de ordenamiento mental diferente, se establece una secuencia de ordenamiento de la información, una secuencia de interrogaciones distintas. El aprendizaje de procedimientos permite efec-



tivamente enfrentar situaciones inéditas, porque finalmente ha permitido que cada sujeto adquiera el mecanismo de construcción del conocimiento en una disciplina específica.

Una discusión que desde la perspectiva de competencias se abre en esta situación es si realmente esto se puede reconocer como la aplicación de dicho enfoque. Esto es, si un aprendizaje de información, conceptos y procedimientos es en sí una competencia matemática.

Otra opción, y quizá con mucho mayor sentido es la que plantea Roe al reconocer que no todo lo que se enseña y aprende de una disciplina en un ambiente escolar puede ser abordado con el enfoque por competencias. Para este autor las disciplinas forman también aprendizajes básicos (Roe, 2003) que deben ser aprendidos en la lógica y estructura del pensamiento de cada disciplina. Existen otros momentos o tramos de formación en un plan de estudios en los cuales con un enfoque de problemas se puede promover la integración de la formación disciplinar adquirida. Una consecuencia de esta posición llevaría a reconocer que ciertos conocimientos básicos: habilidades y destrezas matemáticas, físicas o químicas; conocimiento de la historia, la literatura, requieren de una base disciplinar específica que posteriormente, en el mismo plan de estudios, requiere movilizarse en la resolución de problemas que articulen la información de varias disciplinas con problemas específicos.

Un punto fundamental en una perspectiva de este tipo es reconocer que sin la movilización de la información<sup>13</sup> difícilmente se impulsará una perspectiva de formación en competencias, y que la movilización de la información es el resultado del empleo que cada estudiante requiere efectuar de tal información en el marco de un problema real que tiene que solucionar. En opinión de Perrenaud (1999, p. 29) esta movilización de la información acerca el enfoque de competencias al concepto esquema de acción de la teoría piagetiana, y al tiempo que permite una mejor fundamentación de lo que se puede enunciar como aplicación del enfoque de competencias a la educación, posibilita una explicación del efecto de esta movilización de la información en la estructura cognitiva de un individuo.

Una clara consecuencia de la posición de Roe para la tarea de elaboración de planes y de programas de estudio consiste en reconocer dos momentos en la formación, uno vinculado a la adquisición de información disciplinar básica y otro referido a su empleo en problemas específicos. La forma como esto se puede realizar en un plan de estudios de educación básica y otro de formación profesional superior adquirirá formas específicas.

13. Perrenaud insiste ampliamente en el tema de movilización de la información como aspecto central del enfoque por competencias.

14. "Un médico, un arquitecto, un ingeniero utilizan grandes fragmentos de numerosas disciplinas escolares y universitarias, pero también saberes constituidos, propios de su dominio de acción, ya sea saberes eruditos, profesionales o basados en la experiencia", Perrenaud, 1999, p. 53.

En cuanto a las llamadas competencias transversales, varios autores coinciden que en estricto sentido éste es el enfoque de educación por competencias, puesto que en la vida profesional un sujeto no utiliza los conocimientos de una disciplina de manera aislada; los problemas que tiene que resolver reclaman de la conjunción de saberes y habilidades procedentes de diversos campos de conocimiento.<sup>14</sup> De esta manera, los enfoques interpluri-multidisciplinarios constituyen una manera anterior para reconocer el desarrollo de estas competencias.

Las competencias transversales pueden ser de dos tipos: aquellas más vinculadas con el ámbito de desempeño profesional, lo que en otros términos podría denominarse una habilidad profesional, una práctica profesional en donde convergen los conocimientos y habilidades que un profesional requiere para atender diversas situaciones en el ámbito específico de los conocimientos que ha adquirido. Así por ejemplo el documento sobre "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina de la Universidad de Barcelona" (2002) a partir del modelo de Harden establece tres niveles de competencias integradoras de la formación profesional. La base genérica de las mismas es un médico competente y reflexivo: *a*) capaz de hacer (competencia técnica), *b*) capaz de fundamentar la manera como aborda su práctica (hacer lo que es correcto de manera correcta, esto es mostrar competencias académicas, nivel conceptual y pensamiento crítico) y, *c*) capaz de mostrar una competencia profesional (hacer lo que es correcto, de manera correcta, por la persona correcta). A partir de esta integración de competencias se desprenden otro conjunto de ellas para determinar la formación profesional.

Debo reconocer que en el planteamiento de estos autores no se definen las anteriores como competencias transversales, pero dado su carácter tienen este sentido, ya que integran los aprendizajes de todas las disciplinas que forman un plan de estudios. Sin embargo, el grado de generalidad de las mismas dificulta su interpretación en el conjunto del plan de estudios. Otra forma de manejar las competencias transversales se encuentra referida a un conjunto de aprendizajes que se pueden promover en la educación básica, como lo establece el documento "Competencias clave para la vida" al enunciar: "el término transversal no se refiere a los elementos comunes de las diferentes competencias específicas de las materias, sino a los aspectos complementarios e independientes que pueden ser utilizados en otros campos" (EURIDYCE, 2002, p. 14), al ejemplificar esta visión plantea como destrezas genéricas la comunicación, la resolución de problemas,

el razonamiento, el liderazgo, el trabajo en equipo, la capacidad de aprender. Un énfasis particular adquiere la perspectiva de conocimientos para la vida y la necesidad de mantener una actitud que permita el aprendizaje continuo.

En este caso la perspectiva del aprendizaje basado en la resolución de problemas o los modelos que se reconocen articulados como enseñanza situada constituyen una expresión específica de tales acciones. En opinión de Roe, la formación en competencias corresponde a una segunda etapa de los tramos de formación curricular, donde se aplican conocimientos aprendidos en una forma más disciplinaria.

De igual forma vale la pena mencionar que para Bernard Rey otra forma de analizar las competencias transversales es concebirlas como competencias-elementos. Ello abre la posibilidad de encontrar una transversalidad interior en cada disciplina. La identificación de diversas micro-competencias se convierte en esta perspectiva en un elemento constitutivo de toda operación. “Saber leer —dice— es una competencia que encontramos tanto para resolver un problema de matemáticas, como para aprender un poema, pero el elemento saber leer no ocupa el mismo lugar en ambas actividades” (Rey, 1999).

Una segunda perspectiva de las competencias transversales se encuentra vinculada con el desarrollo de ciertas actitudes que se encuentran basadas en conocimientos, tal es el caso del desarrollo de una perspectiva ambiental, del respeto a los derechos humanos o de la educación en democracia. Las competencias en este rubro son el resultado no sólo del manejo de la información y del desarrollo de habilidades específicas, sino que requieren de igual forma el desarrollo de una actitud, de una valoración que incorpora un elemento diferente en esta perspectiva.

### **Etapas de las competencias en la formación profesional**

En la perspectiva de Roe (2003) las competencias profesionales se pueden clasificar por la temporalidad en su proceso de formación. Para este autor existe una etapa básica en la formación en competencias, una inicial y otra avanzada.

Para este autor, la etapa básica corresponde a la formación de las competencias profesionales en el trayecto del plan de estudios, en el proceso de formación. En esta perspectiva un plan de estudios debe no sólo establecer los contenidos básicos que el estudiante debe dominar ni dejar como un problema para el egresado la integración de las mismas una vez que haya concluido sus estudios. Las competencias básicas forman parte de la for-

mación profesional y en el plan de estudios se requiere determinar con claridad tanto las competencias profesionales que son objeto de formación, como los mecanismos que se promoverán en el trayecto curricular con la finalidad de establecer con claridad no sólo la elección de lo que se debe formar, sino los mecanismos y etapas en las cuales ocurriría la formación.

Por su parte las etapas inicial y avanzada de las competencias responden a la vida profesional; en estricto sentido se podrían estudiar mediante diversos estudios sobre el desempeño de los egresados en el mercado ocupacional. Las iniciales son aquellas que puede mostrar el egresado en sus primeros cinco años de ejercicio profesional, y constituyen una primera etapa de la vida profesional, donde el egresado puede requerir de algunos apoyos para potenciar su desempeño. Por el contrario, es de esperarse que después de los primeros cinco años de ejercicio profesional el egresado haya adquirido un conocimiento experto que le permita desempeñarse con eficiencia en el mundo del trabajo.

### **Dos alternativas en la construcción de planes de estudios basadas en el enfoque de competencias desde la perspectiva de la formación profesional**

Un tema que con claridad emerge de la discusión para la aplicación del enfoque de competencias para el campo de los planes de estudio permite concluir que para la construcción de planes de estudios por competencias se pueden derivar dos alternativas. A la primera la denominamos enfoque integral por competencias en donde lo que se busca es aplicar hasta sus últimas consecuencias esta perspectiva. En algunos casos se postula que se trata de abandonar la construcción de planes de estudio por objetivos de desempeño, para transitar a una construcción por demostración de competencias, para lo cual se acude a múltiples clasificaciones de competencias: competencias generales o clave, competencias derivadas, secundarias o particulares.

Una segunda estrategia metodológica adopta el enfoque de competencias vinculado a otras perspectivas, la denominamos mixta porque en ella la definición de competencias coexiste con otros enfoques, particularmente con la delimitación de contenidos. Ambas perspectivas contienen al mismo tiempo una posición frente al aprendizaje. Una sostiene un enfoque de aprendizaje que reivindica el papel de la aplicación del conocimiento, del empleo del conocimiento en la resolución de problemas, mientras que la que denominamos mixta reconoce que hay momentos del aprendizaje de una disciplina (matemáticas, cien-

cias básicas, etc.) que tienen la función de promover una formación en el sujeto, de posibilitar los procesos de comprensión y explicación de los fenómenos y que no necesariamente se debe juzgar por la empleabilidad directa del contenido aprendido. En este sentido podemos afirmar que ambas perspectivas contienen su ventaja y desventaja, de suerte que conviene hacer una presentación y ponderación de ambas.

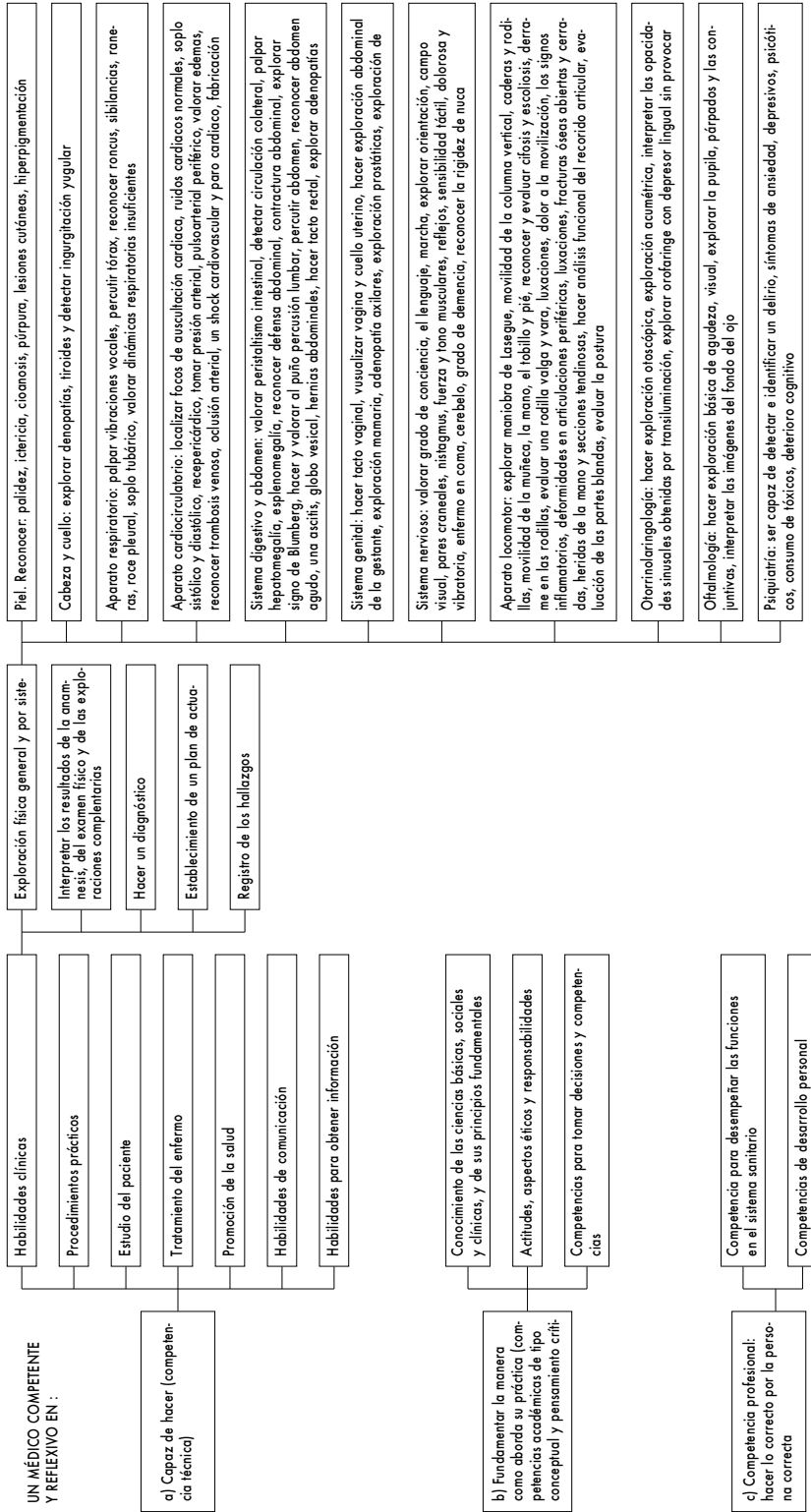
La construcción de un plan de estudios empleando únicamente el enfoque de competencias, esto es, estableciendo como su punto de partida la delimitación de competencias complejas o integradoras, permite elaborar una visión integrada de la formación del profesional en la educación superior. Así se puede determinar, por ejemplo, la habilidad del médico para resolver problemas clínicos de diversa índole, la capacidad de un arquitecto para diseñar un complejo hospitalario, etc. La integración de la información y de diversas habilidades es el elemento característico de esta perspectiva. Sin embargo, su grado de generalidad dificulta su carácter orientador para la toma de decisiones puntuales en diversos tramos de los planes de estudio.

Es precisamente su carácter integrador el que facilita de alguna manera su enunciación. Las competencias complejas, integradoras o profesionales, dan respuesta a la pregunta: ¿en qué es competente un profesionista específico?, ¿en qué ámbitos muestra competencia? En instituciones acostumbradas a elaborar perfiles de egreso o a determinar las prácticas profesionales de sus egresados esta respuesta no necesariamente es problemática. Una perspectiva como la que ofrece el Plan de Estudios de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona define este ámbito de las competencias generales de formación profesional en tres ámbitos: un médico competente y reflexivo con capacidad de hacer (competencia técnica), de fundamentar la manera como aborda su práctica (competencia académica, nivel conceptual y planteamiento crítico), y de hacer lo correcto por la persona correcta (competencia profesional). De estas tres competencias generales que engloban toda la formación profesional realizan, mediante la perspectiva del análisis de tareas, una desagregación en otros tres niveles de generalidad, buscando una mayor especificidad en esta actividad (véase cuadro 4).

El punto problemático de esta perspectiva es que si bien las tres competencias generales que orientan la construcción del plan de estudios tienen la característica de ser integradoras y suficientemente amplias, para poder ser objeto de trabajo en el plan de estudios tienen que dar paso a un proceso de desagregación. Pero

COMPETENCIAS QUE DEBEN ADQUIRIR ESTUDIANTES DE MEDICINA

NA



este proceso de desagregación va dando pauta a la formulación no sólo de tareas más simples, o de competencias derivadas, como se sostiene en el enfoque, sino de comportamientos o ejecuciones simples. Con ello en el proceso de elaboración de un plan de estudios se llega a un punto de acción donde la formulación de competencias simples coincide con la formulación de objetivos específicos. En realidad no se observa ninguna diferencia entre ellos, más que la formal de su elaboración.

El problema es tan crucial que incluso se recomienda que se establezca un nivel de ejecución aceptable para ese comportamiento simple, lo cual regresa toda la formulación de un plan de estudios, a las perspectivas educativas cercanas a los planteamientos conductuales de la década de los años sesenta mediante el pensamiento de Robert Mager (1970) o de Popham y Baker (1970). No se percibe pero la estrategia de implementación de un objetivo conductual es la misma que subyace en la que se sigue para descomponer una competencia compleja en una derivada o simple y al mismo tiempo establecer en ésta un nivel de ejecución.

En este sentido podemos afirmar que la perspectiva de las competencias ha sido el espacio para que en muchos planes de estudio se vuelva a establecer la teoría de formulación de planes y programas de estudio por objetivos de comportamiento.

Por ello tendremos que preguntarnos cuál es la aportación que la perspectiva de competencias hace al campo de la enseñanza de la medicina, en donde históricamente los planes de estudio se integran con un tramo de formación básica —las ciencias básicas que habitualmente se integran en el mismo—, para dar paso a un segundo tramo de la enseñanza clínica que se efectúa centrado en casos, que por su característica tiene situaciones inéditas y reclama la formación de habilidades a partir del manejo de los conocimientos básicos. El enfoque por competencias en este caso tiene la responsabilidad de clarificar su aportación a esta perspectiva.

Una segunda alternativa para la elaboración de planes de estudio en la perspectiva de las competencias es lo que hemos denominado un enfoque mixto. Es donde coexiste el enfoque de competencias con otros, fundamentalmente los contenidos. Una realidad en los procesos de formación de conocimientos es que para poder realizar aprendizajes complejos se requiere haber adquirido aprendizajes más simples. Esta perspectiva regresa a una visión sostenida por los modelos educativos anteriores al siglo XX, en los que se hacía una importante defensa del orden del contenido. El caso del aprendizaje de las matemáticas, sin

lugar a dudas, es el que ofrece el mayor número de ejemplos en esta perspectiva. No se puede abordar la multiplicación sin la noción de suma; no se puede realizar un cálculo de estructuras sin un estudio de procesos algebraicos.

Pero el problema no se reduce sólo a esta disciplina. En varios planes de estudio pensados para la formación profesional se tienen tramos denominados ciencias básicas frente a otros de conocimiento aplicado. Roe sostiene que éste es un modelo que puede incorporar la perspectiva de una formación en competencias, respetando un proceso de aprendizaje básico, centrado en el conocimiento de diversas disciplinas que posteriormente permitirán la integración de la información en varias subcompetencias y competencias profesionales. En este sentido considera que desde la estructura global del plan de estudios ambos elementos deben quedar claramente formulados. Incluso de su pensamiento se puede derivar con toda claridad que el perfil de formación profesional puede establecerse determinando los conocimientos, habilidades y actitudes que debe adquirir el estudiante durante su proceso de formación escolar y, al mismo tiempo, delimitar las competencias profesionales que singularizan esta formación.

Vistas de esta manera, las competencias responden a una etapa de integración de la información a partir de problemas que provienen de la realidad profesional, de la práctica profesional. La perspectiva del aprendizaje situado, del aprendizaje basado en problemas o de las llamadas tareas auténticas se articula con claridad en esta posición.

Más aún, en el fondo permite reiterar una visión curricular que organiza la formación profesional en dos tramos: uno de formación básica (ciencias básicas) centrado en la adquisición de los conocimientos que derivan de las disciplinas y otro de formación aplicada, centrado en la vinculación de los conocimientos y habilidades adquiridas a problemas profesionales reales.

La experiencia que se está promoviendo en varios planes de estudio de vinculación, de prácticas profesionales, de estancias formativas en ámbitos laborales, responde con claridad a esta perspectiva. En este sentido el enfoque mixto es el más prometededor para incorporar el punto de vista de las competencias en el plano curricular.

## **A MANERA DE CONCLUSIONES**

Es paradójico que frente a un tema tan incipiente en el terreno de la educación surjan múltiples conclusiones, pero precisamente la dificultad que ha tenido el concepto competencias para



desarrollarse en el campo de la educación y las aportaciones que podrían ocurrir en el debate educativo permiten entender esta situación.

En primer lugar, el empleo del término competencias ha dado origen a un lenguaje muy amplio en el terreno de la educación. Esta diversificación lleva a promover clasificaciones distintas de las competencias y origina una enorme confusión. No existe en el momento, y es necesario reconocerlo, una clasificación completa, racional y funcional que oriente los procesos de diseño curricular y los sistemas de enseñanza.

El término competencia procede del mundo del trabajo y del campo de la lingüística. Su aplicación en la formación del técnico medio ha rendido buenos dividendos; su aplicación a la educación básica y a la educación superior ha traído nuevas dificultades. No se puede desconocer que bajo la discusión de las competencias se ha efectuado un debate de carácter más estructural en el campo de la educación, y en esto reside la riqueza del concepto, pero al mismo tiempo ha contribuido al establecimiento de un discurso hueco de innovación.

Entre sus principales aportaciones se encuentra el volver a plantear el sentido del aprendizaje en el contexto escolar. Cuál es la finalidad de lo que se enseña: llenar la cabeza de información que se retenga y sea reproducida en los esquemas y textos mostrados en la escuela, o formar un individuo con capacidad propia de razonamiento y con un conjunto de habilidades que le permitan resolver situaciones cotidianas. Sin lugar a dudas que éste es el centro del debate de los paradigmas en el campo de la didáctica en los últimos cien años, un debate que nos permite vislumbrar lo difícil que es para un sistema educativo, para un sistema de enseñanza docente y seguramente para un sistema de examinación, particularmente exacerbado en la era de los exámenes masivos, abandonar la mirada enciclopedista de la educación para desarrollar una visión atenta a la sociedad de la información, acorde con las exigencias de resolver situaciones problemáticas.

No existe en este momento una propuesta clara y definitiva sobre el empleo del enfoque por competencias en el campo de la educación; no existe un planteamiento claro que permita una formulación curricular segura. En el caso del currículo, podemos afirmar que encontramos múltiples clasificaciones que no necesariamente permiten orientar los procesos de diseño curricular. No se tiene claridad sobre las ventajas que subyacen en emplear el término competencias referido a ámbitos disciplinares: competencia matemática, etc., o al señalamiento de habilidades

específicas como competencia lectora, lo que también ha dado pauta a determinar diversas sub-competencias que van delimitando mucho más lo que se denomina un contenido académico. Al mismo tiempo, se puede reconocer que este enfoque permite avanzar en la lucha contra el enciclopedismo y el saber erudito como finalidad de la educación.

La discusión sobre sus aportaciones y las inercias que puede esconder este planteamiento invitan a realizar una reflexión mucho más serena sobre el valor de esta propuesta.

Más allá de la discusión pedagógica que se renueva con la incorporación del término, surgen nuevas dificultades. Algunas guardan relación con lo que se podría denominar una metodología para la elaboración de planes de estudio; otras con las estrategias para aplicar tales propuestas a situaciones prácticas en el aula.

Es difícil construir una metodología de diseño curricular apoyada en la perspectiva de las competencias. Con claridad hemos presentado un enfoque que integralmente toma esta propuesta y otro que elabora una construcción mixta. El valor del primero es la construcción de un mapa general de competencias, con la dificultad de encontrar un mecanismo coherente para diseminar esta postulación en una construcción curricular, mientras que el mérito del segundo —el que en mi opinión tiene más futuro— es reconocer el sentido de las competencias a partir del respeto de enfoques académicos que tiendan a precisar una estrategia de diseño curricular donde los contenidos básicos se puedan aprender. Esto deja abierta la problemática de las llamadas competencias disciplinares: matemáticas, científicas entre otras. Sin embargo, también se puede observar la forma como estas competencias finalmente quedan fundidas en términos como desarrollo de capacidades y destrezas.

Aquí surge un problema mayor, que incluso se puede concebir con las concepciones que la OCDE plantea en la elaboración de sus exámenes internacionales. Concebir las habilidades y destrezas para la vida, como las denomina esta organización, puede ayudar a definir una estrategia de evaluación y a construir los diversos reactivos de la prueba que elaboran, pero no permite realizar una construcción curricular. Nuestros planes de estudio con sus diferentes enfoques continúan centrados en un ordenamiento relativamente jerárquico de temas que deben ser abordados. Con el enfoque por competencias pasa exactamente lo mismo: la definición de las competencias genéricas o profesionales efectivamente ayudan a delimitar los desempeños que deben tener los individuos, pero no permite una construcción curricular consistente, no permite orientar con precisión la

elaboración de un plan de estudios ni la forma de graduar el trabajo en su interior.

Quizá la clave se encuentre en el segundo aspecto: el enfoque por competencias puede tener una incidencia significativa en la modificación de los modelos de enseñanza. Entonces las diversas estrategias: aprendizaje situado, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje colaborativo, adquieren un sentido de posibilidad que podría ser interesante examinar.

Es probable que el enfoque de competencias pueda mostrar su mayor riqueza si se logra incorporar de manera real en la tarea docente, en la promoción de ambientes de aprendizaje escolares. En este sentido se trataría de pasar de los modelos centrados en la información hacia modelos centrados en desempeños. Los conceptos de movilización de la información, de transferencia de las habilidades hacia situaciones inéditas adquieren una importancia en esta perspectiva.

En todo caso el reto del enfoque de las competencias en la educación es enorme, ya que requiere clarificar su propia propuesta, lo cual significa construir un lenguaje que contenga tanto su propuesta como sus límites. Esto es, se requiere evitar la diversidad tan amplia de interpretaciones que desde la perspectiva de las competencias se están elaborando en el campo de la educación. Al mismo tiempo, se requiere explorar con mayor cuidado las dimensiones pedagógicas de un tema, que evidentemente reinicia una discusión sobre el sentido del aprendizaje escolar, pero que la mayoría de los autores que lo abordan sencillamente lo omiten o lo desconocen.

Los temas presentados en este ensayo indudablemente merecen un análisis mucho más detallado con la finalidad de determinar sus posibilidades. En particular, los términos competencias transversales y competencias disciplinarias, con los riesgos que existen para ser abordados en perspectivas reductivas, pueden ofrecer aspectos interesantes que coadyuven a crear condiciones distintas para la práctica educativa. Indudablemente, el enfoque es muy joven todavía para mostrar cuáles serán los derroteros que asuma en el terreno educativo.

#### REFERENCIAS

- AGUT, S. y R. Grau (2001), "Una aproximación psicosocial al estudio de las competencias", en *Proyecto Social*, núm. 9.
- ALONSO, M. (1998), *Enciclopedia del idioma*, México, Aguilar.
- ARGUELLES, A. (comp.) (1996), *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia*, México, CONALEP.
- Banco Mundial (1992), "Educación técnica y formación profesional. Documento de política", Washington, BM.

- BRUNER, J. y D. Olson (1973), "Aprendizaje por experiencia directa y por experiencia mediada", en *Perspectivas*, vol III, núm. 1, Madrid, UNESCO.
- BUSTAMANTE, G. (2003), *El concepto competencia III. Un caso de contextualización*, Bogotá, Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- CANGUILHEM, G. (1978), *Lo normal y lo patológico*, México, Siglo XXI.
- CASTELLANOS, A. (s/f), "Metodologías para definir competencias" en *Diseño curricular con base en competencias profesionales*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- EURIDYCE (2002), *Las competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*, EURIDYCE. La Red Europea de Información en Educación, p. 21, <http://eurydice.org>
- FOUCAULT, M. (1977), *Vigilar y castigar*, México, Siglo XXI.
- Grupo de Innovación y Excelencia de la Universitat de Barcelona, Facultad de Medicina (2002), "Competencias a adquirir por los estudiantes de Medicina durante el pregrado en la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona", Universitat de Barcelona, diciembre.
- Instituto Politécnico Nacional (IPN) (1996), "El modelo curricular de educación basada en competencias. Posibilidades y retos para su implantación", en *Revista Académica: Educación, Investigación y Vinculación*. año 1, núm. 1, enero-febrero, México.
- MAGER, R. (1970), *Confección de objetivos para la enseñanza*, México, Ministerio de Educación.
- MARCUSE, L. (1969), *Filosofía americana*, Madrid, Guadarrama.
- NIETZCHE, F. (1982), *La genealogía de la moral*, Porrúa (Colección Sepan Cuantos...).
- Instituto Salvadoreño de Formación Profesional (INSAFORN) (2001), *Una metodología de diseño curricular para programas de formación profesional por competencias*, San Salvador, INSAFORN.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2002), *Conocimientos y aptitudes para la vida. Resultados de PISA 2000*, México, Santillana-OCDE.
- (2005), *Informe PISA 2003. Aprender para el mundo de mañana*, México, Santillana-OCDE.
- PERRENAUD, P. (1999), *Construir competencias desde la escuela*, Santiago, Dolmen.
- POPHAM, James y Eva Baker (1970), *El maestro y la enseñanza escolar*, Buenos Aires, Paidós (Colección Educador).
- REY, B. (1999), "Las competencias transversales en cuestión", documento en internet, [www.philosophia.cl/biblioteca/re/competencias](http://www.philosophia.cl/biblioteca/re/competencias)
- ROE, R. (2003), "¿Qué hace competente a un psicólogo?", en *Papeles del Psicólogo, Revista del Colegio Oficial de Psicólogos*, núm. 83, diciembre.
- SNYDERS, G. (1972), *Educación progresista*, Madrid, Marova.

# Una propuesta analítica para el estudio del cambio en las instituciones de educación superior

GLORIA DEL CASTILLO ALEMÁN\*

El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta analítica que contribuya a explicar de manera integral el cambio institucional que se registra en las instituciones de educación superior de distinto régimen jurídico, como resultado de la articulación entre factores organizacionales endógenos y exógenos a las universidades. Se aborda la perspectiva intersectorial público-privada como parte de un análisis del cambio en el ámbito de la educación superior a partir de lo que la autora ha denominado denominado isomorfismo burocrático. El interés por una complementariedad analítica responde a que si se adoptan ambas perspectivas, la intersectorial y la organizacional, el cambio universitario quedaría explicado de manera más completa, de tal forma que es posible dar cuenta de que las universidades cambian a su ritmo y en función de su singularidad organizacional, dando lugar a tipos específicos de cambio universitario.

*The purpose of this article is to offer an analytical proposal which contributes to explain comprehensively the institutional changes within higher education institutions with different legal structures as a result of the articulation between internal and external organizational factors. The intersectorial public-private perspective is seen as a part of the analysis of change within higher education starting from what the author calls bureaucratic isomorphism. The interest towards an analytical complementarity responds to the fact that if both perspectives, the intersectorial and the organizational as well, are adopted, the change within universities could be explained in a more comprehensive way, and this would make possible to show how universities are changing at their own rhythm and according to their organizational peculiarities, giving birth to specific types of university change.*

Cambio institucional/ Isomorfismo burocrático/ Cambio endógeno/ Cambio exógeno/ Heterogeneidad en el cambio  
*Institutional change / Bureaucratic isomorphism / Internal change / External change / Heterogeneity within change*

Recibido: 15 de enero de 2006

Aprobado: 28 de marzo de 2006



\* Profesora-investigadora de tiempo completo de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)-México. Es coordinadora de los programas de maestría y doctorado en ciencias sociales en la misma institución. Obtuvo el doctorado en Investigación en Ciencias Sociales con Especialización en Ciencia Política, en FLACSO. Es miembro del SNI. Recibió el Premio ANUIES 2004 en la categoría a la Mejor tesis de doctora-

do en el tema de educación superior. Entre sus publicaciones más recientes están: Dos modelos diferenciados de configuración institucional bajo el impacto de la evaluación externa: la UAM-A y la UIA. México, ANUIES, 2005 y “El impacto de la evaluación externa en dos instituciones de educación superior en México: la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco y la Universidad Iberoamericana”, en Perfiles Latinoamericanos, núm. 25, año 12, diciembre 2004.

1. Las instituciones de educación superior es un término genérico que puede estar referido a distintos tipos de instituciones del sistema educativo superior, como las universidades, universidades tecnológicas, o tecnológicos, sin embargo, en este trabajo nos referimos con IES básicamente a las universidades.

2. Dos elementos clave en esta definición son: *a)* la aplicación sistemática, lo cual implica la implementación de procesos evaluativos a largo plazo y *b)* la medición de la calidad mediante la asignación de valores. La evaluación puede ser de origen interno, la que realizan las propias universidades, o de naturaleza externa, la que proviene directa e indirectamente desde la esfera gubernamental mediante la participación de una agencia nacional de evaluación.

3. Siguiendo a Max Weber (1944, 1984), los elementos centrales que conforman una organización burocrática son seis: *a)* una definición clara de la división del trabajo (actividades y responsabilidades); *b)* una estructura jerárquica que define relaciones entre superiores y subordinados; *c)* la existencia de normas formales que orientan los criterios de desempeño; *d)* el reclutamiento de los miembros de la organización según criterios de especialización y experiencia, *e)* las tareas asignadas se vislumbran como parte de una carrera o vocación profesionales y *f)* la autoridad y los deberes están asociados a las posiciones y no a las personas. Los principios centrales de este modelo burocrático racional son tres:

## INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es ofrecer una propuesta analítica para explicar el cambio que se registra en las instituciones de educación superior (IES), como resultado de la articulación entre factores organizacionales endógenos y exógenos a las instituciones educativas. Esta propuesta se hace a propósito de explicar analíticamente el cambio universitario en IES de distinto régimen jurídico a partir del impacto de la evaluación externa orientada al mejoramiento de la calidad educativa.

La atención en este trabajo está puesta en la relación entre la evaluación de la calidad y el cambio institucional en el ámbito de la educación, particularmente en las instituciones de educación superior.<sup>1</sup> Se entiende por evaluación de la calidad el uso de cualquier medición sistemática de la operación o resultados de las distintas actividades que comprenden los servicios de educación superior (investigación, docencia, difusión de la cultura y gestión institucional), mediante un conjunto de mecanismos que constituyen un sistema de supervisión de la calidad que cada universidad diseña, implementa y, en algunos casos, adopta del exterior de acuerdo con su propia configuración institucional, intereses, necesidades y propósitos.<sup>2</sup>

Por su parte, el cambio institucional lo entendemos como el resultado de un proceso de ajustes incrementales al conjunto de reglas, normas y cumplimientos obligatorios (North, 1990, 1993, p. 110), referidos a la evaluación en el marco de las universidades como parte de un proceso de cambio más amplio que se registra en el ambiente o contexto de éstas. Los cambios en el ambiente se observan a partir de una nueva regulación gubernamental que se instrumenta mediante la introducción de mecanismos de supervisión de la calidad en las instituciones. Así, el estudio del cambio, en este trabajo, está referido a la adopción de nuevas reglas externas de evaluación y a su articulación con el sistema interno de evaluación en el contexto de las instituciones de educación superior.

Dos planteamientos generales que están referidos al cambio y que son indispensables para comprender la dinámica de éste en la enseñanza superior son: en primer lugar, que el cambio no tiene un origen explicativo monocausal, ya que casi siempre es resultado de un proceso donde convergen distintos factores, y no de un momento específico, aunque con frecuencia esto último se relacione con una decisión particular (North, 1993). Por esta razón, no es conveniente aislar la relación evaluación y cambio sino más bien ubicarla en un contexto más amplio, en el de

la administración pública y las políticas de educación superior. Además de lo anterior, es importante considerar los aspectos organizacionales que otorgan particularidad a los sistemas de educación superior (SES) y a las IES porque los resultados del cambio en la educación superior pueden explicarse, en gran medida, en función de la particularidad organizativa de los SES (Clark, 1983, 1991; Brennan, 1997; Brennan y Sha, 2000). El segundo planteamiento es que el cambio puede desencadenar dos tipos de resultados que no son mutuamente excluyentes: la diferenciación o la homogeneidad interorganizacionales.

Por diferenciación (o heterogeneidad) entendemos que el cambio en el contexto en el cual se desarrollan las IES puede dar lugar a la existencia de distintos modelos de universidades, en función de sus orígenes, historia, y configuración institucional; mientras que la homogeneidad da cuenta de la posibilidad de que el cambio en el ambiente produzca cierto tipo de convergencias o semejanzas entre instituciones distintas. Ambos resultados son posibles de manera simultánea dependiendo del nivel donde se registre el impacto del cambio.

La revisión teórico-analítica que se ofrece aquí se hace tomando como referencia las distintas teorías que explican el cambio desde una perspectiva organizacional. Existen teorías que ponen mayor énfasis en el análisis intraorganizacional, y otras que se centran en el análisis interorganizacional (Jaffee, 2001). En las primeras, la atención analítica se centra en las interacciones internas y características de las organizaciones, por lo cual comprende aspectos relacionados con las estructuras, procesos y dinámicas internas, tales como las relaciones laborales, las interacciones formales e informales entre los miembros que constituyen a la organización, el diseño organizacional interno, los métodos de supervisión o control, así como la cultura organizacional. Desde la perspectiva de estas teorías organizacionales, una organización se concibe como un sistema cerrado, en el cual el cambio en las organizaciones se explica a partir de la manera en que se articulan sus estructuras, procesos y rasgos internos con la toma de decisiones.

Entre los principales aspectos internos que se consideran desde distintas perspectivas teóricas para explicar la forma en que se constituyen y funcionan las organizaciones destacan: *a)* la estructura formal y la informal que dan cuenta de la organización y los procesos, es decir, la forma en que se desarrollan las actividades sustantivas, las relaciones e interacciones de intercambio entre los miembros que conforman una organización, y el cumplimiento de metas en las organizaciones; *b)* la forma-

la formalización, entendida como la explicitación de reglas, procedimientos y regulaciones; la instrumentalización, referida al vínculo medios-fines, y en este sentido, la organización se concibe como una estructura interna diseñada para llevar a cabo propósitos particulares, lo cual hace de la burocracia un instrumento organizacional racional, y la autoridad legal-racional; legal porque se fundamenta en la posición formal de la autoridad, y racional porque se cuenta con el consentimiento de los subordinados de que ésta es el mejor medio para cumplir con los objetivos de la organización.

4. El cambio como un proceso de adaptación es analizado por distintas teorías organizacionales, entre las cuales destaca la teoría de la contingencia, la cual sostiene que la adaptabilidad de las organizaciones a su ambiente depende de la estabilidad o incertidumbre de éste, de tal forma que cuando el ambiente es estable las organizaciones cuentan con mejores condiciones para formalizar e institucionalizar prácticas o rutinas, y lo contrario sucede cuando el ambiente es inestable o incierto (Lawrence y Lorsch, 1967). Desde esta perspectiva, lo más importante para las organizaciones es identificar la mejor estrategia para hacer frente a los cambios en el ambiente.

5. Desde la teoría ecológica de la organización, la atención analítica se focaliza en la población organizacional, la cual se concibe como un grupo de organizaciones que llevan a cabo funciones y actividades similares, compiten con otras

y utilizan el mismo tipo de recursos del ambiente en el cual se ubican. Una de las principales premisas de esta teoría es que el cambio radical en la organizaciones sólo es posible cuando las viejas organizaciones pierden competitividad y en su lugar surgen nuevas organizaciones o estructuras organizacionales (Hannan y Freeman, 1984). De otra forma, el cambio en las organizaciones individuales se caracteriza por cambios graduales, porque las organizaciones están sujetas a fuerzas inerciales que resisten el cambio. Desde esta perspectiva, la magnitud de la fuerza inercial estructural depende de algunos rasgos de las organizaciones como la edad, tamaño y complejidad.

6. La fisonomía institucional de cambio la entendemos como el conjunto de características de las universidades que dan cuenta de un perfil proactivo o resistente al cambio, a partir del cual es posible identificar el ritmo en las dinámicas de cambio.

7. En términos más generales se registra un nuevo énfasis en el estudio del cambio desde finales del siglo XX, en el cual las instituciones concebidas como "reglas del juego" adquieren una centralidad que había sido ocupada por el análisis de la conducta de los individuos o las clases sociales desde otros enfoques teóricos, en donde el papel de las instituciones se diluye en el análisis de los procesos de cambio y transformación. El nuevo énfasis en el estudio de las "instituciones" da lugar al surgimiento de lo que hoy se concibe como nuevo institucionalismo. Actualmente, esta perspectiva comprende distintos campos

lización que se orienta a observar en qué medida las reglas de organización, los procedimientos, las regulaciones y las asignaciones de tareas se encuentran explicitadas; *c)* la distribución de la autoridad, es decir, quién o quiénes toman las decisiones, cómo y con base en qué criterios, y *d)* la cultura organizacional.

Con base en estos elementos, existen tantas definiciones de organización como perspectivas teóricas. Entre ellas, destaca la visión burocrático-racional de Max Weber según la cual se concibe a las organizaciones como sistemas racionales, es decir, como colectividades orientadas a propósitos relativamente específicos mediante estructuras socialmente formalizadas. En este caso, la existencia de una estructura formal y el cumplimiento de metas constituyen los elementos organizacionales clave.<sup>3</sup>

Por su parte, las teorías que centran su atención analítica en el nivel interorganizacional abordan dos tipos de interacciones externas: entre organizaciones, y entre organizaciones y sus respectivos ambientes. Se asume que el ambiente en el cual operan las organizaciones y con el cual interactúan e incluso compiten tiene la capacidad de inferir en los aspectos internos de una organización. De esta manera, se reconoce que las organizaciones: *a)* son constreñidas por fuerzas externas con relación a su habilidad para implementar cualquier estructura y estrategia organizacional, y *b)* dependen en términos legales o de recursos (financieros, humanos, o materiales) del ambiente en el cual operan.

Desde la perspectiva interorganizacional, la organización se vislumbra como un sistema abierto, en el cual se registra una influencia externa sobre las organizaciones, mediante la participación de agencias gubernamentales, regulaciones públicas y privadas, sindicatos, y relaciones con el mercado, entre otros. De esta forma, el cambio se analiza como la capacidad que tienen los factores que conforman el ambiente de una organización para incidir en su estructura, procesos y dinámicas internas. El cambio puede ser concebido de dos maneras distintas: como un proceso de adaptación a condiciones cambiantes en el ambiente,<sup>4</sup> y como un proceso en el cual se sustituyen viejas formas organizacionales por nuevas.<sup>5</sup>

En el ámbito particular de la educación superior, consideramos necesario contemplar la perspectiva intra e inter-organizacional, a partir de la asunción de que el cambio en la educación superior tiene un origen explicativo multicausal. Consideramos que la complementariedad de estas dos perspectivas analíticas da cuenta de manera más completa sobre la



forma en que se articulan los factores internos y el ambiente de las universidades, para dar lugar a un tipo específico de cambio universitario.

Así, la propuesta analítica que se plantea aquí para explicar el cambio en el ámbito de las IES combina dos perspectivas analíticas: una que comprende el análisis intra-organizacional mediante una perspectiva sociológica de las universidades (perspectiva organizativa), en la cual la atención analítica se focaliza en los aspectos interno-organizativos de las universidades (Clark, 1983, 1991), a fin de indagar de qué forma la particularidad organizativa de las universidades incide en la fisonomía institucional del cambio,<sup>6</sup> y, otra, que aborda el análisis inter-organizacional, poniendo énfasis en la relación universidad-ambiente, desde el nuevo institucionalismo sociológico,<sup>7</sup> con el propósito de explicar la forma en que el ambiente incide en la estructura, procesos y dinámicas internas de las universidades, mediante el concepto de isomorfismo institucional.<sup>8</sup>

El interés por una complementariedad analítica responde a que si tomamos solamente una de las dos perspectivas mencionadas el cambio universitario quedaría parcialmente explicado, ya que mientras la perspectiva organizativa de la educación superior reconoce y explica la complejidad inherente que observan las instituciones de educación superior como “organizaciones del conocimiento” (Miranda, 2001), el nuevo institucionalismo sociológico no centra su atención analítica en los factores internos que constituyen a una universidad ni tampoco en la complejidad particular que observa la estructura organizativa de las universidades para explicar el cambio. Por su parte, el nuevo institucionalismo sociológico aporta elementos no considerados desde la literatura de la educación superior, tales como la capacidad de las fuerzas externas que constituyen el ambiente de las organizaciones para explicar el cambio en las organizaciones.

Otro elemento que da cuenta de la importancia analítica que reviste la complementariedad intra-interorganizacional es que si no consideramos los factores internos que constituyen a las universidades, difícilmente será posible captar las tensiones intra-organizacionales que contribuyen a explicar el cambio a partir de la interacción universidades-ambiente. El origen de estas tensiones es la complejidad inherente a este tipo de organizaciones, la cual se observa en la constante dificultad que resulta en las universidades para lograr una convergencia funcional entre la diferenciación, de tal forma que se registra una constante tensión entre la diferenciación, derivada de la división del trabajo,

disciplinarios: la ciencia política (March y Olsen, 1989, 1997), la economía (North, 1990, 1993); la sociología (Meyer y Rowan, 1991, 1999; Powell y Di Maggio, 1991, 1999; Scott y Meyer, 1991, 1999), la historia (Steinmo, Thelen y Logstreth, 1992), y, más recientemente la sociología económica (Ingram, 1998; y Nee e Ingram, 1998). El nuevo institucionalismo no representa un cuerpo unificado de pensamiento (Hall y Taylor, 1996, 1999, p. 15), de tal forma que encontramos distintas explicaciones sobre el cambio entre estas distintas perspectivas disciplinarias. En el caso del nuevo institucionalismo económico, el motor del cambio está representado por la capacidad de aprendizaje de las organizaciones en función de los incentivos que otorga el marco institucional en un ambiente competitivo, que amenaza la supervivencia de las organizaciones, de tal forma que la amenaza proveniente del ambiente se vislumbra como una oportunidad para el cambio (North, 1993). Por su parte, el nuevo institucionalismo de la sociología económica plantea que el cambio institucional es resultado del conflicto entre organizaciones existentes y nuevas organizaciones, proceso durante el cual resultan como ganadoras las nuevas organizaciones. La sustitución de viejos órdenes institucionales por nuevos se explica a partir de que las organizaciones previamente existentes no son capaces de procesar nuevos conocimientos y habilidades (Nee e Ingram, 1998).  
8. El isomorfismo institucional se entiende

como un conjunto de organizaciones y reglas que construye la acción y comportamiento de las organizaciones individuales en función del tipo de relación de dependencia que se establece entre organizaciones y ambientes. Lo característico del isomorfismo institucional es que, en el mediano y largo plazos, conduce a que las organizaciones en ambientes similares observen semejanzas (Di Maggio y Powell, 1991, 1999).

9. La tensión denominada diferenciación-integración representa uno de los denominadores comunes de toda organización (Jaffee, 2001), ya que en cualquier organización la división del trabajo junto con la especialización representan principios organizacionales fundamentales, que necesariamente desembocan en la diferenciación. La tensión se registra cuando se intenta coordinar y articular las distintas tareas y funciones de una organización, debido a que la diferenciación dificulta la integración entre distintos empleados, actividades, departamentos, unidades básicas que mantienen relaciones de interdependencia para el logro de los objetivos de una organización. Desde otra perspectiva, la integración puede analizarse como un problema de acción colectiva, cuya solución está en función de los incentivos positivos y negativos que se contemplan en los marcos institucionales de las organizaciones, para ello se recomienda la lectura de Mancur Olson (1971, 1992).

10. Las reglas del juego o “instituciones” como se conciben desde el nuevo

y la organización disciplinaria y la integración, como se detalla más adelante.<sup>9</sup> En este sentido, creemos que para explicar el cambio universitario es necesario considerar el tipo de tensiones y magnitud de las mismas que se registran en las universidades como parte de su complejidad.

Si bien la perspectiva intra-organizacional de la educación superior y la del nuevo institucionalismo sociológico ofrecen explicaciones aparentemente contradictorias en el sentido de que la primera privilegia la heterogeneidad institucional y el nuevo institucionalismo sociológico la homogeneidad entre organizaciones, las explicaciones de ambos enfoques resultan complementarias, ya que consideramos hipotéticamente que en el cambio universitario es posible observar la presencia simultánea de la heterogeneidad y homogeneidad inter-organizacionales.

Algunas de las principales diferencias que observamos entre la perspectiva interno-organizativa de la educación superior y el nuevo institucionalismo sociológico, y que se registran a partir de la revisión que hacemos en torno a las dimensiones analíticas que forman parte del estudio del cambio, se sintetizan en el cuadro 1. Entre éstas destaca que desde la educación superior la atención analítica está puesta en la organización académica, así como en el gobierno de las universidades, dado que su interés responde a contestar la pregunta: ¿Cómo cambia la educación superior? Es decir, el interés analítico gira en torno a los procesos y, en menor medida, en los resultados. En este sentido, cuando se habla de cambio se está haciendo referencia al cambio organizacional como “al cambio en la estructura formal, la cultura organizacional y la metas, programa o misión” (Di Maggio y Powell 1991, 1999, p. 107). Por su parte, en el nuevo institucionalismo sociológico, el foco de análisis se ubica en las “instituciones” como las reglas del juego, formales e informales,<sup>10</sup> y el interés sobre el cambio se centra en mayor medida en la factibilidad del cambio, por lo cual entre las principales preguntas que se busca responder desde esta perspectiva se ubica la de ¿por qué cambian las instituciones? El nuevo institucionalismo cuando se refiere al cambio está hablando de “cambio institucional”, porque el origen de éste radica en alteraciones en las reglas del juego.

La recuperación de estas diferencias nos permite construir una perspectiva analítica propia, con el propósito de explicar el cambio universitario poniendo énfasis en la articulación de dos aspectos centrales: por un lado, el cambio en el ambiente donde se desenvuelven y desarrollan las universidades, y, por otro, el perfil institucional de las universidades, porque de él depende

<b>CUADRO 1 • El cambio en las perspectivas de la educación superior y el nuevo institucionalismo sociológico</b>		
<i>Dimensiones analíticas del cambio</i>	<i>Perspectiva organizativa en la educación superior</i>	<i>Nuevo institucionalismo sociológico</i>
<b>Foco de análisis</b>	La organización de la educación superior El gobierno de la educación superior  ¿Cómo cambia el SES/IES?	Las instituciones (formales e informales) como "reglas del juego"  ¿Por qué cambian las instituciones?
<b>Origen</b>	Endógeno: énfasis en la articulación de los factores internos (estructuras organizativa y de gobierno, cultura)	Exógeno: énfasis en el impacto de factores externos (campos organizacionales)
<b>Fuente</b>	El desarrollo disciplinario	La necesidad de reducir la incertidumbre
<b>Agentes</b>	Planeación colegiada/estratégica	Organizaciones
<b>Dirección del cambio</b>	De "abajo arriba"	De "afuera adentro"
<b>Rasgos</b>	Organizacional, progresivo, desarticulado e invisible	Institucional e incremental
<b>Resultado</b>	Diferenciación inter-	
Fuente: Elaboración propia.		

el tipo de respuesta que se dé al cambio en el entorno, así como el tipo de resistencias, y el tipo de vínculo entre el gobierno, las universidades y la sociedad. De tal forma que desde nuestra perspectiva, el cambio universitario se concibe como producto de la interacción entre el perfil institucional —que da cuenta de una fisonomía proactiva o resistente al cambio en función de su complejidad—, y el ambiente en el cual se desenvuelven las universidades.

Asimismo, entre la literatura de la educación superior y el nuevo institucionalismo encontramos un punto de encuentro a partir de la concepción que ambas perspectivas asumen sobre

institucionalismo son constreñimientos que estructuran la acción social, y en algunas ocasiones son "facilitadoras" de ciertos comportamientos (North, 1990, 1993; Ingram, 1998). En su conjunto constituyen una estructura de incentivos —materiales y no materiales— para los distintos actores que forman parte de un grupo, una organización, un sistema o una economía. Desde una

perspectiva más sociológica del nuevo institucionalismo (Jepperson, 1991, 1999), las “instituciones” no solamente se vislumbran como estructuras restrictivas o “facilitadoras”, sino que además otorgan identidad a las organizaciones. Por lo general, las reglas formales se encuentran explicitadas, como ocurre con las constituciones, las leyes orgánicas y reglamentos de las universidades, en tanto que las reglas informales no se encuentran escritas ni totalmente explicitadas (Nee e Ingram, 1998), como sucede con algunos códigos de conducta, las creencias, la cultura. Otra diferencia importante es que el monitoreo y supervisión de las reglas formales descansan en mecanismos formales, y en las informales, el monitoreo es del mismo tipo, como la aprobación o desaprobación social (Nee e Ingram, 1998, p. 19).

11. Burton Clark (1983, 1991) sostiene que los elementos fundamentales de cualquier universidad son: el trabajo que comprende la división del trabajo (investigación y docencia) y la asignación de funciones específicas de acuerdo a una estructura formal; las creencias que comprenden el aspecto simbólico de las universidades y que se traducen en una cultura o subculturas, y que en términos del nuevo institucionalismo pueden ocupar el lugar de las reglas informales que se arraigan en las estructuras de acción colectiva, y la autoridad formal o informal, que de acuerdo a la complejidad de las universidades es mejor hablar de “autoridades”.

12. Para Burton Clark (1983, 1991), los cambios

el cambio. Desde la educación superior, el estudio del cambio no se reduce a fijar la atención en la identificación de alteraciones específicas sino en entender la manera en que los patrones de las actividades sustanciales (investigación y docencia), las creencias, y las formas de autoridad influyen de manera conjunta en los cambios en el ámbito de las instituciones (Clark, 1983, 1991). De esta manera, el cambio es el resultado de un complejo proceso de continuos ajustes (estira y aflojes) en las instituciones. Igualmente, desde el nuevo institucionalismo, el cambio no se vislumbra como el resultado de una sola acción sino que el cambio institucional es un proceso que resulta de la tensión constante entre instituciones (reglas del juego) y organizaciones (North 1990, 1993) bajo ambientes específicos (Di Maggio y Powell, 1991, 1999).

Este trabajo comprende tres partes fundamentales. En la primera se presenta el estudio del cambio desde una perspectiva organizativa de la educación superior, la cual enfatiza el origen endógeno del mismo entendido como cambio organizacional. En la segunda parte, se aborda la literatura de la evaluación de la calidad educativa desde la perspectiva del nuevo institucionalismo con el propósito de articular el origen exógeno del cambio y su impacto en las universidades. Y, por último, se presenta a manera de reflexión final la utilidad de un enfoque analítico complementario sobre el cambio universitario para el ejercicio comparativo intersectorial público-privado.

## **EL CAMBIO ENDÓGENO: LA PERSPECTIVA ORGANIZATIVA DESDE LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Desde la perspectiva organizativa de la educación superior las posibilidades de encontrar respuestas semejantes al cambio entre distintas instituciones resulta menos probable debido a que desde este ángulo se asume la premisa de que el cambio en las IES es fundamentalmente una función de los rasgos particulares que observa cada institución de acuerdo con su propia configuración institucional (Van Vught, 1989; Becher y Kogan, 1992; Brennan, 1997), conforme a su propia memoria histórica y trayectoria institucional (Clark, 1983, 1991 y 1998, 2000). Desde esta posición analítica, el cambio se refiere al cambio organizacional, en el sentido de que el impacto del cambio se analiza a partir de modificaciones en las estructuras organizativas de gobierno, académicas y administrativas, lo cual da origen a cambios de carácter “fundamental” o de carácter “sustantivo”, de acuerdo con la magnitud del impacto.

## La complejidad

El argumento central que subyace en esta tesis descansa en la asunción de que las universidades son concebidas como “organizaciones del conocimiento” y como tales viven y se desarrollan con gran complejidad que se deriva, por un lado, de la forma en cómo se integran los distintos elementos que configuran a una universidad (trabajo, creencias y autoridad) bajo una estructura organizativa y tipo de gobierno específicos, en donde la lógica de las disciplinas ocupa un lugar central en el proceso de toma de decisiones, y, por otro, de que sus principales funciones que son la producción, transmisión y diseminación del conocimiento mediante la investigación, la docencia y la difusión, con frecuencia, durante su desarrollo, entran en contradicciones derivadas de la propia lógica bajo la cual se lleva a cabo cada una de estas actividades. En este contexto, la lógica de las disciplinas representa el referente racional más importante en la toma de decisiones y acciones en las universidades.

Con relación al primer elemento que explica la complejidad en las universidades: la lógica disciplinaria, se argumenta que el hecho de que la lógica de las disciplinas tome un lugar central en la organización académica de las universidades mediante las unidades básicas de operación (facultades, departamentos) tiene implicaciones centrales tanto para la toma de decisiones como para los procesos de cambio. Esto es así porque en las universidades convergen múltiples disciplinas cada una con sus propias lógicas, las cuales se incrustan en el trabajo de los académicos, y por consiguiente en las estructuras básicas donde se realiza la investigación y la docencia. En este sentido, Meyer y Rowan (1991, 1999) señalan que toda organización, entre las cuales podemos considerar las universidades, son expresiones de mitos racionalizados que se expresan en forma ceremonial y ritualizada. De aquí que su propia constitución legal y burocrática no sea el resultado de una integración estructural ni del control y coordinación de sus actividades rutinarias de enseñanza e investigación, sino el reflejo de las reglas, entendimientos y significados ligados a las estructuras sociales institucionalizadas.

De acuerdo con lo anterior, las posibilidades de cambio dependen de la forma en que cada uno de los grupos disciplinares asuma las consecuencias del mismo, es decir, el cambio se convierte en una función de la valoración que cada colectivo de profesores que se agrupan en torno a una disciplina haga con relación a los riesgos, amenazas u oportunidades que brinde dicho cambio. De esta manera, la racionalidad disciplinaria se

“fundamentales”, es decir, los cambios que implican alteraciones en las estructuras o una nueva distribución de la autoridad, solamente son posibles a partir de alteraciones en las universidades.

13. En general, el isomorfismo se entiende como un conjunto limitador que “obliga” a una organización individual a parecerse a otras que enfrentan las mismas condiciones ambientales. En particular, el isomorfismo coercitivo es resultado de presiones tanto formales como informales que sobre unas organizaciones ejercen otras de las que dependen —en términos de recursos, especialmente financieros— y ejercen también las expectativas culturales en la sociedad dentro de la cual funcionan las organizaciones. Estas presiones se pueden sentir como una fuerza, persuasión o invitación a coludirse. En algunas circunstancias, el cambio organizacional es la respuesta directa a un mandato de gobierno, por ejemplo, las escuelas promulgan planes de estudio que se ajustan a las normas del gobierno, o también las fábricas deben cumplir normas de control de la contaminación que son establecidas igualmente por el gobierno. Pero también la imposición directa de procedimientos estándares y de reglas y estructuras legitimadas ocurre fuera del área gubernamental, es decir, en la esfera privada (Di Maggio y Powell, 1991, 1999).

14. Una posición contraria y crítica al determinismo ambiental es la que se asume desde la teoría de la dependencia de recursos que sostiene que mientras las

organizaciones se ven constreñidas en su acción y comportamiento por la dependencia de recursos escasos o estratégicos con respecto a otras organizaciones, éstas cuentan con una habilidad estratégica que favorece la minimización de la dependencia (Pfeffer y Salancik, 1978). Una posición similar sostiene el nuevo institucionalismo de la sociología económica, la cual considera que si bien las acciones y comportamientos de los individuos, organizaciones y otros grupos sociales se ven afectados por las instituciones (como reglas del juego), a su vez, estos actores tienen un interés en cambiar las instituciones a su favor, mediante un “súper juego” donde las reglas mismas son objeto de competencia (Ingram, 1998). 15. Además del isomorfismo coercitivo, Di Maggio y Powell consideran otros dos tipos: el mimético y el normativo. El primero es aquel que se da por imitación. Cuando las metas son ambiguas o cuando el ambiente crea incertidumbre simbólica, las organizaciones pueden construirse siguiendo el modelo o patrones de otras organizaciones. Así, las organizaciones tienden a modelarse a sí mismas siguiendo patrones de organizaciones similares en su campo, las cuales desde su perspectiva parecen las más legítimas o las más exitosas. En este sentido, DiMaggio y Powell (1991, 1999, p. 113) sostienen hipotéticamente que la ubicuidad de cierta clase de arreglos estructurales puede atribuirse más a la universalidad de los procesos miméticos que a cualquier evidencia concreta de que los modelos adoptados

convierte en el factor que otorga coherencia y legitimidad al cambio. Por ello es esperable que cualquier cambio que por alguna razón ponga en duda la legitimidad de las estructuras organizativas o de los académicos, resulte difícil de llevarse a cabo.

En este sentido, los acuerdos y consensos que se requieren para la toma de decisiones y el cambio en el ámbito institucional e incluso en las unidades básicas de operación, se enfrentan a una diversidad de posiciones que funcionan como “cortinas de hierro” representadas por cada grupo disciplinario en donde cada una de éstas es defendida de manera colectiva mediante cuerpos académicos que, en muchas ocasiones, albergan fuerzas individuales. Estas fuerzas a veces se convierten en verdaderas autoridades de tipo personalista (Clark, 1983, 1991) que, si bien no toman decisiones porque la organización misma no lo permite, sobre todo en una organización de tipo colegiada, sí hacen sentir su peso mediante las resistencias frente al cambio. Asimismo, en muchas ocasiones encuentran cobijo ya sea en la “libertad de cátedra o investigación” —que en la práctica ha sido interpretada en el sentido de que un académico puede conducirse como mejor le convenga ya sea de acuerdo con sus propios intereses o su propia ética—, o en el hecho de que las universidades les han otorgado a los académicos contratos laborales indefinidos bajo débiles sistemas de monitoreo que den cuenta de la observancia de las reglas institucionales o, incluso, los propios marcos institucionales no establecen las responsabilidades específicas de los encargados de las actividades de investigación y docencia.

De esta manera, en estructuras colegiadas de organización, las unidades organizacionales básicas han adquirido grados de autonomía importantes mediante la legitimidad que les otorga ser productoras y portadoras de conocimientos especializados. De tal forma que las universidades se constituyen de múltiples células que dan cuenta de la diversidad disciplinaria, es decir, de una alta fragmentación, así como de una baja interdependencia interna como resultado de la misma diversidad. Esta autonomía conlleva a que las universidades sean concebidas como “anarquías organizadas” (Cohen y March, 1974) o “sistemas flojamente acoplados” (Weick, 1976; Clark, 1983, 1991). Sin embargo, habría que decir que los resultados de esta complejidad varían en función de la manera en como se integra la estructura académica con el gobierno de las universidades.

Con respecto al segundo elemento que explica la complejidad de las universidades, las contradicciones que surgen de la naturaleza de las actividades sustantivas de este tipo de organizaciones, especialmente de la investigación y la docencia, se

observa una tensión entre ambas actividades, la cual tiene lugar en las unidades básicas de operación. Por su parte, la investigación es más anárquica en virtud de que cada individuo actúa por su cuenta mientras que la segunda es más integradora, pues el conocimiento derivado de las especialidades se acumula en paquetes de enseñanza (Clark, 1983, 1991). De esta forma, la fuerza motriz de la investigación es la disciplina, por lo que las universidades en las cuales predomina la investigación responden a los impulsos disciplinares internos y, en este sentido, los investigadores obedecen a sus intereses de investigación; en cambio, cuando la universidad observa un perfil predominantemente docente, la fuerza que impulsa a ésta se da por la evolución de los programas de estudio, ya que el foco de atención son los estudiantes como consumidores de los programas.

Destaca que las contradicciones entre investigación y docencia ocurren con mayor fuerza cuando en una misma institución se desarrollan de manera conjunta, pues cuando cada una de ellas se conduce desde una perspectiva organizativa de forma separada, las contradicciones son menos agudas. De esta manera cuando en una universidad prevalece el binomio investigación-docencia bajo la figura del profesor investigador, es común encontrar desfases que dan lugar a que una de las actividades obtenga una atención subordinada. Esta situación se agudiza cuando en las universidades los incentivos al personal académico están más orientados a refrendar la investigación que la docencia (Drennan, 2001).

Una de las principales implicaciones que tienen las contradicciones entre investigación y docencia en el ámbito de las unidades básicas de operación para el cambio es que la introducción de innovaciones o cambios se enfrenta a una valoración diversificada de las consecuencias de dicho cambio. En este sentido, el cambio es valorado por dos lógicas distintas: la de la investigación y la de docencia, las cuales como vimos responden a veces a intereses contrapuestos.

### La heterogeneidad en el cambio

La heterogeneidad tiene lugar a partir de la coexistencia de múltiples “lógicas disciplinares”, como parte de la complejidad de las universidades como “organizaciones del conocimiento”. Esta diversidad se observa en aspectos más concretos que se vinculan con la forma en que las universidades integran y coordinan los distintos elementos que configuran a este tipo de instituciones.<sup>11</sup> A partir del estudio de Burton Clark (1983,

umentan la eficiencia. Una de las principales ventajas de este tipo de isomorfismo es la reducción de costos, mediante la búsqueda de soluciones en otras organizaciones. Y uno de los principales riesgos es que el modelo que se adopte no resulte el más conveniente según la estructura formal o marco institucional de una organización.

El isomorfismo normativo es producto principalmente de la profesionalización. Se concibe a la profesionalización como una lucha colectiva de los miembros de una ocupación por definir las condiciones y métodos de su trabajo, es decir, por “controlar la producción de los productores”, y por establecer una base cognoscitiva y la legitimidad de su autonomía ocupacional (DiMaggio y Powell, 1991, 1999, p. 113). En este tipo de isomorfismo, la atracción y reclutamiento de los recursos humanos profesionales es lo que favorece la homogeneización en los campos organizacionales, pues se asume que gran parte del éxito de una organización depende del tipo de capacidades y habilidades de su personal.

16. Se entiende por campo organizacional un conjunto de organizaciones que “constituyen un área reconocida de la vida institucional: los proveedores principales, los consumidores de recursos y productos, las agencias reguladoras y otras organizaciones que dan servicio o productos similares” (DiMaggio y Powell, 1991, 1999, p. 106). En este sentido, los campos organizacionales constituyen constreñimientos para las

organizaciones individuales, de tal forma que la habilidad de los actores organizacionales que toman decisiones se ve limitada para introducir cambios en el futuro. En nuestro caso, el campo organizacional en donde se ubican las universidades está conformado básicamente por la política gubernamental que regula la evaluación en la educación superior, así como por las agencias que coordinan e implementan la evaluación externa.

17. La incertidumbre que rodea a las organizaciones y junto con ella a sus integrantes, en un contexto donde los cambios ocurren a una mayor velocidad que los cambios en las organizaciones (March y Olsen, 1989, 1997), se explica a partir de lo que Simon (1957) define como racionalidad limitada *versus* una racionalidad maximizadora en busca de decisiones óptimas, esta última propia de la teoría neoclásica de la economía. La racionalidad limitada se refiere a que los individuos no cuentan con la capacidad neurofisiológica ni de lenguaje para procesar la totalidad de la información, así como la totalidad de los cursos de acción posibles para hacer frente a una situación problemática particular, lo cual genera una situación de incertidumbre. Desde la perspectiva del nuevo institucionalismo lo que permite disminuir la incertidumbre es la búsqueda de cursos de acción satisfactorios y no maximizadores (March y Olsen, *op. cit.*), en el sentido de que en las organizaciones los individuos se orientan por una adecuación reflexiva que otorga racionalidad a la

1991), es posible identificar que a formas distintas de integración corresponden diferentes patrones de cambio y también diferentes formas de resistencia al mismo.

Con base en lo anterior, este autor identifica tres modelos de integración en el ámbito de los sistemas de educación superior que pueden aplicarse también a los espacios de las universidades; éstos son: estado, oligarquías académicas y mercado. Es importante considerar que en la práctica cada uno de estos modelos no se realiza de manera pura sino que se puede observar una combinación de los tres identificando una tendencia predominante en donde coexisten distintos tipos de coordinación (burocrática, política, profesional y de mercado). La caracterización siguiente sigue básicamente la formulación de Burton Clark (1983, 1991, pp. 283-285).

El primero se caracteriza por un orden burocrático, es decir, por la presencia de una jerarquía racional que delega funciones mediante un esquema administrativo. De este modo la toma de decisiones fluye de arriba abajo mediante la planeación y la acción administrativa. En este modelo, el establecimiento de normas y su seguimiento por parte de los diferentes actores de las universidades ocupa un lugar central porque es la manera en que se busca el logro de la eficiencia. La fuente de cambio reside en la planeación efectiva y en los administradores orientados hacia el cambio, y la resistencia al cambio está constituida por los procesos y procedimientos normales de los grandes aparatos administrativos y por su tendencia a convertir los medios en fines. Con relación a esto último, destaca que la lucha interna por los recursos conduce a una fuerte defensa del territorio, lo que dificulta cualquier posibilidad de innovación y las reglas igualitarias fortalecen la uniformidad que bloquea la experimentación y la iniciativa que no se ajusta a la costumbre. En este sentido, la tendencia a la burocratización se convierte en uno de los principales obstáculos para el cambio.

El modelo de las oligarquías académicas se caracteriza por una coordinación de tipo colegiado y profesional, lo que da lugar a un control colectivo legitimado a partir del conocimiento disciplinario o técnico. Las formas de autoridad se arraigan primordialmente en las disciplinas, y la toma de decisiones no se concentra en una sola instancia organizativa o de gobierno, sino que se comparte entre varias instancias. En este modelo el cambio puede tener dos orígenes: la iniciativa personal y la planeación colegiada. Este tipo de planeación facilita el cambio especialmente en las unidades operativas de las universidades, aun en aquellos casos en que los grupos son fuertemente oli-



gárquicos. Una de las condiciones fundamentales es que las recompensas del cambio se traduzcan en incentivos locales, por ejemplo que las recompensas de la productividad en investigación se reflejen en prestigio y honor tanto para el grupo como para el individuo, impulsando a buscar y mantener un alto rango en su campo.

Una de las principales debilidades de las oligarquías académicas es que desarrolla casi todos los males de los sistemas cerrados, es decir, las demandas internas se cierran sobre sí mismas, se ignoran los cambios en el ambiente externo y en la evaluación del rendimiento académico, los criterios generales se ven desplazados por los locales y particularistas. De aquí que los modelos oligárquicos tiendan a volverse muy resistentes al cambio conforme los grupos académicos “gremializados” defienden territorios gremiales locales y fragmentados.

El modelo de mercado se distingue por guardar un estrecho vínculo con la coordinación de mercado, en el sentido de que la toma de decisiones en el ámbito institucional está orientada por el mercado de consumidores representado por los estudiantes; por el mercado de profesionales, mediante la vinculación con las asociaciones de profesionales; por el mercado de ocupaciones en donde interactúan los académicos, y por los mercados institucionales, en donde compiten las diversas universidades sobre todo por prestigio. En este modelo, el cambio es favorecido por la competencia, lo que propicia que las universidades se desplacen desarticuladamente en varias direcciones.

En síntesis, desde la perspectiva organizativa de la educación superior destacan dos aspectos: el primero y el más importante es que el cambio tiene un origen explicativo endógeno, en el sentido de que se subestima el papel de factores externos que impulsen el cambio en las universidades, pues desde este ángulo las decisiones del cambio son una función de la legitimidad con la cual operan las universidades, la cual responde primordialmente a la lógica disciplinaria. En este sentido, podemos inferir que el tema de la evaluación externa como un factor capaz de desencadenar cambios en las universidades no ocupa un lugar central desde esta perspectiva.

Un segundo elemento radica en que se sobreestima la heterogeneidad a partir de la fortaleza de los factores internos de las universidades. En este sentido, se deja poco espacio para el análisis de posibles semejanzas en el nivel intersectorial público-privado, pues se considera nuevamente que los factores internos (entre ellos la autonomía de las unidades básicas) generan las resistencias suficientes para frenar los impulsos externos que

acción mediante rutinas que aportan códigos de significados que facilitan la interpretación de situaciones ambiguas, restringen los comportamientos a aquellos que resultan legítimos y valorados y otorgan previsibilidad a las acciones. Esta manera de actuar de los individuos dentro de una organización es denominada por March y Olsen como la “lógica de la pertinencia”. Asimismo, desde otra perspectiva, se asume que la presencia de organizaciones jerárquicas en lugar de organizaciones de mercado permiten disminuir la incertidumbre, ya que las jerarquías contribuyen a economizar los costos de transacción (Williamson, 1975, 1991).

18. Desde la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico (NIS), la persistencia de las reglas no depende de una movilización colectiva recurrente, movilización repetidamente dirigida y reactivada para asegurar la reproducción de un patrón específico. Así, las instituciones (reglas) no se reproducen por la “acción”, en el sentido estricto de la intervención colectiva en una convención social. Por el contrario, son los procedimientos reproductivos rutinarios los que sostienen y apoyan al patrón y promueven su reproducción, a menos que la acción colectiva o los impactos del entorno bloqueen o rompan el proceso de reproducción (Jepperson, 1991, 1999).

19. La Nueva Gestión Pública (NGP) surge en el Reino Unido, a fines de los setenta, emigra a Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Estados Unidos, y en general a los países miembro de la

Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), y hoy es un movimiento mundial que abarca también a los estados con regímenes democráticos en consolidación. Al inicio, la NGP se desarrolla y afianza como el componente financiero-administrativo del movimiento neoconservador o neoliberal para superar la crisis de los estados sociales (en su forma *welfare*), que se plasmó en agudas políticas de ajuste y para reorganizar la funcionalidad del Estado en la seguridad, crecimiento y bienestar social de sus comunidades.

20. El concepto de posburocracia tiene dos vertientes: una radical y otra más moderada. La primera se opone por su inoperancia, irresponsabilidad y baja calidad a la estructura burocrática y, en su lugar, propone formas organizativas experimentadas en el sector privado, como organizaciones matriciales, descentralizadas. Y la segunda se opone a los excesos y anquilosamientos del formato burocrático de los gobiernos, tales como el gran número de niveles jerárquicos, la centralización de las decisiones, la tendencia a actuar conforme a reglamentos sin interés por el desempeño, la pérdida de la misión, entre otros (Aguilar, 2003).

21. La característica esencial de la medición del desempeño es que relaciona los insumos con los resultados.

22. La rendición de cuentas, además de ser de tipo legal y financiero y de tipo académico, puede ser interna o externa. La primera se lleva a cabo por las mismas instituciones y se asocia con

pudieran desencadenar un comportamiento homogéneo entre las universidades.

Es importante matizar lo anterior a partir de la evidencia que ofrecen recientes estudios sobre el alcance de la diversidad (es decir, la multiplicación de instituciones de acuerdo con sus funciones y misiones) y, especialmente, de la diversificación institucional (que se refiere a la existencia de distintos tipos de instituciones y oferta educativa (programas de estudio), ya que éstos han encontrado que es posible la convergencia bajo ambientes ampliamente diversificados, lo cual abre paso a ciertos grados de homogeneidad, dependiendo del nivel de análisis. Esto es, si se busca la homogeneidad en el conjunto de los aspectos intra-organizacionales de las instituciones de enseñanza superior, será más difícil encontrarla aunque no imposible a partir de patrones de imitación (lo que desde el nuevo institucionalismo se denomina isomorfismo mimético), pero si se intenta indagar en aspectos “sustantivos” de las instituciones (cambios que ocurren solamente en alguna parte específica de las instituciones, por ejemplo en los departamentos o programas), será posible encontrar convergencias, por ejemplo en el ámbito curricular (Neave, 2001).

### **EL CAMBIO EXÓGENO: LA EVALUACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA DEL NUEVO INSTITUCIONALISMO SOCIOLÓGICO**

La importancia de introducir la perspectiva del nuevo institucionalismo sociológico al análisis del cambio exógeno mediante la introducción de patrones de evaluación externa en la educación superior se relaciona con dos aspectos. Por una parte, ampliar la argumentación de la literatura de la evaluación en virtud de la introducción del concepto de “isomorfismo institucional”, el cual nos permite analizar la posibilidad de ciertas convergencias a partir de la evaluación como parte de la intervención gubernamental en contextos institucionales que son diferentes por su organización, financiamiento, funcionamiento y cultura. En este sentido, se intenta hacer una lectura de lo que predice la literatura de la evaluación con los lentes del nuevo institucionalismo. Y, por otra, desafiar las predicciones de la perspectiva organizativa de la educación superior, en el sentido de que los cambios “fundamentales”<sup>12</sup> no sólo son posibles como resultado de una dinámica interna que se caracteriza por movimientos de “abajo arriba”, lo que de alguna manera permite alterar o manipular las intenciones de políticas externas, sino que este tipo particular de cambio, junto con los de carácter “sustan-

tivo”, puede tener un origen eminentemente exógeno (Brennan y Sha, 2000; Neave, 2001).

Lo anterior nos conduce a abordar los cambios más recientes en la esfera gubernamental, ya que éstos explican una parte muy importante de la relación entre la evaluación y el cambio en el ámbito de la educación superior, dado que a partir de una nueva concepción de la administración pública la evaluación adquiere un papel relevante en los distintos ámbitos de ésta. El hecho de que la evaluación ocupe un lugar preponderante en la educación superior como parte de los cambios en la esfera gubernamental, puede ser analizado como la capacidad que tiene el gobierno mediante las políticas públicas de traspasar estructuras legalmente similares o diferentes.

La permeabilidad del sector público respecto al ámbito de la educación superior se puede explicar desde el nuevo institucionalismo sociológico por medio de lo que se denomina “isomorfismo coercitivo” (Di Maggio y Powell, 1991, 1999),<sup>13</sup> es decir, la imposición desde arriba, aunque no necesariamente por la fuerza de una norma, regla o cualquier tipo de comportamiento con relación a las organizaciones que dependen, de alguna u otra forma, del gobierno. Uno de los patrones de dependencia más generalizados entre el gobierno y los diferentes sectores que componen a éste es el que se relaciona con el financiamiento, pero existen otros como pueden ser la dependencia de recursos humanos o materiales. En este sentido, es esperable que a mayor dependencia de recursos (financieros, humanos o materiales), mayor fuerza tendrá el isomorfismo en los sectores dependientes.<sup>14</sup> El planteamiento principal desde este ángulo es que la presencia de uno o varios procesos isomórficos<sup>15</sup> da como resultado, en el largo plazo, comportamientos homogéneos entre organizaciones individuales que se ubican en un campo organizacional<sup>16</sup> más amplio.

Ello favorece el cambio isomórfico es una situación de incertidumbre en las organizaciones que se deriva de algún cambio o desajuste en estos campos en los cuales se ubican éstas.<sup>17</sup> De tal forma que la adopción de reglas o comportamientos similares a los observados por sus ambientes permiten a las organizaciones individuales disminuir la incertidumbre, ya que el seguimiento de las reglas que provienen del ambiente se traduce en el otorgamiento de apoyo y legitimidad (Scott y Meyer, 1991, 1999). A partir de ello, las nuevas reglas adoptadas pueden transitar por un proceso de institucionalización que aseguran su permanencia hasta que llegue algún otro cambio en el ambiente (Jepperson, 1991, 1999).<sup>18</sup>

lo que se concibe como investigación evaluativa o evaluación diagnóstica, ya que está orientada a la manera como las IES desarrollan sus actividades sustantivas, así como a observar en qué medida se desempeñan según sus funciones socialmente asignadas. La externa está referida a dar cuenta a “otros externos”, ya sea quienes otorgan financiamiento o a la sociedad en general, por lo cual se asocia más a lo que se concibe como una auditoría.

23. Dos preocupaciones centrales se distinguen en los orígenes de la evaluación: primero, la que se orienta a cuidar el uso de los recursos financieros, especialmente públicos, y en segundo lugar, el deseo de equilibrar la expansión, el número de la educación superior y la calidad de la misma, con el propósito de revertir o limitar el impacto negativo de los recortes financieros en la calidad de la educación. De ambas surge la necesidad de establecer parámetros que permitan medir la calidad mediante indicadores de desempeño. Aun cuando en un principio los indicadores de desempeño se utilizaron, especialmente en Europa y Estados Unidos, para medir la calidad de los resultados, más tarde ello fue motivo de un importante debate entre los distintos grupos de interés que participan en la educación superior.

24. Uno de los principales cambios derivados del contexto gubernamental junto con las tendencias dominantes en el ámbito de la educación superior es la creación de agencias nacionales responsables no sólo de instrumentar la evaluación externa, sino también de diseñar y

establecer los criterios desde los cuales deben ser evaluadas las instituciones de enseñanza superior, y en qué dimensión (institucional, unidades básicas, individual). La existencia de este tipo de agencias no es un fenómeno nuevo en Estados Unidos pero sí en Europa y América Latina a partir de la década de los noventa. En el caso de Europa occidental, solamente Francia, los Países Bajos y el Reino Unido contaban con este tipo de organismos en 1990. Sin embargo, a partir de 1995, en el marco de la Unión Europea, se registra que virtualmente casi todos los países han seguido este modelo (Brennan y Sha, 2000, p. 26). En el caso de América Latina ocurre un patrón similar como muestra de la creciente internacionalización de la educación superior en esta región (Brunner, 1992). El estatus legal de estas agencias puede ser autónomo o no de acuerdo con la relación que se establezca con los gobiernos en cada país en particular, especialmente en términos de su financiamiento. Sin embargo, en lo general, se puede afirmar que este tipo de organismos operan según una autonomía relativa. Este tipo de agencias están constituidas por expertos en temas relacionados con la evaluación o académicos especializados en alguna disciplina o subdisciplina (Brennan, 1997).

25. Harvey y Green (1993) analizan las distintas perspectivas a partir de las cuales se ha abordado el concepto de calidad en la educación superior. De acuerdo con estos autores, los diferentes enfoques

Sin embargo, en este trabajo preferimos renombrar al isomorfismo “coercitivo” como “isomorfismo burocrático”, debido a que en muchos países las relaciones entre gobierno e instituciones de educación superior no se caracterizan por la coerción porque las universidades son autónomas, lo cual les otorga la facultad y responsabilidad para gobernarse a sí mismas, determinar sus planes de estudio y programas, establecer los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico, así como administrar su patrimonio. Desde nuestra perspectiva, el isomorfismo burocrático da cauce a la permeabilidad de los cambios en la esfera gubernamental, en este caso que nos ocupa, a la adopción de reglas de evaluación en el ámbito de las instituciones de enseñanza superior.

### **LA NUEVA GESTIÓN PÚBLICA: EL ORIGEN DEL ISOMORFISMO BUROCRÁTICO**

En esta sección abordamos lo que consideramos como el origen del isomorfismo burocrático, es decir, la nueva gestión pública (NGP),<sup>19</sup> que da lugar a un nuevo paradigma en la concepción y práctica de la administración pública. Este nuevo enfoque surge como parte de la búsqueda, por parte de los estados, de dar solución principalmente a problemas de tipo fiscal, cuyo principal impacto se registra en la pérdida del dinamismo del crecimiento económico en algunos países, y en otros en la falta de crecimiento.

Por NGP se entiende un conjunto de supuestos conceptuales y técnicas acerca de cómo el gobierno ha de administrar el conglomerado de sectores que lo constituyen, entre ellos, el de la educación superior. Este nuevo enfoque se presenta, argumenta y valida como una nueva manera de llevar a cabo el cumplimiento de las funciones públicas, entre ellas, el diseño e implementación de las políticas y programas públicos (Aguilar, 2003).

La NGP tiene sustento en las siguientes premisas básicas: la eficiencia en el uso de recursos públicos, eficacia en el cumplimiento de objetivos y en este sentido se aboca a la consecución de resultados, y una tercera premisa es que el consumidor de servicios públicos ocupa un lugar central en esta nueva visión (Moctezuma y Roemer, 2001). De esta manera, esta perspectiva enfatiza los valores administrativos que se conocen como las tres e: economía, eficacia y eficiencia económica, así como los de la calidad de los bienes, servicios públicos, con énfasis en el proceso de dirección en términos de gerencia que, por sus nuevas

características y requisitos implica y genera cambios normativos y organizacionales que exigen y acentúan la descentralización y la delegación de funciones.

Asimismo, la NGP se concibe como una gestión integral (Aguilar, 2003), en el sentido de que comprende, a la vez: *a*) una gestión financiera, en el sentido de que se busca el logro de finanzas públicas sanas y del equilibrio ingreso-gasto, lo que significa en la práctica implementar una gestión que eficiente y optimice el desempeño del sector público, es decir, “hacer más con menos”; *b*) una gestión estratégica, con el objetivo de que los gobiernos funcionen más como directivos que como operadores para abrir oportunidades a sus sociedades, reducir vulnerabilidades y posicionarlas de manera competitiva en el mundo, y *c*) una gestión de calidad, mediante la cual sea posible valorar la relación productos-resultados-impactos de acuerdo con las demandas y expectativas de los usuarios, los consumidores de los servicios públicos, mediante una gestión de la evaluación. Desde la perspectiva del nuevo institucionalismo, estos cambios permiten hablar de una “privatización del sector público”, en el sentido de que se adoptan valores y prácticas característicos de la esfera privada.

Como parte de lo anterior, la NGP introduce innovaciones que están relacionadas por una parte con nuevas formas posburocráticas de organización, dirección y operación de gobierno que implican básicamente la descentralización y horizontalidad organizativas,<sup>20</sup> y por otro con la introducción de instrumentos de evaluación del desempeño y resultados de la gestión pública. La importancia de esta última es que, desde esta perspectiva, la ruta más viable y casi única que permite una dirección posible bajo formas de organización descentralizadas con una reducida presencia de niveles jerárquicos y una facultación (*empowerment*) en los niveles inferiores, es la disponibilidad de información oportuna y objetiva acerca del desempeño, colectivo e individual, de cada uno de los niveles que implica la descentralización organizativa, lo cual solamente es posible mediante la evaluación. Esto es, la evaluación contribuye a brindarle racionalidad a este nuevo modelo de gestión pública, de otra manera se acrecentarían los grados de discrecionalidad que favorecen la desviación en las metas y objetivos de carácter gubernamental. Así, la evaluación asume un doble papel: la de principal fuente de información y de control.

Desde la NGP, la evaluación del desempeño<sup>21</sup> sustituye al control tradicional que se circunscribe a la auditoría financiera o contable. Actualmente la evaluación desde este nuevo enfoque

acerca de este concepto pueden ser agrupados en cinco categorías: la calidad como algo excepcional; la calidad como perfección o consistencia; la calidad como el cumplimiento de la razón de ser, y la calidad como aquella capaz de lograr un cambio cualitativo en la formación del estudiante (calidad transformativa).

26. En este sentido, destaca que dos de las razones que justifican la importancia de analizar los controles de calidad, especialmente en la admisión de los estudiantes a una IES, son (Mizrahi y Mehrez, 2002):

Se parte de la idea de que los estudiantes con un mejor desempeño en el nivel educativo inmediato anterior que buscan ingresar a la educación superior tienen mayores posibilidades de completar con éxito sus estudios de nivel superior. Cuando la entrada no está monitorada se observan dos aspectos: por un lado, es necesario realizar inversiones adicionales para cuidar la calidad de la enseñanza, lo cual incrementa los costos de la educación ofrecida, y por otro, se incrementan las tasas de deserción temprana. Resulta de mayor dificultad y costo dar seguimiento a los procesos (enseñanza, infraestructura, investigación) que al ingreso o admisión de los estudiantes.

27. La lógica de la pertinencia que guía el comportamiento de una organización se distingue por los siguientes elementos: en primer lugar, el individuo debe identificar quién es dentro de la organización, en otras palabras, cuál es su papel de acuerdo con el puesto que

ocupa dentro de la organización; lo anterior implica que el individuo cumpla con las funciones (rutinas) que le son encomendadas de acuerdo al cargo que ocupa en la organización; los actores deciden no con las expectativas de maximizar sus preferencias, sino con la idea de que haya congruencia con las responsabilidades que tienen asignadas según las normas y tradiciones institucionales, y el que haya congruencia entre cargos y funciones permite que la organización responda satisfactoriamente a los asuntos que no están operando.

28. Cabe señalar que el proceso que subyace a la construcción de una cultura organizacional es posible porque las rutinas cumplen una función en la socialización de los individuos dentro de la organización, ya que éstas representan un código, un referente que contesta a ¿cómo se hacen las cosas?; ¿quién soy yo?, y ¿qué esperan los demás que haga yo con relación al cargo que ocupo dentro de la organización?

de la nueva administración pública se ha convertido en la principal herramienta para medir el alcance de los objetivos en las políticas y programas públicos. En este marco, la evaluación cumple un papel multifuncional que da cuenta de su centralidad: *a)* representa la principal fuente de información, ya que se espera de ella datos objetivos y actualizados sobre el desempeño y los resultados de la administración pública de acuerdo con los valores o criterios de legalidad, eficiencia y eficacia establecidos por ésta; *b)* contribuye a la gestión integral, a reconocer logros o fracasos de su acción, y en este sentido es una herramienta de “control” para verificar el cumplimiento o incumplimiento de sus líneas de acción; *c)* es también una herramienta que contribuye a medir la aceptación y el respaldo social, es decir, la legitimidad política, y *d)* es una manera de dar cauce a la rendición de cuentas del gobierno sobre los resultados de sus decisiones, acciones y presupuestos y, en este sentido, es una condición básica para la transparencia y visibilidad de la información pública sobre el desempeño gubernamental.

Desde la perspectiva de este trabajo la centralidad que ha adquirido la evaluación en la NGP explica la importancia de la evaluación en el sector de la educación superior como parte de la implementación de nuevas reglas del juego relacionadas con la evaluación de la calidad que derivan de la capacidad del isomorfismo burocrático, tal como se aborda en la siguiente sección. Asimismo, su relevancia para este trabajo es que la NGP adopta prácticas y valores característicos del sector privado, lo cual favorece el surgimiento de semejanzas entre el sector público y el privado, que posiblemente en el largo plazo favorezcan el desdibujamiento entre ambos sectores.

## **LA PRESENCIA DEL ISOMORFISMO BUROCRÁTICO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Uno de los principales resultados del isomorfismo burocrático en la literatura de la educación superior se refleja en una reconceptuación del cambio que pone mayor énfasis en los factores externos como elementos explicativos del cambio en el sector de la educación superior, perspectiva que es abordada especialmente por la literatura abocada a la evaluación de la calidad. Desde esta visión, se pone en cuestión la factibilidad del cambio en las universidades únicamente como resultado de un proceso interno como se concibe desde la perspectiva organizativa, ya que se asume que la escala y naturaleza de los cambios experimentados en los sistemas de enseñanza superior y en las IES a partir de la

evaluación representan cambios radicales que tienden a transformar la dinámica del cambio intra-organizacional caracterizada por movimientos de “abajo arriba”, hacia una nueva que se distingue por movimientos originados “de arriba abajo” (Brennan y Sha, 2000), aun cuando se reconoce que su adopción y adaptación son una función de los factores internos que constituyen a las universidades.

Es posible observar la huella del isomorfismo burocrático en el sector educativo superior a partir de distintos indicadores. En primer lugar, se observa el surgimiento de un “Estado evaluador”, con relación explícita a la educación superior, que alejándose de las formas burocráticas o exclusivamente de políticas de control pretende afinar instrumentos para “pilotear la educación superior a distancia” en busca de una

racionalización y redistribución de funciones entre el centro gubernamental y la periferia institucional, de manera tal que el centro conserve el control estratégico global por medio de palancas políticas menores en número pero más precisas, constituidas por la asignación de misiones, la definición de metas para el sistema y operación de criterios relativos a la calidad del producto (Neave, 1990, p. 8).

La presencia de un “Estado evaluador” implica que el Estado garantiza su financiamiento, a la vez que define las reglas del juego bajo las cuales deberían operar el SES y las IES con relación a la evaluación de la calidad, y en este sentido, la evaluación aparece como un aspecto fundamental de la responsabilidad estatal. La intervención del Estado en el campo de la educación superior de los noventa representa un nuevo intervencionismo que en lugar de limitar su participación a aspectos asociados al financiamiento público como se registra en los ochenta en Europa occidental y a finales de esta década en América Latina, amplía su intervención a asuntos de carácter más académico, como es el fomento y cuidado de la calidad mediante lo que se denomina rendición de cuentas (*accountability*).

En el contexto de la educación superior, la rendición de cuentas comprende dos aspectos centrales: *a*) la rendición de cuentas legal y financiera orientada, por un lado, a la supervisión del cumplimiento de normas, y, por otro, a la supervisión en la asignación y uso de recursos públicos por parte de las instituciones de educación superior, y *b*) la rendición de cuentas de carácter académico, donde la intención es supervisar la calidad de la oferta (IES) y la demanda (estudiantes) educativas, mediante reglas

externas de evaluación de la calidad. El rasgo distintivo de ambos tipos es la “obligación” por parte de las universidades de reportar a otros sobre su eficiencia en el uso de recursos públicos y dar cuenta del desempeño institucional en función de los recursos que les han sido asignados para desarrollar actividades o programas específicos.<sup>22</sup>

La rendición de cuentas en la educación superior, al articular aspectos financieros con académicos, ha propiciado cambios en las relaciones gobierno-IES que se registran a partir de políticas específicas, cuyo eje son “los recursos condicionados”, en el sentido de que las IES se ven “obligadas” a cumplir modelos y requisitos de evaluación a cambio de obtener ingresos adicionales al subsidio público directo. Los criterios desde los cuales operan estas políticas son los de eficiencia, eficacia, productividad y competitividad, que provienen del nuevo paradigma de la NGP. La idea que subyace en estas políticas es asegurar un grado de homogeneidad, en procesos y productividad, en el marco de una marcada tendencia hacia la diversificación de la oferta y demanda educativas (Neave, 2001). Esta noción de homogeneidad va más allá de la noción clásica de “homogeneidad legal” (entendida como el cumplimiento de requisitos, por ejemplo para el otorgamiento de títulos o diplomas, o para la revalidación de estudios).

En este sentido, la evaluación externa propicia el tránsito de una “homogeneidad legal” a una “homogeneidad de la calidad”, en cuanto a las tareas de normalizar estándares, procedimientos, resultados, y verificación, las cuales no forman parte de la responsabilidad del gobierno central como ocurre con la “homogeneidad legal”, sino de organismos intermedios (agencias nacionales de evaluación). De esta manera, se observa una concesión de la autoridad central a las instancias intermediarias que regulan la relación entre gobierno-IES en los aspectos de evaluación de la calidad. La importancia de lo anterior es que el cuidado y calidad de la educación queda fuera del alcance inmediato de las instituciones, es decir, de la autoridad académica, no sólo desde la perspectiva de los procedimientos sino también respecto al establecimiento de criterios hasta muy recientemente ajenos a la historia de la enseñanza superior, lo cual en su momento forma parte importante de las resistencias al cambio institucional.

El impacto del “Estado evaluador” se registra como parte de una tendencia en el ámbito internacional donde las propias políticas gubernamentales otorgan a la evaluación un lugar central como vehículo de los cambios necesarios para implementar



en los SES a raíz de condiciones de incertidumbre en el ambiente (expansión de la matrícula, diversificación en las IES, y recortes presupuestales al gasto público en la educación superior). Desde la perspectiva gubernamental, los cambios requeridos para hacer frente a esa incertidumbre son: la introducción de la rendición de cuentas en la asignación y uso de recursos públicos, y el mejoramiento de la calidad en la oferta educativa superior, mediante mecanismos de evaluación.<sup>23</sup> En este sentido, la apuesta de los gobiernos para el cambio descansa en gran medida en la evaluación.

La presencia de un “Estado evaluador” como parte de un nuevo intervencionismo estatal representa uno de los aspectos más debatidos y controvertidos en el campo de la educación superior, debido a que la rendición de cuentas significa dos caras de una misma moneda. Esto es, si bien representa un aspecto central de las sociedades democráticas porque favorece la transparencia en los procesos de financiamiento y calidad, y otorga apoyo y legitimidad a las instituciones de educación superior, a la vez, se percibe como parte de un proceso que propicia una tensión constante entre gobierno-IES, a raíz de que la rendición de cuentas se percibe como una limitación a la autonomía de las universidades, ya que éstas deben cumplir con requisitos y reglas externas que constriñen su acción y comportamiento con relación al uso de recursos públicos y a la evaluación educativa.

De aquí que esas reglas sean percibidas en muchas ocasiones por las instituciones educativas como: *a)* un problema para la gobernabilidad en el marco de las instituciones educativas, así como en la relación gobierno-IES porque la evaluación de tipo externo trastoca aspectos sensibles dentro de las instituciones, como la autonomía de los grupos académicos; *b)* una amenaza a la libertad profesional, en el sentido de que las reglas de financiamiento y evaluación de la calidad consumen parte importante del tiempo de los académicos para prepararse a recibir la evaluación externa, y después generar los reportes sobre su situación, y *c)* un límite a la heterogeneidad entre las instituciones, ya que la evaluación externa busca una homologación de la calidad (Neave, 2001).

De estos tres aspectos retomamos principalmente el primero por considerar que el hecho de que los mecanismos de evaluación trastocan la gobernabilidad de las instituciones, representa uno de los principales aspectos que dan lugar a un amplio debate sobre la pertinencia o legitimidad de la evaluación como una estrategia gubernamental orientada a la supervisión de la calidad educativa.

Para abordar este aspecto nos referimos a las “fibras sensibles” en las relaciones gobierno-IES, como aquellos aspectos que entran en tensión a raíz de la introducción de mecanismos y procedimientos de evaluación externa. Estos aspectos están referidos a la autoridad, la autonomía y la legitimidad. La importancia de abordar estos aspectos que subyacen en el tema de la evaluación responde a varias razones. En primer lugar, a que la literatura abocada a este tema tiende a descuidar este aspecto y en su lugar destaca los aspectos técnicos, es decir, a poner énfasis, por una parte, en los procedimientos y mecanismos que permiten la realización de la calidad tal y como la entiende la política pública de la educación superior, y, por otro, en las dimensiones y variables que explican el funcionamiento de la evaluación externa y su articulación con los sistemas internos de evaluación, así como su impacto de acuerdo con los diferentes contextos nacionales e institucionales. Y, en segundo plano, porque los aspectos medulares contribuyen a explicar la complejidad que implica la introducción de mecanismos de evaluación externa, así como el origen de las resistencias.

Las tensiones entre gobierno-IES se entienden más claramente al comparar el antes y el ahora de la evaluación en la enseñanza superior. Hasta los primeros años de los ochenta, las líneas de responsabilidad de los gobiernos y las instituciones de enseñanza superior en torno a la evaluación educativa estaban claramente establecidas. Los gobiernos tenían bajo su cargo, además de la asignación de recursos públicos, la evaluación de la organización formal de la educación con el propósito de establecer una normalización que rigiera los requisitos relacionados con el otorgamiento de título o diplomas, o la creación de nuevos programas educativos e instituciones. En este sentido, su ámbito de responsabilidades se limitaba a un “control por decreto” (Neave 2001, p. 161), es decir, a la normalización de requisitos, pero en el sentido estricto estas tareas no implicaban una evaluación de la oferta educativa ni del desempeño de las IES; mientras que la evaluación de la calidad estaba bajo el control de las instituciones como competencia exclusiva de la autoridad académica.

Lo anterior dio lugar en Europa occidental, con excepción del caso británico (Neave, 2001), así como en América Latina, a un control dual sobre las tareas educativas de la enseñanza superior, sin que ello implicara el establecimiento de criterios homogéneos para el cuidado de la calidad como parte constitutiva de las relaciones gobierno-IES. Dicho de otra manera, no existía por parte de la autoridad gubernamental un “control a distancia” de las responsabilidades propias de los establecimientos de enseñan-

za superior, porque existía una confianza mutua sustentada en que mientras la academia contaba con las capacidades para definir la calidad respetando con ello los criterios propios de la disciplina, el gobierno era capaz de garantizar el financiamiento necesario para que las instituciones realizaran adecuadamente las funciones sociales que le han sido asignadas, es decir, la docencia, investigación y difusión de la cultura.

Este relativo equilibrio permitió que las relaciones entre autoridad académica y gubernamental, así como la autonomía de las instituciones y los asuntos relacionados con la legitimidad, permanecieran en relativa calma. Sin embargo, a partir de la década de los noventa, este equilibrio se rompió debido a una doble dinámica: la incapacidad estatal de continuar asignando el mismo monto de fondos públicos a la enseñanza superior como parte fundamental de una crisis fiscal, y como resultado de lo anterior, el uso de la supervisión en la asignación y uso de fondos públicos, así como la introducción de mecanismos de evaluación externos, mediante la creación de agencias nacionales.<sup>24</sup>

Frente a lo anterior, la intervención de agencias nacionales significó que las decisiones en torno a la calidad educativa pasaran, casi de manera exclusiva e indirecta, a manos de la autoridad gubernamental, lo cual implicó dejar al margen la participación que anteriormente había tenido la autoridad académica. En este sentido, por decirlo de una manera llana, actualmente la última palabra sobre calidad ya no radica exclusivamente en las disciplinas académicas sino fuera de éstas, es decir, en las agencias nacionales. Lo problemático de esto último es que dichas agencias, aun cuando funcionan bajo un estatus legal de autonomía, representan, sin lugar a dudas, los intereses gubernamentales, pues por una parte su creación se debe al impulso que desde un principio les dieron los gobiernos para su existencia, y por otro, a que los resultados de las evaluaciones que realizan éstas si bien no en todos los casos tienen la última palabra, sí representan requisitos básicos en la asignación de fondos públicos.

Los cambios anteriormente descritos forman parte de una primera tensión en torno a la autoridad. Lo significativo de esta tensión entre autoridades gubernamentales y académicas puede traducirse en luchas de poder por el control de la evaluación de la calidad, especialmente porque la evaluación externa se vincula a la asignación de recursos escasos (financieros o de estatus). El hecho de que por medio de la evaluación se otorgue poder a las instancias intermediarias propicia situaciones de riesgo, en el sentido de que dicho poder puede ser usado como una herra-

mienta para “castigar” o “premiar”, desde la perspectiva del cumplimiento de los requisitos que implica el proceso de la evaluación externa.

En el cumplimiento de sus funciones las agencias nacionales de evaluación tienen que asumir algún tipo de balance entre los intereses que representan (por haber sido creadas con el impulso de los gobiernos) y las lógicas disciplinarias bajo las cuales se rigen gran parte de las universidades, dando lugar a una segunda tensión que gira alrededor de la legitimidad. Es posible que las responsabilidades de las agencias nacionales no se vean afectadas por este balance para llevar a cabo sus funciones, sin embargo, sí afecta la manera en que distintos intereses académicos observan las tareas de dichas agencias (Brennan y Shah, 2000). En este sentido, se pone en cuestión la legitimidad de la evaluación externa llevada a cabo por las agencias nacionales de evaluación, a la vez que éstas necesitan del apoyo de las comunidades académicas que son evaluadas para cumplir con las tareas que les han sido encomendadas.

Desde este punto de vista, las agencias enfrentan fuertes cuestionamientos por parte de las instituciones evaluadas, por dos razones: porque el origen de su legitimidad se relaciona con la autoridad delegada por parte de los gobiernos para llevar a cabo las tareas de evaluación, y porque los criterios con los cuales se rige este tipo de evaluación (eficiencia, eficacia, productividad, competencia) se consideran ajenos a los parámetros tradicionales de la enseñanza superior (desarrollo y crecimiento de las disciplinas). Lo anterior da lugar a que las acciones de las agencias se perciba como parte de un poder desprovisto de legitimidad en el sentido weberiano (Weber, 1944, 1984), es decir, que la autoridad de estas agencias se vislumbra como parte de la habilidad de imponer los intereses gubernamentales o los suyos propios sobre la conducta ajena (la de las IES), aun contra toda resistencia. Esta percepción, además de potenciar y agudizar conductas de resistencia, y con ello dificultar el cambio, entra en contradicción con la idea de legitimidad que tradicionalmente se observa en la enseñanza superior, la cual es pensada como una legitimidad derivada de la adhesión a valores y parámetros de comportamiento que son parte de las culturas de las disciplinas académicas (Becher y Kogan, 1992; Clark, 1983, 1991).

A partir de lo anterior guarda especial relevancia el hecho de que la evaluación externa sea coordinada e implementada por cuerpos de expertos, y que además éstos cuenten con el reconocimiento profesional de sus pares. Esto ha permitido disminuir los cuestionamientos sobre la legitimidad con la cual las

agencias nacionales de evaluación hacen su trabajo, lo que favorece la “obediencia” a las reglas externas de evaluación por parte de las instituciones evaluadas.

No es casual que el tipo de evaluación externa más generalizado en los sistemas de educación superior sea la evaluación por pares (Brennan, 1997), lo cual responde a que las agencias evaluadoras están constituidas, en su mayoría, por expertos en distintas disciplinas. Éste es uno de los aspectos que potencia el cambio mediante la evaluación externa en las instituciones; el otro es que hipotéticamente la evaluación externa, por estar vinculada a la asignación de recursos, es más probable que impulse el cambio que la evaluación interna, porque ésta última posiblemente esté más orientada a mantener el *statu quo* entre las estructuras y las autoridades existentes (Brennan y Sha, 2000).

Una tercera tensión en el marco de las relaciones gobierno-IES ocurre en torno a la autonomía de las instituciones. El hecho de que éstas tengan que cumplir con los requisitos y parámetros de la evaluación externa se percibe por parte de las instituciones de educación superior como un desafío a la autonomía académica, ya sea en el ámbito individual o en el institucional, pues la reacción casi natural de las instituciones es preguntarse sobre por qué asumir reglas externas y además ajenas a la profesionalización académica, cuando éstas gozan de una autonomía que les permite decidir en torno a su organización y funcionamiento con base en marcos institucionales diseñados por ellas mismas.

Lo que permite en muchos casos e incluso en las así llamadas “universidades emprendedoras” (Clark, 1998, 2000) que la autonomía de las instituciones sea trastocada mediante la evaluación externa es principalmente la dependencia con relación a recursos públicos, sobre todo en países de América Latina, en donde éstos representan cerca de 90% de sus ingresos totales para sobrevivir. Y, en el caso de las instituciones privadas, el hecho de que algunas de sus funciones (como el otorgamiento de títulos o creación de nuevos programas) estén reguladas por el gobierno. Estos aspectos son los que favorecen la influencia del isomorfismo burocrático, en la adopción de reglas externas de evaluación en las universidades.

Los grados de tensión varían en función de distintos factores, entre ellos el tipo de regulación gubernamental (alto/bajo) respecto a la evaluación de la calidad, la existencia previa o no de agencias responsables del diseño e implementación de mecanismos externos de supervisión, el contexto institucional (factores

intra-organizacionales), así como el impacto de la evaluación externa. Hipotéticamente se puede considerar que las tensiones sean de mayor grado cuando previamente exista una baja regulación gubernamental, se den condiciones de alta dependencia respecto a los recursos públicos, y los intereses que se afecten estén en manos de grupos de interés capaces de revertir el cambio. La importancia que guarda el vínculo entre la evaluación externa y la asignación de recursos puede servir para negociar perfiles institucionales específicos (Neave, 2001, p. 179).

En contraparte, también se asume hipotéticamente que las tensiones serán de menor grado, posibilitando la adopción de mecanismos de evaluación externos cuando exista alguna experiencia previa de este tipo de evaluación, las instituciones mantengan una baja dependencia con relación a recursos públicos, y además las instituciones presenten una actitud favorable a la evaluación. En este sentido, en condiciones de baja resistencia, la evaluación externa ciertamente puede contribuir a reforzar la capacidad de la institución para tener en cuenta las demandas particulares de enseñanza e investigación que emanan de los lugares donde se ubican (Neave, 2001; Clark, 1998, 2000). En este tipo de situaciones, la evaluación de la calidad externa también se ve favorecida porque tiene capacidad de generar ventajas competitivas en el mercado de las instituciones, derivado de que los resultados de ésta pueden alterar el estatus de las mismas, en el sentido de que una evaluación “exitosa” fortalece y una evaluación “no exitosa” las daña frente a sus contrapartes. La capacidad de generar ventajas competitivas también permite acceder a otras oportunidades, especialmente de financiamiento, e incrementar las posibilidades de adquirir mayor prestigio.

### **Más resistencias**

Además de las resistencias a la evaluación externa provenientes de su impacto en aspectos asociados a la gobernabilidad, encontramos que también se distinguen las que se derivan de los aspectos más técnicos de la evaluación, es decir, del uso de instrumentos de medición de la calidad, y de los mecanismos, procedimientos e incentivos involucrados en la evaluación.

En el conjunto de las resistencias derivadas de los rasgos técnicos de la evaluación se identifican, por lo menos, cuatro fuentes de resistencia, las cuales tienen relación con el concepto de calidad: el tipo de indicadores para medir la calidad educativa; las dimensiones susceptibles de ser evaluadas (el sistema, las

instituciones, las unidades básicas, y los individuos, estudiantes o docentes); los incentivos o impactos de la evaluación, y el tipo de evaluación (interna o externa).

Con relación al concepto de calidad en la educación superior, las resistencias provienen del hecho de que la calidad es un concepto multidimensional (Brunner, 1992) y multirreferencial, por lo cual tiene distintos significados según el contexto en el cual se aplique y el agente o actor que lo utilice de acuerdo con su posición en el marco de la educación superior (Harvey y Green, 1993). En este sentido, habrá tantos conceptos de calidad como indicadores del mismo.<sup>25</sup> Además de estos rasgos, se registra un fenómeno que lo ha acompañado durante las distintas etapas por las cuales ha pasado el debate de la calidad, el cual ha sido denominado como “inflación del concepto de calidad”, en dos sentidos: la calidad como clave para la superación de cualquier obstáculo que impidiera el buen desempeño de las IES, así como por el hecho de que el concepto de calidad ha sido rápidamente importado de otras disciplinas como la administración y adaptado al ámbito de la educación superior (Shore y Wright citado por Newton, 2002, p. 44).

Respecto al tipo de indicadores, las resistencias se registran en torno a la manera de medir el desempeño de la docencia (insumo, procesos y resultados) e investigación, y por consiguiente a la pertinencia de los indicadores para cada actividad específica de estas actividades. En este sentido, se observa una tensión entre el uso de indicadores de desempeño *versus* poner mayor énfasis en el uso de indicadores que den cuenta de los procesos educativos (insumos y procesos). Existe una importante coincidencia entre distintos autores e incluso agencias internacionales (Cave *et al.*, 1988, 1997; Brennan, 1997; El-Khawas, 1997; Thune, 1997; OCDE, 2000) en torno a la idea de que la evaluación de la calidad no debe ser exclusivamente sobre la medición de los resultados, sino también deben considerarse los procesos mediante los cuales los estudiantes ingresan,<sup>26</sup> permanecen y egresan de las IES.

El problema y lo que da origen a las resistencias en el ámbito de las instituciones es que los procesos son responsabilidad exclusiva de éstas de acuerdo con los principios de autonomía de la cual gozan algunas instituciones. Cuando la evaluación externa busca incidir sobre los procesos, la autoridad gubernamental y la autoridad académica entran en tensión, por considerar que la primera desafía la autonomía de las instituciones, lo cual ha propiciado que desde la esfera gubernamental se induzca la evaluación de los procesos de manera indirecta, en virtud del

cumplimiento de requisitos que avalen el cuidado de la calidad en los procesos educativos.

Las dimensiones de la evaluación y los incentivos se abordan de manera conjunta, porque las resistencias con relación a estos aspectos están en función del tipo de incentivos asociados con cada nivel de la evaluación. La evaluación puede estar orientada a distintos niveles que comprenden el sistema de educación superior en su conjunto, las instituciones de educación superior, las unidades básicas (departamentos, programas educativos), y los individuos (docentes, estudiantes, personal administrativo). A cada uno de estos niveles corresponden incentivos que pueden analizarse como impactos de la evaluación, lo cual varía de país en país. Éstos pueden ser de varios tipos: recompensas en forma de recursos financieros adicionales o mediante el reconocimiento profesional, o por la obtención de un nivel determinado de estatus. En términos generales, se registra que las resistencias son menores cuando una evaluación positiva se traduce en recompensas de tipo económico, y no trastoca intereses existentes de grupos dominantes; lo contrario ocurre cuando existen mayores probabilidades de obtener sanciones, ser recompensado únicamente por razones meritocráticas (OCDE, 2000), y además los beneficios de la evaluación no llegan a la colectividad en su conjunto.

Además de reconocer tipos diferenciados de resistencias, es posible observar que la oposición al “control” que implica la evaluación está presente en ambos tipos de resistencias porque existe la percepción de que casi cualquier tipo de evaluación tiene implicaciones de vigilancia, chequeo, lo cual propicia algún tipo de tensión. En este sentido, el eje que atraviesa al conjunto de las resistencias es el rechazo al “control”. Los grados de resistencia pueden variar según el origen del “control”, es decir si es producto de un proceso isomórfico coercitivo o burocrático, o más voluntario como producto de fuerzas isomórficas miméticas o normativas.

Cuando la evaluación es percibida exclusivamente como mecanismo de control mediante la rendición de cuentas *versus* como una estrategia de planeación, reviste una de las principales resistencias a la evaluación, y por consiguiente al cambio, porque en este sentido la evaluación se registra más como una amenaza a los intereses existentes que como una oportunidad para mejorar y cambiar. Esta situación no se ha modificado desde que la evaluación adquirió un lugar central como parte de la estrategia gubernamental, de tal forma que continúa vigente, y se concibe como una de las principales limitaciones para que la evaluación



externa, en particular, contribuya a crear las condiciones para el establecimiento de relaciones de confianza mutuas entre el gobierno y las IES (Harvey, 2002), y de esta forma maximizar los resultados de este tipo de evaluación.

El problema de que la evaluación sea percibida solamente como una manera de vigilar la acción de los “otros” con el propósito de homogeneizar el cuidado de la calidad da lugar a otro tipo de resistencia que guarda una estrecha relación con la diversidad en los establecimientos individuales que se deriva de la lógica disciplinaria desde la cual operan en gran medida las “organizaciones del conocimiento”.

Cabe recordar que parte importante de la complejidad y heterogeneidad que se observa en las IES se deriva de la riqueza ideológica en la coexistencia de una multiplicidad de agrupamientos que procesan la cultura como parte de su trabajo de interés (Clark, 1983, 1991). A partir de lo anterior, podemos considerar que la fuerza de la “cultura disciplinal” que permea las estructuras básicas de las instituciones, así como sus actividades sustantivas, funciona según una “lógica de la pertinencia” (March y Olsen, 1989, 1997),<sup>27</sup> en el sentido de que, con el tiempo, la cultura disciplinar genera rutinas que se transforman en reglas, convenciones, tradiciones, tecnologías y mitos que componen la cultura de la institución, también conocida como cultura organizacional. Estos elementos conforman un conjunto de conocimientos y prácticas compartidos por todos los miembros de la institución que se dan por hecho, no son cuestionados sino que se asumen como parte de la realidad y conforme los cuales se genera una forma particular de hacer las cosas. Este conjunto de conocimientos y prácticas es el marco de referencia a partir del cual los académicos y las universidades deciden la relevancia de un acontecimiento o encuentran el significado de una acción.<sup>28</sup>

En este sentido, las “organizaciones del conocimiento”, más que guiarse por una racionalidad orientada a la maximización de estrategias seleccionadas para alcanzar óptimos resultados, favorecen las rutinas o normas que aportan códigos de significados que facilitan la interpretación de situaciones ambiguas, restringen los comportamientos a aquellos que resultan legítimos y valorados y otorgan previsibilidad a las acciones. Así, “una acción es racional si es coherente con una manera de hacer las cosas” (Powell y DiMaggio, 1991, 1999, p. 15). Esta manera de conducirse por parte de las universidades explica, en gran medida, lo complejo que resulta la adaptación a cambios que se orientan según una racionalidad distinta a la que impera en las instituciones.

La diversidad y complejidad que marcan al conjunto de resistencias tiene importantes implicaciones para el cambio, pues el hecho de que ocurra un cambio significa necesariamente haber librado algunas de las resistencias más fuertes como son aquellas derivadas de las tensiones en el marco de las relaciones gobierno-IES, así como las derivadas de las “culturas disciplinales”. De aquí la importancia que tiene el isomorfismo burocrático como principal fuente explicativa del cambio institucional.

Finalmente, lo que se predice desde la literatura es que en los extremos representados por la evaluación y el cambio se ubican las respuestas de los actores (las IES) a los cambios y los factores que impulsan el cambio (las reglas externas de evaluación de la calidad), es decir la relación entre actores y reglas que da cuenta de las resistencias, como son las tensiones en las relaciones gobierno-IES, la oposición al control, la cultura y racionalidad disciplinar, así como las resistencias que corresponden al aspecto técnico de la evaluación. La importancia que tienen los elementos de intermediación entre estos dos extremos estriba en que de ellos depende en gran medida la variabilidad en las respuestas al cambio.

La consideración de estos elementos de intermediación en el análisis de cambio en las “organizaciones de conocimiento” ofrece elementos explicativos de por qué el cambio en este tipo de organizaciones ocurre según lo predice la perspectiva organizativa de la educación superior (Clark, 1983, 1991) y el nuevo institucionalismo, es decir, el cambio sucede de manera incremental (North, 1990, 1993) e incluso desarticulado e invisible, aun cuando exista la posibilidad de la imposición desde arriba (Clark, 1983, 1991, p. 266), y generalmente está orientado por los desarrollos internos dentro de las disciplinas individuales (Brennan y Sha, 2000, p. 23).

Desde la educación superior, se considera que el carácter incremental de los cambios representa la característica constitutiva de los sistemas académicos, en virtud de la extensa división de las actividades y los poderes en las IES, lo cual complejiza los cambios globales de un solo golpe. March y Olsen (1974, p. 206) ilustran claramente la dificultad de los cambios en las organizaciones del conocimiento: “cualquier cambio cuya puesta en marcha requiera un esfuerzo organizacional coordinado tendrá pocas posibilidades de iniciarse. Asimismo, si para frenar un proceso se necesita un esfuerzo organizacional coordinado, es poco probable que éste se detenga”.

De esta amplia revisión se desprende que el cambio isomórfico en los términos que lo predice el nuevo institucionalismo en

las “organizaciones del conocimiento” es difícil que ocurra, mientras que es más factible que suceda el cambio por factores endógenos que por la injerencia de una fuerza externa. En este sentido, la evaluación externa como vehículo de cambio desafía los planteamientos centrales de la perspectiva organizativa de la educación superior, y, por otro, cuestiona la tesis del “isomorfismo”, en el sentido de que las particularidades institucionales hacen difícil un comportamiento homogéneo en el ámbito institucional.

## REFLEXIÓN FINAL

Por último, en esta sección queremos hacer una breve reflexión sobre las ventajas comparativas que tiene un esquema analítico como el que aquí se presenta, especialmente si se piensa en ejercicios analíticos comparativos entre IES pertenecientes a distinto régimen jurídico.

Abordar la perspectiva intersectorial público-privada como parte de un análisis del cambio en el ámbito de la educación superior a partir de lo que hemos denominado isomorfismo burocrático reviste gran relevancia por varias razones. Porque en términos generales, desde la educación superior e incluso desde las teorías de las organizaciones (Harmon y Meyer, 1999) la comparación público-privado ocupa solamente un pequeño espacio en la reflexión.

Asimismo, una parte importante de la literatura que indaga sobre la comparación intersectorial se fundamenta en gran medida en las diferencias más que en las semejanzas (Levy, 2002), dando lugar, en muchas ocasiones, a que la comparación se limite a aspectos de desempeño, sin tomar en consideración los factores internos que dan particularidad a las instituciones de educación superior. En este sentido, cuando se enfatizan las diferencias con base únicamente en los resultados (por ejemplo, mediante indicadores de desempeño), por lo general, el producto de la comparación favorece, en gran medida, a las instituciones privadas (Levy, 1986, 1995). De aquí la importancia que reviste la incorporación de la perspectiva neoinstitucionalista mediante el isomorfismo, el cual contribuye a analizar las semejanzas que, por lo general, merecen escasa reflexión en las comparaciones intersectoriales.

Sin embargo, recientemente se registra un interés hacia la realización de estudios intersectoriales, a raíz de tres tendencias: *a)* el posible colapso del monopolio ejercido por el sector público en la educación superior (Levy, 1986, 1995); *b)* como parte

de lo anterior, una expansión acelerada del sector público (Altbach, 2000; De Moura y Navarro, 2000; Kent, 1997), y *c*) una tendencia hacia el desdibujamiento de la diferencia entre lo público y lo privado, a partir de los cambios en la esfera gubernamental como parte de una nueva gestión pública. Con este nuevo interés se busca revertir el énfasis en los contrastes, público y privado, mediante el análisis sobre aspectos más específicos de los procesos (factores internos), con el propósito de evitar conclusiones limitadas, en el sentido de que las diferencias sean percibidas únicamente como producto de las incompetencias en lugar de los incentivos mediante los cuales se estructura la acción en los espacios institucionales (Wolff y Moura, 2001).

Adicionalmente, la consideración del nuevo institucionalismo en el análisis del cambio en la educación superior contribuye a establecer un incipiente vínculo entre la educación superior y el nuevo institucionalismo, que puede aportar resultados positivos para ambas partes. Para la educación superior, permite repensar sus predicciones sobre la diversidad inter-organizacional como parte del excesivo peso que otorga a los factores internos y, para el nuevo institucionalismo, considerar que el isomorfismo tiene límites cuando se focaliza en unidades de análisis específicas.

#### REFERENCIAS

- AGUILAR, Luis F. (2003), "Control integrado de gestión e instrumentos de evaluación del desempeño y resultados de la gestión pública", documento de trabajo, 19 pp.
- ALTBACH, Philip (coord.) (2002), *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- BECHER, T. y Maurice Kogan (1992), *Process and structure in higher education*, Reino Unido, Routledge.
- BRENNAN, John (1997), "Panorama general del aseguramiento de la calidad", en Salvador Malo y Arturo Velásquez (coords.), *La educación superior en México. Una comparación internacional, México*, UNAM-Porrúa, pp. 13-30
- BRENNAN y Tarla Shah (2000), *Managing quality in higher education. an international perspective on institutional assessment and change*, Reino Unido, OECD/SRHE/Open University Press.
- BRUNNER, José Joaquín (1992), "Evaluación de la calidad académica en perspectiva internacional comparada", Santiago de Chile, FLACSO, documento de trabajo, 63 pp.
- CAVE, Martin *et al.* (1988, 1997), *The use of performance indicators in higher education. The challenge of the quality movement*, Reino Unido, Jessica Kingsley Publishers.
- CLARK, Burton (1983, 1991), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Nueva Imagen.
- (1998, 2000), *Creando universidades emprendedoras. Estrategias organizacionales para la transformación*, México, UNAM/Porrúa.
- COHEN, Michael y James March (1974), *Leadership and ambiguity*, Nueva York, McGraw Hill.
- DE MOURA, Claudio y Juan Carlos Navarro (2002), "¿Puede la mano invisible del mercado reparar la educación superior privada?", en Philip Altbach (coord.), *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- DIMAGGIO, Paul y Walter Powell (1991, 1999), "Retorno a la jaula de hierro: el isomorfismo institucional y la racionalidad colectiva en los campos organizacionales", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *el nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.

- DRENNAN, Lynnt (2001), "Quality assessment and tension between teaching and research", en *Quality in Higher Education*, vol. 7, núm. 3, pp. 167-178.
- EL-KHAWAS, Elaine (1997), "El sistema de aseguramiento de la calidad en los Estados Unidos", en Salvador Malo y Arturo Velásquez (coords.), *La educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM/Porrúa.
- HALL, Peter y Rosemary Taylor (1996, 1999), "La ciencia política y los tres nuevos institucionalismos", en *Revista Conmemorativa del Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública*, México.
- HANNAN, Michael y John Freeman (1984), "Structural inertia and organizational change", en *American Sociological Review*, vol. 49, núm. 2, abril, pp. 149-164.
- HARMON, Michael y Richard Meyer (1999), *Teoría de la organización para la administración pública*, México, FCE.
- HARVEY, Lee y Diana Green (1993), "Defining quality", en *Assessment and Evaluation in Higher Education*, vol. 18, núm. 1, pp. 9-34.
- INGRAM, Paul (1998), "Changing the rules: interests, organizations, and institutional change in the U.S. hospitality industry", en Mary C. Brinton y Victor Nee (eds.), *New institutionalism in sociology*, Estados Unidos, Russell Sage Foundation.
- JAFFEE, David (2001), *Organization theory. Tension and change*, Nueva York, McGraw-Hill Higher Education.
- JEPPERSON, Ronald (1991, 1999), "Instituciones, efectos institucionales e institucionalismo", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- KENT, Rollin (1997), "Las políticas de evaluación", en Rollin Kent (comp.), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Los años 90. Expansión privada, evaluación y posgrado*, México, FCE/FLACSO/UAS.
- LAWRENCE, Paul y Jay Lorsch (1967), *Organization and environment; managing differentiation and integration*, Homewood, IL, Richard Irwin.
- LEVY, Daniel (1986, 1995), *La educación superior y el Estado en Latinoamérica. Desafíos privados al predominio público*, México, FLACSO/UNAM/Porrúa.
- (2002), "Cuando la universidad privada no brinda diversidad organizacional", en Philip Altbach, (coord.), *Educación superior privada*, México, CESU-UNAM/Porrúa.
- MARCH, James y Johan P. Olsen (1974), "Leadership and ambiguity: the American college president", Nueva York, Mc Graw-Hill.
- (1989, 1997), *El redescubrimiento de las instituciones. La base organizativa de la política*, México, FCE.
- MEYER, John y Brian Rowan (1991, 1999), "Organizaciones institucionalizadas: la estructura formal como mito y ceremonia", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- MIRANDA LÓPEZ, Francisco (2001), *Las universidades como organizaciones del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica*, México, COLMEX/UPN.
- MIZRAHI, Shlomo y Abraham Mehrez (2002), "Managing quality in higher education systems via minimal quality requirements: signaling and control", en *Economics of Education Review*, vol. 21, núm.1, pp. 53-62.
- MOCTEZUMA BARRAGÁN, Esteban y Andrés Roemer (2001), *A new public management in Mexico. Towards a government that produces results*, Reino Unido, Ashgate.
- NEAVE, Guy (1990), "La educación superior bajo la evaluación estatal: tendencias en Europa occidental, 1986-1988", en *Universidad Futura*, vol. 2, núm. 5.
- (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Madrid, Gedisa.
- NEE, Victor y Paul Ingram (1998), "Embeddedness and beyond: institutions, exchange, and social structure", en Mary C. Brinton y Victor Nee (eds.), *New institutionalism in sociology*, Nueva York, Russell Sage Foundation.
- NEWTON, Jethro (2002), "Views from below: academics coping with quality", en *Quality in Higher Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 39-61.
- NORTH, Douglas (1990, 1993), *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*, México, FCE.
- (1993), "Toward a theory of institutional change", en William Barnett *et al.*, *Political economy. Institutions, competition, and representation*, Estados Unidos, Cambridge University Press.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2000), *Investing in education. Analysis of the 1999 World Education Indicator. Educations and skills*, París, OCDE.
- OLSON, Mancur (1971, 1992), *La lógica de la acción colectiva. Bienes públicos y teoría de grupos*, México, Limusa.
- PFEFFER, Jeffrey y Gerald Salancik (1978), *The external control of organizations: a resource dependence perspective*, Nueva York, Harper y Row.
- POWELL, Walter y Paul DiMaggio (comps.) (1991, 1999), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- SCOTT, Richard y John Meyer (1991, 1999), "Las organizaciones de los sectores sociales: proposiciones y primeras evidencias", en Walter Powell y Paul DiMaggio (comps.), *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE.
- SIMON, Herbert (1957), *Administrative behavior*, Nueva York, Macmillan.
- STEINMO, Thelen y Longstreth (1992), *Structuring politics. historical institutionalism in comparative analysis*, Nueva York, Cambridge University Press.
- THUNE, Christian (1997), "El sistema europeo de aseguramiento de la calidad", en Salvador Malo y Arturo Velásquez (coords.), *La educación superior en México. Una comparación internacional*, México, UNAM-Porrúa.
- VAN VUGHT, Frans A. (1989), *Governmental strategies and innovation in higher education*, Reino Unido, JKP.
- WEBER, Max (1944, 1984), *Economía y sociedad*, México, FCE.
- WEICK, Kart (1976), "Educational organizations as loosely coupled systems", en *Administrative Science Quarterly*, vol. 21, pp. 1-19.
- WILLIAMSON, Oliver (1975, 1991), *Mercado y jerarquías: su análisis y sus implicaciones antitrust*, México, FCE.
- WOLFF, Laurance y Claudio de Moura (2001), "Public or private education for Latin America? That is the (false) question", Washington, BID.

# La pertinencia del Examen único de ingreso al bachillerato

ANTONIO RIVERA FIGUEROA,\* MARÍA DE LOURDES GUERRERO MAGAÑA,\*\*

ARMANDO SEPÚLVEDA LÓPEZ,\*\*\* IÑAQUI DE ALAIZOLA ARIZMENDI\*\*\*\*

Un examen de opción múltiple como el que elabora el CENEVAL, ¿es la mejor forma de hacer la selección de los estudiantes al bachillerato? Tratando de responder a esta y otras preguntas, en este artículo presentamos los resultados de un análisis que realizamos a los reactivos de las áreas de Matemáticas y Habilidades Matemáticas de la Guía de examen del año 2004, que sirve para preparar el EXANI-I y ha sido puesta a disposición del público general. Se reportan también los resultados obtenidos por diferentes grupos de estudiantes a los que fueron aplicados estos mismos reactivos. El análisis de estos resultados muestra que el EXANI-I puede estar discriminando a ciertos grupos de estudiantes, no por su falta de conocimiento matemático o limitada habilidad matemática, sino por otro tipo de factores, como lo es el diseño mismo de los reactivos.

*Is a multiple choice test, like that of the CENEVAL, the best form to select students for high school admission? In trying to respond this and other similar questions, we present in this paper the results of the analysis to the included Mathematics and Mathematical Abilities items in the 2004 Preparation Guide to take the EXANI-I test. The Preparation Guide is available on the CENEVAL Internet web page. In this paper, we also report the results of the application of these items to different students groups. The analysis of these results has shown that the EXANI-I test can be discriminating specific students, not because their lack of mathematical knowledge or their poor mathematical ability, but by another type of factors like the item and test design, or gender aspects.*

Evaluación/ Bachillerato/ Matemáticas/ Habilidades matemáticas/ Reconocimiento de patrones  
*Evaluation/ Bachelor's degree/ Mathematics/ Mathematical skills/ Pattern recognition*



Recibido: 16 de mayo de 2005

Aprobado: 29 de noviembre 2005

\* Antonio Rivera Figueroa. Doctor investigador titular del Departamento de Matemática Educativa del CINVESTAV, arivera@cinvestav.mx

\*\* María de Lourdes Guerrero Magaña. Doctora en  $\zeta$ , profesora de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, Universidad Michoacana de San Nicolás

de Hidalgo, gmagana@zeus.umich.mx

\*\*\* Armando Sepúlveda López. Doctor en  $\zeta$  y profesor de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, asepulve@zeus.umich.mx

\*\*\*\* Iñiqui de Alaizola Arizmendi. Doctor en  $\zeta$  y profesor del Departamento de Tecnología y Producción, Universidad Autónoma Metropolitana, inaquide@cueyatl.uam.mx

## INTRODUCCIÓN

Año con año, alrededor de 250 000 estudiantes de secundaria se inscriben al Examen único de ingreso al bachillerato buscando un lugar en la institución que, por diversas razones, consideran puede ser la mejor para proseguir sus estudios. Sin embargo, a pesar de que la oferta global parece corresponder a la demanda total, no ocurre lo mismo con cada una de las instituciones, lo que trae como consecuencia que cerca de la mitad de los solicitantes no sean admitidos a la opción de su preferencia.

Evidentemente, el no ser aceptado por la institución elegida conlleva inconvenientes más o menos importantes, según sea el caso. Puede ocurrir que algunos (uno de cada cinco, según lo reportado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPEMS) decidan simplemente no inscribirse y busquen acomodo en el bachillerato privado, mientras que otros se inscriben a la escuela asignada, pudiendo resultar adecuada o no a sus necesidades. De acuerdo con lo reportado por Aboites (1999), así como a datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la deserción promedio en el Distrito Federal ha registrado un incremento, pasando de 17.4% en los años anteriores a la aplicación del examen único, a 22.5% a partir de la aplicación de este instrumento de selección. Una pregunta que surge de manera natural es: ¿con qué criterios debe hacerse la selección de los aspirantes al bachillerato? Dada la magnitud del problema, es claro que esta pregunta resulta de la mayor importancia y, claramente, es de interés público.

El bachillerato es una etapa fundamental en la formación de los jóvenes; durante esa etapa de su vida los estudiantes se encuentran en plena formación; sus habilidades, conocimientos y formas de ver el mundo están en constante transformación. Muy probablemente sea en esta etapa cuando se decida su futuro profesional.

Ahora bien, un examen de opción múltiple como el que elabora el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), ¿es la mejor forma de hacer la selección de los estudiantes al bachillerato? Hay razones para dudar que así sea. Por ejemplo, según los datos del CENEVAL, entre las variables que mejor explican las diferencias en porcentaje de aciertos en el examen están el género y la escolaridad de los padres, además del promedio en la secundaria. En cuanto al género, las mujeres sistemáticamente obtienen resultados por debajo de los hombres, y los estudiantes de menores recursos obtienen los peores resultados.



Se podría argüir que la discriminación hacia estos sectores no es un asunto del examen único; que no hay nada en los reactivos que discrimine en un sentido o en otro y que, en todo caso, la discriminación debe imputarse al sistema educativo y no al examen. El hecho, sin embargo, es que las mujeres y los estudiantes de escasos recursos tienen menores posibilidades de acceder a las instituciones de su preferencia y que el sistema educativo y el examen único contribuyen a mantener la desigualdad por género y por recursos socioeconómicos.

En este artículo presentamos los resultados de un análisis que los autores realizamos sobre los reactivos de las áreas de Matemáticas y Habilidades Matemáticas de la Guía para presentar el Examen único de ingreso al bachillerato (EXANI-I) del año 2004, la cual se encuentra a disposición del público en la página electrónica del CENEVAL. Reportamos también los resultados que obtuvimos al aplicar estos mismos reactivos a estudiantes de los diferentes niveles educativos, medio, medio superior y superior.

## **ANÁLISIS DE LA GUÍA PARA EL EXAMEN**

Sin duda, el hecho de que el estudio que presentamos sea acerca de la guía y no del examen mismo significa una limitación y hace difícil extrapolar nuestras conclusiones hacia el EXANI-I. Sin embargo, es de esperar que dicha guía, elaborada por el CENEVAL, sea representativa del examen único. De hecho, sus autores consideran que quien obtenga una calificación de entre 9 y 10 al responder las preguntas de la guía, se encuentra bien preparado para presentar el examen, su “posibilidad de obtener un buen puntaje en el EXANI-I es muy alta” (CENEVAL, 2002, p. 85) y debería solamente revisar las pocas preguntas donde tuvo algún error.

Se afirma en la guía que el tiempo no es un factor que influya en los resultados, que las tres horas otorgadas para resolver los 128 reactivos son más que suficientes. Sin embargo, haciendo un elemental cálculo aritmético obtendremos un promedio de algo más que un minuto y 24 segundos para leer y responder cada reactivo; pero a simple vista podemos observar que hay varias preguntas en las que tan sólo leerlas tomaría mucho más tiempo.

De acuerdo con la guía, el EXANI-I es un examen de opción múltiple, integrado por 128 preguntas con cinco opciones y sólo una de ellas correcta. Al rubro de Habilidad Matemática le corresponden 16 preguntas y al de Matemáticas, 12. Ello represen-

ta 12.5% y 9.375%, respectivamente, del total de reactivos. Una pregunta que surge es: ¿por qué se asignan estos pesos específicos a las áreas, de acuerdo con los cuales, Habilidad Matemática y Verbal son más importantes que las de contenidos?

Por otra parte, el área de Habilidad Matemática puede dividirse en tres subáreas, que son patrones numéricos con cuatro reactivos (65 – 68), patrones figurativos con siete (69 – 75) y resolución de problemas con cinco (76 – 80). La pregunta ahora es: ¿cuál es el fundamento para elegir estas subáreas y sus respectivos pesos específicos en el examen?

Como parte de la guía aparece un temario para el área de Matemáticas el cual, de manera muy general, coincide con el programa de matemáticas de secundaria de la SEP, pero llama la atención que se hayan excluido los contenidos de simetría en este temario. ¿Existe alguna razón para excluir estos contenidos, o se trata de una omisión involuntaria?

Es claro que con los pocos reactivos de contenidos matemáticos que se incluyen, es imposible lograr la cobertura adecuada del programa de matemáticas de la secundaria. No obstante, aun con esta necesaria limitación, es notorio que, de los reactivos que aparecen en la guía, seis de 12 corresponden al programa de primero de secundaria. ¿Hay alguna razón para ponderar de esta manera los contenidos del primer año? Por otro lado notamos que en el currículo del nivel básico y del nivel medio se da especial énfasis a las asignaturas de español y matemáticas; sin embargo esto no se refleja en la guía pues reciben el mismo peso que las demás asignaturas. Asimismo, al ser una guía para preparar el examen de admisión, deberían incluirse todas las áreas fundamentales de estudio de cada asignatura. En matemáticas no hay ningún reactivo correspondiente al área de tratamiento de información, una de las cinco áreas del conocimiento fundamentales en el currículo de secundaria.

Por otro lado, en un análisis de los reactivos que fueron incluidos en guías anteriores, también para preparar el EXANI-I, encontramos algunos errores en los reactivos. Por ejemplo, el reactivo 74 (EXANI-I, 1998; EXANI-I, 1999):

74. Observa el siguiente patrón numérico:

$$1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ 9 \times 9 = 111\ 111\ 101$$

$$1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ 9 \times 18 = 222\ 222\ 202$$

$$1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ 9 \times 27 = 333\ 333\ 303$$

¿Cuál será el resultado de  $1\ 2\ 3\ 4\ 5\ 6\ 7\ 8\ 9 \times 72$ ?

A) 777 777 707

B) 888 888 808

C) 999 999 909

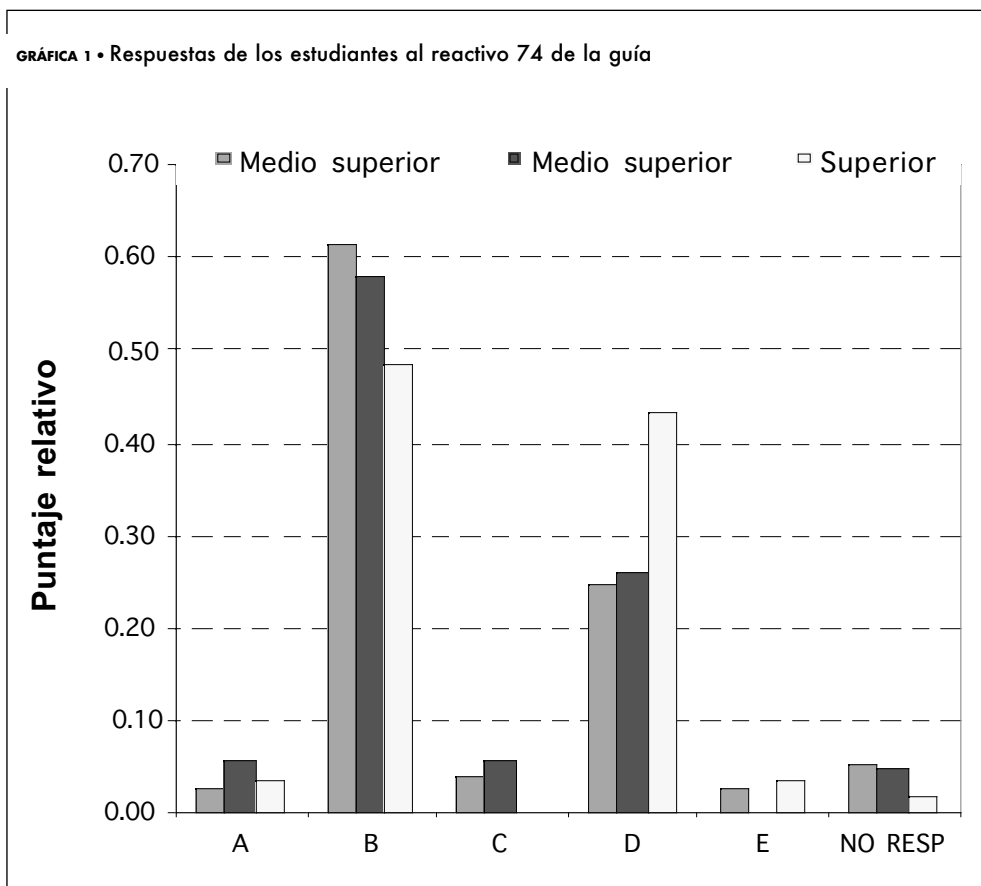
D) 8 888 888 808

E) 7 777 777 707

En primer lugar, observamos que los resultados de las multiplicaciones que se presentan en las opciones de respuesta son incorrectos. A cada uno de ellos le hace falta un dígito. El resultado correcto de la primera multiplicación es 1 111 111 101, el de la segunda es 2 222 222 202, y así sucesivamente. Por tal razón, la respuesta correcta para la pregunta indicada corresponde a la opción D) y no a la B), como lo señala la guía. Es relativamente fácil darse cuenta que si multiplicamos un número grande N por una cantidad cercana a 10, el resultado tendrá más dígitos que los que tiene N.

Cuando aplicamos este reactivo a un grupo de estudiantes, observamos que un porcentaje significativo de ellos seleccionó la opción D), la cual es la respuesta matemáticamente correcta pero incorrecta según la guía (figura 1).

Otro ejemplo de un reactivo que presentó algunos errores graves en la formulación de las opciones es el siguiente (CENEVAL 2002):



$\sqrt[3]{5}$  ,  $\sqrt[3]{7}$  ,  $\sqrt[3]{9}$  , -

A) $\sqrt[8]{14}$	D) $\sqrt[4]{14}$
B) $\sqrt[8]{11}$	E) $\sqrt[8]{11}$
C) $\sqrt[8]{14}$	

**68. Selecciona el término que sigue en la sucesión:**

En este caso la opción A es idéntica a la opción C y la opción B es idéntica a la opción E, pero lo más grave es que la respuesta correcta  $\sqrt[4]{11}$  no aparece en ninguna de las opciones.

Si errores como estos permanecieron en la guía hasta el año 2002, a pesar de ser un documento difundido por los medios electrónicos para el dominio público y que por lo tanto debe ser cuidadosamente elaborado, ¿qué garantías podemos tener de que no se cometen errores semejantes en el examen, con serias consecuencias para los estudiantes?

Por otra parte, las preguntas 78, 79, 80 y 81 de la guía del 2004 tienen la característica común de que pueden ser resueltas probando o ensayando cada una de las opciones, con lo cual hallan la respuesta correcta sin realmente resolver el problema matemático. Vale decir que obtienen la respuesta mediante una simple verificación.

En la pregunta 78 se describe una situación con dos relaciones de orden, que se espera conduzcan al estudiante a establecer un sistema de ecuaciones lineales las cuales el estudiante tendrá que resolver para obtener la respuesta correcta del reactivo. En la pregunta 79 también se trata de una situación contextual con la que se espera que el estudiante plantee y resuelva nuevamente un sistema de ecuaciones simultáneas, ahora con 3 incógnitas. En la pregunta 81 se pide explícitamente resolver una ecuación de primer grado ( $3x - 1 = x + 3$ ). En la pregunta número 80 se plantea una situación con diversas relaciones de orden entre cuatro personas y, nuevamente, es posible encontrar la respuesta correcta mediante una simple verificación.

Si el objetivo de estos reactivos es medir la capacidad de resolución de sistemas de ecuaciones lineales y las habilidades para resolver problemas utilizando, por ejemplo, una tabla para ordenar la información, como pudiera ser el caso de la pregunta número 80, estos reactivos son inadecuados o, en el mejor de los casos, no están adecuadamente formulados debido a la posibilidad de responder mediante la simple verificación de opciones, por lo que no evalúan las capacidades y conocimientos que se pretenden medir.

## APLICACIÓN DE LOS REACTIVOS DE LA GUÍA PARA EL EXANI-I Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Las 28 preguntas correspondientes a las áreas de Matemáticas y Habilidad Matemática de la Guía del EXANI-I del 2002 (que son idénticas a las del 2004, salvo una de ellas), fueron aplicadas en varias escuelas de los niveles medio, medio superior y superior en las ciudades de México, D. F. y Morelia, Michoacán. Los estudiantes del nivel medio estaban cursando el tercer año de secundaria al momento de la aplicación de la guía y en consecuencia eran candidatos naturales a concursar en la siguiente aplicación del EXANI-I. Los estudiantes del nivel medio superior cursaban el tercer semestre al momento de la aplicación de los reactivos de la guía. Elegimos estudiantes de este grado por ser aquellos que, de alguna manera, han tomado la decisión de continuar sus estudios de bachillerato a pesar de que posiblemente no estén inscritos en la escuela de su preferencia. Los estudiantes del nivel superior cursaban el primer año de la licenciatura: 23 de ellos en Ingeniería; 19 en Diseño, y 16 en Físico matemáticas. El cuadro 1 muestra el total de estudiantes por nivel y género al que fueron aplicados los reactivos de la guía.

CUADRO 1 • Poblaciones de estudio										
	Medio		Medio superior		Superior					
					Ingeniería		Diseño		Físico matemáticas	
Género	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Número de estudiantes	59	46	46	32	18	5	10	9	13	3

Ciertamente, las muestras seleccionadas no son representativas de las poblaciones correspondientes, de manera que no pretendemos obtener conclusiones generales para las poblaciones, sin embargo nuestros resultados concuerdan con los de otras investigaciones (Aboites, 1999; Brown, 1990; Bolger y Kellaghan, 1990) y aportan información valiosa que sería importante considerar, dado el impacto que tiene el examen único (EXANI-I) sobre la juventud estudiantil. Las variables consideradas en este estudio son el género, el tiempo de duración para la resolución de la guía, y la calificación de los reactivos de acuerdo al tipo de procesos y contenidos involucrados: patrones figurativos, patrones numéricos, resolución de problemas y contenidos matemáticos. Los resultados se encuentran en el cuadro 2.

CUADRO 2 • Cuadro general de resultados por sector y área						
	Medio		Medio superior		Superior	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Patrones numéricos	6.38*	5.72	7.15	6.42	7.34	6.01
Patrones figurativos	5.73	5.14	6.71	6.01	6.42	6.14
Resolución de problemas	6.69	5.25	6.74	5.83	6.46	5.98
Contenidos matemáticos	5.05	4.50	6.57	5.69	6.54	5.06
EXANI-I	5.87	5.13	6.79	5.99	6.71	5.86
Promedio de matemáticas en el ciclo anterior	7.87	8.18	8.06	8.07	7.90	8.63

\* Las calificaciones se reportan en una escala 0-10

Es de notarse que en todos los casos las mujeres obtuvieron resultados por debajo de los hombres y, por otro lado, su promedio en matemáticas en el ciclo anterior fue mejor que el de los hombres. Ya se mencionó que no parece haber nada en los reactivos que discrimine por género; sin embargo, la estructura del examen de opción múltiple puede ser uno entre otros factores explicativos debido a las diferencias en los estilos cognitivos de los estudiantes (Sternberg, 1996; Zhang y Sternberg, 2001). Bolger y Kellaghan (1990), en una investigación que llevaron a cabo con estudiantes irlandeses de alrededor de 15 años de edad, llegaron a la conclusión de que en los exámenes de opción múltiple en matemáticas los varones tienen un mejor desempeño que las mujeres, lo que no ocurre con preguntas de respuesta abierta. Por otra parte, los autores reportan que no encontraron diferencias significativas en cuanto al género en los exámenes sobre lenguaje.

Se afirma que el EXANI-I “no es de velocidad, pues se considera que las tres horas que se conceden, como máximo, para resolverlo es tiempo suficiente para contestar, sin apresuramiento, todas las preguntas” (CENEVAL, 2002, p. 11). Sin embargo, de acuerdo con los resultados obtenidos hay razones para pensar que el tiempo sí es un factor importante.

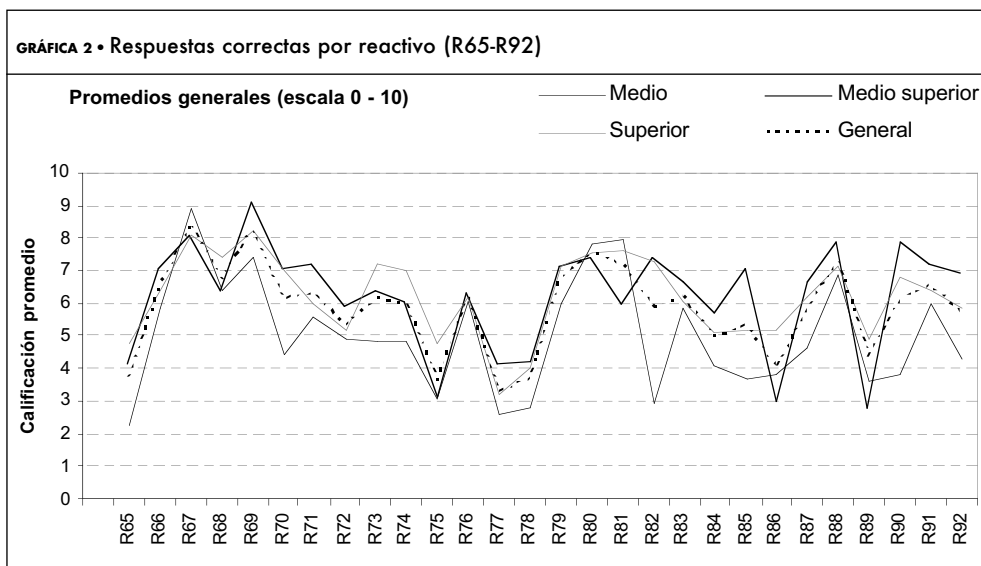
CUADRO 3 • Tiempo de resolución del examen						
	Medio		Medio superior		Superior	
	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.	Masc.	Fem.
Tiempo promedio de duración	45.2 min.	44.2 min.	39.5 min.	37.8 min.	41.1 min.	37.4 min.
Porcentaje de estudiantes por arriba del promedio teórico (39.4 min.)	72.4%	67.4%	60.9%	46.9%	61.0%	35.3%

Las tres horas que se supone son más que suficientes para resolver los 128 reactivos implican un promedio de 1.406 minutos por reactivo. Así, de los 28 reactivos aplicados se esperaba un tiempo de 39.4 minutos, lo que hemos llamado tiempo promedio teórico. En el cuadro 3, salta a la vista el altísimo porcentaje de estudiantes que invirtieron un tiempo superior al esperado, aun en el nivel superior: ¡casi tres de cada cuatro varones del nivel medio le llevó más tiempo que el tiempo promedio teórico!

Es importante hacer notar que entre los reactivos correspondientes a Habilidad Verbal, se incluyen largos textos que, sin duda, hacen que el tiempo dedicado a estos reactivos esté por encima de la media. Por ello, tomar como indicador el tiempo medio de los reactivos correspondientes a las áreas de matemáticas, difícilmente sobreestimaré el tiempo necesario para la prueba en conjunto.

En la gráfica anterior se aprecia que el comportamiento de los estudiantes, en los distintos niveles de escolaridad, es semejante. Hay algunos reactivos que presentaron un índice de dificultad alto (reactivos 65, 75, 77 y 89) y algunos otros que, a pesar de que implican contenidos y algoritmos complejos, tuvieron un porcentaje relativamente alto de aciertos (79 y 80). En las líneas que siguen comentaremos con detalle los resultados obtenidos en algunos de estos reactivos.

En el reactivo número 65 se pide determinar el siguiente número en la sucesión 2, 4, 9, 20, \_\_. Se trata de un reactivo

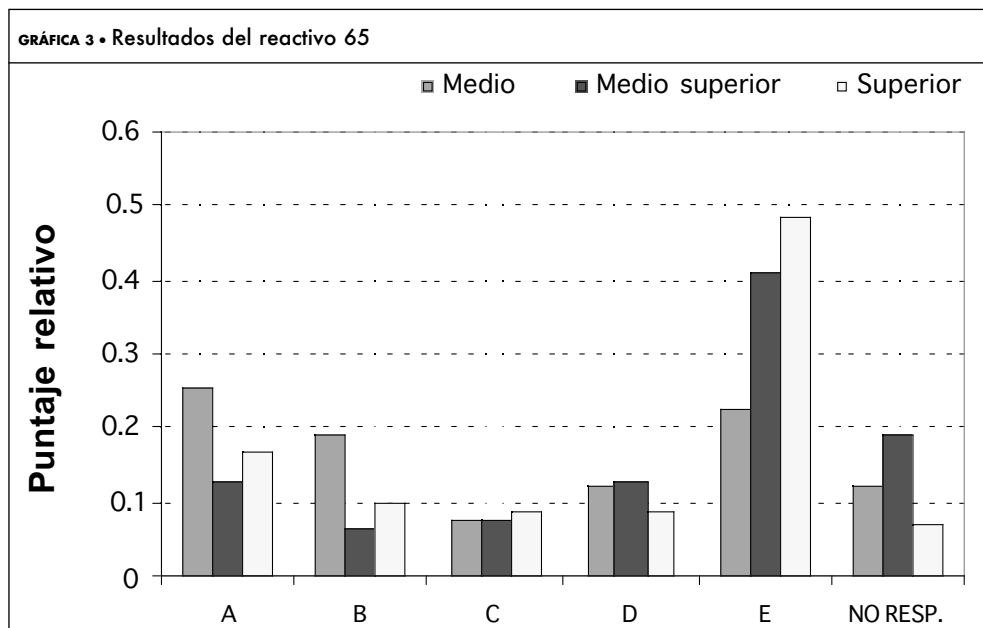


difícil, pues aun los estudiantes de ciencias físico matemáticas se desempeñaron pobremente, con 50% de aciertos. Por supuesto, la dificultad en el reactivo no necesariamente es un defecto puesto que el propósito de los reactivos es discriminar; sin embargo, ¿qué es lo que discrimina un reactivo como éste?

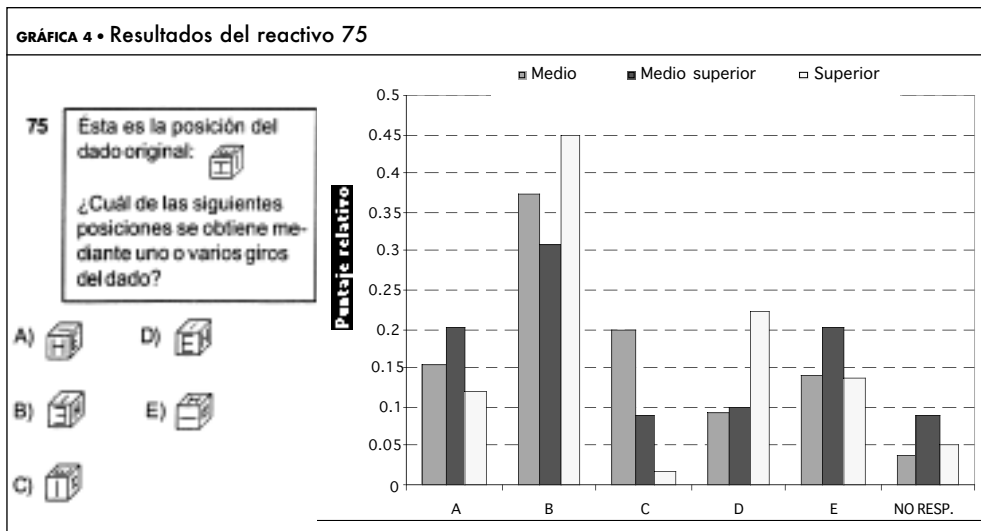
A continuación presentamos el reactivo número 75. Se supone que fue diseñado para medir la habilidad de imaginación espacial; esto es, la capacidad de manipular y transformar mentalmente las figuras. El porcentaje de respuestas correctas estuvo por debajo de 50% para todos los niveles (incluyendo Físico matemáticas y una carrera de Ingeniería), excepto para los estudiantes de diseño, quienes acertaron en 74% como se observa en la gráfica 4.

¿Reactivos como éste permiten elegir mejor a quienes desean cursar el bachillerato? No está claro que así sea. Estos resultados sugieren que, en este caso, se está discriminando a favor de aquellos que por diversas razones han desarrollado la habilidad de visualización, en particular aquellos con preferencias por carreras de diseño pero, ¿eso los hace mejores candidatos para cursar el bachillerato?

Respecto al reactivo número 79, podría pensarse que es relativamente difícil. Se plantea en un contexto que implica un esfuerzo relativamente grande para comprenderlo (resultados en la gráfica 5). El problema requiere de la traducción de las condiciones enunciadas verbalmente al lenguaje algebraico, así como



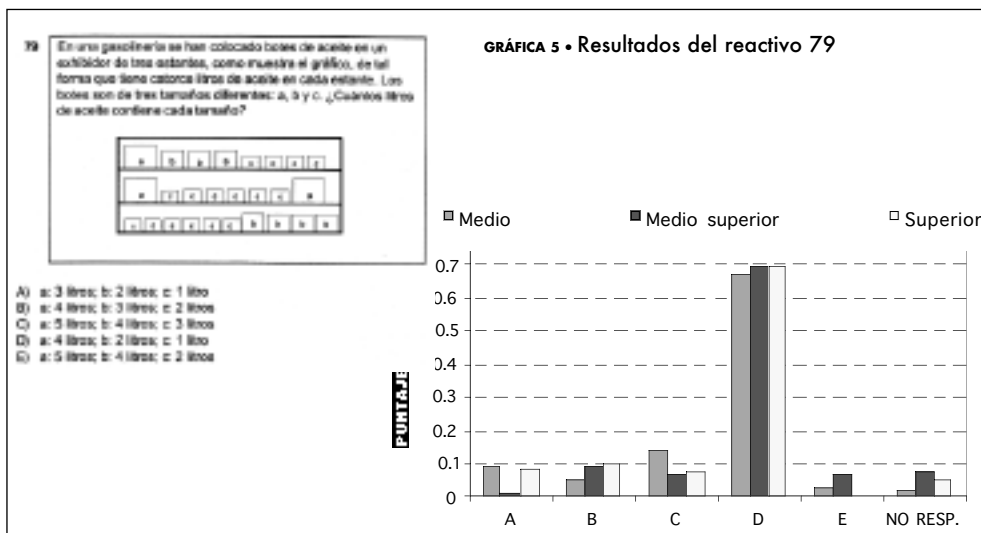




de la resolución de un sistema de tres ecuaciones simultáneas que de él se deriva; pero dicho sistema puede reducirse fácilmente a un sistema de dos ecuaciones con dos incógnitas.

Sorprende por lo tanto el relativo alto porcentaje de aciertos (cerca de 70%) y sorprende también que no haya una diferencia significativa entre los distintos niveles de escolaridad. La explicación es simple: los estudiantes usualmente verifican cuál de las opciones satisface las condiciones del problema.

Podría ser esa la intención de quienes diseñaron el reactivo; esto es, medir si los estudiantes identifican las condiciones del problema y si son capaces de verificar cuál de las opciones las satisface, aunque en este caso parece un reactivo demasiado exten-



so para tal fin. Si, por otro lado, se trataba de medir la capacidad de matematizar una situación y resolver las ecuaciones implicadas, no parece que sea un reactivo adecuadamente presentado.

Finalmente, comentamos el siguiente reactivo (resultados en la gráfica 6).

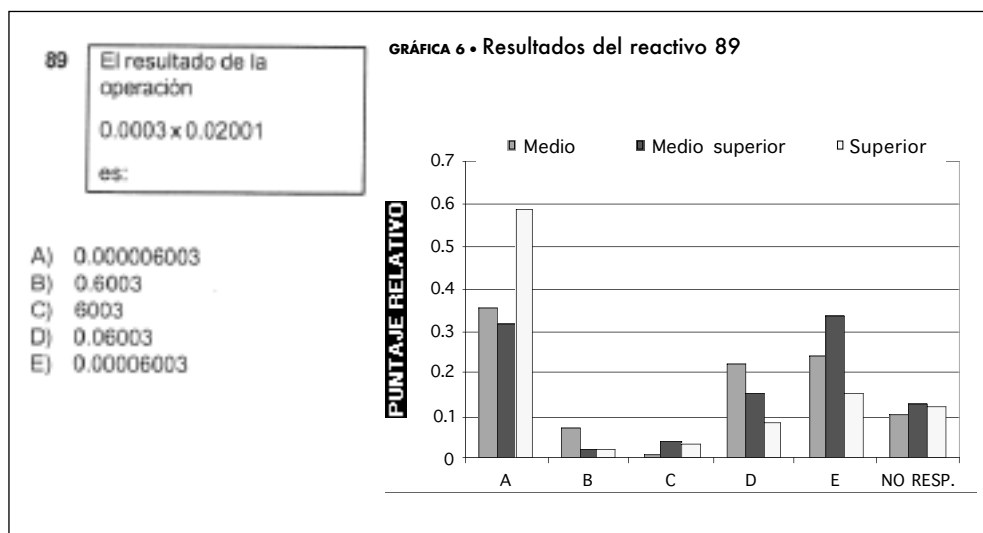
Lo que se mide con este reactivo es la habilidad operatoria. La diferencia entre la opción correcta A) y la que le sigue en puntaje E) no es de tipo conceptual; elegir la opción errónea puede obedecer a un descuido y no al desconocimiento o poca habilidad para realizar multiplicaciones. En este caso, pudo haber contado incorrectamente las cifras después del punto decimal. La natural presión que genera un examen de esta naturaleza y el tiempo insuficiente del que se dispone para resolverlo, como parece sugerirlo este estudio, nos lleva a dudar de la eficacia de este reactivo. Quienes cometen menor número de errores en una situación extraordinaria, como lo es un examen de esta naturaleza, ¿son mejores estudiantes de bachillerato?

### ANÁLISIS ESTADÍSTICO

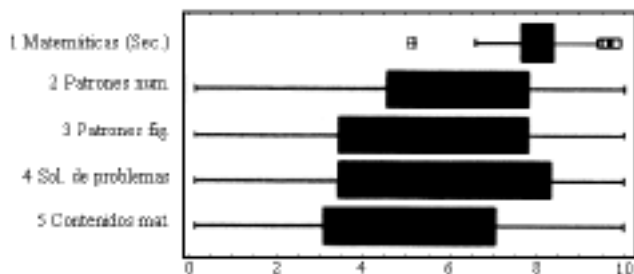
En las gráficas 7 y 8 presentamos los diagramas de caja correspondientes a las calificaciones de los estudiantes del nivel medio y medio superior, la escala de calificaciones es de 0 a 10.

Se observa un ligero mejor desempeño de los estudiantes de bachillerato que los de secundaria, y una mayor dispersión en las respuestas de estos últimos.

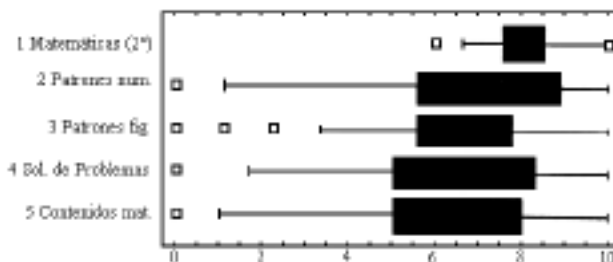
Según reportado por los estudiantes en la prueba suministrada, el promedio en matemáticas del ciclo inmediato anterior,



**GRÁFICA 7 • Calificaciones de estudiantes de tercero de secundaria**



**GRÁFICA 8 • Calificaciones de estudiantes de tercer semestre de bachillerato**



Nota: En ambos casos, la caja del rubro 1 corresponde al promedio obtenido en Matemáticas del ciclo escolar inmediato anterior. Los demás rubros corresponden a las calificaciones obtenidas en los bloques de reactivos de la guía.

¿está relacionado linealmente con la calificación obtenida en los reactivos de la guía? Considerando como variable independiente la calificación obtenida por los estudiantes en la aplicación de la guía, y como variable dependiente la calificación que alcanzaron en Matemáticas, obtuvimos un coeficiente de correlación de 0.31 ( $p = 0.001$ ) para secundaria y 3.7 ( $p = 0.0007$ ) para el bachillerato. En ambos casos tenemos una relación relativamente débil, pero estadísticamente significativa.

Además, utilizamos un análisis de regresión múltiple para investigar si las calificaciones obtenidas en los bloques de preguntas correspondientes a patrones numéricos, patrones figurativos, solución de problemas y contenidos matemáticos contribuyen a explicar la calificación de matemáticas en el ciclo anterior, reportada por los estudiantes. Tanto en secundaria como en bachillerato se obtuvo una prueba no significativa ( $p$ -valores de 0.217 y 0.146, respectivamente), lo que indica que no hay una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Por lo tanto, el grado de desempeño en cada uno de estos bloques no explica el desempeño en Matemáticas de los estudiantes.

Por otra parte, ¿está relacionada la escolaridad o tiene que ver con el desempeño obtenido con cada uno de los bloques que conforma la guía del examen? ¿Con cuáles de ellos sí y

con cuáles no? Para investigarlo, aplicamos una prueba  $\chi^2$  (ji cuadrada) en que la hipótesis principal señala la existencia de dicha relación, mientras que su negación, la hipótesis nula ( $H_0$ ), indica que no existe relación; esto es, que los criterios de clasificación (escolaridad y desempeño en el bloque) son independientes. El cuadro 4 muestra los resultados de la aplicación de dicha prueba. Solamente en el bloque de resolución de problemas se obtiene una prueba no significativa, lo cual supone que este es el único bloque en el que el desempeño no está relacionado con el promedio en matemáticas del ciclo anterior, reportado por los estudiantes.

CUADRO 4 • Prueba de independencia. Escolaridad-desempeño			
	$\chi^2_{\text{calc}} \left( \chi^2_{(1), .95} = 3.84 \right)$	Dependencia escolaridad - desempeño en el bloque	
Patrones numéricos	10.03	Sí (95% de confiabilidad)	
Patrones figurativos	15.11	Sí (95% de confiabilidad)	
Resolución de problemas	1.05	No (95% de confiabilidad)	
Contenidos matemáticos	35.1	Sí (95% de confiabilidad)	

CUADRO 5 • Contingencia para patrones figurativos				
	Físico matemáticas	Ingeniería	Diseño	Total
Correcta	97 (106.77)	103 (122.79)	131 (101.44)	331
Incorrecta	83 (73.23)	104 (84.21)	40 (69.56)	227
Total	180	207	171	558

Cabe mencionar que en el bloque de resolución de problemas están, precisamente, las preguntas 77, 78, 79 y 80 (cuatro de cinco) que pueden contestarse correctamente por simple verificación de las opciones presentadas.

Ahora bien, los estudiantes de Diseño obtuvieron calificaciones por encima de la media en patrones figurativos (6 reactivos), mostrando un mejor desempeño que los demás estudiantes. Para analizar estadísticamente esta observación, se aplicó una prueba de hipótesis con la distribución  $\chi^2$ .

De acuerdo con los datos anteriores se puede concluir, con un grado de confiabilidad de 95%, que los criterios de clasificación son dependientes; es decir, quienes estudian la carrera de Diseño obtienen mejores resultados en las preguntas de patrones figurativos.

## **DISCUSIÓN Y COMENTARIOS FINALES**

Sin duda alguna, los exámenes de opción múltiple tienen varias virtudes; son relativamente económicos y objetivos, se aplican y evalúan de igual manera para todos los candidatos. Aun aplicando distintos reactivos o varias versiones del examen, es posible acomodar a los estudiantes dentro de una misma escala. Sin embargo, uno de los supuestos básicos para la aplicación de este tipo de reactivos es que la prueba no sea de rapidez; es decir, que el tiempo no sea un factor relevante (Oshima, 1994), y de acuerdo con los resultados de este estudio, para la mayoría de los estudiantes el tiempo sí resulta relevante al resolver el examen del CENEVAL.

Cabe mencionar que los exámenes de opción múltiple también tienen limitaciones. Hay aspectos del conocimiento que no pueden ser fraccionados o atomizados para ser incluidos en un reactivo de opción múltiple. Por ejemplo, las habilidades no son descomponibles ni descontextualizables (Mason *et al.*, 1987) y el aprendizaje es mejor evaluado en contexto (Lesh *et al.*, 2000), lo cual ha provocado el reconocimiento de la insuficiencia de este tipo de evaluaciones y que se busque complementarlas.

Por otra parte, hay estudios que sugieren que los exámenes de opción múltiple discriminan según el estilo cognitivo. Por ejemplo, en un estudio acerca de los estilos cognitivos de los estudiantes, Lu y Suen (1995) encontraron una interacción sustancial entre el estilo cognitivo y el tipo de examen. Definen estilo cognitivo como un enfoque preferido por el sujeto para resolver problemas. Dicho enfoque caracteriza las tendencias de comportamiento típicas de un individuo a lo largo de una variedad de situaciones y de dominios. Lu y Suen (1995) plantean que una dimensión del estilo cognitivo, relevante desde el punto de vista de la evaluación, es el constructo de independencia del campo. Una persona independiente del campo es más capaz de distinguir los aspectos relevantes en una situación compleja y reaccionar ante estímulos complejos de una forma analítica, mientras que una persona dependiente del campo ve patrones de forma global. La diferencia es de tipo perceptual y tiene que ver con la forma en que un individuo percibe, piensa, resuelve

problemas, aprende, se relaciona con otros, etc., mas no con el contenido de la actividad cognitiva en cuestión.

Otros estudios (Campbell, 1986; Casey *et al.*, 2001; Pérez, 2001; Fennema *et al.*, 1995) sugieren que los resultados de muchas evaluaciones que usan formatos de opción múltiple, como son el Tercer Estudio Internacional sobre Matemáticas y Ciencia (TIMSS) y el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) en el ámbito internacional; la Prueba de Evaluación Escolar (SAT) y la Evaluación Nacional de Progreso Educativo (NAEP) en Estados Unidos; o las llevadas a cabo por el CENEVAL en nuestro país, muestran que, sistemáticamente, las mujeres obtienen una calificación más baja que los hombres. Por ejemplo, los resultados del SAT muestran desde 1960 que los hombres han estado 7.66 puntos porcentuales, en promedio, por arriba de las mujeres (Olsen, 1994). Las investigaciones en torno a estos resultados sugieren que las diferencias de género se deben, principalmente, a experiencias pasadas y a intereses personales (Brown, 1990) que han sido resultado de estereotipos sociales en los que se ve a las matemáticas como un área de estudio del dominio masculino (Fennema *et al.*, 1995).

Los resultados obtenidos en nuestro estudio, respecto al género, son acordes con aquellos reportados en el ámbito nacional. Por ejemplo, Garza (2004) reporta los resultados del EXANI-I, aplicado a los estudiantes del área metropolitana en junio del 2003 y, nuevamente, se tienen estas diferencias, con un promedio de 62.8 para los hombres contra 59.0 para las mujeres (Garza, 2004).

En el análisis de los reactivos de la guía que hemos presentado se mostraron problemas serios de diseño. Los errores matemáticos en la formulación de las opciones se corrigieron para la guía subsiguiente, sin embargo prevalecieron los reactivos que no miden lo que pretenden medir. Existen además serias dudas acerca de la bondad de su estructura: 16 de los 28 reactivos, es decir más de la mitad, corresponden a habilidad matemática, de los cuales 11 se dedican al reconocimiento de patrones numéricos y figurativos.

Sin duda, el reconocimiento de patrones es una habilidad relevante pero no necesariamente es un factor de la mayor importancia para elegir a los aspirantes a cursar el bachillerato, sobre todo porque no es una actividad que se promueva en esas proporciones en el currículo. Por otra parte, existe al menos una fuerte objeción a darle un peso prácticamente equivalente al de los reactivos destinados a evaluar contenidos curriculares: es relativamente fácil instruir a un estudiante para resolver reactivos

de reconocimiento de patrones como los de la guía. Estaríamos entonces promoviendo una educación especialmente dirigida para estos reactivos en detrimento del tiempo dedicado al desarrollo de los contenidos curriculares.

La aplicación del EXANI-I tiene implicaciones muy importantes para la vida futura de nuestra población estudiantil, de tal manera que los criterios empleados en su diseño deben ser objeto de discusión pública. Se sugiere que se den a conocer los reactivos junto con las respuestas oficiales al día siguiente de su aplicación —pues de cualquier forma al aplicarlos se hacen públicos— o, al menos, permitir su acceso a los diversos grupos de investigación del país en el área educativa.

#### REFERENCIAS

- ABOITES, H. (1999), "Mecanismo para restaurar la jerarquía 'natural' entre géneros. Exámenes de opción múltiple: una evaluación discriminatoria", en *Triple Jornada*, núm. 5. Disponible en <http://www.jornada.unam.mx/1999/ene99/990105/examenes.htm>. Consultado el 09/12/2004.
- BOLGER, N., T. Kellaghan, (1990), "Method of measurement and gender differences in scholastic achievement", en *Journal of Educational Measurement*, núm. 27, pp. 165-174.
- BROWN, S. (1990), Science and gender, disponible en <http://www.inclinehs.org/smb/gender.htm>. Consultado el 3 de octubre de 2004.
- CAMPBELL, P. (1986), "What's a nice girl like you doing in a math class?", en *Phi Delta Kappan*, vol. 67, núm. 7, pp. 516-520.
- CAMPBELL P. (1995), "Redefining the girl's problem in mathematics", en: Walter A. Secada, Elizabeth Fennema y Lisa Byrd Adajian (eds.), *New directions for equity in mathematic education*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 225-241.
- CASEY, M. B., Nuttall R., Pezaris E. (2001), "Spatial-mechanical reasoning skills versus mathematics self-confidence as mediators of gender differences on mathematics subtests using cross national gender-based items", en *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 32, pp. 28-57.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) (2004), Guía para el EXANI-I, México, CENEVAL.
- (2002), Guía para el EXANI-I, México, CENEVAL.
- (1999), Guía para el EXANI-I, México, CENEVAL.
- (1998), Guía para el EXANI-I, México, CENEVAL.
- FENNEMA, E., y G. Leder (1990), *Mathematics and gender: influences on teachers and students*, Nueva York, Teachers College Press.
- GARZA, T. (2004), "Las diferencias entre género: un problema abierto", en *Boletín Ceneval*, núm. 4.
- LESH, R., M. Hoover, B. Hole, A. Kelly y T. Post, (2000), "Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers", en: E. Kelly y R. A. Lesh (eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education*, Mahwa, N.J., Laurence Erlbaum Associates, pp. 591-645.
- LU, C. y H. K. Suen (1995), "Assessment approaches and cognitive styles", en *Journal of Educational Measurement*, núm. 32, pp. 1-17.
- MASON, J., L. Burton, K. Stacey (1987), *Thinking mathematically*, Nueva York, Adison Wesley.
- OLSEN, J. (1994), "Gender and mathematics", Research report, Department of Mathematics, Texas Tech University, disponible en: <http://www.math.ttu.edu/~oley/research/gender.html>. Consultado el 9 de diciembre de 2004.

- OSHIMA, T. C. (1994), "The effect of speediness on parameter estimation in item response theory", en *Journal of Educational Measurement*, núm. 31, pp. 200-219.
- PEREZ, C. (2000), "Equity in standards-based elementary mathematics classrooms", en TERC, Science and math learning. Weaving gender equity into math reform, mayo de 2000. Disponible en: <http://www.terc.edu/wge/equity.html>. Consultado el 14 de junio de 2004.
- STERNBERG, R. y T. Ben-Zeev (1996), *The nature of mathematical thinking*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum Associates.
- ZHANG, L. y R. Sternberg, (2001), "Thinking styles across cultures: their relationships with students learning", en Robert Sternberg y Li-Fang Zhang (eds.), *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*, Londres, Erlbaum, pp. 197-226.



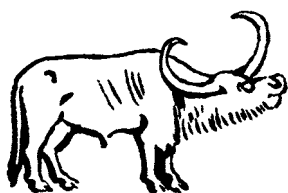
# *La Escuela Nacional de Música* de la UNAM (1929-1940): compartir un proyecto\*

MARÍA ESTHER AGUIRRE LORA\*\*

El presente trabajo aborda algunas facetas de la fundación y los primeros años de una de las instituciones universitarias abocadas a la formación artística, la Escuela Nacional de Música de la UNAM. El movimiento por la autonomía universitaria (1929) y la lucha de un grupo de estudiantes y profesores del Conservatorio Nacional de Música por conservar su condición de universitarios y resistirse a su reincorporación a la Secretaría de Educación Pública, son historias que se entrecruzan y comparten, en su propia especificidad, la crisis de legitimidad y el esfuerzo por allanar los obstáculos que harían posible la proyección de programas académicos de gran envergadura social.

*This work deals with several aspects of the foundation and the first years of one of the higher education institutions dedicated to the students' artistic training, the National Music School of the UNAM. The movement towards university autonomy (1929) and the struggle of a group of students and teachers belonging to the National Music Conservatory to preserve their condition of university members and to resist to be reincorporated to the Secretary of Public Education (Secretaría de Educación Pública) are stories that share, on their own way, the legitimacy crisis of the UNAM and its efforts to overcome the obstacles, making possible to project academic programs with a great social scope.*

Historia de las instituciones/ Escuela Nacional de Música/ Siglo XX/ Profesionalización/ México  
*History of institutions / National Music School/ 20th Century/ Professionalization/ Mexico*



Recibido: 7 de septiembre de 2005

Aprobado: 28 de febrero de 2006

\* Este artículo constituye un avance de la investigación colectiva en curso, Los 75 años de la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Una historia para celebrar (IN 400702, DGAPA, UNAM). La investigación hemerográfica estuvo a cargo de Yolopatli Rosas.

\*\* Doctora en Pedagogía en la Facultad

de Filosofía y Letras de la UNAM. Miembro del SNI, investigadora en el Centro de Estudios sobre la Universidad. Sus líneas de investigación incluyen la genealogía de prácticas y discursos en educación y cultura. Entre sus trabajos más recientes se encuentra: *Mares y puertos. Navegar en aguas de la modernidad*, México, CESU-UNAM/IMCED/Plaza y Valdés, 2005. lora@servidor.unam.mx

Cada institución y cada grupo social poseen una identidad propia que se acompaña de un pasado inscrito en las representaciones colectivas de una tradición que los explica y justifica.

*Joseph Fontana*

Una de las primeras interrogantes que surgen en aquel que entra en contacto, por diversas vías —sea universitario o no—, con la Escuela Nacional de Música (ENM) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), es su vínculo con el Conservatorio Nacional de Música (CNM), e inclusive con la Escuela Superior de Música (ESM). De hecho, a lo largo de su historia, el CNM también se conoció, durante un breve tiempo —1917-1918— como Escuela Nacional de Música; ésta, a su vez, durante su existencia ha tenido otras denominaciones, tales como Facultad de Música y Escuela Superior de Música. Por su parte, la Escuela Nocturna de Música, creada en 1936 para trabajadores y empleados, actualmente se conoce como Escuela Superior de Música. Pero, ¿cómo se inscriben estas dependencias en el tejido institucional mexicano? ¿Son lo mismo, son distintas, se complementan, duplican sus tareas, dependen una de otra? Con ello, entramos en el terreno de las explicaciones de rigor.

El propósito de este artículo es incursionar en algunas de las historias que se entretajan en torno a la fundación de los estudios musicales universitarios, proceder por aproximaciones a la gestación de una tradición, y plantear algunas de las implicaciones que tuvo fundar la entonces Facultad de Música.

## **ANTECEDENTES**

En el año 2004 se celebraron los setenta y cinco años de la autonomía de lo que en 1929 era la Universidad Nacional de México, fecha que, por lo demás, coincidió con la creación de la escuela universitaria abocada a la profesionalización de los músicos —instrumentistas, cantantes, compositores, musicólogos y docentes—; la circunstancia fue propicia para concretar una investigación de esta naturaleza, que hace tiempo estaba presente entre algunos compañeros, proyecto que ha sido financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (PAPIT IN 400702). Para ello logramos reunir, en principio, la colaboración de dos instancias de la UNAM: el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU), bajo cuyo resguardo se encuentra el Archivo Histórico de la UNAM (AHUNAM) —y en él, el Fondo

Escuela Nacional de Música—<sup>1</sup> asimismo, la propia Escuela Nacional de Música. Andando el tiempo, el grupo de investigación se ha enriquecido con la participación de académicos de otras dependencias de la propia UNAM —como la Facultad de Estudios Profesionales de Aragón y la Facultad de Filosofía y Letras—, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, del Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV, entre otros.

Por lo que respecta a esta temática, puede decirse que en el terreno de la historia de la música en México existen indagaciones relevantes, procedentes de distintos momentos; entre los pioneros se pueden mencionar, entre la década de los treinta y los cincuenta, a Gerónimo Baqueiro Fóster, Gabriel Saldívar, Guillermo Orta; más recientemente tenemos la obra coordinada por Julio Estrada (1984), las indagaciones de Yolanda Moreno (1989) entre otros muchos artículos publicados en diferentes revistas musicales y culturales nacionales e internacionales. Asimismo, se han abierto líneas de investigación en instituciones tales como el Instituto Nacional de Bellas Artes, que ha sido escenario de grandes artistas; el Centro Nacional de Investigación, Documentación e Información Musical Carlos Chávez (CENIDIM) perteneciente al Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA), inició la Colección Cuadernos de Pauta; existen, además, colecciones interesantes que dan cuenta del avance en este campo, como la Colección Ríos y Raíces, de CONACULTA.

Sin embargo, no sucede lo mismo respecto a la Escuela Nacional de Música de la UNAM. Los estudios e indagaciones de corte histórico que se han hecho en relación con ella son escasos, dispersos y fragmentados; algunos proceden de los balances e informes que periódicamente realizan los directivos. Solamente existen, y esto lo sabemos por el trabajo de archivo que hemos llevado a cabo, dos historias de la ENM propiamente dichas: la escrita por Alba Herrera y Ogazón y María Caso (1930), profesoras fundadoras,<sup>2</sup> con motivo del primer aniversario de la ENM, y la del médico historiador Jesús C. Romero (1947),<sup>3</sup> director interino de la ENM durante el periodo 1957-1958. En este mismo rubro, Estanislao Mejía, por comisión del director Luis G. Saloma, escribió los Anales de la Escuela Nacional de Música (UNAM, 1947). De este modo, la investigación que nos planteamos ha resultado, a la vez que muy atractiva, sumamente compleja.

Por último, puede decirse, en general, que la investigación histórico-cultural de las diversas instituciones universitarias

1. Está integrado por 34 metros lineales con 222 cajas con documentos, fotografías, carteles, programas de eventos musicales, planes de estudio y otros más, referidos a la vida de la ENM, entre los años 1867 y 1985.

2. Alba Herrera y Ogazón y María Caso (1930), "Breve historia de la fundación de la Facultad de Música", CESU, AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 5, ff. 4910-4927.

3. Jesús C. Romero (1947), "Bosquejo histórico de la Escuela Universitaria de Música", México, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 9, ff. 4969-4991 [mecanograma].

4. "Discurso del director de la Facultad de Música... con motivo de la inauguración de cursos", 7 de octubre de 1929. AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 4, ff. 4908-4909.

dirigidas al campo de las artes, por diversas circunstancias, presenta un desarrollo desigual y diferenciado, lo cual implica trabajar en este campo de manera orgánica y sistemática.

## **HACIA UNA ESCUELA UNIVERSITARIA DE MÚSICA**

El acto que solemnizamos en estos momentos debería llamarse el triunfo del optimismo porque, en verdad, por primera vez en el panorama musical de México, un compacto grupo de profesores y alumnos ha dado principio con el ejemplo, con el corazón y la conciencia, a romper los viejos moldes en que se han amparado los privilegiados de la fortuna, para imponerse la obligación de propugnar por la conquista de un ideal.

Empieza con este día, para los maestros y estudiantes de música, la realización de uno de los ideales más intensos que alientan su existencia: la cooperación en sus tareas, de la noble y experimentada cultura universitaria. La Facultad de Música ha surgido de una necesidad imperiosa: la necesidad de ampliar, robustecer y definir en un orden racional, la educación artística e intelectual de los músicos mexicanos. En la época en que vivimos, el músico tiene necesidad de desarrollar, tanto la técnica de sus pensamientos, como la de su especialidad en el arte. El tipo del músico bohemio, soñador, pero sin aspiraciones, que a semejanza de resonador irresponsable de su arte, canta como eco de una voz que no sabe de dónde viene ni hacia dónde quiere ir, está hoy tan desacreditado, que la sociedad lo rechaza por carencia de conocimientos específicos.

La Facultad de Música no viene a crear dificultades de ninguna especie con las actividades artísticas de otras escuelas o academias oficiales o particulares, y sí tendrá una esfera de acción muy diversa de aquéllas, porque tiende a ensanchar los conocimientos no sólo artísticos, sino intelectuales y orgánicos de sus alumnos, para que puedan normalmente funcionar en instituciones educativas, y éstas sean por fin y sobre sólidas bases, la orientación del arte musical en todo el país [...].<sup>4</sup>

Éstas fueron algunas de las palabras con que, a las 11 de la mañana del 7 de octubre de 1929, en el edificio de los Mascarones (Rivera de San Cosme 71), el maestro Estanislao Mejía (San Ildefonso Hueyotlipam, Tlaxcala, 1882 - ciudad de México, 1967), director interino de la recién creada Facultad de Música de la Universidad Nacional de México Autónoma, inauguraba los cursos y, haciendo referencia a los conflictos, aspiraciones y limitaciones del momento, trazaba las líneas de lo que se pensaba debían ser los estudios musicales universitarios. Presidían el acto el rector de la universidad, Ignacio García Téllez, y el secretario general, José N. Lira, frente a un auditorio integrado por padres de familia, por estudiantes y profesores de la propia facultad y de

la universidad en general. Con ello, parecía saldarse la apuesta de un grupo de estudiantes y profesores disidentes del Conservatorio Nacional de Música para impulsar la formación de los músicos; quedaban atrás los días de incertidumbre, donde todo parecía indicar que necesariamente saldrían del ámbito universitario para reincorporarse al Departamento de Bellas Artes y, con él, a la Secretaría de Educación.

Algunos antecedentes nos ayudarán a comprender el significado de ese momento inaugural: el Conservatorio de Música se estableció como tal en 1866, en tiempos del breve imperio de Maximiliano, debido a la iniciativa de un grupo de amigos, aficionados a la ópera italiana<sup>5</sup> que se organizaron primero como Club Filarmónico e inmediatamente después, como Sociedad Filarmónica. En realidad, en el siglo XIX, desde los primeros años de vida independiente del país, existieron diversas iniciativas tendientes a crear una institución de este tipo, de modo que el conservatorio devino la institución formativa, por excelencia, de los músicos —instrumentistas, cantantes y compositores—, que coexistió con el Conservatorio Libre de Música (1917) y aun con las academias de piano, instrumentos de cuerda y canto, muchas de las cuales las habían iniciado los mismos profesores del conservatorio. Por otra parte, si bien el conservatorio convocaba, en gran medida, a los círculos ilustrados abocados al arte musical, se fue reestructurando y adecuando en sus propósitos y organización al ritmo y forma en que crecía la sociedad mexicana y se definía la organización de los estudios en el país; de ser una institución surgida por la iniciativa privada, paulatinamente se conforma como una institución pública, regida por las políticas estatales y financiada por el Estado: adquiere carácter “nacional”. Indicio de esos cambios fueron los diversos nombres con los que se conoció:

- Conservatorio de Música y de Declamación de la Sociedad Filarmónica Mexicana (1869)
- Conservatorio Nacional de Música y de Declamación (1877)
- Conservatorio Nacional de Música (1883)
- Conservatorio Nacional de Música y de Declamación (1900)
- Escuela Nacional de Música (1917-1918)
- Escuela Nacional de Música y Arte Teatral (1920)
- Conservatorio Nacional de Música (1922)
- Escuela Nacional de Música, Teatro y Danza (1928-1929)

Sin embargo, uno de los momentos decisivos en la vida de esta institución —que interesa destacar para los propósitos

5. Melesio Morales, Ignacio  
Manuel Altamirano,  
Agustín Caballero, Tomás  
León, Antonio García  
Cubas, entre otros.

de este texto— ocurrió al inicio del régimen de Venustiano Carranza, pues si bien desde 1905 había quedado adscrita al Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, para 1917 —con la formulación de la Constitución—, a partir de la disolución de esta instancia, pasó a depender de lo que sería el Departamento Universitario y de las Bellas Artes bajo la dirección del rector de la universidad Alfonso Pruneda; entre 1924 y 1925 se regularizó su condición de dependencia universitaria, adscripción que se mantuvo hasta 1929, en que se reincorporó al Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública.

Ciertamente, las fracturas entre los grupos de músicos conservatorianos eran evidentes desde hacía algunos años (los congresos nacionales de música de 1926 y 1928 habían ofrecido un excelente escenario para ello), motivadas tanto por diversas concepciones de lo que debería ser la enseñanza musical como por el sentido social que se avizoraba para el oficio de músico de los nuevos tiempos; las querellas en torno al campo de lo musical en sí mismo estaban atravesadas por las posiciones entre los occidentalistas cosmopolitistas y los nacionalistas, así como entre nacionalistas y nacionalistas, ya que las tendencias emergentes se expresaban en una amplia gama que iba desde la indagación de la materia, ritmos, formas, colores locales, regionales, hasta el desarrollo, a veces superficial, de temáticas locales en el formato occidental. Indudablemente la noción de música que mediaba entre los protagonistas y antagonistas de ese momento de ninguna manera era estática; estaba inserta en el entramado de las múltiples expresiones de los fenómenos sociales y culturales del país, de los avances tecnológicos, particularmente de las expresiones artísticas, en un momento histórico de definiciones por demás significativo para México. En el campo de lo musical convergían, en principio, dos modelos culturales aparentemente disociados, como lo puede ser la llamada música culta, erudita, clásica —de tradición europea—, y la popular, indígena, mestiza. Estas tradiciones encontradas, escindidas, traslapadas o ignoradas entre sí, implicarán para la generación de músicos que de algún modo experimentaban las consignas revolucionarias, la búsqueda de un programa renovador que encontrara en lo local, en México, su propia identidad colectiva, como fuente del nacionalismo musical que fertilizaba los ambientes intelectuales que se respiraban cuando se fundó la entonces Facultad de Música de la UNAM.

Pero la crisis, definitiva para la ruptura de los músicos conservatorianos, se exacerbó desde diciembre de 1928, cuando

Carlos Chávez (1899-1978), músico calificado como moderno que recientemente regresaba de una estancia de dos años en Nueva York,<sup>6</sup> asumió la dirección del Conservatorio Nacional de Música.

Antonio Castro Leal, rector de la universidad durante un breve tiempo —del 9 de diciembre de 1928 al 21 de junio de 1929—, hacía gala de haber puesto al frente de cada dependencia universitaria a aquellos seleccionados de entre los más reconocidos de su campo para poner en marcha una revisión de contenidos y formas de enseñanza en la universidad, y en el caso de música Carlos Chávez le pareció la mejor opción.<sup>7</sup> Simultáneamente a una reforma académica de fondo en el conservatorio, Carlos Chávez tenía el proyecto de crear conjuntos instrumentales de diferentes dimensiones y el rector le había encomendado la formación de lo que sería la Orquesta Sinfónica de México, financiada por la propia Universidad Nacional de México, por la Secretaría de Educación Pública, por el Departamento del Distrito Federal y por un patronato formado por representantes de los más altos círculos políticos y culturales del país.

Carlos Chávez, por otro lado, en estrecha relación con el ambicioso programa de reforma en el terreno de las artes que proyectaba para la educación pública del país, planteó, como una de sus primeras iniciativas, sustituir el nombre de Conservatorio Nacional de Música por el de Escuela de Música, Teatro y Danza; para Carlos Chávez, cuyo círculo familiar había estado estrechamente vinculado con las instituciones educativas más reconocidas del porfiriato y después con los proyectos y las políticas educativas y culturales de los gobiernos posrevolucionarios,<sup>8</sup> el único garante en una empresa de tal magnitud era el Estado, de modo que, no bien asumió la dirección del conservatorio, se filtró la noticia de su intención de segregar a la institución de la universidad y reintegrarla al Departamento de Bellas Artes, dependencia de la Secretaría de Educación Pública.

La alarma motivó una carta, fechada el 14 de diciembre de 1928 y dirigida al licenciado Antonio Castro Leal, de un grupo de profesores —los estudiantes harían otra por cuenta propia— representados por Alba Herrera y Ogazón (ciudad de México, 1885 -1931), Estanislao Mejía, Consuelo Escobar de Castro, Ana María Charles, José Rocabrana y Carlos Castro, expresando su preocupación por la posible decisión: “Desde que, por buena suerte, el Conservatorio ha pasado a formar parte de la Universidad ha mejorado notablemente el ambiente moral y cultural

6. Ésta fue la segunda ocasión que visitó Nueva York; estubo en contacto, entre otros, con los renombrados compositores Aaron Copland y Edgar Varèse. En 1926, Goossens ejecutó “La danza de los hombres y las máquinas”, parte de su obra *Caballos de vapor*. La crítica musical neoyorkina empezó a considerar su presencia. De estos años datan las relaciones y antecedentes que más tarde culminarían en invitaciones como la de Nelson Rockefeller para presentar conciertos de música mexicana en el Museo de Arte de Nueva York.

7. El “Consejo Universitario me autorizó para nombrar a los diferentes directores de las diversas facultades. Tuve que hacer una selección para que éstos fueran lo más notable de México y formar un grupo de verdaderos maestros que representarían un digno papel dentro de nuestra máxima casa de estudios. A Alfonso Caso se le nombró director de la Escuela Nacional Preparatoria; al ingeniero Cuevas, director de la Escuela de Minería; al doctor Ocaranza, director de la Escuela de Medicina; a Carlos Chávez, del Conservatorio Nacional de Música; a Manuel Toussaint, director de Bellas Artes...” (Appendini, 1981, p. 403).

8. En estrecha relación con los círculos porfirianos, cercana Carmen Romero, esposa de Porfirio Díaz, su madre, la maestra Juvenia Ramírez —que enviudó cuando Carlos tenía cinco años de edad—, desde 1915, junto con sus seis hijos, percibían un sueldo

como maestros del Ministerio de Instrucción Pública; Juvenca estuvo muchos años al frente de la Escuela Normal de Maestras. Carlos, en su juventud, fue inspector de educación musical. Su tío, Ezequiel A. Chávez, fue subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, cuando Justo Sierra era el titular; su tío paterno, José María Chávez, gobernador de Aguascalientes.

9. AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 76, exp. 16, ff. 31732-31734.

10. Vasconcelos (1881-1959), miembro de la generación del Ateneo de la Juventud que en 1909 iniciara un movimiento de transformación cultural; éste se enlazaría con el movimiento revolucionario de 1910 y sus demandas democráticas. Vasconcelos participaría en el proyecto político de Francisco I. Madero. En 1920, con la llegada de Álvaro Obregón a la presidencia de la república es nombrado casi simultáneamente rector de la universidad y Ministro de Educación Pública (1921-1924), desde donde impulsa uno de los proyectos educativos y culturales de mayor envergadura en el México contemporáneo. En 1929 fue candidato a la presidencia de la república.

de la Escuela”, y señalaban, como parámetro de la revitalización de los ambientes conservatorianos, la reforma de planes y programas de estudio, el establecimiento de carreras específicas, la previsión de diplomas y certificados para los egresados, una dirección del plantel que apoyaba sus decisiones en los cuerpos colegiados superando las arbitrariedades de los anteriores directores, todo ello en el marco de la formación desde una perspectiva integral de la cultura, acorde, por lo demás, con el espíritu universitario.<sup>9</sup> Tales argumentos, si bien se siguieron profundizando y esgrimiendo en diversos foros, en el momento de la separación definitiva fueron debidamente minimizados por Carlos Chávez, en la medida en que se trataba de unos cuantos maestros y alumnos que, por número, no eran representativos de la comunidad académica del conservatorio, lo cual era cierto.

Durante los meses que siguieron, la actividad de Carlos Chávez en ambos espacios, Orquesta Sinfónica de México y Conservatorio Nacional de Música, continuó siendo muy intensa; a la vez, la polémica entre los músicos conservatorianos que simpatizaban con el proyecto —y estaban involucrados en él— y los músicos conservatorianos que pugnaban por continuar en el espacio universitario, se recrudecía.

## 1929

El año en que la universidad logró su autonomía y en que se fundó la Facultad de Música fue difícil, particularmente complejo para el país. En el espacio que se habría entre las dos guerras mundiales y la gran depresión de 1929, México, por su parte, experimenta momentos que serán decisivos para su estabilidad económica y su institucionalidad política: en un ambiente convulsionado —Álvaro Obregón, reelecto para el siguiente periodo presidencial, es asesinado en 1928— y de franca transición hacia la modernización económica, logra poner fin al conflicto entre la Iglesia y el Estado que desencadenara la primera cristiada (1926-1929); a la vez, se establece el Partido Nacional Revolucionario en medio de un clima de elecciones presidenciales tensado por la confrontación entre el callismo —en la persona del ingeniero Pascual Ortiz Rubio— y el vasconcelismo, candidatura de oposición que aglutinaba sectores medios urbanos y universitarios.<sup>10</sup>

Para entonces los estudiantes ya constituían una fuerza social organizada. En el curso de los años anteriores, a partir de una falta de estructuración total que alarmaba al grupo de “los siete sabios”, fueron ganando experiencia en el terreno de su propia



organización y de la gestión frente a diversas instancias; de entre ellos se perfilaron líderes estudiantiles que fueron ocupando posiciones en varios foros. Algunos estaban directamente vinculados con el movimiento vasconcelista, como Alejandro Gómez Arias y Salvador Azuela, que inclusive fundaron el Centro Antireeleccionista. Ya para 1929 estaban integrados como Confederación de Estudiantes de México, que aglutinaba las federaciones estudiantiles estatales, reguladas con base en estatutos *ad hoc*, y mantenían una importante red de comunicación con las sociedades de alumnos de las escuelas de nivel medio y superior.

Los congresos estudiantiles se habían transformado en una de las actividades recurrentes que nutrían las agrupaciones de jóvenes y se sucedieron prácticamente sin interrupción: ciudad de México, 1910; Puebla, 1921; ciudad Victoria, Tamaulipas, 1923; Oaxaca, 1926-1927; Culiacán, 1927-1928; Mérida, 1929.

En el curso de estos acontecimientos, en estrecha relación con la situación política del país, el sector estudiantil, identificado como grupo cuya cohesión procedía de la discusión y análisis de las situaciones políticas y sociales del país así como de su compromiso, como estudiantes, al respecto. Es importante tener presente que el propio Vasconcelos, y diversos pensadores latinoamericanos, veían en la juventud la fuerza que haría posible la regeneración de la sociedad. Cada reto, cada noticia, les demandaba constantes definiciones que se perfilaban en el ámbito de la vida diaria estudiantil, mediada por una convivencia muy cercana. Puede decirse que de 1910 a 1929 las preocupaciones de los estudiantes poco a poco se trasladaron de los problemas estrictamente escolares a una mayor conciencia de su participación en la vida política del país y las posibilidades de lograr el anhelado cambio social y la democratización de la sociedad; acordes con las posiciones críticas de la época, rechazaban las expresiones de caudillismo local y de imperialismo internacional (véanse Appendini, 1981; Dromundo, 1978, y Marsiske (coord.), 1998).

En estos ambientes, la protesta de los estudiantes de Derecho y Ciencias Políticas, motivada por el nuevo sistema de evaluación que se quería poner en marcha en la universidad,<sup>11</sup> aunada a medidas tales como el cierre de la facultad por acuerdo del presidente de la república, Emilio Portes Gil, y la intromisión de la fuerza pública, desencadenaron el movimiento universitario que asumiría como bandera el logro de la autonomía de la institución (6 de mayo al 11 de julio de 1929),<sup>12</sup> inquietud que desde hacía algunos años fermentaba en el ambiente universitario.

11. El acuerdo del Consejo Universitario sobre el sistema de exámenes había establecido, en vez del habitual reconocimiento final o anual, preferentemente oral, los reconocimientos trimestrales, de preferencia escritos, medida que, por lo demás, se trataba de poner en marcha desde 1910.

12. El 10 de julio el presidente de la república Emilio Portes Gil expidió la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México Autónoma; el 11 de julio el Comité de Huelga sesionó por última vez y se entregaron las instalaciones a las autoridades. El licenciado Ignacio García Téllez se hacía cargo, como interino, de la Rectoría de la universidad.

Mientras tanto, ¿qué sucedía con los estudiantes y profesores de la Escuela de Música, Teatro y Danza?

Algunos estudiantes de música, sobre todo después de la represión policiaca del 23 de mayo, se adhirieron al movimiento universitario y constituyeron el Comité de Huelga de la Escuela de Música, Teatro y Danza, cuya mesa directiva quedó integrada por Guillermo Orta —presidente de la Sociedad de Alumnos del Conservatorio—, María Román, María de los Ángeles Medina, Miguel Meza Cerna y Camilo Ramírez (Alba y Caso, *op. cit.*). Pero las fracturas entre ellos no tardaron en ocurrir, motivadas por la posible separación de su escuela con respecto a la universidad. A un escaso mes de su constitución, el 19 de junio, un sector del comité clamaba por la destitución de su director, Carlos Chávez, en tanto que otro sector, encabezado por Guillermo Orta, Daniel Saloma, Gerónimo Baqueiro Fóster, Ángel Rocha y Luis Sandi Meneses, se oponía rotundamente (ff. 4914-4916). Esto motivó acciones tendientes a disolver al Comité de Huelga: la prensa dio la noticia en términos de: “Un comité de huelga que fue destituido. El de la Escuela de Música se extralimitó en sus funciones y fue duramente censurado” (*El Universal*, 23 de junio, 1929), situación que, como respuesta, llevó al grupo de estudiantes que no estaba de acuerdo en declarar a Guillermo Orta “traidor a la causa estudiantil” y se siguieron diversas acciones que agudizaban las posiciones antagónicas.

Era evidente que en los ambientes conservatorianos el malestar se acrecentaba y las posiciones de los propios profesores agudizaban el conflicto cada vez más: por un lado, Carlos Chávez había asumido compromisos de trabajo muy fuertes que se veían interferidos por la huelga universitaria y quizá esto lo condujo a acelerar las gestiones para separar la escuela de la universidad. Durante esos meses se realizó una intensa polémica en los principales diarios capitalinos —no exenta de argumentos valiosos— que a la vez que impelía a una toma de posición, tendía a generar una importante corriente de opinión sobre las implicaciones que tendría para el conservatorio continuar adscrito a la universidad o bien reincorporarse al sistema de instrucción pública, lo que en ese momento se percibía como un deslinde entre el espacio público, financiado y gestionado desde el Estado, y el espacio privado, autónomo de la égida del Estado. Se confrontaban los propósitos y bondades, también las limitaciones y particularidades de dos proyectos institucionales que, con coincidencias de fondo en cuanto al avance de los estudios musicales en el país y al fortalecimiento de la formación de los músicos, diferían en cuanto a concepción del propio programa

de trabajo, políticas y medios para lograrlo. Carlos Chávez señalaba, con la agudeza que le daba el haber vivido de cerca la emergencia del Estado educador: “la Universidad de México va a hacer el ensayo más peligroso: de una institución meramente oficial que es, va a tratar de convertirse en una institución autónoma, privada. Decimos que el ensayo es muy peligroso porque en México, hasta la fecha, el progreso de las instituciones ha sido marcado en el sentido inverso, es decir se progresa cuando se va de lo privado a lo oficial y se fracasa cuando se va de lo oficial a lo privado. Toda suerte de negocios o intento que cuenta en México con el apoyo del gobierno, tiene asegurado el éxito” (Chávez, 1929).

Los polos del debate, recurrentes, oscilaban entre las políticas de los gobiernos posrevolucionarios —en los que muchos de sus colaboradores más próximos estaban vinculados con el magisterio—, cuya prioridad la constituía la educación de las masas, y los sectores medios urbanos en expansión y los círculos intelectuales propiamente dichos que veían la importancia de que la universidad abriera un espacio para las artes, al lado de las ciencias y las humanidades; en este sentido, defendían el establecimiento de un centro universitario de educación musical de alto nivel. Para los primeros, el proyecto educativo debería abordar el progresivo mejoramiento de los niveles escolares para, en un futuro, lograr una producción musical de alto nivel, genuinamente mexicana; para los segundos, a la vez que debía fortalecerse la extensión universitaria para educar musicalmente a los sectores más amplios de la población, la prioridad era profesionalizar la formación de los músicos, superando el exclusivo dominio técnico de la ejecución musical e introduciéndolos en el estudio de contenidos culturales y humanísticos más amplios y profundos, propicios a “pensar la música”, “crear la música”, “producir conocimiento sobre la música”. El conflicto seguía planteado entre asumir la factura de una escuela técnica de música o de una escuela superior de música. Ambos protagonistas se orientaban por lo que se consideraba el progreso social en general, el progreso artístico-musical, el progreso de las instituciones formadoras de artistas. En este sentido se fundamentaba la opción por el espacio que ofrecían Bellas Artes-Secretaría de Educación Pública —representada por Carlos Chávez, Gerónimo Baqueiro, Daniel Castañeda, Luis Sandi, Guillermo Orta, entre otros— o bien por el que otorgaba la Universidad Nacional de México —encabezada por Alba Herrera, Estanislao Mejía, Manuel Barajas, Antonio Gomezanda, Pedro Michaca, entre otros.

13. Véase “Acuerdos del primer Congreso Nacional de Música” (1926), México, AHUNAM, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 20.

Uno de los puntos más agudos en las discusiones, repetido como estribillo y que, desafortunado en su interpretación, generó resentimientos que trascendieron el momento, radicaba en la necesidad, o no, de obtener grados universitarios, así como en la cualidad de ser o no universitario. En ambas posiciones había una crítica de fondo en torno a lo que se percibía como atraso en los ambientes musicales dominados por el diletantismo, la improvisación, la chabacanería que dominara en algunos medios decimonónicos tardíos, y se buscaba replantear la función social de los músicos propiciando una formación más especializada, más profesional, que cada uno interpretaba desde diversos lugares: Carlos Chávez señalaba, contundente: “México no necesita doctores ni bachilleres en música; necesita buenos ejecutantes de banda, de orquesta, de ópera y de ballet, etc., así como profesores de instrucción musical media [...]” (*El Universal*, 24 de junio de 1929); el otro grupo se remitía a uno de los acuerdos del Primer Congreso Nacional de Música que planteaba elevar los estudios musicales al nivel de educación superior, y aun otorgar el grado de doctor en música.<sup>13</sup> Y si, por otra parte, al grupo representado por Carlos Chávez le preocupaba que en una universidad en la que prevalecían la ciencias y las humanidades, las artes no tuvieran lugar, en tanto que el Departamento de Bellas Artes resultaba idóneo para acogerlas y promover su desarrollo, un sector representativo de universitarios argumentaba la importancia de que en la universidad “se fomentara la integración a la cultura nacional” y, en este sentido, que en ella se fundara un “Centro de cultura musical superior”, dado que “la finalidad de la Universidad Autónoma no es titular médicos, abogados, químicos o ingenieros; su gran tarea debe orientarse hacia la dignificación de los más puros exponentes de nuestra vida y robustecer los elementos de mexicanidad de nuestra alma colectiva. Resultaría trunco y frustrado el propósito si la universidad no contara en su seno con el contingente de los artistas, y entre ellos los músicos, que quieran llevar su misión social más allá de la simple tarea de ganar el pan cotidiano” (véase De Alba, 1929).

### **LA APUESTA DE UN GRUPO**

La polémica entre los representantes de ambos grupos, profesores y alumnos por igual, tuvo como foro el espacio abierto por el diario capitalino *El Universal* y se intensificó en las últimas semanas de la huelga. El conflicto, sin embargo, hizo crisis cuando se decretó la autonomía para la universidad, pues si bien en el

proyecto original la Escuela de Música, Teatro y Danza quedaba incluida como el décimo plantel, esta disposición se revocó en la emisión definitiva de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional de México Autónoma: Si bien en su artículo 4 señala: “es necesario capacitar a la Universidad de México, dentro del ideal democrático revolucionario, para cumplir los fines de impartir una educación superior, de contribuir al progreso de México en la conservación y desarrollo de la cultura mexicana [...]”, más adelante establece que la Escuela de Música, Teatro y Danza queda deslindada del campo universitario “por razones obvias de conveniencia administrativa y de diferenciación orgánica y funcional”. Asimismo, el inciso f) de los artículos transitorios, lo corrobora: “Pasan igualmente a depender del Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, la Escuela de Escultura y Talla directa, y la Escuela de Música, Teatro y Danza” (*Diario Oficial*, 26 de julio de 1929, pp. 1-10).

El efecto fue inmediato. El mismo 11 de julio, con motivo de la reintegración de la Escuela en el Departamento de Bellas Artes de la Secretaría de Educación Pública, se disolvió la delegación conservatoriana de la Asociación de Profesores Universitarios. Después de varias protestas, el grupo que no estuvo de acuerdo con la medida se organizó como Academia de la Facultad de Música integrada por un “grupo de maestros y alumnos del ex-Conservatorio Nacional de Música que no están de acuerdo con su segregación de la Universidad Nacional” (sic) y sesionaron del 13 al 24 de julio, mañana y tarde, para lograr que se fundara un conservatorio universitario de música. Para ello, su actividad fue muy intensa y variada, y de ello dan cuenta las actas de las sesiones.<sup>14</sup> Pusieron en práctica la experiencia de movilización que tenían en su haber los estudiantes del 29: volantear, pegar carteles en distintos puntos de la ciudad, informar en diversos foros, recurrir a la prensa —no olvidemos que *El Universal* tenía una particular simpatía con los proyectos universitarios—, entrevistarse con las autoridades, además de discutir criterios y planteamientos académicos así como posibles espacios relacionados con la institución por la cual luchaban. Al calor de esas sesiones y del giro que tomaban los acontecimientos, los estudiantes llegaron a la decisión extrema de “jurar no volver a pisar la Escuela de Música, Teatro y Danza mientras ésta no regrese a la Universidad”,<sup>15</sup> en tanto que los profesores firmaron la “renuncia colectiva a sus nombramientos”.<sup>16</sup>

Y si al principio se enfrentaron a la negativa de las autoridades universitarias, a la vuelta de unos días se limaron las asperezas y la balanza se inclinó a su favor. Baste ojear los encabezados de la

14. Véase “Síntesis de las actas de la Academia de la Facultad de Música”, AHUNAM, CESU, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 3, ff. 4895-4907.

15. Véase “Relación estudiantas que firman un juramento de no volver a la Escuela de Música, Teatro y Danza”, AHUNAM, CESU, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 2, ff. 4890-4891.

16. “Carta renuncia colectiva de los ex profesores del Conservatorio”, julio 23, 1929, AHUNAM, CESU, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 2, f. 4892.

17. [Carta al Rector solicitando la creación del Conservatorio Universitario], 14 de julio de 1929, AHUNAM, CESU, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 2, f. 4876.

prensa: “No se fundará otra Escuela. Sólo la de Música, Teatro y Danza que dirige el Maestro Chávez, será la que el Gobierno sostenga” (*El Universal*, 17 de julio de 1929); “Hay probabilidad de que se funde un Conservatorio libre. Hay numerosos profesores que se hallan dispuestos a prestar gratuitamente sus servicios al nuevo plantel” (*El Universal Gráfico*, 19 de julio de 1929); “El Conservatorio Universitario, institución de alta cultura musical” (*El Universal Gráfico*, 16 de julio de 1929); “La creación de una Escuela Universitaria de Música” (*El Universal*, 28 de julio de 1929).

Entre las gestiones realizadas con las autoridades universitarias, el rector interino, Ignacio García Téllez, recibió el 14 de julio un memorial con más de nueve páginas con firmas de profesores y alumnos en que manifestaban su inconformidad con la segregación de la escuela y argumentaban la necesidad de que la universidad tuviera un departamento musical, a la vez que reiteraban el carácter de los conservatorios de música que “ni por su índole ni por sus aspiraciones, pueden constituir escuelas de enseñanza universitaria exclusivamente popular [...] El fin supremo de las escuelas universitarias de arte es llevar la cultura a su perfeccionamiento”<sup>17</sup> y, modestamente, señalaban el argumento de rigor para ablandar el ánimo de las autoridades universitarias: “la creación de esta escuela bajo los auspicios de la Universidad Nacional Autónoma de México no presenta ningún problema de orden económico, puesto que la urgencia indicada bastaría y por hoy sería suficiente, más que la organización de un Conservatorio propiamente dicho, la institución de un departamento musical anexo, por ejemplo, a la Facultad de Filosofía y Letras, ya que los estudios de esta Facultad, en lo esencial, son completamente afines” (*ibid.* f. 4875).

Finalmente, el rector se comprometió a tratar el asunto en una próxima sesión de Consejo Universitario, y así fue como en su sesión del 7 de agosto de 1929 aprobó, por unanimidad, la creación de lo que sería el centro universitario de estudios musicales y decidió llamarlo Facultad de Música. A partir de entonces la energía se volcó en los preparativos para su inauguración oficial: se adaptó el plan de estudios en curso y se hicieron programas, se configuró la planta de maestros, que en principio daría clases gratuitamente, se consiguió el local —el edificio de Mascarones que ocupaba la Facultad de Filosofía y Letras en los horarios que ésta dejaba disponibles—, se efectuaron las inscripciones y se nombró, como director interino, al maestro Estanislao Mejía, uno de los que más había luchado, desde años atrás, para que se realizara este proyecto. Finalmente, el 7 de octubre de 1929 se inaugu-

raron los cursos de la escuela universitaria de música. Faltaba, sin embargo, resolver un aspecto fundamental para la vida académica de la nueva institución: la adquisición de instrumentos musicales, y esto se resolvió con una inversión de \$16 287.00 a pagar en treinta abonos a la casa Wagner & Levien Sucs. que, por lo demás, había hecho un buen descuento en el piano Steinway de concierto y en los ocho pianos verticales Wolfram, así como en los tres armonios que habían adquirido.<sup>18</sup>

Todo se resolvió: la confianza en el proyecto parecía mover las voluntades de todos, pero no hay que perder de vista las relaciones que algunos de ellos tenían con los círculos donde se tomaba este tipo de decisiones; además, al finalizar la huelga, con la disolución del Comité Central de Huelga, la mesa directiva señaló como un abuso de Carlos Chávez la separación de la Escuela de Música, Teatro y Danza. Otro de los dirigentes estudiantiles, Flavio Navar, planteó que “sólo quedaba, para el futuro, luchar por la creación de la Escuela de Música dentro de la Universidad” (*El Universal*, 12 de julio de 1929). Es posible que esto influyera en el ánimo de las autoridades universitarias y en el propio presidente de la república para decidir a favor de la creación de la Facultad de Música. Había diferentes nudos de problemas en el país y ahora se hacía evidente la capacidad de organización de los estudiantes, la manera en que los conflictos incidían en su cohesión.<sup>19</sup> Alejandro Gómez Arias, presidente del Comité de Huelga de la Universidad y de la Confederación Nacional de Estudiantes era consciente de que, en 1929, “la acción estudiantil amenazaba desbordar sus límites naturales e invadir otras áreas” (Gómez Arias, 1992, p. 92). Se acercaban las elecciones presidenciales en un contexto mediado por otros conflictos de gran magnitud y muchos estudiantes eran vasconcelitas; se pretendía que no se desbordara el movimiento, que los universitarios estuvieran ocupados y en paz, que los estudiantes de música tuvieran su lugar en la institución.

## IMPRONTA CONSERVATORIANA

Al calor del entusiasmo por la inauguración de los cursos, profesores y estudiantes se dieron de inmediato a la tarea de recuperar clases. Se habían inscrito 229 alumnos, de los cuales 91 eran varones y 138, mujeres.<sup>20</sup>

El plan de estudios conforme al cual se organizaría la vida académica de la nueva Facultad de Música procedía *grosso modo* de 1928, de la ex Escuela de Música, Teatro y Danza y en 1929 sólo se le habían introducido pequeñas modificaciones para echar

18. AHUNAM, CESU, Fondo Consejo Universitario, México, 19 de octubre de 1929, caja 19, exp. 135, doc. 1967, f. 1.

19. En relación con el logro de la autonomía, un documento que probablemente influyó en la posición del presidente Emilio Portes Gil para otorgar la autonomía a la universidad, es el memorando que le dirigió el jefe del Departamento del Distrito Federal, José Manuel Puig y Casauranc, en el que le sugería resolver de la mejor manera el conflicto estudiantil que estaba desbordándose y tendía a volverse ingobernable. Véase SEP, 1930 y 1931, “Memorandum del doctor...”, pp. 7-13.

20. En 1928, el conservatorio, cuando aún estaba adscrito a la universidad, registró una inscripción general de 1 228 (413 hombres, 815 mujeres). Véase “Inscripción general, primer ingreso, reingreso, egresados, títulos otorgados, títulos expedidos, 1924-1972”, México, UNAM, Dirección General de Administración, Departamento de Estadística, 1975.

21. Me refiero al Ateneo de la Juventud que, en torno a 1909, aglutinó a un grupo preocupado por renovar el campo de la ciencia, las artes y la cultura, fortaleciendo, además, el campo de las humanidades en el contexto en el que predominaba la ciencia positiva. Entre sus integrantes podemos mencionar a Antonio Caso, Pedro Henríquez Ureña, Alfonso Reyes, Antonio Caso, Jesús Acevedo, José Vasconcelos, Martín Luis Guzmán, Julio Torri, Diego Rivera, entre otros. Hubo dos músicos particularmente destacados que se integraron a este movimiento: Manuel M. Ponce y Julián Carrillo.

a andar los cursos universitarios. En términos generales, conservaba su estructura y sus contenidos. Si una de las preocupaciones que se habían expresado en el Congreso Nacional de Música de 1926 era el referente a la falta de certificación de los músicos, el actual plan de estudios establecía en su segundo artículo:

En la Facultad de Música se impartirán los conocimientos para obtener el título de profesor en la enseñanza elemental de la música (solfeo, dictado, teoría y canto coral); certificado de perfeccionamiento técnico en la ejecución de instrumentos de orquesta o banda militar; diploma de concertista, compositor, cantante o director de orquesta, y grados de maestro y director en música (Plan de Estudios de la Facultad de Música, 1929).

Los años de estudio para cada carrera estaban diferenciados: cinco años para los instrumentos de aliento metal y de madera y la guitarra; seis años para profesor de solfeo y canto coral; siete años para los cantantes; ocho años para los demás instrumentos; nueve años para los compositores. Y aunque, ciertamente, se preveía la obtención de los más altos grados universitarios en música, se señalaba como estudios antecedentes para ingresar a la facultad solamente la educación secundaria, lo cual a la vuelta de escasos meses empezó a verse como uno de los puntos débiles para la aspiración de ser universitarios.

El plan de estudios se conservó, en lo general, hasta 1933, año en que los universitarios propusieron su propio plan.

Desde el principio se establecieron ciertas rutinas didácticas, como las periódicas demostraciones de los avances en el estudio, así como las audiciones públicas y los concursos internos. Los exámenes profesionales inicialmente fueron los de aquellos alumnos procedentes de la Escuela de Música, Teatro y Danza que concluían sus estudios en la Facultad de Música; tuvieron que pasar algunos años para que fueran universitarios propiamente dichos.

Con el propósito de ampliar el horizonte cultural de los músicos en formación, la Sociedad de Alumnos propuso un programa de conferencias que fue muy bien recibido; en él participaban los mismos profesores de la facultad e inclusive de la universidad en general. Tal práctica se había introducido en diversos espacios desde los tiempos de los Ateneístas,<sup>21</sup> quienes en 1908 integraron, inicialmente, la Sociedad de conferencias y conciertos, en la que, por cierto, desde muy jovencita participó Alba Herrera y Ogazón como pianista y conferencista. Los programas de conferencias anuales constituyeron una actividad constante durante muchos años.



La planta de profesores, casi en su totalidad con excepción de algún reconocido universitario de otro campo de estudios, procedía del conservatorio; entre octubre de 1929 y febrero de 1930 se registran los siguientes:

- Carmen Azuela, Manuel Barajas, Carmen Bretón, Esperanza Cisneros, Fausto Gaytán, Antonio Gomezanda, Alba Herrera y Ogazón, Carlos L. Santos, José F. Velásquez (piano).
- Miguel C. Meza, Felipe Cortés Texeira (acompañantes de piano).
- Rodolfo Martínez Cortés, José Rocabrana (violín).
- Francisco Reyna Reguera (violoncello).
- Ramón Hernández, Aurelio Ocampo (clarinete).
- Ramón Hernández (saxofón)
- Juan G. Belaunzarán (guitarra).
- Humberto Macías Campos (instrumentos de aliento y boquilla circular).
- Francisco Vázquez (flauta).
- Agustín Beltrán, Carlos Castro, Consuelo Escobar de Castro, Dolores Pedrozo, Tomás Reyes Retana (canto).
- Melquíades Campos (instrumentación).
- María López Ramírez, Pedro Michaca, José F. Vázquez (solfeo).
- José F. Vázquez, Estanislao Mejía (armonía, conjuntos corales).
- José F. Vázquez (contrapunto).
- Estanislao Mejía (composición).
- Estanislao Mejía, David F. España (pedagogía musical).
- David F. España (acústica).
- Alba Herrera y Ogazón, David F. España (historia de la música).
- Héctor Solís Quiroga (historia patria).
- Julio Jiménez Rueda (historia del arte).
- María Caso (fonética y pronunciación).
- Luis G. Saldaña (declamación lírica).
- Raymundo Sánchez (español).
- María Caso, Luis R. Cuéllar, (francés).
- Manuela Rosenwer (sic), Eduardo A. Williams (inglés).
- Carmen Gorbea (italiano).
- Agustín Beltrán, Gaudencio González Garza (fisiología e higiene de la voz).<sup>22</sup>

Si bien entre los profesores, además de dar clases gratuitamente por lo menos durante el primer semestre, hubo iniciati-

22. *Cfr.* Escuela Nacional de Música, XL Aniversario, 1929-1969 (1970), México, UNAM, p. 13; Jesús C. Romero (1947), "Bosquejo histórico de la Escuela Universitaria de Música", México, Fondo Escuela Nacional de Música, caja 14, exp. 9, f. 4973 [mecanograma].

vas tendientes a reunir fondos para apoyar tanto a la universidad que recién había logrado su autonomía como a la flamante Facultad de Música, tales como la constitución de la Asociación Artística de la Facultad de Música de México, lo cierto es que tal parecía que el grupo de disidentes del conservatorio se habían llevado consigo la forma de hacer las cosas de la antigua institución. Y no podía ser de otro modo: las prácticas no podían transformarse de la noche a la mañana. La mayoría de los maestros de música de la facultad se habían formado en el conservatorio o con los maestros del conservatorio, en sus academias particulares; otros, pocos, se habían formado en Europa y en Estados Unidos (véase Mier, 2005); muchos de los alumnos habían cursado algunos de sus años formativos ahí. La construcción de una escuela universitaria abocada a la formación profesional del músico, paulatinamente adquiriría un rostro propio.

Por otro lado, el ejercicio de toma de posición respecto al problema formativo-musical que tenía como uno de los foros privilegiados la prensa capitalina, no cejó. Continuó realizándose entre las comunidades académicas de los músicos conservatorios y universitarios, entre las opciones que cada una de ambas instituciones podía ofrecer en lo que también se jugaba la propia concepción del oficio de músico y del quehacer musical propiamente dicho.

### **HABITAR LA UNIVERSIDAD**

Hubo algunas medidas que comenzaron a hacer sentir a los músicos que estaban en el ámbito de la universidad. Una de las preocupaciones de los músicos conservatorios, manifestado en diversos foros años atrás y más aún con el conflicto del 29, era el deseo de pertenecer a una institución que estuviera “a salvo de cambios políticos y crisis ministeriales” (véase Herrera y Caso, *op. cit.*), al resguardo de “gobiernos dictatoriales y deficientes” (*idem*). La alternativa que la universidad podía ofrecer en ese momento, frente a la verticalidad de las instituciones del Estado, eran los cuerpos colegiados. Así, una de las primeras tareas de la Facultad de Música consistió en organizar la Academia Mixta de Profesores y Alumnos, en una composición paritaria de tres a tres, lugar en el cual se discutirían y analizarían los diversos aspectos de la vida académica, a la vez que representarían a la dependencia en el Consejo Universitario.

También comenzó a sentirse la presencia de la regulación universitaria en relación con los grados y títulos que otorgarían los estudios universitarios —bachiller, maestro, doctor—, discusión

por lo demás común por esos años a todas las escuelas y facultades, que para los músicos representaba la amenazante exigencia del bachillerato, como antecedente a los estudios musicales universitarios, lo cual traía consigo la medida a corto plazo de regularizar a los estudiantes que procedían del conservatorio, como lo anunció la prensa a escasos meses de haberse inaugurado la facultad: si bien los estudios que se habían establecido como antecedente, ya desde el conservatorio, consistieron en primaria básica, primero; después, primaria superior, para 1929, y los primeros años de la década de 1930, era la secundaria.

La situación ponía a la naciente facultad en una encrucijada, pues por la propia naturaleza de los estudios musicales había la exigencia de empezar con los estudiantes en edades tempranas —el dominio de un instrumento musical requería muchos años de entrenamiento y de plasticidad en el sujeto— y esto se había resuelto desde los años del conservatorio; por otro lado, su condición de centro de educación superior no ofrecía posibilidades de abocarse a la educación de niños y jovencitos propiamente dicha. El principal cambio introducido en el plan de estudios de 1933 fue, de acuerdo con el director de la Facultad de Música Estanislao Mejía, eliminar las materias de secundaria; sin embargo, cuando se presentó la propuesta, en la sesión de Consejo Universitario del 23 de marzo de 1933, la facultad fue duramente cuestionada, tanto por los grados que decía otorgar en sus objetivos, principalmente el de doctor en música al carecer de personal idóneo para ello, como por el tipo de población que admitía, que abarcaba estudiantes de edades que normalmente eran ajenas a los fines propios de la universidad. No sólo se puso en duda su condición de facultad, sino su propia cualidad universitaria. Los consejeros Vicente Lombardo Toledano, Antonio Caso y Roberto Mantilla fueron contundentes.<sup>23</sup> Un año después, en la estructura de la universidad, no sólo ya no aparecería como facultad sino pasaba a formar parte de las cuatro secciones de la Facultad de Filosofía y Bellas Artes (véase UNAM, 1998, t. I, p. 112);<sup>24</sup> para el siguiente año, 1935, se integraría con el nombre de Escuela Superior de Música (*ibid.*, p. 116).

Lograr un lugar propio en la universidad, como campo de estudios artístico-musicales, al lado del campo de las ciencias positivas y aun de las humanidades, no fue fácil; tampoco lo fue la legitimación de la Universidad Nacional Autónoma de México frente a los gobiernos posrevolucionarios, cuyo interés primordial era la educación de las masas, como lo señalé. Muchos conflictos y tropiezos de la Escuela Nacional de Música sólo es

23. Archivo Histórico del Consejo Universitario, exp. 6, año 1933, p. 76 y ss.

24. De acuerdo con el Estatuto de 1934, las cuatro secciones fueron:

1) Estudios de Filosofía, Ciencias de la Educación, Historia, Geografía y Letras; 2) Arquitectura; 3) Artes Plásticas; 4) Música.

posible comprenderlos, además de la especificidad de soluciones que requerían los estudios artístico-musicales propiamente dichos, en el propio contexto de una universidad que lucha por salir a flote, con todas las implicaciones que tuvo lograr su autonomía, erigirse en una institución que se quería libre del control estatal. La Facultad de Música —hoy Escuela Nacional de Música— afrontó una doble necesidad de legitimación: frente a los estudios conservatorianos y frente a la universidad que la cobijara.

En 1929, cuando Emilio Portes Gil emitió la Ley Orgánica que dio el carácter autónomo a la universidad, si bien se comprometió a financiar a la naciente Facultad de Música, el apoyo no era irrestricto; dependía de que respondiera a lo que esperaba de ella una nación revolucionaria, un gobierno revolucionario, cuya principal política educativa se orientaba hacia las masas y las opciones escolares que para ellas se avizoraban. El año de 1933 volvió a ser difícil para la universidad; a la crisis interna de gobernabilidad respondió la medida del secretario de Educación Pública, Narciso Bassols, de rectificar la Ley Orgánica de 1929, con una nueva iniciativa de ley mediante la cual la universidad perdía su cualidad de ser “nacional” junto con el subsidio del Estado —se le canalizaron diez millones de pesos para que de ahí en adelante viviera con los intereses que éstos le reportarían—, decisiones aunadas a la amenaza de cerrarla definitivamente, o bien adscribirla una vez más a la Secretaría de Educación Pública. La universidad se vio envuelta de nuevo en una huelga; con la renuncia del rector García Téllez (1933) y la renuncia de rigor de todos los funcionarios; Estanislao Mejía tuvo que dejar la Facultad de Música, cuya creación había impulsado.

Los déficit presupuestarios de la universidad de esos años necesariamente tuvieron resonancias en la Facultad de Música; la política de austeridad y trabajo establecida para la universidad también fue una realidad en la ex Facultad de Música: fueron años difíciles en que José Rocabrana estuvo al frente de la institución, por lo menos durante el primer periodo, sin nombramiento oficial, sólo en calidad de “encargado de la dirección” (Jesús Romero, 1947). La amenaza de desaparición de la Escuela de Música en los años que siguieron continuó pesando sobre la comunidad académica de músicos universitarios.

Los logros, sin embargo, fueron legitimando su existencia: su inmersión en el nacionalismo musical en boga quedó ampliamente probada con la iniciativa de llevar a cabo dos concursos de música nacionalista (1930, 1931), así como la institucionalización de los viajes de estudio al interior del país que previó para

los estudiantes a partir de 1930. Todo ello ocurría en el contexto de las exploraciones en torno a la construcción de una escuela de música mexicana como tal. Su proyección social fue reconocida mediante la labor realizada en espacios públicos y privados por los conjuntos instrumentales pequeños —dúos, tríos, cuartetos, sextetos—, medianos —orquestas de cámara— y grandes —orquestas sinfónicas—; por coros y solistas. También incidió en la formación de niños y obreros. Planes de estudio y programas fueron sometidos a revisiones de acuerdo con los avances del campo musical y educativo: hubo la constante inquietud de hacer realidad la investigación y la experimentación musicales; se establecieron, entre otras, materias tales como Folk-Lore (1934), a cargo de Manuel M. Ponce, e Historia de la música en México (1938), que había sido una de las tesis y propuestas de Jesús C. Romero en el Congreso Nacional de Música de 1926 (Aguirre, 2004). Fruto de las discusiones y análisis sobre las exigencias de los estudios universitarios fue el distinguir en el proceso formativo de los músicos por lo menos tres ciclos de estudios: el preparatorio, el profesional y el de perfeccionamiento y estudios superiores. Todo parece apuntar a que, en torno a los años cuarenta, la Escuela de Música de la universidad fue logrando mayor estabilidad y reconocimiento de sus propias posibilidades.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Han transcurrido 75 años desde la fundación de la entonces Facultad de Música —hoy, Escuela Nacional de Música de la UNAM—. De hecho, ésta ha coexistido con el Conservatorio Nacional, primero; con la Escuela Superior de Música, más tarde. Los escollos y dificultades que experimentó en su tiempo en el espacio de la universidad para encontrar un lugar, para abrir el camino hacia las artes universitarias, ¿valieron la pena, si ya existían instituciones abocadas a la formación de los músicos? Sí, sin lugar a dudas.

Sin negar las aportaciones y la fisonomía propia de dos de las instituciones más próximas, el Conservatorio Nacional de Música y la Escuela Superior de Música, así como los constantes intercambios entre sus alumnos y profesores, la Escuela Nacional de Música de la UNAM ha contribuido a enriquecer el horizonte de las artes musicales en el país, a generar una tradición propia, la de la música universitaria, que amplía las opciones de quienes optan por este camino. Por lo demás, como lo señala Julio Estrada, no sólo existen estudios musicales en la propia escuela,

sino, por diversas vertientes, en varias dependencias universitarias que comparten espacios formativos y de investigación, abiertos a la complejidad y versatilidad de este campo, propicios a la perspectiva universitaria de la música: “nuevas generaciones de investigadores musicales se ocupan, dentro de la propia ENM, de búsquedas musicológicas orientadas hacia varios rubros: historia, estética, etnología, teoría, enseñanza, organología, tecnología, semiótica, interpretación, composición” (Estrada, 2005).

Queda claro que aproximarnos a las historias de nuestras escuelas de arte constituye un reto y un compromiso con nuestro tiempo.

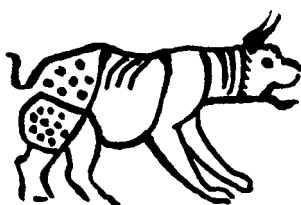
#### REFERENCIAS

- AAVV (2000), *Historia general de México*, México, El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, versión actualizada.
- AGUIRRE, María Esther (coord.) (en ed.), “Memoria en el tiempo. La Escuela Nacional de Música de la UNAM, 1929-1945”, México, CESU-DGSCA-ENM, publicación digital en curso de edición.
- (2004), “La historia necesaria para el nacionalismo musical, o cómo darle un vuelco a su enseñanza”, IX Encuentro internacional de historia de la educación, Colima, 24-26 de noviembre (Memoria electrónica).
- ALARCÓN, Alicia (1979), *El Consejo Universitario. Sesiones de 1924-1977*, México, CESU-UNAM.
- APPENDINI, Guadalupe (1981), *Historia de la Universidad de México*, México, Porrúa.
- CASO, Antonio y otros (1962), *Conferencias del Ateneo de la Juventud*, prólogo, notas y recopilación de apéndices de Juan Hernández Luna, México, Centro de Estudios Filosóficos-UNAM (Nueva Biblioteca Mexicana), núm. 5.
- CHÁVEZ, Carlos (1929), “La música, la universidad y el Estado”, en *El Universal*, agosto 3.
- DE ALBA, Pedro (1929), “La universidad sin música”, en *Excelsior*, 7 de agosto.
- ESTRADA, Julio (2005), “Nuevos causes para la música universitaria”, en María Esther Aguirre (coord.), Primer encuentro Abrir historias. A 75 años de la fundación de la Escuela Nacional de Música de la UNAM, México, IIE-UNAM.
- ESTRADA, Julio (ed.) (1984), *La música de México*, 5 vols., México, CESU-ENM, memoria versión multimedia.
- DROMUNDO, Baltasar (1978), *Crónica de la autonomía universitaria*, México, Jus.
- GÓMEZ ARIAS, Alejandro (1992), *De viva voz. Antología*, introducción, compilación y selección de Víctor Díaz Arciniega, México, Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM (Colección Obras de Viva Voz, vol. 1).
- JIMÉNEZ RUEDA, Julio (1955), *Historia jurídica de la Universidad de México*, México, Facultad de Filosofía y Letras-UNAM.
- KRAUZE, Enrique (1976), *Caudillos culturales de la Revolución Mexicana*, México, Siglo XXI.
- MARSISKE, Renate (coord.) (1998), *Los estudiantes. Trabajos de historia y sociología*, México, CESU-UNAM/ Plaza y Valdés, segunda edición.
- MIER, Ramón (2005), “Músicos viajeros, destinos abiertos”, ponencia presentada en el III Congreso internacional Alexander von Humboldt, Veracruz, 18 al 22 de julio.
- MORENO, Yolanda (1989), *Rostros del nacionalismo en la música mexicana. Un ensayo de interpretación*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PACHECO CALVO, Cirilo (1983), “La organización estudiantil en México”, en Gilberto Guevara Niebla (comp.), *Las luchas estudiantiles en México*, tomo I, México, Línea/UAG/UAZ, Serie Estado y Educación en México.
- PARKER, Robert L. (2002), *Carlos Chávez, el Orfeo contemporáneo de México*, México, CONACULTA (Colección Ríos y Raíces).
- RUIZ CASTAÑEDA, María del Carmen (1979), *La Universidad libre (1875), antecedente de la Universidad Autónoma*, México, CESU-UNAM, Colección Deslinde núm. 110, Cuadernos de Cultura Política Universitaria.

- Secretaría de Educación Pública (SEP) (1930 y 1931), "Memorandum del doctor J. M. Puig Casauranc para el señor presidente de la República, mayo 25, 1929", en *Boletín de la Secretaría de Educación Pública*, t. X, núms. 1 a 4, México, noviembre-diciembre, enero-febrero, pp. 7-13.
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1998), *Compilación de legislación Universitaria 1910-1997*, tomo I, México, UNAM.
- Universidad Nacional Autónoma (1929), "Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma", publicada en el *Diario Oficial, Órgano del Gobierno Constitucional de los Estados Unidos Mexicanos*, t. LV, núm. 21, México, 26 de julio.
- VÁZQUEZ NEGRETE, Ariel (2004), *Primer rector de la autonomía universitaria*, México, CESU-UNAM/DGPFE – Asociación Cívica Ignacio García Téllez.
- ZANOLLI FABILA, Betty María Auxiliadora (1997), "La profesionalización de la enseñanza musical en México: el Conservatorio Nacional de Música (1866-1966). Su historia y vinculación con el arte, la ciencia y la tecnología en el contexto nacional", vol. I, tesis de doctorado en Historia, México, FFYL-UNAM.

*60 años de la UNESCO:*  
un aniversario en el que México  
tiene mucho que celebrar\*

PABLO LATAPÍ SARRE\*\*





La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) está cumpliendo sus 60 años. Dos son las fechas a las que alude este aniversario: el 16 de noviembre de 1945 en que se rubricó su Constitución, y el 4 de noviembre de 1946 en el que la organización nació oficialmente con la firma del vigésimo Estado-miembro, que fue Grecia. Es, por tanto, todo un año —de noviembre del año pasado a noviembre próximo— lo que se celebra como aniversario; así lo ha hecho la UNESCO en París con un amplio programa de conmemoraciones que cubre todo este periodo.

Una de las celebraciones iniciales<sup>1</sup> fue un seminario académico dedicado a recuperar la historia de la organización desde diversos puntos de vista. La sesión final se centró en la pregunta: ¿qué historia o qué historias de la UNESCO debemos construir? ¿La historia formal-institucional de sus sucesivos directores generales, conferencias generales o grandes programas, su historia en cuanto que organismo perteneciente al sistema de las Naciones Unidas marcando sus contrapuntos y diferencias específicas, la historia escondida, a veces poco edificante, de los juegos políticos subyacentes a sus decisiones, la de la sede en París o la de las oficinas nacionales o regionales con sus variados trabajos en el terreno, o la historia de las “grandes ideas” que han guiado las actividades de este organismo internacional?

(Un ejemplo de esta última historia, por cierto, es la obra de Droit, Roger-Pol, 2005, *The making of humanity*, que acaba de aparecer, la cual reconstruye el curso de la organización que se despliega

en los grandes temas tratados: la paz y la educación para la paz, la lucha contra la discriminación y en particular contra el racismo, los derechos humanos, la libertad, la justicia mundial, la defensa del medio ambiente, el patrimonio natural y cultural, el respeto a la diversidad cultural, etcétera).

Todas esas historias de la UNESCO son necesarias. Se escribe historia —decía Marc Bloch— con dos finalidades: a partir del presente comprender el pasado, y a partir del pasado comprender el presente; necesitamos enriquecer esta dialéctica pasado-presente con el análisis de muy diversos ejes, sin más límites que nuestra creatividad. Mi reflexión de hoy se inscribe en ese ambicioso propósito de hacer historia, con una muy modesta contribución: deseo destacar la especial relación que México ha tenido con la UNESCO, particularmente en sus primeros años, tema que aún no ha sido objeto (que yo sepa) de una investigación sistemática.

Ordenaré mi exposición en tres puntos: primero, una breve referencia —necesaria— a lo que hoy es la UNESCO y cómo funciona; segundo, la presencia de nuestro país en los esfuerzos de su creación y en sus primeros años, y tercero, la gestión de Jaime Torres Bodet como director general de la misma de 1948 a 1952.

## LA UNESCO HOY: CÓMO FUNCIONA

La UNESCO es el organismo del sistema de las Naciones Unidas especializado en la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación e información. Entre las organizaciones especializadas de la ONU es la que tiene mayor polivalencia de propósito al abarcar los cuatro sectores mencionados —no sólo uno como la salud, la agricultura o el comercio—. Otro rasgo

\* Conferencia presentada en el Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, febrero de 2006.

\*\* Investigador titular del CESU; actualmente embajador y representante permanente de México ante la UNESCO.

distintivo es que cuenta en cada país con una Comisión Nacional, en la cual se coordinan las acciones de las diversas instancias gubernamentales pertinentes, así como de la sociedad civil.

Actualmente la UNESCO está constituida por 191 estados miembro. Hace tres años (2002) Estados Unidos regresó a ella y el Reino Unido lo había hecho desde 1997, países que se habían ausentado desde 1984. La estructura es compleja. La autoridad suprema es la Conferencia General, que se reúne cada dos años durante cerca de un mes, en que se congregan las representaciones de todos los estados miembro; en ella se toman las grandes decisiones tanto de programa como de gestión y financiamiento. El Consejo Ejecutivo, actualmente integrado por 58 países elegidos por la Conferencia General, atiende la ejecución de esas decisiones y los aspectos administrativos y financieros puntuales; se reúne dos veces al año en sesiones de dos a tres semanas. El director general es elegido por la Conferencia General para un periodo de cuatro años, renovable por otros cuatro; es actualmente Koishiro Maatsura. Una secretaría de funcionarios especializados —unos 2100— laboran en las oficinas de la sede, mientras otros varios centenares lo hacen en las oficinas regionales, nacionales o de conjuntos de países (“clusters”). Funcionan también once institutos o centros especializados dependientes de la organización, como el de Planificación de la Educación (París), el de Educación (Hamburgo), el de Estadística (Montreal), los de Educación Superior (Bucarest y Caracas), el de Utilización de las Tecnologías Informáticas en la Educación (Moscú) y varios especializados en diversas ciencias, además de la Oficina

Internacional de Educación de Ginebra.

La organización funciona con seis lenguas de trabajo: inglés, francés, español, chino, árabe y ruso, aunque las dos primeras que son las lenguas oficiales son con mucho las más utilizadas. Un rasgo interesante que manifiesta el proceso de deseuropeización del organismo es que actualmente el director general es japonés, el presidente de la Conferencia General, árabe (del Sultanato de Omán), y el presidente del Consejo Ejecutivo, chino. En el siguiente rango de la jerarquía del secretariado el director general adjunto es brasileño, y los subdirectores generales son oriundos de Alemania, Chile, Estados Unidos, Francia, India y Yemen.

Los estados miembro mantienen representaciones permanentes ante la organización, de diversa magnitud, generalmente encabezadas por un embajador. Países pequeños o de pocos recursos encargan a su embajada ante Francia (o a veces ante Bruselas o Londres) su representación ante la UNESCO, lo cual debilita mucho su presencia ante la organización.

### **Misión y grandes funciones**

La UNESCO se fundó para promover y salvaguardar la paz en el mundo, como veremos después; esta misión se concretó desde el principio en la educación, pues se tenía la convicción de que la paz debía afianzarse en las mentes de los hombres, o sea en los valores y actitudes de respeto y tolerancia para asegurar la convivencia armoniosa. La “dignidad humana” es el valor supremo que guía su filosofía.

En el plano operativo podríamos distinguir cinco grandes funciones que realiza la organización para hacer efectiva su misión:

- a) La UNESCO es, primero —y es algo específico en el sistema de la ONU—, un foro de debate intelectual, de intercambio de ideas entre países y culturas, con miras a comprender cabalmente el mundo actual y sus tendencias de transformación.
- b) La UNESCO es también una instancia mundial de asesoría y asistencia técnica a los gobiernos sobre políticas, estrategias y programas; para esto ofrece vinculaciones con organismos de financiamiento, envía misiones de expertos o sugiere planes de apoyo de país a país.
- c) La UNESCO es asimismo un actor normativo de gran prestigio, al promulgar sus estados miembro declaraciones, recomendaciones o convenciones (estas últimas de carácter vinculante para los estados que las ratifican). Colabora, por tanto, en construir el derecho internacional en los cuatro sectores de su actividad. Además, apela continuamente a la dimensión ética de los seres humanos, especialmente ante los avances de la investigación científica que plantean situaciones inéditas para el desarrollo humano.

Dentro de esta función se ubica la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial Natural y Cultural de la Humanidad, cuyos reconocimientos de sitios o hechos culturales son quizás las acciones más conocidas de la organización.

- d) Una cuarta función es la de impulsar el conocimiento, lo cual realiza no sólo mediante sus programas de educación (Educación para Todos, formación de profesores, escuelas asociadas, apoyos a la elaboración de libros de texto, etc.), sino de varios de sus “órganos subsidiarios” como la Comisión Ocea-

nográfica Intergubernamental, el Programa Hidrológico Internacional, el Programa MAB (El Hombre y la Biosfera) y otros. El tema de las “sociedades de conocimiento” le merece actualmente una atención prioritaria.

- e) Finalmente, la UNESCO tiene también una función prospectiva respecto a la cultura y a las transformaciones sociales, con miras a que los gobiernos y otras agencias tomen las necesarias decisiones anticipatorias en los campos de educación, ciencia, cultura y comunicación.<sup>2</sup>

Baste esta descripción de lo que es hoy la UNESCO, que me pareció una referencia necesaria para abordar el tema principal que me he propuesto.

## LA FUNDACIÓN DE LA UNESCO Y LA PRESENCIA DE MÉXICO EN ELLA

### Un antecedente

Después de la Primera Guerra Mundial (1914-1918) y en el marco de la Sociedad de las Naciones, varios gobiernos pensaron que era importante crear un organismo dedicado a la cooperación intelectual en el plano multilateral. Los intelectuales y científicos tenían la convicción de que entre ellos era fácil comunicarse y desarrollar iniciativas comunes, por arriba de fronteras y nacionalidades, y la cooperación intelectual prometía ser un importante activo para la paz. El Consejo de la Sociedad de las Naciones aprobó en 1922 una Comisión Internacional de Cooperación Intelectual, cuyo presidente fue Henri Bergson; tenía 13 miembros y se reunía cada año. Dos años después Francia propuso crear una instancia más estructurada, un Instituto Internacional de

Cooperación Intelectual; éste se instaló en el Palais Royal en París en 1926 y tenía siete secciones. Debía promover el espíritu científico y “crear un estado de espíritu favorable a la solución pacífica de los problemas internacionales, en el marco de la Sociedad de las Naciones”.

Este instituto, verdadero antecedente de la UNESCO, trabajó durante catorce años, hasta la Segunda Guerra Mundial. Promovió la cooperación intelectual sobre todo en el campo de la educación mediante intercambios de científicos y estudiantes, becas y reuniones; al término de la Segunda Guerra se disolvió y, una vez fundada la UNESCO, entregó a ésta sus archivos.

### **Nace la UNESCO**

Todavía en plena guerra, en noviembre de 1942, el Reino Unido invitó a las potencias aliadas y a otros países a reunirse en Londres para trabajar en la constitución de un “organismo internacional de educación”. Asistieron ocho países a lo que entonces se llamó la “conferencia de los ministros aliados de Educación”. Surgieron varios proyectos que se circularon para continuar afinando la idea.

Apenas terminada la guerra, se consideró llegado el momento para convocar a la Conferencia Preparatoria de Londres, que se efectuó del 1 al 16 de noviembre de 1945. Hacía apenas siete meses de la creación, en San Francisco, de la Organización de las Naciones Unidas, la cual había recomendado convocar a una conferencia que habría de definir los estatutos de una “organización internacional de cooperación cultural”. Ante los horrores vividos en la guerra, había conciencia de que la educación y la cultura serían esenciales para asegurar la paz mundial.

A esta Conferencia de Londres asistieron 42 países, entre ellos México. Fue presidida por la ministro de Educación del Reino Unido, Ellen Wilkinson, y el director del antiguo Instituto Internacional de Cooperación Intelectual fue su primer secretario ejecutivo.

De sus cinco comisiones, la primera tenía por objeto trabajar sobre “el título, preámbulo y función de la organización”. Esta comisión fue presidida por el mexicano Jaime Torres Bodet, quien era en ese momento secretario de Educación Pública.

El primer nombre propuesto fue UNECO, pues la “s” de “ciencia” en inglés o francés sólo se añadió en el curso de la conferencia, por sugerencia del biólogo británico Julian Huxley y tomando en cuenta las consecuencias trascendentales —puestas de manifiesto tres meses antes con las bombas atómicas de Hiroshima y Nagasaki— que los avances científicos tenían para el futuro de la humanidad.

El proyecto de la UNESCO diseñaba ya su estructura y órganos: Conferencia General, Consejo Ejecutivo, director general y Secretaría. El Consejo Ejecutivo estaría integrado por 18 miembros elegidos entre los delegados a la Conferencia General; era claro que serían elegidos por sus características personales y no como representantes de sus gobiernos, circunstancia que habría de evolucionar andando el tiempo, primero hacia la ambigüedad entre ambas funciones y luego hasta el predominio de su carácter de representación gubernamental. También aparecían en el proyecto las Comisiones Nacionales, como elemento esencial.

El Reino Unido propuso que París fuese la sede de la nueva organización, y la primera Conferencia General se fijó para las fechas del 20 de noviembre a 10 de diciembre de 1946.

Se recordará que el Preámbulo de la Constitución de la UNESCO comienza con la frase: “Puesto que las guerras nacen en la mente de los hombres, es en la mente de los hombres donde deben erigirse los baluartes de la paz”, sentencia que resume la misión esencial asignada a la organización. Los autores de esta frase fueron el primer ministro británico Clement Attlee y el poeta estadounidense (entonces director de la Biblioteca del Congreso en Washington) Archibald MacLeish.

La firma del Acta Constitutiva ocurrió, como he dicho, el 16 de noviembre de ese año de 1945.

### **La Comisión Provisional**

Terminada esa reunión preparatoria, inició su labor una Comisión Provisional formada por 14 países, entre los que se contó México.<sup>3</sup> Había un sitio reservado para la Unión Soviética, pero no se ocupó; este país entró a la UNESCO hasta 1952. El secretario ejecutivo de esta comisión fue el biólogo Julian Huxley.

La Comisión se instaló en París en septiembre de 1946; ocupó el Hotel Majestic (Avenida Kléber 22) que había servido como sede de la administración alemana y luego estadounidense y donde habría de estar después el Secretariado de la Organización.<sup>4</sup> Se elaboró un presupuesto para el primer año de US\$ 7 500 000, que se redujo a 6 950 000, y se fue reclutando al personal del secretariado, unas 600 personas, cuyo primer cometido era preparar la inminente Conferencia General.

La firma del “Estado número 20”, que fue Grecia, se realizó el 4 de noviembre de 1946, por lo que esta fecha es la oficial del nacimiento de la organización.

Es muy significativo el hecho de que México haya sido el séptimo país en fir-

mar el Acta Constitutiva (el 12 de junio de ese año) y el primero de América Latina (Brasil, el segundo latinoamericano, fue el número 18), justo antes del país que acogió la sede de la UNESCO, Francia, que fue el octavo en firmarla.

### **La primera Conferencia General**

El 20 de noviembre de 1946 se inauguró en París la Primera Conferencia General, con la presencia de 48 países, de los que sólo 24 tenían derecho a votar. Como primer director general fue elegido el biólogo Julian Huxley, ya muy conocido por su dedicación a los trabajos preparatorios; se le eligió sólo por dos años a petición suya, no para los seis estipulados en la Constitución. El primer presupuesto aprobado para 1947 fue el ya previsto de US\$ 6 950 000.

La Conferencia General eligió al primer Consejo Ejecutivo (1946-1947), de 18 personas; el mexicano Manuel Martínez Báez fue miembro de aquel y se le eligió como vice-presidente, hecho que muestra la presencia activa de México en la incipiente organización.

Respecto a los trabajos de esta primera Conferencia General, baste decir que la preocupación predominante en los estados miembro era el mantenimiento de la paz, por medio de acciones en los campos de la educación, la ciencia y la cultura (la “comunicación e información” se añadieron como ámbito de acción posteriormente, en 1990). La paz se entendió desde el principio no como mera ausencia de guerra sino como “solidaridad” y “convivencia armoniosa”, fruto del “esfuerzo de hombres libres para lograr su felicidad y seguridad”; se tenía la convicción de que “el progreso social, material y moral de la humanidad” se impondría por arri-

ba de las causas de las guerras. En los años siguientes la UNESCO pasaría de “la paz como finalidad” a “la paz como proceso”, adentrándose en las cuestiones de la educación para la democracia, en la lucha contra la discriminaciones y el racismo<sup>5</sup> y en otros variados temas.

Se aprobó un programa que pareció satisfacer las expectativas de los estados miembro respecto a la nueva organización. Éste comprendía dos proyectos: el primero se centraba en la educación de base, indispensable para asegurar la paz: se fijaba un mínimo de instrucción formal y se disponían varias acciones para reducir el analfabetismo; la desigualdad educativa se consideraba “un peligro para el mundo”; por esto se ponía énfasis en la educación de los adultos, así como en la relación de la educación con la higiene y el civismo, y se recomendaba el uso de los medios audiovisuales, por entonces novedosos, así como la proliferación de las bibliotecas y el recurso a la radio. El segundo proyecto proponía una minuciosa revisión de los manuales escolares, pues también las deficiencias de algunos de éstos, por ejemplo en el manejo del nacionalismo, “constituían un peligro para la paz”; con este objeto se creó un centro de documentación (Valderrama, 1995, p. 33).

En el sector de ciencia se formularon medidas para reparar los daños causados por la guerra a los equipamientos científicos y multiplicar las becas e intercambios de especialistas.

Respecto a la cultura y las ciencias sociales, la Conferencia General definió tres objetivos: determinar los rasgos característicos de cada cultura y el ideal de cada país; impulsar la simpatía y el respeto hacia los demás, y fomentar una cooperación más estrecha entre las na-

ciones, en el pleno respeto a las diversas culturas.

### Los primeros pasos

Es interesante observar que en los primeros meses del funcionamiento de la UNESCO no había una idea clara respecto a que se creasen delegaciones permanentes ante ella. El segundo Consejo Ejecutivo (abril de 1947) discutiría, más bien al revés, la conveniencia de crear delegados de la organización “en los distintos continentes” —lo que más tarde fueron las Oficinas Regionales, así como las nacionales—. Fueron los estados miembro los que por propia iniciativa empezaron a acreditar delegados permanentes ante la UNESCO. A fines de noviembre de 1947 siete estados habían ya nombrado delegados: fueron Brasil, Checoslovaquia, China, Estados Unidos, Francia, México y Polonia (Valderrama, 1995, p. 37, nota 1). Es otro hecho que revela la importancia que nuestro país otorgó a la UNESCO desde el principio.

Podemos mencionar otros dos acontecimientos que revelan la presencia relevante de México en la incipiente organización: ya desde 1947, para dar forma al proyecto de Educación Fundamental, la UNESCO organizó dos seminarios especializados en París y dos regionales: uno en Nankín (septiembre) y otro en México, que se realizó del 3 al 8 de noviembre de ese año (Valderrama, 1995, p. 37).

El segundo hecho es de mayor envergadura: la Segunda Conferencia General se realizó en la ciudad de México, del 6 de noviembre al 3 de diciembre de 1947; esto habla muy alto de la imagen que nuestro país se había labrado ante los estados miembro. Las sesiones se realizaron en la Escuela Normal de Maestros recién-

temente terminada. Asistieron 37 estados miembro y 27 organizaciones gubernamentales (ONG) internacionales. El presidente Miguel Alemán dio la bienvenida y la conferencia fue presidida por el secretario de Educación, Manuel Gual Vidal. También se celebraron en México la cuarta y quinta reuniones del Consejo Ejecutivo,<sup>6</sup> reuniones vinculadas a la celebración de la conferencia.

Jacques Maritain, en su calidad de cabeza de la delegación francesa, se refirió en su discurso a la atmósfera que prevalecía entre los delegados:

Nos reunimos en un momento particularmente grave de la historia del mundo [...] La angustia de los pueblos cae sobre todas las orillas [...] Lo que se pide a la inteligencia humana es tomar conciencia de que hemos entrado en una era crucial de nuestra historia, en la que —bajo pena de muerte— los gigantescos medios de potencia procurados por el dominio científico de la materia deberían someterse a la razón (Valderrama, 1995, p. 47).

La presencia activa de México en los primeros años de la organización habría de continuarse en los años ulteriores, sobre todo con la elección del mexicano Jaime Torres Bodet al puesto de director general, de lo que nos ocuparemos enseguida. Apuntaremos sólo, al margen, algunos hechos también elocuentes, como la creación en Pátzcuaro, Michoacán, del Centro Regional de Educación Fundamental (CREFAL), inaugurado el 9 de mayo de 1951 o, más tarde, la celebración de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales en la ciudad de México en 1982.<sup>7</sup>

En el campo de la educación, cabe señalar que el Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe

fue creado a iniciativa de México en la XXI Conferencia General (Belgrado, 1982). Este proyecto principal constituyó la acción más relevante de la organización en materia educativa para la región durante más de dos décadas.

## **TORRES BODET, DIRECTOR GENERAL**

Jaime Torres Bodet fue elegido director general de la UNESCO el 26 de noviembre de 1948, en la Tercera Conferencia General que se celebró en Beirut.<sup>8</sup> A la sazón era secretario de Relaciones Exteriores y conocido ampliamente en los círculos de la UNESCO por sus trabajos en la Conferencia de Londres y en la Comisión Provisional, además de haber sido secretario de Relaciones Exteriores cuando se celebró la Segunda Conferencia General en la ciudad de México.

Nacido en la ciudad de México en 1902, había disfrutado de un ambiente familiar singularmente apto para su desarrollo humano, artístico y cultural, tanto por la profesión de su padre, empresario teatral, como sobre todo por la influencia de su madre, mujer sensible, afectuosa y culta. Tras sus estudios de Jurisprudencia y Filosofía en la Universidad Nacional había sido secretario particular del rector, José Vasconcelos, y jefe del Departamento de Bibliotecas en la Secretaría de Educación Pública, fundada por éste. Siguió después una brillante carrera en el servicio exterior, combinada con una intensa labor literaria. En 1942 el presidente Manuel Ávila Camacho lo designó secretario de Educación Pública, cargo que desempeñó hasta el final de ese gobierno en 1946; fue por tanto en esta calidad como participó en la Conferencia de Londres y en los demás trabajos prepa-

ratorios de la fundación de la UNESCO. De fines de 1946 a 1948 fungió como secretario de Relaciones Exteriores, nombrado por el presidente Alemán.<sup>9</sup>

Recibió la noticia de su nombramiento con agradecimiento y entusiasmo y viajó a Guadalajara donde se encontraba el presidente Alemán, quien le autorizó a asumir esa responsabilidad. Viajó a Beirut, vía Nueva York y París, escalas en que sostuvo varios encuentros. El 10 de diciembre (día por cierto en que la Asamblea General de las Naciones Unidas estaba aprobando en París la Declaración Universal de los Derechos Humanos) leyó su discurso de aceptación ante la Conferencia General.

En sus *Memorias*<sup>10</sup> compara el discurso de despedida del director general saliente, Julian Huxley, con el suyo señalando “una divergencia muy clara” entre ambos: Huxley, dice, esperaba que la paz se consolidase por las acciones de la UNESCO en un difuso horizonte de largo plazo, en tanto que él plantea el problema de la paz mundial en el contexto de los intereses económicos y políticos actuales. Por otra parte, Torres Bodet insistió, en esos años iniciales de la guerra fría, en la necesidad de que la UNESCO fuese realmente universal y en ella se escuchasen todas las voces.

Para él la nueva organización debía ser “la conciencia alerta y vigilante del mundo nuevo” que estaba emergiendo después de la guerra, y anunció que la tónica dominante de su actuación en la UNESCO sería un concepto humanista de la educación como medio para edificar la paz.<sup>11</sup>

Su discurso era en realidad un plan de acción: proponía reducir la multiplicidad de proyectos y aumentar los recursos para su ejecución. La situación presupuestal le parecía “grotesca”: de un presupuesto anual

para 1949 de US\$ 7 780 000 —apenas \$97 363 más que en 1948— sólo quedaban —descontados los gastos de administración y salarios— unos 4 millones de dólares para la ejecución del programa. Consigna en sus *Memorias*:

Durante cuatro años —los que entregué totalmente a la UNESCO— tendría que combatir día a día, para intentar obtener recursos que, día a día me serían negados con la deferencia oficial más correcta y más reticente. La UNESCO era después de todo un lujo para sus patrocinadores más ricos, y trataban de sostener ese lujo al más modesto precio posible. [Y añade:] “En esa lucha resulté a la postre vencido. Pero había que librarla. Y la libré.

### Los reyes magos y los pastores

Como director general, Torres Bodet vigiló de cerca el programa de la organización. En sus *Memorias* describe sus principales actividades: la particular atención que prestó a la educación de los adultos, el estudio de una posible convención que hiciese obligatoria la Declaración Universal de los Derechos Humanos en el orden de la educación, la lucha contra los prejuicios y las discriminaciones, sobre todo contra el racismo, la protección de las obras literarias, la multiplicación de bibliotecas, el programa de publicaciones de la organización y los múltiples requerimientos administrativos de un organismo internacional en crecimiento.

La conciliación de los intereses políticos de las grandes potencias con la misión de la organización era asunto difícil y recurrente, que se manifestaba en la negativa a aumentar los recursos presupuestales, problema que al final lo llevaría a renunciar. El director gene-



ral habla pintorescamente de “los reyes magos” —Estados Unidos, Reino Unido y Francia— y de “los pastores” —el conjunto de los países en desarrollo, y se queja de que a la larga las potencias dominantes acababan imponiendo su voluntad.

### Su renuncia

Me hallaba solo frente al deseo de ahorro de las más importantes cancillerías [...] Ni Gran Bretaña ni Estados Unidos querían hablar de progreso en lo concerniente a nuestra pobre organización. Francia era sin duda menos irreductible, pero sus dos aliados anglosajones estaban seguros de obtener el apoyo de los antiguos dominios ingleses (salvo la India y tal vez Ceylán), así como el rápido asentimiento de los países escandinavos. Dinamarca, Noruega y Suecia veían muchas de nuestras actividades con enojoso desinterés: ¿qué podían importarles nuestras campañas de educación de base? El índice de analfabetismo era imperceptible en sus territorios. ¿Y qué significaban para esas democracias de blancos puros, nuestras luchas contra los prejuicios raciales?

[...] El director general se hallaba frente a un dilema: o sacrificaba el porvenir de la institución durante los dos próximos años [...] o sacrificaba su personal interés al interés de la institución, y tenía que disponerse a la renuncia.

La pugna por el aumento presupuestal era en el fondo ridícula (aun en dólares de aquellos tiempos): lo que él pedía era un aumento de US\$ 1 196 866 para 1953 y US\$ 861 574 para 1954, sobre el presupuesto de US\$ 8 718 000 de 1952. Es esta batalla perdida lo que lo lleva a renunciar en noviembre de 1952, dejando inconcluso el periodo de seis años

para el que había sido electo. En su discurso de renuncia argumentó que, aunque se le hubiese concedido el aumento solicitado, hubiese renunciado de todos modos al advertir la fuerte reticencia expresada en una votación bastante reñida; sin el respaldo de la asamblea no podría continuar.

Torres Bodet resume así su experiencia en la UNESCO:

Amargos años viví en la UNESCO, los que enturbiaba la guerra fría [...] A través de millares de rostros y de incasantes consejos, promesas y exhortaciones, lo que advertí en múltiples circunstancias fue una trágica soledad. En las horas decisivas tuve la impresión de encontrarme en un desierto. Los poderosos continuaban desarrollando su política de dominio, y los débiles dejaban que sus representantes hablasen de paz, sin asociarse valientemente, a fin de luchar para mantenerla.

### CONCLUSIÓN

He intentado ilustrar la importancia que México otorgó a la UNESCO desde su creación —e incluso desde antes— y la manera como estuvo particularmente presente en sus primeros años, muy notablemente por la persona de Torres Bodet como director general.

El tema de la presencia de México en este organismo internacional ameritaría un estudio especializado, para lo cual se cuenta con archivos preciosos tanto en la Secretaría de Relaciones Exteriores como en la sede de la organización.

Concluyo estas reflexiones afirmando que el gobierno de México ha mantenido este interés en la UNESCO a lo largo de los años. Momentos débiles y vicisitudes los ha habido sin duda, pero la historia de la representación permanente da

testimonio de este interés, también el día de hoy. México es un país fuerte y respetado en el conjunto de la UNESCO; lo es particularmente, pero no sólo, en su grupo regional de América Latina y el Caribe, en el que opera tradicionalmente como un constructor de consensos.

El momento actual es ilustrativo: hemos regresado, desde noviembre pasado, a formar parte del Consejo Ejecutivo; jugamos un papel firme en los días difíciles que antecedieron la aprobación de la Convención sobre Diversidad Cultural, asunto extremadamente politizado; participamos actualmente en siete “órganos subsidiarios”, en algunos de los cuales como el Programa Hombre y Biosfera (MAB) o la Comisión Oceanográfica Intergubernamental (COI) disfrutamos de amplio reconocimiento; somos el décimo país por razón de las contribuciones financieras que hacemos a la organización; funcionan en México ya ocho cátedras UNESCO; formamos parte del E-9, el grupo de los países más poblados del mundo que se han propuesto avanzar hacia el cumplimiento de las metas del milenio en educación (precisamente en este mes se celebra la reunión ministerial de este grupo en la ciudad de Monterrey), y hemos también conseguido que la UNESCO se asocie y avale el Foro Mundial de las Culturas Monterrey 2007.

Podemos también añadir que somos uno de los pocos países que cuentan con una representación de la UNESCO en su territorio, no obstante el proceso que, por razones de economía, ha llevado a cerrar las oficinas nacionales en siete países de la región,<sup>12</sup> creando en su lugar oficinas que cubren varios países (“clusters”).

También es ocasión de orgullo que, en la lista del Patrimonio Mundial, México es el país de América Latina y el Caribe

con la mayor cantidad de sitios reconocidos como patrimonio de la humanidad (25), y figura entre los diez primeros del mundo.

La UNESCO es, en suma, importante para México, y México lo es para la UNESCO.

#### NOTAS

1. Hubo otras de gran relieve como una exposición magistral de Claude Levy-Strauss quien, a sus 93 años, se refirió a sus intervenciones en la UNESCO sobre el tema del racismo, o las conferencias de los dos ex directores generales vivos: Amadou-Mathar M'Bow y Federico Mayor Zaragoza.
2. Existe un órgano subsidiario específico, el Programa de Gestión de las Transformaciones Sociales (MOST), abocado al impacto que la mundialización está teniendo sobre la sociedad y sobre las estructuras de gobernabilidad, con especial énfasis en la erradicación de la pobreza.
3. De América Latina estaban también Brasil y Colombia.
4. El edificio de Fontenoy se inauguró hasta 1958.
5. Declaraciones sobre racismo, por ejemplo, de 1950, 1951, 1964 y 1978.
6. 1 a 15 de noviembre, y 25 de noviembre a 2 de diciembre de 1947 (Valderrama, 1995, p. 35).
7. 26 de julio a 6 de agosto de 1982.
8. En 1948 el Consejo Ejecutivo celebró ocho reuniones: la última de ellas en Beirut durante la Conferencia General (Valderrama, 1995, p. 53). La renuncia de Torres Bodet, cuatro años después, tuvo lugar en la Séptima Conferencia General en París (12 de noviembre a 11 de diciembre de 1952); lo sucedió el estadounidense Luther Evans.  
Las Conferencias Generales se efectuaron: la Cuarta (septiembre a octubre de 1949) en París; la Quinta (mayo-junio de 1950) en Florencia; la Sexta (junio-julio de 1951) en París; la Séptima (noviembre-diciembre de 1952) en París (Valderrama, 1995, pp. 62, 71, 80, 88).
9. Después de su paso por la UNESCO, Torres Bodet regresó a México en donde continuó con sus actividades literarias. Poco después el presidente Ruiz Cortines lo nombró embajador en París. A fines de 1958, el presidente López Mateos lo designó secretario de Educación Pública por segunda vez, cargo que ocupó hasta fines de ese gobierno (noviembre de 1964). El 13 de mayo de 1974 se suicidó.
10. Las citas de Torres Bodet que documentan este apartado están tomadas de sus *Memorias* (1981). En mi antología (Torres Bodet, 1994, pp. 180-229) pueden consultarse los fragmentos más significativos correspondientes al periodo de la UNESCO.

11. Apenas dos años antes había redactado, a petición del presidente Ávila Camacho, el texto del artículo tercero constitucional que se aprobó en 1946, en el cual se señalan como criterios orientadores de la educación nacional valores semejantes a los que inspiraban a la UNESCO: la libertad, la justicia, la lucha contra la ignorancia y los prejuicios, la tolerancia, la solidaridad, la convivencia internacional y la aptitud para la democracia entendida como forma de vida.
12. Argentina, Barbados, Bolivia, El Salvador, Paraguay, República Dominicana y Trinidad y Tobago.

#### REFERENCIAS

- DROTT, Roger-Pol (2005), *Humanity in the making. Overview of the intellectual history of UNESCO, 1945-2005*, París, UNESCO.
- TORRES BODET, Jaime (1994), *Textos sobre educación*, selección, introducción y notas por Pablo Latapí Sarre, México, CONACULTA (Colección Los Cien de México).
- (1987), *Discursos en la UNESCO*, México, Secretaría de Educación Pública y Comisión Nacional de México para la UNESCO.
- (1981), *Memorias*, México, Porrúa, 2ª. edición, 2 vols.
- Valderrama, Fernando (1995), *Historia de la UNESCO*, París, Ediciones UNESCO, segunda edición revisada y ampliada.

# *Aprendizaje basado en problemas. De la teoría a la práctica*

CARLOS SOLA AYAPE (DIR. ED.)

México, Trillas, 2005, 221 pp.

POR FRIDA DÍAZ BARRIGA\*

En el contexto de la educación contemporánea, la incursión del método del aprendizaje basado en problemas (ABP) puede rastrearse en la filosofía y principios educativos del enfoque experiencial de John Dewey durante las primeras décadas del siglo veinte. Posteriormente, ya entrados los años sesenta, es reconocido el papel pionero de las universidades Mac Master en Canadá y Harvard en Estados Unidos en la sistematización del ABP como modelo instruccional y su puesta en práctica en el currículo de las carreras de medicina y negocios. Hoy en día, bajo el influjo del constructivismo y en particular de enfoques como el procesamiento de información, la cognición situada y la psicología sociocultural, encontramos distintas acepciones y modalidades del llamado ABP, así como un considerable *corpus* de investigación y experiencias educativas en torno al mismo.

Se trata ante todo de un enfoque integrador basado en actividades que fomentan la reflexión, el pensamiento complejo, la cooperación y la toma de decisiones, que giran en torno al afrontamiento de problemas auténticos y significativos, situados en el contexto de la profesión en la que se está formando al estudiante universitario, teniendo en mente su futuro como profesionista competente y comprometido. Desde nuestro punto de vista, los usos más relevantes de la metodología de aprendizaje basado en problemas, con sus variantes y modalidades, residen en la posibilidad de estimular no sólo la adquisición de conocimiento disciplinario, sino de promover habilidades complejas. Si bien la literatura sobre ABP es abundante, sobre todo en idioma inglés, en nuestra lengua disponemos básicamente de traducciones y artículos relativamente cortos. Aquí reside una de las principales aportaciones de esta obra: constituye una guía práctica y bien sistematizada del qué y cómo del diseño y evaluación de entornos de aprendizaje ABP en el ámbito

universitario. Pero los autores intentan ir más allá de la descripción del modelo teórico y proponen una visión integral del ABP, sin descuidar los aspectos prácticos y éticos de su puesta en marcha. De esta manera, en el texto se ofrece al lector la experiencia acumulada por un equipo académico que ha llevado a la práctica esta propuesta en el marco del modelo educativo del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM). Es en este tránsito del modelo como representación ideal y teorizada hacia la propuesta concreta como experiencia real y práctica, que el libro permite al lector vislumbrar los claroscuros de este método didáctico, es decir, sus alcances y limitaciones, las notas precautorias, las facilidades requeridas, las restricciones existentes. De esta manera, los autores de los distintos capítulos entablan un continuo diálogo teoría-praxis, donde la intención es contribuir a la formación en el enfoque ABP “de los docentes interesados en mejorar la calidad de su labor educativa”, pero que al mismo tiempo puede ser de gran

\* Investigadora de la Facultad de Psicología de la UNAM.  
fdbba@servidor.unam.mx

interés para los especialistas en educación, los diseñadores instruccionales y curriculares, e incluso para los involucrados en la gestión educativa. En el desarrollo de la obra se abarcan tanto los fundamentos como la implantación, seguimiento y evaluación de las experiencias ABP en el aula, apelando a la necesidad de un abordaje reflexivo, no sólo técnico. En relación con la estructura y contenido del libro, en éste se ofrece una visión integral y sistémica de la metodología ABP. De inicio, se plantea el contexto educativo de la institución universitaria donde se ubican los autores, en la cual el ABP, junto con otros enfoques experienciales y situados (el método de casos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos), forma parte de la columna vertebral del modelo educativo, que apuesta por una visión constructivista centrada en el alumno y que ha emprendido en serio un programa de profesionalización docente, el cual establece un precedente en las instituciones de educación superior en nuestro país. Para lograr el nivel de “facilitador en proceso” el docente se adhiere a un programa de capacitación en una universidad extranjera prestigiada en el manejo de la metodología didáctica en cuestión (puede ser el ABP, el aprendizaje basado en casos o algún otro), con una duración aproximada de 180 horas. Para pasar a la

categoría de “facilitador acreditado” tiene además que demostrar su competencia en el diseño e implantación de un curso ABP en una plataforma tecnológica y participar en un proceso de mentoría académica con otros profesores que inician su propia capacitación. Así, se hace evidente que para poder implantar el ABP o alguna otra de las metodologías didácticas del modelo educativo de la institución no bastan las buenas intenciones ni la intuición o la improvisación en el aula, sino que se requiere una sólida formación, la cual exige tiempo considerable y transcurre en una serie de etapas en cuya progresión el académico adquiere las competencias docentes al nivel de dominio requerido. Al revisar el capítulo de fundamentos didácticos, resulta evidente que los autores van más allá de describir una simple técnica en el sentido de un saber rutinizado y prescrito; por el contrario, se habla de una filosofía educativa y de un paradigma integral que abarca el facultamiento de profesores y alumnos. En el texto se afirma que el docente no puede ser sólo el espectador de la actividad constructiva del alumno, por lo que no debe dejarse a éste solo a su suerte. Por el contrario, empleando la metáfora del docente como “director de orquesta”, los autores proponen la participación activa del profesor, a quien corresponde la elaboración de algunos

documentos básicos: el mapa mental del curso que da la pauta para conformar la guía tutorial del mismo, que incluye los objetivos de la experiencia ABP, el conocimiento previo del alumno, la delimitación del problema a trabajar así como la previsión de su tratamiento didáctico. Un segundo documento es el escenario mediante el cual se presenta el problema (como un texto, una imagen, un segmento de video, un gráfico) y constituye el punto de partida del análisis y la búsqueda de soluciones. Otro documento crucial es la elaboración de las rúbricas de evaluación, que permiten la incursión en un sistema de evaluación auténtica centrada en el desempeño del estudiante. Pero lo más importante, en palabras de los autores, es “la planificación serena y reflexiva” de parte del profesor. Así, cuando se enfrenta una situación de solución de problemas, el docente o agente educativo requiere modelar el proceso y las habilidades requeridas, pero cuidando “no decir demasiado al alumno” ni adelantar o imponer las posibles soluciones. Otro acierto de la obra es incluir sendos capítulos que describen los pasos de un ciclo de enseñanza ABP, con énfasis en el plan de investigación en torno al problema en cuestión y la delimitación de los papeles y tareas de los actores del proceso, profesores y alumnos. En el tratamiento

dado a estos capítulos es donde se demuestra que es viable cristalizar, desde la perspectiva de este libro, una propuesta de corte constructivista que permita el logro de aprendizajes significativos. Las actividades centradas en la investigación y la reflexión de parte del alumno son el ejemplo más tangible de lo anterior: se logra ir más allá de la mera recopilación de información y de la acumulación de conocimientos inertes, preestablecidos e incuestionables. El punto focal de los lineamientos psicopedagógicos ofrecidos por los autores descansa en las tareas de investigación (“la búsqueda de perlas”, para emplear otra afortunada metáfora de este libro) donde el alumno se va convirtiendo en un lector crítico, un planificador y tomador de decisiones respecto a su propio trabajo y donde bajo la guía tutorial va desarrollando estrategias adaptativas de aprendizaje autónomo. El ABP es un enfoque centrado en el alumno, y en ese sentido permite una enseñanza individualizada que respeta la diversidad y los talentos e intereses personales. Pero ello no quiere decir que se centra en la construcción del conocimiento “en solitario”. En esta obra se reconoce la importancia del aprendizaje cooperativo y los pares del grupo se conciben como “compañeros de viaje”. “La naturaleza del ABP es colaborativa”, se afirma, y se

ponen a disposición del lector diversas sugerencias para lograr el funcionamiento exitoso de equipos colaborativos sobre las bases de los componentes básicos de la cooperación: la interdependencia positiva, la interacción promocional, la responsabilidad, el desarrollo de habilidades interpersonales, el procesamiento grupal. Asimismo, se ofrecen diversas pautas para el buen aprovechamiento del tiempo y para generar una cultura de la evaluación dirigida a la realimentación y mejora del aprendizaje y la enseñanza. En el libro no sólo se aborda el punto de vista técnico del diseño de experiencias ABP ni se quiere ofrecer ninguna panacea. Los autores son conscientes de la resistencia al cambio por parte de profesores y alumnos, de que es necesario mover inercias y certezas, y que en buena medida el éxito del enfoque ABP descansa en poder “aprender y desaprender” hábitos de trabajo, prácticas educativas y creencias. En muy pocos textos se encuentra la preocupación, como en este caso, por la deshonestidad en el trabajo académico y por la necesidad de construir un código deontológico que presida la enseñanza y la evaluación educativas. El empleo de internet y de otros recursos informáticos ha propiciado en no contadas ocasiones el plagio académico y la elaboración de pseudo ensayos e “investigaciones”

donde simplemente se recorta y pega información que apenas se revisa y de la cual poco se entiende y menos se reflexiona (la socorrida estrategia *copy and paste*); incluso existen sitios electrónicos que abren la puerta a los alumnos para esto. Por el contrario, en este libro se ofrece una propuesta de incorporación de las tecnologías informáticas al ciclo de trabajo ABP, mediante la posibilidad de emplear estos recursos como verdaderos instrumentos psicológicos, es decir, como catalizadores o mediadores de las funciones psicológicas superiores, y no sólo como artefactos físicos que permiten el acceso eficiente a cúmulos de información. Asimismo, se incluye un capítulo respecto a las consideraciones éticas que se deben considerar cuando se trabaja con la metodología ABP, tomando en cuenta que el fin último es la formación integral de la persona, y esto implica la educación en valores. Los autores provienen de muy diversos campos de conocimiento (historia, filosofía, periodismo, medicina, pedagogía, psicología, ciencias) y esto permite una mirada enriquecedora y diversa del enfoque educativo en cuestión. El director de la edición, Carlos Sola Ayape, y su equipo de trabajo, Mónica Porres, Rowena Gentil, Lourdes Epstein, Gonzalo Lapuente, Susana Limón, Fernando Sierra, Jaime Neri, Melissa McCoy, José Ramón

Álvarez, Iliana Delgado y Francisco Illescas, demuestran que es posible y fructífera la construcción conjunta del conocimiento cuando los

docentes se comprometen con un proyecto académico que les es propio. Así, “el libro es un libro, no la suma de partes”, como bien dice Sola

Ayape, y cumple su cometido, pues invita al lector a revisar su propia visión educativa a la luz de los planteamientos innovadores del ABP.



# *Los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus\**

ALICIA COLINA Y RAÚL OSORIO

México, CESU-UNAM, 2004

•

POR NORMA GEORGINA GUTIÉRREZ SERRANO\*\*

El análisis de la conformación y dinámica del campo de la investigación educativa (IE) en México tiene un interés central en este trabajo, que adquiere concreción en las preguntas generales sobre quiénes son y dónde están actualmente los investigadores en educación. Más allá de una descripción, los autores de esta obra avanzan hacia una caracterización de los investigadores en educación en dos importantes dimensiones: la primera se refiere a la conformación del campo (¿cómo se asocian los investigadores?, ¿cómo cumplen con las reglas del juego del campo de la IE?, ¿cómo se incorporan a este campo y adquieren los capitales de poder para obtener reconocimiento de sus pares?).

En una segunda dimensión, la obra se propone interpretar y comprender la manera en que

los investigadores, como individuos, sienten y piensan su práctica profesional. Es la atención a este tipo de preocupaciones lo que lleva a entusiasmar en la lectura de este libro a los interesados en el tema. No sólo porque hay poca literatura dedicada a los investigadores en educación y porque de ésta, la mayor parte no rebasa la descripción, sino también, como se muestra en el desarrollo de este trabajo, porque un estudio de este tipo da cuenta de la estructura y dinámica del campo de la IE. El debate es materia de atención desde las primeras páginas del trabajo que nos ocupa, es más, constituye un punto de arranque. ¿Cuántos somos? Es una pregunta con presencia insistente en nuestro campo y ligada a ella. Otra pregunta frecuente es ¿quiénes somos? Están los datos de fuentes oficiales que reporta Martiniano Arredondo en 1984, en los que para 1979 se consideraron 762 investigadores. En 1994 un inventario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) menciona 900 investigadores. Pero también se hace referencia a la polémica

indirecta entre Eduardo Weiss y Rollin Kent, que en una vertiente más estricta consideran: “De ninguna manera somos una comunidad de [...] 200 investigadores” afirma Kent, mientras que para Weiss, “somos cada vez más y mejores” y reconoce alrededor de 300 investigadores en el campo. Sin duda se trata de diferencias derivadas de distintas perspectivas y lugares desde donde interpretamos el campo de la IE. En este panorama, Colina y Osorio establecen dos criterios centrales para identificar a 336 investigadores como población de estudio. Un primer criterio fue la membresía en órganos como el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) o la Red de Investigación en Educación Superior. Un segundo criterio consideró la participación activa en el campo relacionada con publicaciones, comités editoriales, congresos y gestión. De esta población de estudio, los autores sistematizan datos de fuentes de información electrónica que les permiten

\* Presentación realizada en el marco del VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa en Hermosillo, Sonora, 29 de octubre de 2005.

\*\* Investigadora del Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias. gala@servidor.unam.mx



una descripción por género, ubicación territorial, ubicación institucional, pertenencia a asociaciones y antigüedad en el campo de investigación. De la población de referencia, seleccionaron 15 informantes clave de quienes recabaron información cualitativa mediante entrevistas. Los datos sistematizados y los relatos de quince investigadores fueron fundamentalmente interpretados a la luz la teoría de los campos de Pierre Bourdieu. Desde esta perspectiva teórica, parece que los autores logran enlazar la descripción de los investigadores en IE con la incorporación del conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes (investigadores) y sus instituciones, es decir, la teoría de los campos aplicada al campo de la IE, que constituye el título y tema del segundo capítulo de esta obra. En la propuesta metodológica resaltan los indicadores de capital que están definidos por un contenido pertinente al campo de la IE. Así tenemos que el capital social se traduce en los indicadores de género, ubicación geográfica, ubicación institucional, antigüedad, entre otros; capital cultural institucionalizado como el último grado de estudios de los investigadores; capital objetivado como el número de publicaciones reportadas en la base de datos del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación

Educativa (IRESIE); capital simbólico, como el nivel de pertenencia al SNI, las distinciones científicas y la participación en comités editoriales de las revistas *Mexicana de Investigación Educativa*, *de Educación Superior*, *Perfiles Educativos* y *Latinoamericana de Estudios Educativos*. Para la exploración del *habitus*, otra categoría central de la teoría de los campos, se analizan las entrevistas en profundidad con base en los indicadores de actuación, como tiempo que se dedica a la investigación; recursos, como formas de obtención de financiamiento; interacción, como comunicación con colegas y sentimiento de integración; capacidades, como cualidades y habilidades reconocidas, y también violencia, como vivencias de dificultades, entre otros indicadores. Con base en el análisis de estos indicadores de capital y del *habitus*, se organiza el desarrollo del libro en otros cuatro capítulos en los que se van entremezclando interesantes cuadros de datos, citas de obras sobre el tema y extractos de entrevistas. Desde aquí podemos ubicar personas, momentos, producciones e instituciones. Lo mismo observamos vida, obra y trayectoria que identificamos campos de poder y formas de violencia en el campo. Contamos pues con una rica caracterización y con un comprometido *corpus* analítico de la IE en México. Ésta es una obra que provoca

la reflexión, la sorpresa y la revisión de los supuestos que sostenemos quienes hemos abordado el tema. El trabajo escudriña y nos señala las reglas del juego que están inmersas en los procesos de institucionalización, nos muestra cómo la configuración relacional del campo se impone a sus miembros. Así se establece que quienes producen capital objetivado en publicaciones dentro del campo son quienes detentan mayor capital social y cultural, y son capaces de reproducir el capital simbólico que los fortalece. Los investigadores en esta situación no constituyen más que 39% de los 336 considerados. También se dice que estos agentes son los que se encuentran ubicados en instituciones de investigación con claras reglas del juego. Sin embargo, retomando la idea de Bourdieu de límite de un campo, en la que se reconoce a los agentes o instituciones que pertenecen a él, en la medida en que sufren y producen efectos en el campo, me parece oportuno un señalamiento. Tal vez en el año 2001 las comunidades o grupos especializados en investigación educativa que ahora conocemos no tenían una presencia tan notoria, pero en la actualidad, el mismo COMIE identifica dentro de su página electrónica a 24 de ellas. Se trata de comunidades que

ya tienen cierta permanencia y que afectan en muchas formas al campo, incluso con publicaciones que pueden considerarse como capital objetivado. Tales comunidades no están sujetas a una estructura institucional ni a reglas institucionales de juego, generan sus propias dinámicas, son cambiantes y menos rígidas que las organizaciones académicas, integran agentes con distinto capital social, cultural, objetivado y simbólico e indudablemente afectan y se ven afectadas por el campo. Por ello me atrevo a expresar una inquietud referida a la suficiencia de un marco analítico estructuralista. Me pregunto: ¿será suficiente seguir enfocando la IE en México como un campo estructurado? ¿No habrá otros elementos que estén influyendo o determinando la dinámica de la IE, cuya explicación no se posibilite mediante un enfoque estructuralista? ¿El principio de la dinámica del campo de la IE

radica en la configuración particular de la estructura? Son parte de las reflexiones que me provoca la lectura de su libro, reflexiones que también van de la mano de la satisfacción por los acuerdos. Tenemos acuerdos en concebir a la IE en México como un campo, en denominar y analizar a los miembros del campo como agentes de la IE, en valorar el papel de los líderes fundadores de las instituciones dedicadas a la IE, en reconocer la influencia de las instituciones en la estructura y dinámica del campo. Por todo esto y más me siento una interlocutora de los autores de la obra que reseño. Considero que restan por hacer otros trabajos en esta línea de indagación. Tales trabajos seguramente se convertirán en capital objetivado y generarán capital simbólico no solo de quienes los publiquen, sino sobre quienes se escriba. Así, por ejemplo, muchos de los miembros del campo

empezaremos a tomar en cuenta el publicar en revistas que se encuentren indexadas en el IRESIE por ejemplo, o pondremos más atención en atender invitaciones de comités editoriales de las cinco revistas que se consideraron en el estudio que dio lugar al libro *Agentes de la IE en México*. Se trata de una obra que nos muestra, de manera clara, una perspectiva compleja que supone mucho compromiso analítico y casi exige una toma de posición dentro del campo de estudio. Los autores se comprometen con una postura; sus análisis enjuician y valoran de manera fundamentada, por lo que es de reconocerles la entereza, pero además, cabe señalar que de esta forma la emisión de juicios y valores rebasan las opiniones arbitrarias tan frecuentemente escuchadas en nuestro campo, cuya naturaleza invita a cualquier lego a opinar con autoridad y sin ningún fundamento.