



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

ess

• Educación
• Superior y
• Sociedad

• Vol. 36 Nro.2 (2024)

36

Dossier temático
"La libertad académica.
Riesgos y amenazas"

Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2024
Educación Superior y Sociedad (ESS)

Nueva etapa

Vol. 36 Nro. 2

e-ISSN 26107759

Publicación semestral

EQUIPO EDITORIAL

EDITOR GENERAL	Carlos Iván Moreno Arellano , Universidad de Guadalajara, México
EDITORA EJECUTIVA	Débara Ramos Torres , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
EDITORES ASOCIADOS	Blanca Inguanzo Arias , Universidad de Guadalajara, México Ricardo Pérez Mora , Universidad de Guadalajara, México Alejandra Flores Zamora , Universidad de Guadalajara, México Jorge Enrique Flores Orozco , Universidad de Guadalajara, México
COMITÉ ASESOR ACADÉMICO Y EDITORIAL	Magdalena Bustos Aguirre , Universidad de Guadalajara, Wendy Díaz Pérez , Universidad de Guadalajara, México José Navarro Cendejas , Universidad de Guadalajara, México
EDITOR ARTÍCULOS BILINGÜES CASTELLANO- LENGUAS INDÍGENAS	Daniel Mato , Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina.
CONSEJO ASESOR EDITORIAL	Alta Hooker , Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua Altagracia López , Instituto de Tecnología de Santo Domingo, República Dominicana Ana Capilla Casco , Educación Superior, EFTP y Gencia de la Organización de Estados Iberoamericanos, España David Julien , Organización Universitaria Interamericana, Canadá Dameon Black , Comisario y director ejecutivo de la Comisión de Educación Terciaria, Jamaica Eddy Córdova Córcega , Consejo Nacional de Universidades, Venezuela Francisc Pedró , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Hebe Vessuri , Investigadora emérita del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Venezuela Jorge Enrique Delgado , Instituto de Estudios Internacionales en Educación, Centro de Estudios Latinoamericanos, Universidad de Pittsburgh, Estados Unidos José Joaquín Brunner , Cátedra UNESCO en Políticas Comparadas en Educación Superior, Universidad Diego Portales, Chile Miriam Alpizar Santana , Ministerio de Educación Superior de Cuba, Cuba Norberto Fernández Lamarra , Universidad Nacional de Tres de Febrero, Argentina Olda Cano Araúz , Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá Paulo Falcón , Universidad Tecnológica Nacional, Argentina Rossana Valeriana de Souza e Silva , Grupo Brasileño de Cooperación Internacional de Universidades, Brasil Santiago Mengual-Andrés , Universidad de Valencia, España Santiago Jaime Ruiz Álvarez , Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras Valentina Canese Caballero , Universidad Nacional de Asunción, Paraguay
CONSEJO TÉCNICO EDITORIAL	Daniele Vieira Do Nascimento , Universidad Federal de Pernambuco, Brasil José Antonio Quinteiro , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Sara Maneiro , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Victoria Galán-Muros , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela Yuma Inzolia , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela
CORRECCION DE ESTILO	Carol Sánchez , Venezuela
DIAGRAMACIÓN	César Vercher González , España
SOPORTE TECNOLÓGICO	Edward Betancourt , Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Venezuela

Apartado Postal N° 68.394, Caracas 1062-A, Venezuela, Teléfono: 58 212 2861020,

E-mail: ess-iesalc@unesco.org

ESS es una publicación científica arbitrada por pares externos mediante la modalidad "doble ciego" asegurando la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad del autor o los autores y de los árbitros. Todos los trabajos aquí publicados han sido arbitrados, siendo objeto de una evaluación formativa entre dos (2) y tres (3) expertos en el área.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons CC BY 4.0
Copyright:
© The Author(s)



OPEN ACCES

COMISIÓN DE ARBITRAJE

Alonso, Mauro

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Álvarez Rivadulla, María José

Universidad de los Andes, Colombia

Arreola Ochoa, Valentina

Universidad de Guadalajara, México

Basail Rodríguez, Alain

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Becerra, Rosa Isela

Universidad de Guadalajara, México

Bensegues, Lucila

Universidad Nacional de Comahue, Argentina

Borbón Muñoz, Iván Humberto

Universidad de Guadalajara, México

Canesse, Valentina

Universidad Nacional de Asunción, Paraguay

Cano, Olda

Universidad Autónoma de Chiriquí, Panamá

Castellanos Saavedra, Martha Patricia

Fundación Universitaria del Área Andina, Colombia

Chiroleu, Adriana

Universidad Nacional de Rosario, Argentina

Coppola, Natalia

Organización de Estados Iberoamericanos, Paraguay

Crespo, William

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Curaqueo, Osvaldo

Universidad de la Frontera, Chile

Dávila Avendaño, María Cristina

Universidad del Valle de Atemajac, México

Díaz Pérez, Wendy

Universidad de Guadalajara, México

Escobar Magallanes, Karla Mariana

University of Texas at San Antonio, México

Espinoza, Óscar

Universidad Diego Portales, Chile

Fernández Martínez, Marco Antonio

Tecnológico de Monterrey, México

Figuroa Jiménez, María Dolores

Universidad de Guadalajara, México

Flores Crespo, Pedro

Universidad Autónoma de Querétaro, México

Flores Zamora, Alejandra Fabiola

Universidad de Guadalajara, México

Flores Orozco, Jorge Enrique

Universidad de Guadalajara, México

Fonseca, Yanni Raul

Universidad Manuela Beltrán, Colombia

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación digital de acceso abierto registrada en las siguientes bases de datos e índices:



García Ponce de León, Omar

Universidad Autónoma del Estado de Morelos, México

Gazzola, Ana Lucia

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Gesse, Grazielle Alano

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Giovine, Manuel

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Gómez González, Sandra Judith

Universidad de Guadalajara, México

Guerrero, Jaqueline Guadalupe

Universidad Autónoma de Campeche, México

Gutiérrez Tello, María del Rosario

Universidad de Guadalajara, México

Guzmán Tovar, César

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Guzmán Zárate, Claudia

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Inguanzo Arias, Blanca Lizbeth

Universidad de Guadalajara, México

Lee, Jaen Josefina

Harvard University, United States

López Zárate, Romualdo

Universidad Autónoma Metropolitana, México

Marúm Espinosa, Elia

Universidad de Guadalajara, México

Medor, Ducange

Universidad de Guadalajara, México

Melamed-Varela, Enrique

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Melo, Pedro Antônio de

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Meza Palma, Oscar Oswaldo

Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Honduras

Monfredini, Ivanise

Universidad Católica de Santos, Brasil

Montoya-Peláez, Leonardo

Universidad Veracruzana, México

Moreno Arellano, Carlos Iván

Universidad de Guadalajara, México

Navarro Cendejas, José

Universidad de Guadalajara, México

Noguera Machacón, Luz Mery

Universidad Simón Bolívar, Colombia

Ornelas, Julio Eduardo

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Pérez Mora, Ricardo

Universidad de Guadalajara, México

Pérez, Isabel

Corporación Universitaria del Caribe-CECAR, Colombia

Educación Superior y Sociedad (ESS)

es una publicación digital de acceso abierto registrada en las siguientes bases de datos e índices:



Pilar Andía, Rocío

Añlatoun Internacional, Argentina

Piñeros Ayala, Rafael Enrique

Universidad Externado de Colombia, Colombia

Prieto, María Teresa

Universidad de Guadalajara, México

Quintero, Carlos

Universidad de Guadalajara, México

Quiroga Curín, Javiera

Universidad de Chile, Chile

Quiroz Schulz, Leslie Adriana

Universidad de Guadalajara, México

Ramos Gonzales, Josefina

Universidad de Buenos Aires, Argentina

Riccono, Guido

Universidad Nacional del Comahue, Argentina

Sañudo Guerra, Lya

Comisión Estatal para la Mejora Continua en Jalisco, México

Solano Meneses, Eska Elena

Universidad Autónoma del Estado de México, México

Spasiuk, Gisela

Universidad Nacional de Misiones, Argentina

Vadillo, Rodolfo Cruz

Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla, México

Valera Rivera, Fabián

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Vergara Fregoso, Martha

Universidad de Guadalajara, México

Zubillaga Alva, Ruth María

Universidad de Guadalajara, México

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), con sede en Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) está consagrada a publicar resultados de investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is a bi-annual journal published by the UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (UNESCO-IESALC), located in Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is dedicated to publishing research results; identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS) est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international de l'UNESCO pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (UNESCO-IESALC), basée à Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS) em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional de Educação Superior da UNESCO em América Latina e Caribe (UNESCO-IESALC), com sede em Caracas, Venezuela.

Educación Superior y Sociedad (ESS) é consagrada a resultados públicos de Investigações; identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; trainer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover a investigação e a educação superior; disseminar informações sobre políticas e boas práticas; contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região.

Educación Superior y Sociedad (ESS) consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento

Prólogo Francésc Pedró	11
Editorial Carlos Iván Moreno Arellano	13
Dossier Temático La libertad académica. Riesgos y amenazas	16
Presentación del Dossier Ricardo Pérez Mora, Blanca Inguanzo Arias y Carlos Iván Moreno	17
1. Académicos imaginarios. Autonomía, libertad académica y compromiso social Adrián Acosta Silva	22
2. Entre colegialidad y gerencialismo: la autonomía académica en Argentina, Chile y México José Joaquín Brunner y Mario Alarcón	41
3. Impacto de la burocracia en la libertad académica y el desarrollo de la investigación en la educación superior tecnológica de México Arturo Benítez Sandoval, Elisa Lugo Villaseñor y Viridiana Aydeé León Hernández	67
4. Efectos de la burocracia universitaria en la libertad académica y la investigación educativa. Estudio en universidades públicas estatales Ana Laura Vargas Merino	85
5. La academia mexicana en ciencias sociales: navegando las pautas de neoliberalismo Óscar Felipe García y Beatriz Helena González	110

Artículo Bilingüe Castellano-Mapuche	133
1. Construcción e implementación de la carrera “Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche” en la Universidad Católica de Temuco, Chile Gabriel Llanquinao Llanquinao	134
Sección General	172
Presentación de la Sección General	173
Alejandra Fabiola Flores-Zamora, Carlos Iván Moreno y Jorge Enrique Flores Orozco	
1. Organización y gestión de una red de investigación sobre formación docente: el caso del Aula Pyahu de Paraguay Valentina Canese, Juan Ignacio Mereles Aquino, Matías Denis y Laura Verena Schaefer	181
2. Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria Abelardo Romero-Fernández, Fabio Morandín-Ahuerma, Laura Villanueva-Méndez y María Soledad Sánchez Aragón	202
3. Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado y su influencia en la docencia Perla Meléndez Grijalva	226
4. Más allá de los estereotipos: participación de mujeres en carreras tecnológicas y STEM Edith Rivas Sepúlveda y Patricia Alejandra Lamas Huerta	247
5. Presencia del liderazgo femenino en las universidades públicas sinaloenses Samantha Yadira Niebla Moreno, Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya, María Luisa Urrea Zazueta, Leonor Tereso Ramírez y Jorge Alberto Castro Quiñonez	272
6. Maternidad, estudio y trabajo. Posibilidades de conciliación en una carrera universitaria. Un caso de estudio en Comayagua, Honduras Lilia Patricia Aquino Zapata	295
7. Acoso cibernético a universitarios creadores de contenido: análisis y medidas de prevención en Bolivia José Gunnar Zapata Zurita	316

8. Propuesta didáctica en educación matemática para estudiantes con discapacidad en nivel superior Xóchitl Fuentes Uribe, Ana Torres Mata, Laura Plazola Zamora y Sara Leticia Marín Maldonado	345
9. Rol de la educación superior en Paraguay. Reflexiones sobre la vinculación con el entorno Matilde Duarte de Krummel	380
10. Leading universities in COVID times: the leadership style of university presidents in Mexico María Alejandra Garza-López y Rosalba Badillo-Vega	400
11. Aseguramiento de la calidad y becas en la educación superior peruana: Permanencia y abandono estudiantil durante la pandemia de COVID-19 Patricia Ames, Robin Cavnoud, Omar Correa, Roxana Gastelú y Claudia Soberon	423
12. Governança, gestão estratégica e governo universitário: convergências para resultados Teresa Dib Zambon Atvars y Marcelo Knobelio	454
13. Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina Camila Mella San Martín	497
14. El lugar de las artes en la academia: aproximaciones desde una experiencia docente en educación superior Mariana Trembinsky y Mariángela Napoli	525
15. La gestión para fomentar el emprendimiento innovador de estudiantes en universidades públicas estatales de la región centro de México Blanca Delgado Melgarejo y Martín Ramírez Urquidy	547



Prólogo

Francisc Pedró * @ 

* Director UNESCO IESALC

Como director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), me complace presentar el número 2, volumen 36 de nuestra revista Educación Superior y Sociedad (ESS). Este número se dedica a examinar un tema de vital importancia para la educación superior: la libertad académica.

La libertad académica es un concepto fundamental que permite a los académicos enseñar, investigar y comunicar sus ideas sin interferencias externas. Este principio es esencial para fomentar un ambiente de innovación, creatividad y progreso en nuestras instituciones de educación superior (IES). Sin embargo, la libertad académica enfrenta diversos desafíos y amenazas en el contexto actual, tanto a nivel interno como externo de las IES.

En este número, la ESS explora las controversias y debates en torno a la libertad académica desde diversas perspectivas, incluyendo estudios de caso, análisis teóricos y reflexiones críticas. Estos artículos nos invitan a reflexionar sobre el estado de la libertad académica en nuestras IES y a comprender las implicaciones que tiene para el futuro de la educación superior y la investigación.

Desde la UNESCO-IESALC, defendemos firmemente la libertad académica como un pilar fundamental para el desarrollo intelectual, social, económico y tecnológico de nuestras sociedades. La libertad académica es esencial para garantizar la integridad del proceso educativo, fomentar la diversidad de pensamiento y promover la colaboración interdisciplinaria. Estos elementos son clave para generar soluciones creativas a los desafíos más apremiantes de nuestro tiempo.

Asimismo, la libertad académica es un pilar de cualquier sociedad democrática. Permite a los académicos y estudiantes disfrutar de sus derechos y liber-

tades fundamentales, al tiempo que promueve la búsqueda de la verdad y el progreso social. Sin embargo, es crucial entender que la libertad académica conlleva también responsabilidades éticas y un compromiso con el rigor intelectual.

En este número, los autores exploran las amenazas y riesgos que enfrenta la libertad académica en diversos contextos, desde la censura y la persecución política hasta los desafíos de la tecnología y las redes sociales. Estos artículos nos invitan a reflexionar sobre la importancia de encontrar un equilibrio que permita a los académicos y estudiantes disfrutar de sus derechos y libertades sin poner en peligro la seguridad y el bienestar de la sociedad.

Desde la UNESCO-IESALC, nos comprometemos a seguir explorando estos temas y a fomentar un diálogo constructivo sobre la libertad académica y sus implicaciones en el mundo contemporáneo. Invitamos a nuestros lectores a leer y reflexionar sobre los artículos presentados en este número, y a unirse a nosotros en la defensa de este derecho fundamental.

Para concluir, deseo expresar mi más sincero agradecimiento a los autores, editores invitados y evaluadores que participaron en la elaboración de este número, por sus excelentes aportaciones intelectuales e investigativas. Asimismo, me complace felicitar al equipo editorial liderado por el Dr. Carlos Iván Moreno Arellano, director de la Dirección General de Universidad Virtual y Aprendizaje Digital para toda la Vida de la Universidad de Guadalajara, México, por la selección del tema y por la construcción de este significativo número de la revista.

Igualmente quiero felicitar y agradecer, una vez más, la inclusión del artículo en lengua indígena con traducción al castellano que se encuentra en esta edición de la ESS y al que se puede acceder en su sitio web.

Finalmente, invito a nuestros lectores a mantenerse atentos a las próximas ediciones de este órgano de divulgación, que se erige como espacio para la propuesta de ideas, pensamientos y reflexiones forjadas a partir de investigaciones realizadas en las IES de la región de ALC y otras partes del mundo.



Editorial

Carlos Iván Moreno * @ 

* Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

La libertad académica, entendida como el derecho a enseñar, investigar y expresarse, ha sido un principio fundamental para el desarrollo de la educación superior. Sin embargo, este concepto, que se dio por sentado en muchas regiones del mundo, enfrenta hoy desafíos crecientes. Durante la tercera ola de democratización, en las décadas de 1980 y 1990, se produjo un notable auge en la libertad académica, marcando el mayor avance en su fortalecimiento hasta la fecha. No obstante, los datos más recientes del Índice de Libertad Académica revelan que los niveles actuales de la libertad de las universidades en el mundo han retrocedido: a parámetros similares a los registrados hace 50 años.

En algunas regiones, los gobiernos utilizan instrumentos legales o económicos para controlar el discurso académico mientras que, en otras, los intereses privados imponen prioridades que subordinan el conocimiento al beneficio financiero. Los regímenes autoritarios y las guerras ideológicas han demostrado cómo las instituciones académicas pueden convertirse en blancos de censura, persecución y control.

Los ataques a la libertad académica son múltiples, entre ellos: el aumento de la vigilancia sobre la investigación, la enseñanza y el discurso, así como la imposición de sanciones, restricciones, la autocensura y el auge de la cultura de la cancelación. Si bien estas situaciones son particularmente graves en países con regímenes represivos, el ataque a la libertad académica ocurre en cualquier lugar, tanto en países desarrollados como en vías de desarrollo.

La libertad académica es un derecho universal fundamental para garantizar una educación, enseñanza e investigación de alta calidad. Es un impulsor clave de la innovación, ya que fortalece la capacidad de académicos y estudiantes para adquirir y producir conocimientos, lo que a su vez preserva la habilidad

de las sociedades para reflexionar sobre sí mismas. Aunque los Estados y las universidades a nivel global han asumido el compromiso de respetar y salvaguardar este derecho, la importancia de la libertad académica sigue siendo poco comprendida -y por momentos insuficientemente demostrada por las universidades-, por lo que enfrenta un proceso de erosión en diversas partes del mundo.

Aunado a lo anterior, el auge de la desinformación y los discursos polarizantes en la era digital, ha generado ambientes hostiles que impactan tanto a docentes como a estudiantes. Un fenómeno preocupante es la “autocensura académica”, donde académicas y académicos limitan voluntariamente sus investigaciones o discursos por miedo a represalias, aislamiento o pérdida de apoyo financiero. Este ambiente de incertidumbre no solo afecta la generación de conocimiento, sino también el rol de las universidades como espacios de transformación social y cultural.

En países de América Latina, por ejemplo, las dictaduras militares de la segunda mitad del siglo pasado intervinieron universidades, reprimieron el pensamiento crítico y marginaron a las comunidades académicas que desafiaban las narrativas oficiales. Hoy, aunque el panorama político global ha cambiado, la libertad académica continúa enfrentando riesgos significativos. En nuestra región, se enfrenta a tensiones históricas derivadas de inestabilidades políticas y crisis económicas. En otras regiones, las dinámicas geopolíticas y la expansión de modelos educativos altamente mercantilizados plantean nuevos retos. Estos escenarios subrayan la urgencia de reflexionar sobre el papel de las instituciones educativas como guardianas de la verdad y el diálogo crítico.

Hay que reconocer que los antecedentes de esta crisis se encuentran en la creciente precarización del trabajo académico. En muchas partes del mundo, las condiciones laborales inestables y las cargas administrativas excesivas dificultan que las y los docentes, así como investigadoras e investigadores, ejerzan plenamente su libertad para innovar, criticar y contribuir al progreso social. En este contexto, la defensa de la libertad académica no es simplemente un acto de resistencia; es una necesidad para preservar el papel de la educación superior como un bien público global. Sin libertad académica, las universidades corren el riesgo de perder su capacidad de cuestionar, transformar y liderar en la construcción de sociedades más justas, equitativas y sostenibles.

En un mundo en constante transformación, donde la tecnología redefine los límites del conocimiento y las sociedades enfrentan desafíos complejos, la

educación superior tiene la responsabilidad ineludible de ser un espacio de innovación, crítica y reflexión. Así, la libertad académica no es solo un derecho fundamental de las universidades y piedra angular para garantizar su vitalidad y relevancia, sino que representa, sobre todo, un atributo de las sociedades democráticas que debe ser reivindicado y defendido.

El número actual de la Revista de Educación Superior y Sociedad busca dar luz sobre este debate, examinando las dinámicas contemporáneas que han llevado a este punto crítico. Lo anterior, para generar un llamado a la acción para gobiernos, instituciones, personal académico y estudiantes, recordando que proteger la libertad académica es proteger el futuro del conocimiento y el desarrollo humano.

Los artículos incluidos en el dossier temático analizan desde casos emblemáticos de resistencia y resiliencia hasta propuestas para fortalecer marcos normativos e institucionales que protejan estas libertades. Al abrir este diálogo, no solo se reconocen los desafíos, sino también las oportunidades para reivindicar la educación superior como un bien público global. Este esfuerzo colectivo debe trascender fronteras, ideologías y disciplinas, promoviendo un compromiso renovado con el respeto, la equidad y el derecho a disentir. Por ello, este dossier constituye una invitación a la comunidad académica y a quienes se interesen en el futuro de la educación superior a participar activamente en esta conversación.

En el caso de la sección general, los artículos abordan principalmente, tres temáticas: inclusión y equidad, formación y desarrollo profesional docente, y gobernanza institucional, los cuales dan cuenta de la complejidad que existe al interior de las instituciones, pero también de las tendencias que, a lo largo de los últimos años, se han mantenido vigentes a nivel local, regional y global. Es fundamental, por tanto, mantener la atención en las dinámicas que han configurado a las instituciones de educación superior, sean nuevas o preexistentes, reafirmando el compromiso con el principio de que la libertad académica es esencial, no solo para la educación superior, sino para toda la sociedad.



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

Dossier



ess

Vol. 36 Nro.2 (2024)

● Educación
● Superior y
● Sociedad
●
●
●

**“La libertad académica.
Riesgos y amenazas”**

Editores invitados
Ricardo Pérez Mora
Blanca Inguanzo Arias
Carlos Iván Moreno



Presentación del Dossier temático: “La libertad académica. Riesgos y amenazas”

Ricardo Pérez Mora¹ @  Blanca Inguanzo Arias² @  Carlos Iván Moreno³ @ 

^{1,2 y 3} Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

En un mundo en constante cambio, la profesión académica enfrenta desafíos sin precedentes. Por un lado, encontramos un aumento en sus responsabilidades, en su carga de trabajo, así como en la diversificación y complejización de sus roles. Por otro, una serie de transformaciones en las formas en que se regula su trabajo, relacionadas con una cada vez mayor injerencia del Estado (Acosta Silva, 2002) y del mercado (Pérez Mora, 2019; Slaughter & Leslie, 1997) en su labor, que impacta en una creciente burocratización, así como una mercantilización de la producción de conocimiento (Naidorf, 2005; Scott, 2024). A todo lo anterior se suman las diversas y complejas relaciones que establecen académicos y académicas con las estructuras de poder, tanto a nivel local, en el entorno inmediato de los académicos, como a nivel institucional y global.

En este contexto, generar un espacio para el debate y la reflexión sobre la libertad académica, sus implicaciones y condicionantes se presenta como una necesidad, a fin de reconocer cuáles son los principales retos a los que se enfrentan académicas y académicos en un mundo cada vez más globalizado. Un mundo en el cual no solo se debe atender a las agendas institucionales, sino también responder a demandas regionales y globales que llegan a condicionar la producción del conocimiento o la libertad de cátedra.

Considerando lo expuesto, el presente dossier temático denominado: “La libertad académica. Riesgos y amenazas” recupera estudios que abordan, desde diferentes perspectivas, el tema de la libertad académica, problematizando a partir de enfoques teóricos y empíricos sus principales riesgos y amenazas frente a las lógicas burocráticas, las lógicas políticas y las lógicas de mercado.

A partir de estas reflexiones surge también el tema de los límites de la libertad académica.

En relación a la primera, se reconoce que en los últimos 30 años han aumentado significativamente los controles burocráticos y los sistemas de regulación sobre la profesión académica e implementado procedimientos, sistemas de evaluación, control y rendición de cuentas que se imponen al personal académico, no solo en sus labores de docencia e investigación, sino en diversas actividades como son la tutoría, la gestión académica, proyectos de vinculación, entre otros (Pérez Mora *et al.*, 2022a; 2022b). Si bien, estos sistemas de regulación y control burocráticos buscan en esencia, proteger el bien público, es importante reflexionar sobre los efectos que tienen sobre la libertad de los sujetos que son objeto de esta.

Otro eje que atraviesa de manera transversal la realidad del día a día de los académicos, y que se discute en el dossier, es el relativo a la libertad académica frente a las lógicas de mercado, especialmente el tema de la influencia del poder económico en la definición de los temas pertinentes, y las prioridades en las agendas de investigación (Pérez Mora *et al.*, 2022a), así como la manera en la que, a través de indicadores, sistemas de evaluación y rendición de cuentas, se generan pautas de control del comportamiento, lo que sin duda impacta en la libertad académica.

A partir de las reflexiones realizadas por los autores surge el tema de los límites de la libertad académica. Si bien, la preocupación predominante gira en torno a la defensa de la libertad, se analizan los riesgos y las amenazas a la misma, pero también surge el otro lado de la moneda, al considerar las posibilidades de exlimitación que académicas y académicos pueden experimentar al asumir una libertad sin límites. Surge asimismo la reflexión de los compromisos sociales y políticos que asumen los académicos con las estructuras que les dan sustento, lo que de alguna medida compromete su libertad.

El dossier incluye, en este marco, cinco artículos de diversos países de América Latina. El primer artículo, titulado "Académicos imaginarios. Autonomía, libertad académica y compromiso social", por Adrián Acosta, presenta una reflexión sobre los distintos roles que académicas y académicos tienen en las instituciones de educación superior, haciendo especial énfasis en aquellos ideales o imaginarios y los perfiles que realmente existen en las instituciones. Resultado de esto, propone tres grandes modelos de referencia: el homo academicus, el

homo sociologicus, y el homo politicus; y, partiendo de estas representaciones, tres tipos de académicos comprometidos: el “académico-activista”; el “académico-público”; y el “académico-autónomo”.

Respecto a aproximaciones empíricas sobre el tema, destaca la propuesta en el artículo “Entre colegialidad y gerencialismo: la autonomía académica en Argentina, Chile y México”, por José Joaquín Brunner y Mario Alarcón, quienes exploran las percepciones de los académicos sobre su participación en la toma de decisiones y los modelos de gestión en universidades de tres países, con especial atención a cómo las reformas basadas en la Nueva Gestión Pública (NGP) han afectado la autonomía académica. Esta investigación da cuenta de que, si bien en México se observa una mayor participación del personal académico en la toma de decisiones comparado con Chile, y un mayor balance en el caso de Argentina, en cada país se tienen condicionantes que es fundamental tener en cuenta si lo que se busca es generar un ambiente cada vez más participativo y flexible.

Con una metodología similar, y recuperando la experiencia y percepción de académicas y académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNI), en el artículo “Impacto de la burocracia en la libertad académica y el desarrollo de la investigación en la educación superior tecnológica de México”, por Arturo Benítez Sandoval, se reflexiona sobre la manera en la que las políticas y normativas del TecNM (Tecnológico Nacional de México) limitan la libertad académica, especialmente como resultado de la carga que se tiene en actividades adicionales a la investigación, los indicadores como el número de publicaciones y la burocracia que incide en la consolidación de colaboraciones interinstitucionales, lo que incide en la libertad y creatividad de académicas y académicos quienes se ven en la obligación de priorizar otras actividades antes que la investigación como resultado de las dinámicas institucionales.

Otro artículo que aborda el impacto de la burocracia en las dinámicas institucionales es “Efectos de la burocracia universitaria en el desarrollo de investigación educativa”. Estudio en universidades públicas estatales, por Ana Laura Vargas Merino, quien aporta al debate sobre cómo esta burocracia tiene un papel crucial en el desarrollo de la investigación. En este sentido, se identifican tres efectos principales: procesos de cuantificación y evaluación de las investigaciones; productivismo y la habilidad para registrar trabajos terminados;

gestión y modos de generar la investigación. Asimismo, se reconoce que las y los docentes-investigadores se enfrentan a condiciones, como el exceso de trabajo administrativo o la necesidad de desarrollar investigaciones que, en ocasiones, sean lejanas a la realidad y no tengan un impacto social en su contexto.

En el último artículo, Óscar Felipe García y Beatriz Helena González, por otro lado, hacen una reflexión en la cual retoman la perspectiva de investigadoras e investigadores sobre el tema en su artículo “La academia mexicana en Ciencias Sociales: navegando las pautas de neoliberalismo”. A lo largo del mismo, se analiza el impacto que han tenido las agendas globales en la definición de prioridades en cuanto a temas de investigación y cómo éstas, de manera general, se alejan de las necesidades locales. Además, se plantean interrogantes respecto al impacto que los cambios en la política de ciencia y tecnología, así como en otras dependencias y lineamientos, ha tenido en la promoción de una ciencia con incidencia social.

Considerando lo expuesto, la libertad académica se ve condicionada por distintas lógicas, pero también por las prioridades establecidas a nivel local, regional y global en cuanto a los temas relevantes, por lo que hacer un análisis respecto a cómo se ha configurado este tema a lo largo del tiempo y cuál es la percepción de académicas y académicos en torno a las principales limitantes para la realización de su labor, es fundamental, pues como se identifica a lo largo de los distintos artículos presentados, los retos y las implicaciones que tiene son similares en cada caso.

En este sentido, este dossier constituye una primera aproximación a un debate que aún está pendiente en América Latina, por lo que se espera que las distintas contribuciones aporten a la reflexión sobre el tema y a la propuesta de investigaciones en las cuales se aborde desde contextos diferentes, reconociendo las peculiaridades, pero también las similitudes en cuanto a las distintas lógicas que condicionan la libertad académica.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2002). El neointervencionismo estatal en la educación superior en América Latina. *Sociológica*, 17, 43–72.
- Scott, P. (2024). Academic Freedom and the dilemmas of the modern university. *Academic Freedom in Higher Education: Core Value or Elite Privilege?*

- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en Universidades Públicas. En *Espacio Público y Privatización del Conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. CLACSO.
- Pérez Mora, R. (2019). Los asedios a las academias. La pérdida de autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales. *Basail Rodríguez, A.(comp) Academias asediadas: Convicciones y conveniencias ante la precarización*. CLACSO. CESMECA-UNICACH-Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.
- Pérez Mora, R; Castañeda Bernal, X. Y & Inguanzo Arias, B. L. (2022a). El trabajo científico: entre la racionalidad económico-burocrática y la racionalidad ético-política. *Analecta Política*, 12(23), 01-26.
- Pérez Mora, R; Castañeda Bernal, X. Y & Inguanzo Arias, B. L. (2022b). Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 51(202), 107-124.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro. 2 (jul.- dic) pp. 22-40

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.933>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-09-02 | Revisado 2024-09-07

Aceptado 2024-11-27 | Publicado 2024-12-27

1. Académicos imaginarios. Autonomía, libertad académica y compromiso social

Imaginary academics. Autonomy, academy freedom and social commitment

Adrián Acosta-Silva¹ @ 

¹ Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

RESUMEN

La figura del académico socialmente comprometido ha acompañado una larga reflexión sobre los límites entre la autonomía universitaria, las libertades académicas de investigación y de cátedra, y los vínculos de las prácticas docentes y de investigación con la resolución de problemas sociales relevantes. Esa figura es la representación socio-institucional de una idea de orígenes imprecisos: la del compromiso social y público de las actividades universitarias respecto de las demandas y exigencias de sus entornos. No obstante, la representación es la expresión de un ideal normativo que se traduce de muy diversas formas en los contextos universitarios y entre los académicos realmente existentes. A partir de estos supuestos, se explora la idea de la existencia de una brecha interpretativa entre los académicos imaginarios y los académicos reales. Entre estos últimos es posible identificar distintos tipos y grados de compromisos de los académicos a partir de la coexistencia de tres grandes modelos de referencia: el *homo academicus*, el *homo sociologicus*, y el *homo politicus*. Se propone que, a partir de estas representaciones, es posible establecer una diferenciación entre tres tipos de académicos comprometidos: el “académico-activista”; el “académico-público”, y el “académico-autónomo”.

Palabras clave: Académicos; Universidades; Autonomía; Libertades; Compromiso

Imaginary academics. Autonomy, academy freedom and social commitment

ABSTRACT

The figure of the socially committed academic has accompanied a long reflection on the limits between university autonomy, academic freedoms of research and teaching, and the links between teaching and research practices with the resolution of relevant social problems. This figure is the socio-institutional representation of an idea of imprecise origins: that of the social and public commitment of university activities with respect to the demands and requirements of their environments. However, representation is the expression of a normative ideal that is translated in very different ways in university contexts and among existing academics. Based on these assumptions, the idea of the existence of an interpretive gap between imaginary academics and real academics is explored. Among the latter, it is possible to identify different types and degrees of academic commitment based on the coexistence of three major reference models: *homo academicus*, *homo sociologicus*, and *homo politicus*. It is proposed that, based on these representations, it is possible to establish a differentiation between three types of committed academics: the “academic-activist”; the “public-academic”; and the “autonomous-academic”.

Keywords: Academics; Universities; Autonomy; Freedoms; Commitment.

Acadêmicos imaginários. Autonomia, liberdade acadêmica e compromisso social

RESUMO

A figura do acadêmico socialmente comprometido tem acompanhado uma longa reflexão sobre os limites entre a autonomia universitária, as liberdades acadêmicas de investigação e ensino, e as ligações entre as práticas de ensino e investigação com a resolução de problemas sociais relevantes. Esta figura é a representação sócio institucional de uma ideia de origem imprecisa: a do compromisso social e público das atividades universitárias com respeito às demandas e exigências de seus ambientes. Contudo, a representação é a expressão de um ideal normativo que se traduz de maneiras muito diferentes nos contextos universitários e entre os acadêmicos realmente existentes. Com base nesses pressupostos, explora-se a ideia da existência de uma lacuna interpretativa entre acadêmicos imaginários e acadêmicos reais. Entre

estes últimos, é possível identificar diferentes tipos e graus de comprometimento acadêmico a partir da coexistência de três grandes modelos de referência: homo academicus, homo sociologicus e homo politicus. Propõe-se que, a partir dessas representações, seja possível estabelecer uma diferenciação entre três tipos de acadêmicos comprometidos: o “acadêmico-ativista”; o “público-acadêmico” e o “autônomo-acadêmico”.

Palavras-chave: Acadêmicos; Universidades; Autonomia; Liberdades; Compromisso.

Des universitaires imaginaires. Autonomie, liberté académique et engagement social

RÉSUMÉ

La figure de l’universitaire socialement engagé a accompagné une longue réflexion sur les limites entre l’autonomie universitaire, les libertés académiques de recherche et d’enseignement, et les liens entre les pratiques d’enseignement et de recherche et la résolution de problèmes sociaux pertinents. Cette figure est la représentation socio-institutionnelle d’une idée aux origines imprécises : celle de l’engagement social et public des activités universitaires à l’égard des demandes et des exigences de leurs environnements. Cependant, la représentation est l’expression d’un idéal normatif qui se traduit de manières très différentes dans les contextes universitaires et parmi les universitaires réellement existants. Sur la base de ces hypothèses, l’idée de l’existence d’un écart interprétatif entre les universitaires imaginaires et les universitaires réels est explorée. Parmi ces derniers, il est possible d’identifier différents types et degrés d’engagement académique fondés sur la coexistence de trois grands modèles de référence : l’homo academicus, l’homo sociologicus et l’homo politicus. Il est proposé qu’à partir de ces représentations, il soit possible d’établir une différenciation entre trois types d’universitaires engagés : les « universitaires-activistes » ; le « public-universitaire » et le « autonome-universitaire ».

Mots clés: universitaires ; Universités ; Autonomie ; Libertés ; Engagement.

1. INTRODUCCIÓN

La historia de las relaciones entre la vida académica, el compromiso social y la esfera pública es la historia de un entramado difícil. Una tiene que ver con las libertades académicas de enseñanza e investigación, otra con los derechos de expresión política, y la otra con la responsabilidad pública universitaria. El entramado se sostiene con equilibrios inestables entre dos lógicas en tensión permanente: la autonomía académica e intelectual de las universidades, y la responsabilidad social y pública de sus actividades. Estos son los principios constitutivos básicos de las diversas formas de asociar el valor del conocimiento que se produce, transmite o recrea en esas instituciones complejas que son las universidades, con el valor público de su utilidad económica, su pertinencia social, o su potencial transformador para el desarrollo político y la acción organizada de gobiernos y sociedades.

Los actores principales de estas relaciones son los académicos universitarios, es decir, el conjunto de las y los docentes e investigadores que protagonizan, en diversos campos del conocimiento, diferentes formas de cristalización de las vinculaciones de las funciones de la universidad con sus entornos, a través de la organización y el ejercicio de prácticas académicas de orientaciones, componentes y finalidades distintas. La figura del “académico comprometido” es la expresión de cierto ideal normativo de articular de alguna manera la acción académica con el cambio o la transformación social, bajo el supuesto de que el sentido profundo de la universidad tiene que ver con el tamaño y la calidad de sus contribuciones económicas, sociales y culturales a la solución de problemas públicos. Este ideal normativo es una derivación de una larga historia que tiene su origen remoto en las relaciones entre la vida contemplativa y la vida activa de la que hablaban los antiguos, o las relaciones entre el conocimiento tecnocientífico y la acción pública de las que hablan los modernos. Son relaciones que se expresan en diversas fórmulas discursivas, representaciones institucionales y prácticas académicas e intelectuales: el político y el científico, la pluma y la espada, el poder y el saber.

Estas fórmulas, enunciados o argumentos explicativos realizados desde la filosofía política, la sociología, o las ciencias de las políticas, apuntan hacia el hecho de que la esfera de lo académico (es decir, la que tiene que ver con el conocimiento que se acumula, cultiva o se produce en los espacios universitarios), la esfera de lo social (la relacionada con la definición y resolución de problemas socialmente relevantes), y la esfera de lo público (el espacio del debate, la opinión y la discusión racional de los asuntos significativos de la

vida en común), son esferas de límites imprecisos y cambiantes, habitadas por actores cuyos marcos institucionales, sistemas de creencias, ideologías e intereses suelen ser contradictorios y conflictivos.

Bajo esas premisas de orden general, es posible argumentar que el perfil de las relaciones entre la vida académica, el compromiso social y la vida pública en el contexto contemporáneo en México es la hechura de representaciones sociales complejas, que articulan narrativas, símbolos, significados, experiencias y procesos muy diversos. Esa representación posee una historicidad propia, actores y contextos socio-institucionales específicos, cuyas dimensiones, expresiones y figuras emblemáticas son una mezcla confusa de instituciones y organizaciones, *think tanks* y activistas sociales, intelectuales orgánicos e inorgánicos, medios de comunicación y redes sociales, científicos, expertos académicos, editorialistas, columnistas y "líderes de opinión" (un término difuso y contradictorio, si los hay).

El argumento se complementa con otro: las representaciones sociales sobre las relaciones entre la academia, la vida social y la vida pública se pueden identificar a través de tres ideas básicas: la idea de la utilidad del conocimiento tecnocientífico como una herramienta de transformación de la realidad económica o social (*ideal neo-utilitarista*); la idea del conocimiento académico como autoridad pública o política (*ideal de legitimación*); la idea de la academia como espacio de autonomía profesional e intelectual (*ideal autonómico*). Este "ideario", digamos, conduce a la formulación de una tipología básica sobre quienes desarrollan actividades académicas y las combinan con otros campos de la acción pública: el "académico-activista" o "político", el "académico-público", y el "académico-autónomo" o "independiente".

Por razones de espacio, este argumento y las premisas en las que se basa sólo servirán para formular algunas notas que son adecuadas para los propósitos de este ensayo. Son notas al vuelo, cuyo propósito es reflexivo, un tanto especulativo, alejado de cualquier pretensión prescriptiva o normativa. Tiene la tonalidad de un ensayo alimentado desde hace tiempo por el asombro de lo que ocurre, por cosas que no se entienden, sobre el conflicto de identidades entre la vida académica y sus relaciones con el compromiso social y la vida pública en el México contemporáneo pero que también se puede extender a otros casos latinoamericanos, atrapados desde hace muchos años entre la confusión intelectual y la polarización ideológica. Son anotaciones formuladas para tratar de navegar en la comprensión de las aguas abiertas y turbulentas de nuestra vida pública en tiempos difíciles.

1.1. La Idea y el contexto.

La idea del compromiso social de los académicos no es una idea nueva. En realidad, es una idea que ha acompañado con fuerza la historia de la vida institucional de la universidad moderna y contemporánea, es decir, la que surge a raíz de la reforma de la universidad de comienzos del siglo XIX en Europa bajo los modelos de universidades profesionales y de investigación, y que se desarrolla con mucha fuerza a lo largo del siglo XX en prácticamente todo el mundo. Podría decirse, simplificando mucho, que en la universidad medieval que surge con los modelos de las universidades de Bolonia, París o Salamanca entre los siglos XII y XIII (y que se extienden por Europa hasta el XVII), la idea del "compromiso social" del académico universitario prácticamente no existía, pues, como señala Hobsbawm, tanto el intelectual como el académico autónomo "carecían de una identidad social reconocida" (2013: 192). Esa idea es más bien una invención moderna a finales del siglo XIX, surgida de un contexto de profundos cambios y reformas sociales, económicas y políticas a los que las universidades europeas y sus expresiones coloniales (como en América Latina y el Caribe en el caso emblemático de las universidades de Santo Domingo, México o Perú), no pudieron sustraerse.

Pero el significado del compromiso social de la vida académica, o más específicamente, del compromiso social de los académicos, o de la figura del académico comprometido, es una idea polisémica, ambigua y cambiante en el contexto contemporáneo. Su definición supone despejar tres cuestiones básicas: ¿Comprometido con quién? ¿Comprometido con qué? ¿Comprometido para qué? En el complejo territorio de la imaginaria "república de los académicos" esas cuestiones no admiten respuestas contundentes.

Por el contrario, las respuestas varían de manera considerable. Es una variación que depende de la época, del contexto y del ámbito de la acción de los académicos y del perfil de las instituciones y sociedades a las que pertenecen. Ya no se trata de enunciar solamente la traducción operativa de algún tipo de misión general fundacional que se codifica a través de los lemas institucionales de las universidades contemporáneas ("Por mi raza hablará el espíritu", "Piensa y trabaja", "El espíritu vivifica/ Libres para transformar"), de la formulación de un ideario simbólico que actúa como un imperativo categórico o moral para los académicos de una institución, o la organización de una función sustantiva universitaria (la extensión y difusión del conocimiento y de la cultura, el servicio social). Los emblemas institucionales no explican en sí mismos sus efectos en los comportamientos de los académicos, pero son

referentes simbólicos para explorar el origen y el sentido mismo de las determinaciones institucionales o corporativas de una práctica compleja.

La idea del compromiso tiene que ver genéricamente con las contribuciones sociales de las actividades académicas al mejoramiento de las condiciones de vida de sus entornos. Esas contribuciones pueden ser clasificadas de varias formas: económicas, culturales, políticas, sociales, morales. Y esa clasificación obedece también a la propia diversidad del oficio académico, de sus disciplinas y campos del conocimiento, de las tradiciones del ejercicio disciplinario (médicos, abogados, ingenieros, economistas) y sus funciones manifiestas o latentes. El comprometer las prácticas académicas, o sus funciones y orientaciones, con sus contribuciones al mejoramiento de los entornos universitarios es una de las formas de legitimación social del poder institucional de las universidades y de sus actores (Acosta, 2020).

Ese poder institucional se expresa en la autoridad simbólica o material que tienen las universidades y sus académicos sobre sus entornos locales o nacionales. La autoridad se legitima de muchas formas: en la formación de profesionistas y técnicos, en la producción y difusión del conocimiento, en la colaboración con otras entidades públicas y privadas, con gobiernos locales y nacionales, en la formación de la élites científicas y políticas, en el fortalecimiento de los procesos de movilidad social ascendente. La autoridad de la universidad y de sus académicos es la expresión del reconocimiento del valor público que agregan a la vida social de muchas formas y en muy diversos campos de acción.

De ahí deriva el ideal normativo de que ese poder sea utilizado para promover cambios sociales, para combatir desigualdades o injusticias, para mejorar la calidad de la formación docente o de la investigación, para adaptarse a las necesidades del mercado o las prioridades del Estado, para formular o emprender proyectos de intervención o de innovación, para fortalecer la democracia y la participación social, para combatir fanatismos y charlatanerías, para llevar la cultura a las masas. Bajo ese contexto de exigencias impuestas o de afinidades electivas, los académicos desarrollan sus actividades, y muchos o algunos de ellos asumen de manera voluntaria como imperativo moral o categórico extender sus funciones más allá del aula o de las fronteras del campus universitario. Una suerte de "ética de servicio público" de las universidades explica el contenido básico del compromiso social de la vida académica contemporánea.

1.2. Cambios en la estructuración del trabajo académico.

Los cambios en las formas de organización de las actividades de los académicos universitarios es un componente derivado de las transformaciones en la estructuración del trabajo académico observadas a lo largo del tiempo. Los modelos de universidades innovadoras, profesionalizantes o de investigación coexisten como los referentes de las prácticas académicas y de gobernanza institucional, y han traído consigo, con distintos énfasis e intensidades, diversas combinaciones entre la evaluación de la calidad y el impacto de las actividades de los académicos, dando lugar al predominio de lo que se ha denominado la “épica de los indicadores” y la expansión de las métricas de valoración del trabajo de los académicos, “invisibilizando” a otras prácticas universitarias (Acosta, 2024). En esas condiciones, los académicos imaginarios contenidos en las narrativas institucionales suelen ser representaciones de académicos altamente cualificados que tienen desempeños sobresalientes en términos de productividad e impacto de sus proyectos de investigación y de formación profesional o de posgrado. Por lo tanto, un efecto residual, o por lo menos no contemplado explícitamente en las políticas institucionales, es el impacto del compromiso social de los académicos.

Desde esta perspectiva y condiciones ha resurgido el interés por la figura del académico socialmente comprometido. Es, en muchos sentidos, un académico imaginario, una representación socio institucional sobrecargada de creencias, símbolos y valores: académicos comprometidos voluntariamente con un ideal normativo, que asumen como propias las orientaciones corporativas o institucionales de las universidades a las que pertenecen, que son capaces de involucrarse activamente en proyectos que consideran de alto valor social o público, y que ello no vulnera las libertades de cátedra o de investigación que constituyen los principios normativos básicos de la autonomía académica de sus universidades. Pero esta idea se viste de diversos ropajes, narrativas y prácticas entre los académicos realmente existentes. Los relatos sobre esos académicos imaginarios suponen una extraña combinación de motivaciones altruistas, trabajo voluntario no remunerado, decisiones individuales o colegiadas autoimpuestas, forjadas en el ejercicio de las libertades académicas y de investigación de los académicos universitarios. El compromiso con algunas causas sociales se expresa en varios tipos de activismos políticos, en prácticas de apoyo a ciertos movimientos sociales, en la crítica sistemática a un estado de cosas marcado por desigualdades, injusticias y preocupaciones por el futuro, en llamados de atención al gobierno y a los grupos de poder, a las élites políticas, a las denuncias de “lo que está mal en el mundo”, como

lo enunciaba en tono de lamento conservador el escritor G.K. Chesterton en alguno de sus libros (1910). Con mucha frecuencia, la búsqueda de un orden moral está en el centro de la idea del compromiso social de los académicos, un orden basado en valores como la justicia, la cohesión, el respeto, los derechos, las obligaciones y responsabilidades de las instituciones de educación superior y de sus comunidades académicas para con sus entornos comunitarios o societales.

Cierta "ética institucional" del compromiso social se encuentra asociada a la idea de los académicos imaginarios. El ideario institucional (misión, valores, funciones, filosofía institucional, según quiera denominarse) supone que los académicos que trabajan en la universidad asumen esos componentes como propios, y los desarrollan de manera más o menos homogénea. Sin embargo, ello no ocurre así. Las prácticas muestran comportamientos contradictorios, ambiguos, a menudo conflictivos, dada la diversidad y la naturaleza crítica del oficio académico.

La figura y representaciones de los académicos imaginarios no existe en el vacío contextual ni institucional. Esa idea tiene diversas expresiones pues los diversos contextos de la "república de los académicos" realmente existentes es diversa y desigual. Algunos datos ilustran esa diversidad. Hoy, por ejemplo, en el caso de México, casi medio millón de profesores trabajan en alguna institución de educación superior pública o privada. De ese conjunto, sólo una cuarta parte son de tiempo completo, es decir, casi 7 de cada 10 profesores son contratados por horas. Los académicos usualmente son aquellos que combinan la docencia con la investigación y la gestión del conocimiento. Esta población, con este perfil, es claramente minoritario en el conjunto. El profesorado por horas, los profesores-taxi, los que trabajan a destajo, el "ejército académico de reserva", o el "proletariado docente" (como a veces se denomina a ese conjunto diverso, heterogéneo y en realidad poco estudiado), constituye una mayoría absoluta en las IES mexicanas y latinoamericanas (Martínez-Pardo, 2024).

2. HOMO ACADEMICUS, HOMO SOCIOLOGICUS Y HOMO POLITICUS

Pero más allá de las diversas y contradictorias formas en que se asume la idea del académico y sus vínculos con la idea del compromiso social, puede afirmarse que el compromiso social de los académicos es fundamentalmente un compromiso cívico. Esta es, por supuesto, una definición minimalista, que

implica que el académico es un ciudadano que participa, como otros, en diversos asuntos de la vida pública. Siendo la figura del académico mismo una figura pública, no privada, una profesión o un oficio regulado por el Estado más allá de su pertenencia a universidades públicas o privadas, o de las tribus y territorios que configuran sus espacios académicos, sus actividades profesionales tienen efectos públicos y sociales deliberados (el ejercicio docente, la formación profesional, el desarrollo de la investigación), pero también efectos periféricos importantes en entornos que van más allá del campus.

En estas circunstancias, resulta complicado distinguir los grados o prácticas de compromiso social o responsabilidad pública de los académicos reales, no los imaginarios. Las diferencias en sus condiciones sociales y laborales, o de sus itinerarios vitales e intelectuales, de sus experiencias dentro y fuera del campus, configuran sus afinidades electivas y diversos modos de compromiso con su oficio, con sus entornos sociales o con sus participaciones públicas.

No obstante, el académico comprometido tiene diversos niveles de compromiso, algunos más visibles que otros. Estos niveles poseen algunas características básicas, que podemos distinguir a través de tres modelos o tipos ideales: las del *homo academicus*, las del *homo sociologicus*, y las del *homo politicus*.

El primero (el “animal académico”) es el más importante porque configura sus valores, hábitos y rutinas, el compromiso de los académicos con el ejercicio de su propio oficio o profesión, un espacio gobernado por los códigos y reglas que rigen las actividades académicas y que explican las relaciones de poder en los distintos campos del conocimiento (Bourdieu, 2014). Ese es el primer rasgo del *homo academicus*: su compromiso con el desarrollo de un ethos académico que favorezca la honestidad intelectual, la búsqueda de la verdad, el rigor académico, el discreto y silencioso trabajo individual y las rutinas del trabajo colegiado, actividades y actitudes que forman la base social e institucional que permite el aprendizaje, la reflexión, el debate y el pensamiento crítico propio de esa “comunidad de profesores y estudiantes” que es desde sus orígenes la universidad.

El segundo rasgo del académico comprometido tiene que ver con su participación social, es decir, con actividades que van más allá de sus obligaciones profesionales o con el desarrollo de su oficio pero que tienen relación con la resolución de problemas que trascienden la vida universitaria convencional. La figura del *homo sociologicus* -es decir, el “animal social”, que significa la in-

fluencia de los condicionamientos y las determinaciones meta-individuales del oficio académico-, explica en parte estas prácticas. Aquí, pueden distinguirse varias expresiones de académicos comprometidos: el académico-activista, el académico-intelectual, el académico-público, el académico-consultor, el académico-promotor de políticas públicas, el académico que ofrece soluciones técnicas o científicas a problemas críticos sociales o públicos.

Una tercera característica del académico comprometido (*el homo politicus*, el “animal político”) tiene que ver con las relaciones entre el saber y el poder, como señaló hace tiempo Foucault, o entre el conocimiento y el poder, como lo analizó Norbert Elias (1999). Si el saber es una forma de poder, el conocimiento permite a las élites científicas y académicos destacados influir en ciertos momentos y bajo diversas circunstancias en la determinación de los delicados y difíciles equilibrios entre el poder académico, el poder social y el poder político, entre el conocimiento falso y el conocimiento verdadero, entre la espada y la pluma, entre las figuras del político y el científico (Watson, 2002; Goldfarb, 2000).

El perfil de los académicos socialmente comprometidos varía de intensidad y ubicación, de tiempo y espacio. La pluralidad es el sello de estos perfiles. Existen aquellos que tiene una intensidad constante, de alta visibilidad pública, a través de apariciones constantes en la prensa, en medios, foros y reuniones de discusión. Algunos son miembros de consejos consultivos, juntas de gobierno, comités de evaluación de instituciones públicas, algunos más son consejeros del príncipe o la princesa en turno. Existen también los de mediano o bajo perfil, contenidos en apariciones esporádicas pero potentes. También aquellos que, aunque casi nunca participan en discusiones públicas, aportan puntos de vista, opiniones o críticas sobre cuestiones coyunturales que marcan la agenda social, política o científica.

En ese contexto intelectual, la discusión sobre las implicaciones y límites de la investigación científica y la enseñanza en el mundo académico comenzó desde sus orígenes a mostrar un nuevo campo de exploraciones, estrechamente ligado a los valores, las prácticas y los comportamientos de los actores principales de la vida académica universitaria: profesores y estudiantes. Las figuras opuestas del político y el científico que actúan bajo la lógica de la convicción o de la responsabilidad descritas con vehemencia por Max Weber a finales del siglo XIX (Weber, 1994), el desarrollo de “intelectuales orgánicos” que son los “grupos profesionales” que operan el desarrollo de empresas y organizaciones económicas del capitalismo, o la función de legitimadores o

críticos de los regímenes políticos propuesta por Antonio Gramsci en los años treinta del siglo XX (Gramsci, 2019), son expresiones de una discusión en ocasiones apasionada sobre el papel de los académicos e intelectuales en la vida social y política de las sociedades capitalistas contemporáneas.

2.1. ¿Torres de marfil?

La narrativa de la misión de la universidad y el compromiso social de la vida académica fue planteada con fuerza por José Ortega y Gasset hace casi un siglo, en un contexto de discusión sobre la “crisis de la universidad” europea (Ortega y Gasset, 1930). La idea de la crisis acompaña a la historia misma de la universidad, y reaparece con fuerza de cuando en cuando, aunque con distintos significados, componentes e implicaciones. En la crisis de los años posteriores a la primera guerra mundial, la universidad se mantenía alejada de los conflictos sociales. Su carácter aristocrático y elitista, su imagen de “torre de marfil”, su alejamiento de los problemas sociales asociados a la rebelión de las masas, configuraron un entorno de críticas de los intelectuales y fuerzas políticas comprometidos con el cambio institucional de la orientación y estructuras universitarias.

La invención del término “torres de marfil” es interesante. María Moliner definió la expresión como “aislamiento intelectual en el que alguien vive voluntariamente” (2007, p. 209). Su origen es impreciso, quizá grecolatino, una metáfora para referirse a una puerta hecha de un material fino y resistente (el marfil), mediante el cual se diferenciaban los “sueños falsos” de los “sueños verdaderos”. Pasó luego a representar espacios específicos de las primeras universidades medievales, luego a la literatura modernista en el siglo XIX, y de ahí al mundo de la academia universitaria contemporánea. En la imaginaria religiosa o mística, la torre de marfil era un espacio reservado a los retiros espirituales, para alejarse de las tentaciones mundanas, edificios donde los clérigos se recogían para reflexionar, escribir, leer y orar. En las universidades modernas, élites y oligarquías académicas, escritores y poetas, suelen ser vistos como los actores conspicuos de esas torres imaginarias. Hoy, el término se utiliza de manera peyorativa para criticar a los que se dedican a la vida contemplativa o reflexiva, sin prestar atención a las urgencias sociales, públicas o políticas del momento.

En América Latina, el movimiento reformador impulsado por los estudiantes de la universidad de Córdoba, en Argentina (el “Movimiento de Córdoba” y su

célebre *Manifiesto Liminar*), en 1918, había cuestionado no sólo el carácter cerrado y oligárquico de la universidad, su representación como “torres de marfil”, su carácter autoritario y la falta de compromiso social con las necesidades del entorno. Por ello, las banderas de la democratización del gobierno universitario, la libertad de investigación y de enseñanza, y el compromiso de la vida académica con las necesidades sociales, se colocaron en el centro de la exigencia por la reforma de la universidad. Ese movimiento expresa el surgimiento de un nuevo ciclo de relaciones entre las universidades como instituciones culturales, el reconocimiento de los intelectuales como actores importantes del debate público, y el surgimiento de la profesión académica como la compleja hechura socio-institucional de la autonomía universitaria latinoamericana (Brunner y Flisfish, 1983).

Ahora bien, la traducción de la idea del compromiso social entre los académicos no es homogénea ni constante. Tiene que ver con sistemas de creencias, itinerarios vitales, convicciones endurecidas por la experiencia o la esperanza, valores y prácticas que los individuos adoptan en sus ámbitos académicos. Aunque la idea del académico comprometido es producto de una larga construcción de linaje sociológico (parte de la historia social o de la sociología histórica de las universidades), sus expresiones y representaciones pueden ser personificadas de maneras diferentes. Académicos/científicos que en el transcurso de sus trayectorias vitales toman posiciones políticas y participan activamente en sus causas (el físico norteamericano Oppenheimer), que desarrollan una vida paralela de críticas a numerosas cuestiones públicas (lingüistas y filósofos como Noam Chomsky o Nuccio Ordine), que asumen que sus indagaciones científicas o humanísticas forman parte de cuestiones de interés social o público (eruditos como Umberto Eco o George Steiner, ensayistas de aguas profundas como Susan Sontag), pensadores de alta intensidad como los ya fallecidos Hans Magnus Enzensberger, o Christopher Hitchens, o vivos como el filósofo coreano Byung-Chul Han, la filóloga española Irene Vallejo, o el economista británico John Gray, constituyen algunos ejemplos contemporáneos de cómo la ciencia o las humanidades aportan o pueden aportar contribuciones valiosas a las reflexiones sociales o llamadas urgentes a la acción pública.

En México, por supuesto, existen también figuras académicas que asumen compromisos con el desarrollo social a través de la acción pública. Lo hacen a través del ejercicio de puestos públicos o políticos, escribiendo columnas de opinión, artículos y libros, participando en medios de comunicación, en foros y debates sobre distintos temas y cuestiones internacionales, nacionales o lo-

cales. Quizá la figura de José Vasconcelos es representativa de ese “modelo” del académico social y políticamente comprometido. Sus críticas a la propia universidad como formadora de profesionistas son ilustrativas de las creencias y convicciones que animaban sus pasiones políticas e intelectuales. Al asumirse como una “intérprete de las aspiraciones populares”, uno de los intelectuales orgánicos de la revolución mexicana afirmaba, en 1920: “no soy amigo de los estudios profesionales, porque el profesionista tiene la tendencia a convertirse en parásito social, parásito que aumenta la carga de los de abajo y convierte a la escuela en cómplice de las injusticias sociales. Trabajo útil, trabajo productivo, acción noble y pensamiento alto, he allí nuestro propósito”. Son palabras que adquieren sentido en el contexto revolucionario mexicano y sus implicaciones para la recién creada (o re-fundada) Universidad Nacional (en 1910), en la que Vasconcelos consideraba una obra de “redención nacional”, comprometida con el proyecto de la revolución mexicana.

La celebración del “Primer Congreso de universitarios mexicanos” en 1933 es otro momento importante que marcó las relaciones entre la vida universitaria y la vida social mexicana. El debate entre la autonomía *versus* la heteronomía organizacional, intelectual y política de la universidad, promovida a través de la célebre polémica protagonizada por Antonio Caso y Vicente Lombardo Toledano, ilustra muy bien dos lógicas enfrentadas: las de las libertades de cátedra, investigación y autogobierno que configuran el núcleo de la autonomía universitaria, y las del compromiso social y político de las universidades con los gobiernos de la revolución mexicana. Esa disputa marcó los significados de la vida académica en las universidades mexicanas durante un tiempo prolongado (Fuentes Molinar, 1983).

Décadas después, bajo el clima de la segunda posguerra, las preocupaciones por el aislamiento social de la Universidad reaparecieron con fuerza en las palabras de refugiados españoles llegados con la diáspora republicana de los años del franquismo. El papel de la “inteligencia académica” en la transformación social planteada por José Medina Echavarría en 1951 en su texto *Vida académica y sociedad*, y la “obligación moral” de los universitarios con la sociedad, enunciada por José Gaos en 1966 en su ensayo *Meditación de la Universidad*, son ideas formuladas en el contexto de la transición de la universidad aristocrática o tradicional hacia la moderna universidad de masas.

Pero a finales del siglo pasado, en el contexto de los procesos de democratización política, la globalización económica, la diversificación de medios y la aparición de nuevas herramientas de información y comunicación, fue posi-

ble observar la incorporación de muchos académicos (y no académicos) en la discusión pública y el impulso a diversas causas sociales, culturales o abiertamente políticas. Los nombres de académicos prestigiados han poblado espacios institucionales y medios de comunicación, foros, programas gubernamentales, órganos de consulta y deliberación sobre diversos temas técnicos o científicos. La legitimidad social de la academia se expresa en la participación de muchos de sus profesores o investigadores en esos espacios. En el campo educativo mexicano, muchos académicos y académicas participan en las escalas nacional, regionales y locales del debate público, representan el interés por unir los intereses académicos con los intereses políticos, los temas de investigación con asuntos de interés público, el conocimiento y la reflexión con el desarrollo de una trayectoria de influencia social o pública de participación intensa o esporádica en espacios editoriales, redes sociales, asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales o instituciones gubernamentales. Las figuras de los observatorios universitarios, académicos o ciudadanos, organizaciones como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), o institutos y centros de investigación universitarios públicos y privados, representan esfuerzos por influir en el debate y las decisiones públicas en el campo educativo a partir de la información y el conocimiento que se produce en las redes académicas.

La idea y la realidad de los académicos comprometidos forman parte de un lenguaje y un conjunto difuso de representaciones sociales y políticas de la vida universitaria contemporánea. Ello forma parte de los llamados a la acción pública de la vida académica que son la fuente de activismos académicos en torno a diversas causas y motivaciones, y que cristaliza el campo de las prácticas en diversas direcciones y con distintos referentes simbólicos y orientaciones políticas. El "odio a los indiferentes" del que hablaba Gramsci (2020) en uno de sus últimos escritos reunidos en los *Cuadernos de la cárcel*, las tensiones irreductibles entre la espada y la pluma derivadas del ejercicio del poder a las que aludía Maquiavelo (1991) en *El Príncipe*, la "ética de la convicción" a la que se refería Weber (1994) en *El político y el científico*, o el ejercicio sistemático de la duda como forma crítica de la vida académica e intelectual, como sintetiza Victoria Camps en *Elogio de la duda* (2016), resumen el sentido básico de ese lenguaje y sus diversas representaciones sociales.

3. CONSIDERACIONES FINALES

-La figura del académico socialmente comprometido es una representación compleja sujeta a varias tensiones y dilemas éticos y políticos. ¿Comprometidos con qué? Con la voluntad de la verdad científico-técnica y los valores de su oficio. ¿Con quién? Con causas y actores de entornos que van más allá del campus universitario. ¿Para qué? Para tratar de influir en la agenda pública y en la toma de decisiones políticas a través de la evidencia, la argumentación y la persuasión.

-El hilo conductor del académico comprometido (y sus representaciones imaginarias y prácticas reales), es el ejercicio de su función crítica, agregando regularmente algunos granos de sal al sentido común, a las creencias falsas y a las verdades oficiales. Se hace a través del ejercicio de la racionalidad académica y los saberes técnicos, de la imaginación y la voluntad, de la difusión de formas de pensamiento que favorezcan decisiones públicas basadas en evidencias, no en creencias. El académico comprometido no es un propagandista del oficialismo o de sus oposiciones, o un *influencer* de moda, sino un pensador que ofrece razones, argumentaciones, ejerce el viejo arte de la duda metódica y el escepticismo racional, establece relaciones de causalidad, plantea hipótesis, a veces propone soluciones. Bajo estos principios, la figura del académico comprometido puede mantenerse o reinventarse aún en medio de las aguas revueltas de la vida pública.

-Existe en ciertos círculos del poder económico o político la creencia de que la vida académica es una torre de marfil, el compromiso social una obligación moral, y la vida pública el ágora de la participación y debate cívico. Esta creencia es una representación bastante extendida de la universidad como un espacio cerrado y exclusivo versus la plaza pública como un espacio abierto e inclusivo. En realidad, la vida académica es parte de la vida pública, no un espacio privado, exclusivo, de acceso únicamente para una élite conformada por una comunidad de profesores y estudiantes.

-La vida pública incluye una diversidad de expresiones y espacios institucionales, entre los que se encuentran las universidades e instituciones de educación superior. Todas son organizaciones que desempeñan no solo un servicio público, sino una función cultural, civilizatoria, aunque las reglas de acceso y pertenencia en esos espacios sean más o menos restringidas. En esos contextos los académicos (profesores, investigadores) forman parte de la vida pública organizada en torno a la producción, transmisión, innovación y difusión del conocimiento.

-Los académicos son figuras públicas, que participan en microespacios fuertemente institucionalizados/organizados (el aula), sujetos a evaluaciones constantes basados en las métricas de los indicadores, o en espacios más amplios en los cuales ofrecen comentarios, opiniones, puntos de vista sobre asuntos que son cercanos a sus campos de conocimiento. La vida pública "ampliada" de los académicos es la periferia del centro docente o investigativo de su vida profesional, científica o intelectual, que constituyen el ámbito de la vida pública reducida o acotada de los académicos.

-Las motivaciones o factores causales del compromiso social y la vida pública ampliada de los académicos son muy diversas. Algunas tienen que ver con las creencias de que la voz de los expertos es necesaria para discutir asuntos públicos. Otras se relacionan con la convicción de que el conocimiento de los universitarios forma parte del capital social e intelectual de las sociedades a las que pertenecen, por lo que es necesario difundirlo a través de los medios a su alcance: los tradicionales como la prensa, revistas, libros, la radio o la televisión, o contemporáneos como las redes sociales, plataformas, blogs, podcasts, youtube, Instagram, X, y la multitud de medios digitales que han aparecido en años recientes, o que lo harán en el futuro próximo.

-Hoy, cientos o miles de columnas y espacios de opinión habitan la esfera pública en todo el país. Y muchos de quienes participan en esos espacios son académicos, profesores e investigadores que participan en las discusiones públicas sobre problemas socialmente relevantes. Algunos son activistas o promotores de ciertas causas, pero no pertenecen al mundo de la academia. Algunos grandes escritores, poetas, novelistas, narradores o cronistas que no son académicos tradicionales también participan en el mundo de la opinión pública. En estos espacios físicos o virtuales hay que incluir por supuesto a los periodistas profesionales, los que viven de su oficio, comentaristas y opinadores que forman parte de empresas, consultorías, líderes representantes o militantes nacionales o locales de organizaciones y partidos políticos, organizaciones no gubernamentales, o asociaciones civiles sin fines de lucro. Entre estas multitudes, la figura de los académicos comprometidos con causas ambientales, educativas, políticas o científicas, comparten la mesa con diversos comensales y contribuyen con frecuencia, intensidad e impactos variables a imprimir densidad y profundidad al debate y a las reflexiones públicas.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2024). La universidad invisible: notas sobre las representaciones políticas de la universidad. *Revista Psicología, educación y sociedad*, Universidad Autónoma de Querétaro, 3(5), enero-junio. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10863942>
- Acosta Silva, A. (2020). *El poder institucional de la universidad en América latina. Un ensayo de sociología histórica*, Siglo XXI/UDUAL/UdeG.
- Bourdieu, P. (2014), *Homo academicus*, Siglo XXI.
- Brunner, J.J y Flisfish, A. (1983). *Los intelectuales y las instituciones de la cultura*, Flacso.
- Camps, V. (2016). *Elogio de la duda*, Arpa.
- Chesteron, G. K. (2008) [1910]. *Lo que está mal en el mundo*, Acantilado.
- Elias, N. (1999). *Conocimiento y poder*, Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*, Siglo XXI.
- Fuentes Molinar, O. (1983). Las épocas de la universidad mexicana, *Cuadernos Políticos*, n. 36, Ed. Era.
- Goldfarb, J. (2000). *Los intelectuales en la sociedad democrática*, Cambridge University Press.
- González González, E. (2017). *El poder de las letras. Por una historia social de las universidades de la América hispana en el período colonial*, UNAM/BUAP/UAM-Ediciones Educación y Cultura.
- Guevara Niebla, G. (1983). *El saber y el poder*, Universidad Autónoma de Sinaloa.
- Gramsci, A. (2020). *Odio a los indiferentes*, Ariel.
- Gramsci, A. (2017). La formación de los intelectuales, en *Antonio Gramsci. Escritos. Antología*, Alianza Editorial. 300-313.
- Hobsbawn, E. (2013). Los intelectuales: papel, función y paradoja, en *Un tiempo de rupturas. Sociedad y cultura en el siglo XX*, Crítica, 189-196.
- Maquiavelo, N. (1991) [1513]. *El Príncipe*, Alianza Editorial.
- Martínez-Pardo, J.A. (2024). Tipologías en torno al profesorado de tiempo parcial, ¿por qué son necesarias?, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15(43), 163-180. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2024.43.1783>
- Moliner, M. (2007). *Diccionario de uso del español, J-Z*, Gredos.
- Ortega y Gasset, J. (2006) [1930]. "Misión de la Universidad", en *Ortega y Gasset, José, Obras Completas*, Tomo IV, 1926/1931, Taurus.
- Rüegg, W. (2004). *A History of the University in Europe. Vol. III Universities in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries (1800-1945)*, Cambridge University Press.
- Watson, P. (2002). *Historia intelectual del siglo XX*, Crítica.
- Weber, M. (1994) [1919]. *El político y el científico*, Ediciones Coyoacán.

NOTAS

¹ Como sugiere Rüegg (2004) para Europa, probablemente la idea del compromiso o responsabilidad social de las universidades tuvo sus primeras expresiones entre los misioneros religiosos que coadyuvaron en la evangelización de las poblaciones de los territorios conquistados. En la América hispana, las órdenes religiosas de los dominicos, los franciscanos y, sobre todo, de los jesuitas, incluyeron la idea del compromiso de las primeras universidades, seminarios, colegios y escuelas con la “humanización” de los indios locales. Las clerecías dominantes en la organización y las prácticas de las labores de evangelización influyeron en las hechuras de la idea del compromiso como una cruzada intelectual y moral de sus autoridades y docentes en los procesos de evangelización (González, 2017). Siendo las universidades coloniales corporaciones religiosas, esas prácticas no desaparecieron, sino que se transformaron en la transición de las universidades pontificias o reales de la época colonial hacia las universidades públicas laicas contemporáneas de las repúblicas independientes.

² Estos son los lemas de tres universidades mexicanas. El primero corresponde a la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fundada en 1910; el segundo a una universidad pública estatal, la Universidad de Guadalajara, fundada en 1925; el tercero a una universidad privada de orientación religiosa perteneciente a la Compañía de Jesús, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), fundado en 1957.

³ “Discurso con motivo de la toma de posesión del cambio de Rector de la Universidad Nacional de México” (1920). En *José Vasconcelos*. Selección y prólogo de José Joaquín Blanco, Cal y Arena, México, 2014, págs. 605-606.

⁴ “La polémica universitaria (1933) Caso-Lombardo”. *Revista de la Universidad*, UNAM, 1986. [https://www.revistadelauniversidad.mx/download/01bcde52-4fca-48d5-befe-268b249e4178?filename=la-polemica-universitaria-\(1933\)](https://www.revistadelauniversidad.mx/download/01bcde52-4fca-48d5-befe-268b249e4178?filename=la-polemica-universitaria-(1933)).

⁵ Ambos textos aparecen reunidos en *Responsabilidad de la Universidad*. Prólogo de Andrés Lira, El Colegio de México, Colección Jornadas n. 129, México, 1999.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro. 2 (jul.- dic) pp. 41-66

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.951>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-09-30 | Revisado 2024-10-10

Aceptado 2024-11-27 | Publicado 2024-12-27

2. Entre colegialidad y gerencialismo: la autonomía académica en Argentina, Chile y México

Between Collegiality and Managerialism:
Academic Autonomy in Argentina, Chile and Mexico

José Joaquín Brunner¹ @  Mario Alarcón² @ 

¹² Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

RESUMEN

Este artículo explora las percepciones de los académicos sobre su participación en la toma de decisiones y los modelos de gestión en universidades de estos tres países, con especial atención a cómo las reformas basadas en la Nueva Gestión Pública (NGP) han afectado la autonomía académica. A través de un enfoque comparativo, utilizando datos de la encuesta "The Academic Profession in the Knowledge-Based Society" (APIKS), el estudio analiza cómo estas transformaciones han variado en cada contexto nacional. En México, los académicos reportan una mayor influencia en la toma de decisiones, aunque matizada por la centralización creciente y las demandas de eficiencia. En Chile, la percepción de participación es considerablemente más baja, reflejando una erosión de la gobernanza colegiada debido al avance del gerencialismo. Argentina, por su parte, presenta un equilibrio entre ambas tendencias, manteniendo cierta capacidad de influencia en estructuras colegiadas, aunque con una profesionalización creciente de la gestión. El estudio también destaca que, aunque la evaluación por pares sigue siendo relevante en Argentina, en México y Chile los mecanismos gerenciales han ganado preponderancia, limitando la autonomía académica. Además, se observa una priorización de la investigación sobre la docencia, impulsada por políticas nacionales que fomentan la productividad científica, especialmente en México y Chile. En conclusión, el artículo muestra cómo la adopción de la NGP ha producido formas híbridas de gobernanza universitaria, generando tensiones entre los valores

tradicionales de autonomía académica y las nuevas exigencias gerenciales, con variaciones significativas en cada país.

Palabras clave: Gobierno universitario; profesión académica; autonomía académica

Between Collegiality and Managerialism: Academic Autonomy in Argentina, Chile and Mexico

ABSTRACT

This article explores academics' perceptions of their participation in decision-making and management models in universities in these three countries, with a particular focus on how reforms based on New Public Management (NPM) have affected academic autonomy. Through a comparative approach, using data from the survey 'The Academic Profession in the Knowledge-Based Society' (APIKS), the study analyses how these changes have varied in each national context. In Mexico, academics report greater influence in decision-making, albeit tempered by increasing centralisation and demands for efficiency. In Chile, perceptions of participation are much lower, reflecting an erosion of collegial governance due to the advance of managerialism. Argentina, on the other hand, represents a balance between the two trends, maintaining some capacity to influence collegial structures, albeit with increasing professionalisation of management. The study also highlights that, while peer review is still relevant in Argentina, in Mexico and Chile managerial mechanisms have gained the upper hand, limiting academic autonomy. Furthermore, there is a prioritisation of research over teaching, driven by national policies to promote scientific productivity, especially in Mexico and Chile. Finally, the article shows how the adoption of the NGP has given rise to hybrid forms of university governance, generating tensions between traditional values of academic autonomy and new managerial demands, with significant differences in each country.

Keywords: University governance; academic profession; academic autonomy

Entre a colegialidade e o gerencialismo: autonomia acadêmica na Argentina, no Chile e no México

RESUMO

Este ensaio procura identificar alguns cenários possíveis de inovação no espaço do ensino superior latino-americano (ES); isto é, sob que circunstâncias as inovações podem ser introduzidas nas organizações de ensino superior, suas funções, processos e produtos, ou nas políticas destinadas a este setor, sua formulação, implementação e impacto. Para este fim, a literatura especializada é referenciada e revisada, assim como as propostas da mídia, da academia e do governo. Os cenários de inovação são abordados a partir de quatro dimensões. Em primeiro lugar, sua natureza, habitualidade e intensidade, distinguindo entre inovações incrementais e disruptivas. Segundo, a partir da diferenciação estrutural entre sistemas e instituições. Terceiro, considera as duas funções clássicas da Educação Superior, ou seja, o ensino e a pesquisa. Quarto, a partir da dimensão nacional (local) e global. Nossa tese é que, considerando as tendências atuais na Educação Superior, inovações disruptivas podem ser antecipadas na dimensão global e inovações incrementais na dimensão nacional/local da América Latina. Enquanto se pode esperar inovações disruptivas, mudanças de paradigma no centro, na periferia, pelo contrário, apenas inovações incrementais podem ser antecipadas, ou seja, continuidade gradual, cumulativa, melhorias parciais e, acima de tudo, ajustes variados às transformações impulsionadas pelo centro e seus impactos na periferia. Na primeira seção, o ensaio introduz o conceito de inovação como aplicado à EA; depois constrói a base teórica e metodológica da análise, depois oferece os resultados da análise e finalmente os discute com relação à tese defendida.

Palavras-chave: Governança universitária; profissão acadêmica; autonomia acadêmica

Entre collégialité et managérialisme : l'autonomie académique en Argentine, au Chili et au Mexique

RÉSUMÉ

Cet article explore les perceptions des universitaires quant à leur participation aux modèles de prise de décision et de gestion dans les universités de ces trois pays, en se concentrant particulièrement sur la manière dont les réformes basées sur la nouvelle gestion publique (NGP) ont affecté

l'autonomie académique. Grâce à une approche comparative utilisant les données de l'enquête « The Academic Profession in the Knowledge-Based Society » (APIKS), l'étude analyse la manière dont ces transformations ont varié dans chaque contexte national. Au Mexique, les universitaires font état d'une plus grande influence dans la prise de décision, même si elle est tempérée par une centralisation croissante et des exigences d'efficacité. Au Chili, la perception de la participation est considérablement plus faible, reflétant une érosion de la gouvernance collégiale due à la progression du managérialisme. L'Argentine, quant à elle, présente un équilibre entre les deux tendances, maintenant une certaine capacité à influencer les structures collégiales, bien que la gestion soit de plus en plus professionnalisée. L'étude souligne également que, bien que l'évaluation par les pairs reste pertinente en Argentine, au Mexique et au Chili, les mécanismes de gestion ont gagné en prépondérance, limitant l'autonomie académique. En outre, la priorité est donnée à la recherche plutôt qu'à l'enseignement, en raison des politiques nationales qui encouragent la productivité scientifique, en particulier au Mexique et au Chili. En conclusion, l'article montre comment l'adoption du PNG a produit des formes hybrides de gouvernance universitaire, générant des tensions entre les valeurs traditionnelles de l'autonomie académique et les nouvelles exigences managériales, avec des variations significatives dans chaque pays.

Mots clés: Gouvernance universitaire ; profession académique ; autonomie académique

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la educación superior ha sido objeto de profundas transformaciones impulsadas por reformas basadas en la Nueva Gestión Pública (NGP), alterando significativamente las relaciones entre el Estado, el mercado y las universidades (Capano y Jarvis, 2020; de Boer et al., 2008). Desde la década de 1980, se observa una tendencia global hacia la adopción de modelos de gestión inspirados en la NGP, promoviendo la autorregulación institucional, reduciendo el financiamiento estatal y fomentando la competencia por recursos y prestigio, lo que ha dado lugar al denominado capitalismo académico (Slaughter y Leslie, 1997; Brunner, 2009).

A nivel institucional, estas reformas han generado una mayor centralización del poder y han desplazado la toma de decisiones hacia autoridades ejecutivas y actores externos, en detrimento de la gobernanza colegiada tradicional

(Krüger *et al.*, 2018; Shattock, 2014). Sin embargo, el impacto de estas reformas varía según el contexto nacional: mientras en algunos países los académicos mantienen un grado significativo de autonomía (Carvalho y Videira, 2019; Marquina *et al.*, 2022), en otros, como Finlandia, se ha incrementado la influencia de tecnoestructuras profesionales en la supervisión de los resultados académicos (Kallio *et al.*, 2020).

En América Latina, se han desarrollado estudios sobre los cambios en la profesión académica (Balbachevsky, 2014, 2016), incluyendo investigaciones específicas por país, como en Argentina (Fuksman y Nosiglia, 2020; Pérez Centeno, 2024; Pérez Centeno y Aiello, 2022), Chile (Bernasconi, Berríos y Véliz, 2021) y México (Estévez-Nenninger *et al.*, 2020; Vega *et al.*, 2022). También existen estudios comparativos entre Argentina, Brasil y México (Fernández Lamarra y Marquina, 2013; Marquina, 2021). No obstante, son escasos los análisis comparativos que indaguen en los cambios en la autonomía de la profesión académica como resultado del avance de los arreglos de gobierno gerencialistas en las universidades latinoamericanas.

Este artículo tiene dos objetivos principales. Primero, examinar las percepciones de los académicos de Argentina, Chile y México sobre su participación en los procesos de toma de decisiones y los esquemas de gestión predominantes en sus universidades. En segundo lugar, discutir en qué medida estas condiciones organizacionales podrían estar limitando la autonomía en el ejercicio de la profesión académica en los distintos contextos nacionales. El contenido se organiza en seis secciones. La primera sección ofrece una síntesis de las principales reformas del sector en cada uno de los países, influenciadas por los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP). En la segunda sección, se expone el marco conceptual que guía el análisis de los resultados. La tercera sección describe la metodología del estudio, incluyendo los métodos de recolección de datos y las fuentes consultadas. A continuación, la cuarta sección presenta los resultados correspondientes a las diversas dimensiones analizadas. La quinta sección discute los hallazgos y sus implicaciones para la autonomía académica. Finalmente, la sexta sección ofrece las principales conclusiones del estudio.

2. REFORMAS NACIONALES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

2.1. Argentina

Desde mediados de la década de 1990, la educación superior en Argentina ha sido objeto de una serie de reformas profundas inspiradas en el paradigma

ma de la Nueva Gestión Pública (NGP). Estas políticas buscaban modernizar el Estado, enfocándose en mejorar la eficiencia, productividad y relevancia de las actividades académicas (Marquina, 2020). El crecimiento institucional y la expansión de la matrícula se convirtieron en prioridades, lo que fomentó el desarrollo del sector privado y la diversificación institucional. En paralelo, se implementaron sistemas de aseguramiento de la calidad, lo que promovió una transición del modelo de gobernanza colegiada hacia uno más gerencial y vertical, caracterizado por la introducción de mecanismos de control y evaluación de desempeño (Marquina *et al.*, 2022).

El establecimiento de un sistema nacional de evaluación y acreditación universitaria fue uno de los ejes centrales de estas reformas (Santin *et al.*, 2022). Este sistema incentivó la creación de una figura más definida de profesor-investigador, facilitando el acceso a financiamiento competitivo y promoviendo la obtención de grados de posgrado entre los docentes. Además, la evaluación por pares se instauró como una herramienta clave para la revisión de la investigación y la adjudicación de becas. Estas medidas fomentaron la aparición de nuevos segmentos académicos y elites, acentuando la fragmentación y estratificación dentro del campo académico (Marquina *et al.*, 2022).

En términos de gobernanza universitaria, las reformas condujeron a una reducción de la autonomía académica tradicional, con el surgimiento de nuevas unidades de gestión que aumentaron el control institucional sobre las actividades académicas. Sin embargo, aunque el gerencialismo se afianzó, algunos aspectos del modelo colegiado persistieron, resultando en una gobernanza híbrida que combina elementos de ambos enfoques. Este modelo mixto refleja una adaptación parcial a los principios de la NGP, manteniendo ciertos rasgos históricos de las universidades argentinas (Marquina *et al.*, 2022; Santin *et al.*, 2022).

2.2. Chile

En 1981, bajo el régimen militar, Chile introdujo reformas que aplicaron principios de mercado a la educación superior, descentralizando la gestión y aumentando la autonomía universitaria. La creación de universidades privadas y la competencia interinstitucional fueron estimuladas, mientras que el sistema FONDECYT, instaurado en 1982, estableció una lógica de asignación de recursos basada en el mérito y la competencia (Bernasconi *et al.*, 2021). Esta etapa marcó el inicio de un sistema de financiamiento competitivo que cambió el panorama universitario.

Con la llegada de la democracia en los años 90, las políticas neoliberales no solo se mantuvieron, sino que también se profundizaron. El sector privado continuó su expansión y se establecieron sistemas de evaluación y acreditación de calidad que obligaban a las universidades a demostrar su eficiencia para acceder a financiamiento público. Así, se configuró un sistema más competitivo y orientado a resultados (Brunner, 2015; Bernasconi *et al.*, 2021; Fardella y Sisto, 2017). A partir de los años 2000, las universidades chilenas adoptaron modelos de gestión basados en la NGP, implementando planes estratégicos que establecían objetivos, indicadores de productividad y vinculaban estos elementos a la asignación de recursos institucionales (Alarcón, 2021; Labraña y Brunner, 2022).

Las reformas consolidaron un perfil de académico orientado a la investigación, incentivando la obtención de doctorados y la publicación en revistas internacionales. Si bien esta profesionalización impulsó la especialización académica, también generó nuevas tensiones, como una mayor carga administrativa y presión por cumplir con indicadores de rendimiento (Bernasconi *et al.*, 2021). Asimismo, las reformas han suscitado críticas por su impacto en áreas como las humanidades y las ciencias sociales, y han generado un debate sobre el balance entre la eficiencia administrativa y la misión educativa de las universidades (Labraña y Brunner, 2022).

2.3. México

En México, las reformas de la NGP han transformado la gobernanza universitaria y la profesión académica, poniendo un énfasis en la evaluación de la calidad, la rendición de cuentas y el financiamiento público diferenciado. Las universidades deben demostrar eficiencia para acceder a recursos, vinculando el financiamiento competitivo con métricas de calidad y productividad. Esta lógica ha incentivado la mejora en los indicadores de prestigio y la participación en rankings internacionales (Acosta Silva, 2022).

La gobernanza universitaria ha experimentado una centralización, desplazando los modelos colegiados tradicionales por estructuras más estratégicas y jerárquicas. La autonomía universitaria ahora se encuentra equilibrada entre el cumplimiento de objetivos y la presión financiera, redefiniendo la relación entre las instituciones y el Estado. Las políticas de NGP han facilitado la modernización de las universidades, con un enfoque en la planificación estratégica y la acreditación de programas (Acosta Silva, 2022).

Las reformas han impactado profundamente en la estructura académica, incrementando la proporción de profesores con grados de posgrado, especialmente doctorados. Este proceso ha profesionalizado aún más la academia, aunque ha traído consigo desafíos como el envejecimiento del cuerpo académico y la escasez de nuevas posiciones de tiempo completo (Gil-Antón *et al.*, 2016). La reconfiguración del sistema ha generado nuevas dinámicas de género, edad y nivel educativo entre los académicos, pero también ha acentuado problemas como la estratificación académica y la necesidad de adaptaciones continuas en las políticas públicas (Gil-Antón *et al.*, 2016).

3. MARCO CONCEPTUAL

3.1. Profesión y libertad académica

La libertad académica ha sido tradicionalmente considerada un pilar fundamental para el desarrollo de la universidad como institución social y para el avance del conocimiento. Según Altbach (2000), la libertad académica es un valor esencial que asegura la capacidad de la academia para funcionar de manera eficiente y productiva. Sin embargo, la literatura reciente ha evidenciado una serie de transformaciones estructurales que afectan la profesión académica y, en consecuencia, la expresión de la libertad académica en diversos contextos (Teichler, 2013; Carvalho, 2017).

La libertad académica ha sido conceptualizada como un derecho tanto individual como organizacional (Pérez *et al.*, 2022). Sin embargo, en la práctica, esta libertad está condicionada por las estructuras organizacionales de las universidades y los sistemas de incentivos que guían las actividades de los académicos. Según Teichler (2013), la libertad académica puede verse erosionada por las exigencias administrativas y la creciente dependencia de financiamiento externo, lo que genera tensiones entre las expectativas institucionales y los intereses de los académicos. En este contexto, la libertad académica no solo se enfrenta a restricciones directas, sino que también es moldeada por constreñimientos organizacionales más sutiles, como la jerarquía institucional y las políticas de financiamiento de la investigación.

A su vez, autores como Pekkola y Carvalho (2018) han señalado que los académicos, como miembros de una profesión que históricamente ha gozado de una considerable autonomía, se ven ahora en la necesidad de adaptarse a estructuras de gobernanza más centralizadas, lo que limita su capacidad de autorregulación. Este cambio ha generado un debate en torno a si las univer-

sidades modernas, siguen siendo espacios de libertad intelectual o si se han convertido en entornos donde la gestión organizacional y las políticas externas dictan los términos del quehacer académico (Carvalho y Santiago, 2015)

La creciente profesionalización de la academia ha llevado a un proceso de institucionalización y burocratización de la labor académica. Como sostiene Merton (2002), los académicos han pasado de ser intelectuales autónomos a sujetos institucionalizados que operan dentro de un marco organizacional con reglas y normativas específicas. Esto ha generado un cambio en la naturaleza de la profesión académica, donde la libertad individual debe ser negociada en relación con las demandas y expectativas de la institución (Pérez *et al.*, 2022).

La profesionalización también ha generado una mayor regulación del trabajo académico, con la implementación de sistemas de evaluación que buscan asegurar la calidad y la pertinencia del conocimiento producido. Aunque estos sistemas pueden contribuir a la mejora de los estándares académicos, también pueden actuar como mecanismos de control que limitan la capacidad de los académicos para explorar nuevas ideas o cuestionar el statu quo. En este sentido, la libertad académica se convierte en un terreno de disputa, donde los académicos deben defender su autonomía frente a las presiones institucionales y sociales (Carvalho y Santiago, 2015).

3.2. La libertad académica en el contexto de la Nueva Gerencia Pública

En los últimos años, la literatura ha documentado un cambio significativo en la gobernanza y gestión de las instituciones de educación superior, transformando profundamente la percepción de los académicos respecto a su papel dentro de estas organizaciones. Este cambio se enmarca en un contexto global en el que las instituciones se enfrentan a mayores demandas por rendición de cuentas, eficiencia y adaptación a entornos competitivos, motivadas por la adopción de modelos de gobernanza inspirados en la NGP (Carvalho, 2018; Deem *et al.*, 2007).

Con la introducción de la NGP, las universidades han comenzado a operar bajo principios de mercado que privilegian la eficiencia, el control administrativo y la alineación con objetivos nacionales y económicos (Deem *et al.*, 2007). Esto ha dado lugar a nuevas formas de control sobre la producción académica y ha erosionado, según algunos críticos, la capacidad de los académicos para actuar como guardianes del bien común, lo que puede interpretarse como una reducción de su libertad profesional (Hyde *et al.*, 2013).

El gerencialismo, un elemento clave de la NGP, impone prácticas que estructuran y evalúan el trabajo académico bajo criterios de rendimiento y resultados medibles, lo que introduce una cultura de auditoría en las universidades (Deem, 2001). Este cambio ha tenido repercusiones significativas en la libertad académica. Los académicos ahora deben justificar su trabajo no solo en términos de su contribución intelectual, sino también de su rentabilidad y alineación con objetivos institucionales y sociales más amplios (Carvalho, 2020; Hyde *et al.*, 2013).

Asimismo, advierte una tendencia hacia la disolución de cuerpos colegiados y procedimientos tradicionales, acompañada por un resurgimiento del interés en estas prácticas, aunque en formas que a menudo parecen más simbólicas que sustantivas. En efecto, las universidades han estado sujetas a formas híbridas de gobernanza, donde la autonomía académica se ve limitada por controles externos y la influencia de intereses estatales, empresariales y de grupos de presión (Acosta-Silva *et al.* 2021; Bruckmann, 2015). Este proceso ha llevado a que la colegialidad sea empujada al trasfondo, emergiendo en formas revisadas que reflejan tanto resistencia como adaptación a estos cambios estructurales (Sahlin y Eriksson-Zetterquist, 2023). Al respecto, se argumenta que, para asegurar la autonomía académica efectiva en las universidades, se requieren al menos dos prácticas colegiadas esenciales: el control colegiado sobre la contratación y promoción del cuerpo académico y la existencia de procesos de revisión por pares que aseguren transparencia y evaluación imparcial del trabajo académico (Sahlin y Eriksson-Zetterquist, 2023).

3.3. La percepción de los académicos sobre el gobierno y la gestión universitaria

La libertad académica ha experimentado transformaciones profundas a medida que las universidades adoptan los principios de la NGP. Este marco gerencial, basado en las prácticas del sector privado, ha introducido cambios significativos en la organización y control del trabajo académico, generando tensiones entre los ideales tradicionales de autonomía y las exigencias contemporáneas de rendición de cuentas y eficiencia (Carvalho, 2017).

Los académicos perciben que el creciente enfoque en la gestión y el control externo ha derivado en una progresiva profesionalización y tecnocratización de la administración universitaria. De manera notable, en ciertos contextos europeos, como Alemania y Portugal, la reconfiguración de poder ha sido acompañada por una disminución en los roles colegiales, aunque en algunos

casos los académicos con mayor prestigio han logrado mantener posiciones de influencia, evidenciando la persistencia de una “oligarquía académica” (Musselin, 2013).

En particular, la transformación de los roles administrativos se ha traducido en una redefinición de las fronteras profesionales, promoviendo lo que Whitchurch (2008) denomina un “tercer espacio” en el que se diluyen las diferencias entre las funciones académicas y administrativas. No obstante, investigaciones empíricas realizadas en Portugal y Países Bajos evidencian que, pese al aumento en la cantidad y cualificación del personal administrativo, el poder decisional sigue concentrado en un reducido grupo de académicos de alto rango, lo cual sugiere una persistencia del statu quo en la gobernanza universitaria (Carvalho y Videira, 2017; Kallenberg, 2016).

Si bien algunos autores argumentan que la NGP ha llevado a la erosión de la libertad académica, es importante señalar que estas transformaciones no han sido uniformemente resistidas por los académicos. Estudios empíricos indican que los académicos no han rechazado completamente las reformas gerencialistas, sino que han encontrado formas de adaptarse a este nuevo contexto, a menudo equilibrando las demandas gerenciales con sus propias agendas intelectuales (Carvalho y Videira, 2019). En ciertos casos, se ha observado que los académicos integran de manera pragmática las nuevas exigencias de control y rendimiento en sus prácticas profesionales, sin renunciar completamente a los valores tradicionales de la academia (Carvalho y Videira, 2019; Kallenberg, 2016; Marquina *et al.*, 2022). Este fenómeno sugiere que, aunque la libertad académica enfrenta desafíos en la era de la NGP, no ha sido totalmente desmantelada. En muchos casos, los académicos han logrado negociar un espacio de autonomía dentro de las nuevas estructuras de control, utilizando las reglas del juego gerencial para mantener cierto grado de independencia en sus actividades (Leišyte, 2007).

4. METODOLOGÍA

Este estudio emplea la metodología de casos múltiples como enfoque de comparación temática (Bleiklie, 2013). El análisis comparativo se basa en datos recopilados mediante la encuesta “The Academic Profession in the Knowledge-Based Society” (APIKS), realizada entre 2018 y 2019 en Argentina, Chile y México. Aunque cada país adaptó la encuesta a su contexto nacional, se mantuvieron los elementos centrales para asegurar la comparabilidad entre naciones.

El análisis de estos datos proporciona antecedentes relevantes para examinar la participación de los académicos en los procesos de toma de decisiones y las características de los modelos de gestión de sus instituciones. Al mismo tiempo, permite indagar en aspectos relacionados con la autonomía de la profesión académica en distintos contextos nacionales. En particular, el estudio se centra en cuatro variables: (i) la influencia de los académicos en la formulación de políticas académicas; (ii) los mecanismos de evaluación de las actividades académicas; (iii) los elementos de cultura y gestión institucional; y (iv) las prácticas de gestión. Para interpretar eficazmente las respuestas de la encuesta, se realizaron análisis estadísticos descriptivos de forma independiente para cada dimensión.

En primer lugar, se examina la participación de los académicos en la definición de las políticas académica. Esta variable se aborda en la pregunta F1 de la encuesta de la siguiente manera:

- F1. ¿Qué tan influyente es usted en ayudar a dar forma a las políticas académicas claves en su institución?
 - A nivel de departamento o similar
 - A nivel de facultad o similar
 - A nivel institucional

Luego, se utiliza la pregunta F2 para analizar los mecanismos de evaluación del trabajo académico.

- ¿Quién evalúa su docencia, investigación y actividades de vinculación con el medio regularmente?
 - Sus pares en su departamento o unidad
 - El jefe de su departamento o unidad
 - Miembros de otros departamentos o unidades en su misma institución
 - Administrativos seniors de esta institución
 - Sus estudiantes
 - Evaluadores externos
 - Usted mismo (autoevaluaciones formales)

En seguida, se examinan aspectos relacionados con la cultura y gestión institucional a través de la pregunta F3.

■ En su institución hay...

- Un liderazgo competente
- Un fuerte énfasis en la misión institucional
- Buena comunicación entre la administración y los académicos
- Un estilo de administración vertical (top-down)
- Colegialidad en los procesos de toma de decisiones
- Una fuerte orientación hacia el desempeño en docencia
- Una fuerte orientación hacia el desempeño en la investigación
- Un proceso administrativo engorroso

Por último, se utiliza la pregunta la pregunta F4 del cuestionario para examinar las prácticas de gestión.

■ ¿En qué medida su institución pone énfasis en las siguientes prácticas?

- Asignación de recursos a unidades académicas basado en desempeño
- Asignación de recursos a unidades académicas basado en número de alumnos
- Consideración de la calidad de las investigaciones al tomar decisiones de personal (contratación/promoción)
- Consideración de la calidad de la docencia al tomar decisiones de personal
- Consideración de la relevancia práctica/pertinencia del trabajo de los colegas al tomar decisiones de personal
- Contratación de académicos/profesores que tengan experiencia laboral fuera de la academia

5. RESULTADOS

5.1. Influencia en las políticas académicas

Los resultados muestran una tendencia donde los académicos mexicanos se perciben como más influyentes en todos los niveles organizacionales comparados con sus pares chilenos y argentinos. En contraste, la percepción de falta de influencia es particularmente aguda en el caso de los académicos chilenos a medida que se avanza hacia niveles más altos de la organización, sugiriendo posibles tensiones o desafíos en la participación en la gobernanza institucional a nivel central.

A nivel institucional, las diferencias entre los países se acentúan aún más. En México, el 43,15% de los académicos se perciben como influyentes (“bastante” o “muy”), lo que contrasta con solo un 15,53% en Chile y un 33,06% en Argentina. En este nivel, la percepción de no tener influencia es particularmente alta en Chile, donde el 89,74% se identifica con las categorías de “nada” o “poco influyente”. Argentina muestra una menor proporción de académicos con esta percepción negativa (66,93%), mientras que en México solo el 56,85% se considera con poca o ninguna influencia.

En el nivel de facultad, la percepción de influencia de los académicos chilenos muestra una disminución notable, con solo un 36,17% que se consideran “bastante” o “muy influyentes”. Este valor contrasta con el 58,34% de México, donde la percepción de influencia sigue siendo alta, y con el 41,25% de Argentina. La diferencia es significativa en Chile, donde un 63,63% de los académicos perciben tener poca o ninguna influencia, marcando una clara distancia respecto a los otros dos países.

A nivel de departamento o unidad similar, los académicos en México se consideran altamente influyentes, con un 59,22% de los encuestados señalando sentirse “bastante” o “muy influyentes”. Este nivel de percepción positiva es menor en Chile, donde un 57,96% se identifica con estas categorías, y aún más bajo en Argentina, con un 53,55%. Es interesante notar que en México solo un 40,78% se considera con una influencia limitada (“nada” o “poco influyente”), mientras que en Chile esta percepción alcanza un 42,04% y en Argentina un 46,54%.

5.2. Evaluación de las labores académicas

Los hallazgos sugieren que, a pesar de ciertas similitudes, existen diferencias notables en las prácticas evaluativas de cada país, influenciadas posiblemente por el contexto institucional y las políticas nacionales en educación superior. En todos los países analizados, se observa que la figura del jefe de departamento o unidad juega un rol preponderante en la evaluación de la docencia, con más de la mitad de los encuestados señalando su participación en este ámbito: un 53% en Chile, un 55% en Argentina y un 56% en México. Esta tendencia se mantiene también en la investigación, donde los porcentajes son similares en los tres países, oscilando entre 66% y 73%.

En relación con la evaluación por parte de los pares dentro del mismo departamento, se observa una diferencia significativa entre países. Mientras

que en Chile solo el 29% de los académicos indica que sus pares participan en la evaluación de la docencia, en Argentina y México los porcentajes son mayores, alcanzando un 58% y 48% respectivamente. En la evaluación de la investigación, los pares participan con menor frecuencia en México (38%) en comparación con Argentina (40%) y Chile (26%).

El rol de los estudiantes como evaluadores también muestra disparidades interesantes. En Argentina y Chile, más del 60% de los encuestados reportan ser evaluados por sus estudiantes en actividades de docencia, mientras que en México esta cifra asciende a un 74%. Sin embargo, la participación estudiantil en la evaluación de la investigación es sustancialmente menor, especialmente en Argentina (11%) y México (9%). A su vez, los evaluadores externos tienen una presencia más bien limitada en todos los contextos, con la excepción de la investigación en Argentina (54%). Este grupo de evaluadores juega un rol menos relevante en Chile y México, con porcentajes que no superan el 35% en ninguno de los casos analizados.

Finalmente, las autoevaluaciones formales muestran una variabilidad considerable. En Chile y México, cerca de la mitad de los académicos reporta que participan regularmente en autoevaluaciones de docencia (32% y 49% respectivamente), mientras que en Argentina este tipo de evaluación tiene una menor incidencia (53%). En el ámbito de la investigación, la tendencia es similar, con un 48% en México, un 43% en Argentina y un 40% en Chile.

5.3. Cultura y gestión institucional

Se aprecia que, en relación con el liderazgo competente, existe un mayor grado de acuerdo en Chile, donde el 62% de los encuestados lo consideran presente en sus instituciones, seguido de México con un 55% y Argentina con un 47%. En contraste, el porcentaje de desacuerdo es más bajo en Chile (17%), mientras que en Argentina y México alcanza el 23% y 21%, respectivamente. Estos datos sugieren una percepción más favorable del liderazgo en las instituciones chilenas.

Respecto al énfasis en la misión institucional, el acuerdo es particularmente alto en Chile (77%) y México (64%), mientras que Argentina muestra un nivel significativamente menor (50%). Es relevante notar que en México la percepción neutral es más alta (20%) en comparación con Chile (15%) y Argentina (28%). Estas cifras indican una mayor alineación de las instituciones chilenas con su misión percibida por los actores internos.

En cuanto a la comunicación entre la administración y los académicos, Chile y Argentina presentan niveles similares de acuerdo (49% y 49%, respectivamente), mientras que en México este porcentaje es considerablemente menor (39%). No obstante, la percepción negativa es marcadamente más alta en México, con un 27% de desacuerdo frente a un 19% en Argentina y un 17% en Chile, lo que evidencia una brecha significativa en la percepción de la comunicación interna en las universidades mexicanas.

La colegialidad en la toma de decisiones se percibe más intensa en Chile (60%) y México (50%), en contraste con Argentina, donde solo el 39% muestra acuerdo. La percepción de procesos colegiados parece estar más consolidada en Chile, mientras que en Argentina casi el 28% de los encuestados manifiesta una baja percepción de su práctica, cifra similar a la observada en México (28%) y mayor a la registrada en Chile (22%).

El estilo de administración vertical se percibe con mayor intensidad en México, donde el 50% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo con esta afirmación, seguido de Argentina con un 35% y Chile con un 47%. Esto sugiere una estructura más jerárquica en las universidades mexicanas.

La orientación hacia el desempeño en docencia se valora más positivamente en Chile, con un 61% de acuerdo, seguido de México con un 53% y Argentina con un 51%. La orientación hacia la investigación, sin embargo, es más destacada en México, donde el 63% de los encuestados está de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que en Argentina y Chile estos valores son menores, con un 51% y 63%, respectivamente.

Finalmente, el proceso administrativo se percibe como más engorroso en México, con un 67% de acuerdo en esta afirmación, en contraste con Argentina (42%) y Chile (47%). La alta percepción de complejidad administrativa en México refleja una posible área de mejora en la gestión institucional.

5.4. Prácticas de gestión

Los resultados revelan que México tiende a mostrar un mayor énfasis en la utilización de criterios basados en el desempeño y el número de alumnos para la asignación de recursos, así como en la valoración de la calidad de la investigación y la docencia en la toma de decisiones de personal, en comparación con Chile y Argentina, donde las opiniones están más distribuidas y las categorías intermedias predominan.

En Chile, se observa un nivel intermedio de consenso respecto a la asignación de recursos basada en el desempeño, con un 26% de los encuestados indicando “algo”, mientras que las categorías de “nada” y “poco” suman un 28%, y “bastante” y “mucho” alcanzan un 26%. Este patrón es similar al observado en la asignación de recursos basada en el número de alumnos, donde las opiniones se distribuyen de manera relativamente equilibrada: 30% considera “algo”, 30% “bastante” y “mucho”, y 28% se inclina hacia “nada” y “poco”. En contraste, la consideración de la calidad de las investigaciones y la docencia para decisiones de contratación de académicos muestra un énfasis moderado, con el 42% y el 42%, respectivamente, optando por “bastante” y “mucho”.

En Argentina, la asignación de recursos basada en desempeño y en el número de alumnos presenta una tendencia similar, con una distribución notable en la categoría de “algo”, 28% y 31% respectivamente, mientras que “nada” y “poco” suman alrededor de un 30% en ambos casos, y “bastante” y “mucho” registran una cifra cercana al 18% y 21%. El énfasis en la calidad de la investigación y la docencia para decisiones de contratación de personal académico también se concentra en la opción intermedia (“algo”), reflejando un 33% y 33% de las respuestas, con un énfasis algo más bajo en “bastante” y “mucho” en comparación con Chile.

En el caso de México, se destaca una clara diferencia respecto a los otros dos países. Aquí, el énfasis en la asignación de recursos según el desempeño y el número de alumnos muestra una mayor polarización, con un 46% y 43% indicando “bastante” y “mucho”, mientras que el 30% y 30% se agrupa en “algo”. Este país también presenta un mayor nivel de acuerdo respecto a la importancia de la calidad de la investigación y la docencia en la toma de decisiones de personal, con un 50% y 47%, respectivamente, en las categorías superiores, indicando un fuerte reconocimiento de estos criterios. Además, destaca un considerable 32% y 30% en la categoría “algo”, lo cual sugiere una percepción generalizada de que estas prácticas se implementan de manera significativa, pero no de manera uniforme.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en torno a la participación de los académicos en la definición de políticas institucionales sugieren una pérdida de influencia significativa entre los académicos chilenos en comparación con otros contextos. Esta observación es congruente con estudios previos que han documentado

la limitada intervención de los académicos en el gobierno universitario en Chile (Schmal y Cabrales 2017; Virgili *et al.*, 2015). Las dinámicas del sistema de educación superior chileno, caracterizado por la competencia entre instituciones (Brunner *et al.*, 2018; Guzmán-Valenzuela y Martínez, 2016), han propiciado una creciente adopción de prácticas gerenciales (Bernasconi 2015; Pedraja-Rejas *et al.* 2021), que enfatizan la profesionalización de la gestión, la evaluación mediante indicadores de desempeño y la rendición de cuentas (Fernández *et al.*, 2022; Labraña y Brunner, 2022). Este fenómeno parece haber reducido la influencia directa de los académicos en los procesos de toma de decisiones.

En contraste, el contexto mexicano muestra una mayor participación académica en los procesos de gobierno universitario, tanto en términos relativos como absolutos. Sin embargo, aunque esta participación sigue siendo considerable, ha sido matizada por la creciente adopción de principios gerenciales en la gestión institucional. La autonomía universitaria en México ha sido moldeada por políticas enfocadas en la calidad y la eficiencia institucional, lo que ha generado tensiones entre los diversos actores involucrados. Estas tensiones reflejan una dualidad entre los intereses académicos y las presiones externas, ya sean políticas o económicas (Acosta Silva, 2022). A pesar de estas dinámicas, los académicos mexicanos continúan desempeñando un rol en la negociación de los asuntos institucionales, aunque bajo la influencia creciente de factores externos.

El caso argentino se sitúa en un punto intermedio entre Chile y México. Las universidades argentinas han experimentado un desplazamiento gradual desde un modelo colegial hacia uno más gerencial, lo que ha reducido parcialmente la participación académica en la toma de decisiones (Marquina *et al.*, 2022). No obstante, en instituciones tradicionales, los académicos mantienen una cierta capacidad de influencia, especialmente en aquellas donde las estructuras colegiadas persisten. El surgimiento de roles administrativos especializados ha creado un "tercer espacio" (Whitchurch, 2008) entre lo académico y lo administrativo, lo que ha diversificado las formas de toma de decisiones y ha diluido el control exclusivo de los académicos en ciertos aspectos de la gestión universitaria (Santin *et al.*, 2022). La percepción de una mayor influencia en la toma de decisiones se mantiene entre los académicos de generaciones más consolidadas, quienes valoran su experiencia y jerarquía como factores clave en su capacidad de incidencia.

Los resultados relacionados con la coexistencia de un estilo de administración vertical y colegialidad en la toma de decisiones sugieren la existencia de

un esquema de gobierno híbrido que combina arreglos gerenciales y colegiales tradicionales en los tres países latinoamericanos estudiados (Acosta-Silva *et al.*, 2021; Bruckmann, 2015). No obstante, los hallazgos relacionados con la importancia de la misión institucional y la asignación de recursos a las unidades académicas, basada en criterios de desempeño, suponen una mayor relevancia de arreglos gerenciales en la articulación entre medios y fines en México y Chile y en menor medida en Argentina.

Los hallazgos sobre la relevancia de la evaluación por pares como mecanismo para evaluar el trabajo académico sugieren que el retroceso de los arreglos de gobierno colegial, acompañado por el avance de formas de gobierno gerencial, ha generado efectos diferenciados entre los países en lo que respecta a la pérdida de autonomía de la profesión académica en torno a sus labores tradicionales (Sahlin y Eriksson-Zetterquist, 2023). En el caso de Chile, estos resultados permiten inferir que los académicos han experimentado una mayor disminución en su autonomía profesional, dado el bajo protagonismo de la evaluación por pares en la valoración de su trabajo. En contraste, en Argentina, la profesión académica parece mantener un alto grado de autonomía, sustentado en el papel central de la evaluación por pares, incluso frente a la implementación de arreglos de gobierno gerencial. México, por su parte, se ubica en una posición intermedia entre los dos casos anteriores, aunque destaca por el predominio de los altos cargos administrativos en la evaluación del trabajo académico, particularmente en la docencia. Este último aspecto revela una tensión latente entre los mecanismos colegiales y gerenciales de evaluación, lo que podría comprometer la autonomía académica en el mediano plazo.

Asimismo, los hallazgos sobre la orientación equitativa de las funciones académicas de docencia e investigación en las universidades de los tres países reflejan el impacto de las políticas públicas nacionales. En México, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) ha incentivado la investigación como actividad prioritaria (Estévez-Nenninger *et al.*, 2020; Galaz Fontes *et al.*, 2014), mientras que en Chile y Argentina los programas de incentivos han promovido la figura del profesor-investigador (Bernasconi, Berríos y Véliz, 2021; Marquina *et al.*, 2022). Estas políticas han impulsado la consolidación de un ideal de universidad centrado en la investigación, alineado con estándares internacionales y medido por la productividad científica. En consecuencia, el balance entre docencia e investigación, aunque formalmente equilibrado, parece inclinarse hacia una creciente valoración de la investigación, particularmente en los casos de México y Chile.

Finalmente, los resultados indican que el esquema de financiamiento basado en el desempeño al interior de las instituciones de educación superior presenta un mayor desarrollo en México, seguido de Chile, y con una implementación más limitada en Argentina (Acosta-Silva *et al.*, 2022). Este modelo, caracterizado por la distribución de recursos desde la administración central hacia las unidades académicas en función de indicadores y resultados, refleja una dinámica que reproduce las prácticas de financiamiento estatal hacia las universidades, una tendencia en aumento en América Latina (Brunner y Alarcón, 2024).

7. CONCLUSIONES

Este estudio ha proporcionado una visión comparativa de la participación de los académicos en la toma de decisiones y los esquemas de gestión en universidades de Argentina, Chile y México, examinando el impacto de las reformas inspiradas en la Nueva Gestión Pública (NGP) sobre la autonomía académica. Los hallazgos destacan importantes diferencias en la forma en que las reformas gerenciales han sido adoptadas y cómo han afectado la percepción de influencia y autonomía en cada contexto nacional.

En primer lugar, el análisis revela que los académicos en México se perciben como más influyentes en los niveles departamentales e institucionales en comparación con sus pares en Chile y Argentina. No obstante, esta influencia se ve moderada por la creciente centralización en los procesos de gestión universitaria, lo que refleja una adaptación pragmática a las demandas de eficiencia y rendición de cuentas impuestas por el modelo gerencial. En contraste, los académicos chilenos reportan una participación significativamente más limitada, especialmente en los niveles más altos de la organización, lo que podría señalar una progresiva erosión de los mecanismos tradicionales de gobernanza colegial en ese país.

En segundo lugar, los resultados subrayan que la implementación de sistemas de evaluación académica, en particular el papel de la evaluación por pares ha variado considerablemente entre los países estudiados. Mientras que en Argentina persisten formas colegiales de evaluación, lo que sugiere un mayor grado de autonomía profesional, en Chile y México los mecanismos gerenciales han adquirido una mayor preponderancia, limitando en algunos casos el protagonismo de los académicos en la valoración de su propio trabajo. Esta tensión entre la colegialidad y el gerencialismo se expresa de manera

más aguda en Chile, donde los académicos parecen haber perdido espacios significativos de autonomía en el ejercicio de sus funciones.

En tercer lugar, las dinámicas de equilibrio entre las funciones de docencia e investigación también presentan patrones diferenciados, impulsados por políticas nacionales que promueven la investigación como eje central de la actividad universitaria. En este sentido, tanto en México como en Chile, la presión por la productividad científica ha llevado a una creciente priorización de la investigación en detrimento de la docencia, aunque con particularidades en cada contexto. En Argentina, si bien se observan tendencias similares, el rol de la docencia sigue ocupando un lugar relevante en el quehacer académico.

Por último, los hallazgos en el ámbito de las prácticas de gestión evidencian una adopción diferenciada de criterios gerenciales en los tres países estudiados. En México, el énfasis en el desempeño como criterio para la asignación de recursos y la consideración de la calidad tanto en la investigación como en la docencia en decisiones de personal refleja una alineación más clara con las prácticas de la Nueva Gestión Pública. Por otro lado, en Chile y Argentina estas prácticas, aunque presentes, muestran un menor grado de consolidación y una distribución más equilibrada entre los criterios colegiales tradicionales y gerenciales.

En resumen, este estudio demuestra que, si bien la NGP ha reconfigurado profundamente la gestión universitaria en los tres países, sus efectos sobre la autonomía académica no han sido homogéneos. La interacción entre reformas gerenciales y estructuras colegiales ha producido formas híbridas de gobernanza, con variaciones sustanciales en la percepción de influencia y control de los académicos sobre su trabajo. Estos hallazgos invitan a una reflexión más profunda sobre los mecanismos que podrían promover una gobernanza universitaria que equilibre las exigencias de rendimiento y eficiencia con la preservación de la autonomía académica, elemento clave para el desarrollo de una academia vibrante y comprometida con el desarrollo de la universidad.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59). Epub 28 de abril de 2023. <https://doi.org/10.18504/pl3059-016-2022>
- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Alarcón, M. (2021). ¿Pueden las universidades compatibilizar intereses diversos en torno a propósitos comunes? Un estudio de casos múltiples de universidades chilenas. *Revista De La Educación Superior*, 50(198), 37-58. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1700>
- Altbach, P. G. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives* (pp. 1-23). Chestnut Hill, MA: Boston College Center for International Higher Education.
- Balachevsky, E. (2014). The Latin American university model and the challenges posed by the reforms: Perspectives from the academics. In *The relevance of academic work in comparative perspective* (pp. 239-252). Cham: Springer International Publishing.
- Balachevsky, E. (2016). The academic profession in Latin America: Between a corporatist and a professional ethos. In *Trends and challenges in science and higher education: Building capacity in Latin America* (pp. 103-117). Cham: Springer International Publishing.
- Bernasconi, A., Berríos Cortés, P., Guzmán, P., Véliz, D. y Celis, S., (2021). La profesión académica en Chile: Perspectivas desde una encuesta internacional. *Calidad en la Educación*, (54), 46-72.
- Bleiklie, I. (2014). Comparing university organizations across boundaries. *Higher Education*, 67, 381-391.
- Bruckmann, S. (2015). External stakeholders' influence in higher education. *Higher Education*, 70(3), 375-391.
- Brunner, J.J. & Alarcón, M. (2024). Higher education governance as a social contract: Challenges for Latin America and the Caribbean. *Prospects*, 54, 411-417. <https://doi.org/10.1007/s11125-024-09687-8>
- Brunner, J.J. (2015). Medio siglo de transformación de la educación superior chilena: Un estado del arte. En *La Educación Superior en Chile. Transformación, Desarrollo y Crisis*, editado por A. Bernasconi, 632. Universidad Católica de Chile.

- Capano, G., & Jarvis, D. S. (Eds.). (2020). *Convergence and diversity in the governance of higher education: Comparative perspectives*. Cambridge University Press.
- Carvalho T. y Videira, P. (2019). ¿Perdiendo autonomía? Reestructuración de la gobernanza de las instituciones de educación superior y relaciones entre el personal docente y no docente. *Estudios en Educación Superior*, 44:4, 762-773, DOI: 10.1080/03075079.2017.1401059
- Carvalho, T. (2017). New Public Management and the academic profession. In *Theory and method in higher education research* (pp. 59-76). Emerald Publishing.
- Carvalho, T. (2018a). New Public Management and the Academic Profession. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_310-1
- Carvalho, T. (2018b). Academic Perception of Governance and Management. In: *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_309-1
- Carvalho, T., & Diogo, S. (2018). Does more institutional autonomy equal to more professional autonomy? *Journal of Higher Education Policy and Management* 40 (1), 18–33.
- Carvalho, T., & Santiago, R. (2010). Still academics after all. *Higher Education Policy*, 23, 397-411.
- Deem, R. (2001). Globalisation, New Managerialism, Academic Capitalism and Entrepreneurialism in Universities: is the local dimension still important? *Comparative education*, 37(1), 7-20.
- Deem, R., Hillyard, S., & Reed, M. (2007). *Knowledge, higher education, and the new managerialism: The changing management of UK universities*. Oxford University Press.
- Estévez-Nenninger, E. H., González-Bello, E. O., ValdésCuervo, Á., Arcos-Vega, J. L., Ramiro-Marentes, F., & Gutiérrez-Franco, L. E. (2020). Teaching and research of academics in Mexico: Preferences and dedication according to the international survey apiks. *Higher Education Forum*, 17, 99-114. <https://doi.org/10.15027/48956>
- Fardella, C., Carvajal, F. y Sisto, V. (2016). Las y los académicos de la Universidad del Management. Identidades y autodefinición. Artículo presentado en el 3er Simposio Internacional de Trabajo, Actividad y Subjetividad, Córdoba, Argentina.
- Fernández Lamarra, N., y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0-0.

- Fernández Lamarra, N., y Marquina, M. (2013). La Profesión Académica en América Latina: Tendencias actuales a partir de un estudio comparado. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 23(1), 0-0.
- Fuksman, B. U., y Nosiglia, M. C. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 61-81.
- Fuksman, B. U., y Nosiglia, M. C. (2020). El lugar de la investigación en la profesión académica argentina: hallazgos del estudio internacional APIKS. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (12), 61-81.
- García, L. B. (2017). Los académicos en la universidad pública argentina: cambios, tensiones y desafíos. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 27(1), 87-111.
- Gil-Antón, M., Padilla-González, L. E., & Galaz-Fontes, J. F. (2016). The Mexican academic profession between centuries: Who are the actors? In J. F. Galaz-Fontes et al. (Eds.), *Biographies and careers throughout academic life, The changing academy – The changing academic profession in international comparative perspective* (pp. 67-87). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27493-5_5
- Hyde, A., Clarke, M., & Drennan, J. (2013). The changing role of academics and the rise of managerialism. *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges*, 39-52.
- Kallenberg, T. (2016). Interacting Spheres Revisited. En *Positioning Higher Education Institutions*, editado por Pritchard, R.M.O., Pausits, A. y Williams, J. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-660-6_10
- Kallio, T.J., Kallio, K.-M. y Blomberg, A. (2020). De la burocracia profesional a la burocracia competitiva: redefinición de los principios de organización, los criterios de medición del rendimiento y la razón de ser de las universidades. *Qualitative Research in Accounting and Management*, 17(1), 82-108. <https://doi.org/10.1108/QRAM-10-2019-0111>
- Krüger, K., Parellada, M., Samoilovich, D. & Surssock, A. (2018). *Governance reforms in European university systems. The Case of Austria, Denmark, Finland, France, the Netherlands and Portugal*. Springer. DOI:10.1007/978-3-319-72212-2
- Labraña, J. y Brunner J. J. (2022). La ideología de la nueva gestión pública desde la mirada de los directivos de las universidades chilenas: un estudio de casos múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, XIII (38), pp. 323. <https://doi.org/10.22201/issue.20072872e.2022.38.143>
- Leišytė, L., Pekšen, S., Rose, A.-L., & Želvys, R. (2022). The teaching-research nexus in the Lithuanian higher education compared to other European higher education systems. In F. Huang, T. Arrevaara, y U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in the knowledge-based society: Historical and comparative perspectives* (pp. 137-160). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7>

- Marquina, M. (2021). El estudio de la profesión académica en América Latina: entre lo global y lo local/The study of the Academic Profession in Latin America: Between the global and the local. *Revista de Educación*, (24.2), 19-36.
- Marquina, M., Centeno, C. P. y Reznik, N. (2022). Poder académico y control institucional de la academia en las universidades públicas argentinas en el contexto de un modelo de gobernanza gerencial". En *Research Handbook on Academic Careers and Managing Academics*, editado por C. Sarrico, M. Rosa y T. Carvalho, 47-63. Edward Elgar Publishing.
- Merton, R. K. (2002). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.
- Musselin, C. (2013). Redefinition of the Relationships Between Academics and their University. *Higher Education*, 65(1), 25-37.
- Pekkola, E., Carvalho, T., Siekkinen, T., & Johansson, J. E. (2018). The sociology of professions and the study of the academic profession. *ResearchGate*.
- Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2022). The Argentine Academic Profession: Conditioning Factors in the Relationship Between Teaching and Research. In *Teaching and Research in the Knowledge-Based Society: Historical and Comparative Perspectives* (pp. 13-31). Springer International Publishing.
- Pérez Centeno, C., & Aiello, M. (2022). The Argentine academic profession: Conditioning factors in the relationship between teaching and research. In F. Huang, T. Aarveaara, y U. Teichler (Eds.), *Teaching and research in the knowledge-based society: Historical and comparative perspectives* (pp. 13-32). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-04439-7>
- Pérez Mora, R; Castañeda Bernal, X. Y y Inguanzo Arias, B. L. (2022a). El trabajo científico: entre la racionalidad económico-burocrática y la racionalidad ético-política. *Analecta Política*, 12(23), 01-26. <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a05>
- Sahlin, K., & Eriksson-Zetterquist, U. (2023). "¿Lavado de colegialidad? Nuevas traducciones de las prácticas colegiales". En *Revitalizing collegiality: Restoring faculty authority in universities* (pp. 157-180). Emerald Publishing Limited.
- Santin, S. A., Lizitza, N., Rodriguez, W., Denes, C., y Marquina, M. (2022). Transformaciones recientes en el gobierno y la gestión en las universidades nacionales argentinas: Los nuevos profesionales en gestión de la educación superior. In *XI Jornadas de Sociología de la UNLP 5-7 de diciembre de 2022 Ensenada, Argentina. Sociologías de las emergencias en un mundo incierto*. Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Shattock, M. (ed.) (2014), *International Trends in University Governance. Autonomy, self-government and the distribution of authority*, Nueva York, Routledge.

- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Johns Hopkins University Press.
- Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The changing academic profession: Major findings of a comparative survey*. Springer Science & Business Media.
- Vega, J. L. A., Quintero, M. J. L., Ortega, M. A. C., & Paredes, M. L. (2022). How the Academic Profession Is Perceived in Public Technological Universities in Mexico. *Higher Education Studies*, 12(3), 155-161.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting Identities and Blurring Boundaries: The Emergence of Third Space Professionals in UK Higher Education. *Higher Education Quarterly* 62(4), 377–96. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2008.00387.x>



3. Impacto de la burocracia en la libertad académica y el desarrollo de la investigación en la educación superior tecnológica de México

Impact of bureaucracy on academic freedom and research development in technological higher education in Mexico

Arturo Benítez Sandoval¹ @  Elisa Lugo Villaseñor² @ 

Viridiana Aydeé León Hernández³ @ 

^{1,2 y 3} Universidad Autónoma del Estado de Morelos, Cuernavaca, México

RESUMEN

Este estudio examina cómo las normativas y políticas burocráticas del Tecnológico Nacional de México (TecNM) limitan la libertad académica y el desarrollo de la investigación. A través de una metodología cualitativa con un enfoque fenomenológico, se capturaron las percepciones de académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNI) para explorar cómo los trámites administrativos, la rigidez normativa y los sistemas de evaluación afectan la autonomía académica y la creatividad de los investigadores. Los resultados muestran que los académicos perciben una carga burocrática excesiva que consume tiempo y reduce la productividad investigativa. Además, los sistemas de evaluación centrados en la cantidad de publicaciones generan una presión que compromete la calidad de la investigación. La falta de flexibilidad en la gestión de recursos y las barreras para establecer colaboraciones interinstitucionales son otros factores clave que limitan el potencial innovador de los investigadores. El estudio concluye con recomendaciones para simplificar los trámites administrativos, flexibilizar las políticas de investigación y fomentar un entorno que promueva la creatividad y la innovación en el TecNM.

Palabras clave: burocracia, libertad académica, investigación, políticas institucionales

Impact of bureaucracy on academic freedom and research development in technological higher education in Mexico

ABSTRACT

This study examines how the bureaucratic regulations and policies of the National Technological Institute of Mexico (TecNM) limit academic freedom and the development of research. Through a qualitative methodology with a phenomenological approach, the perceptions of academics belonging to the National System of Researchers (SNI) were captured to explore how administrative procedures, regulatory rigidity and evaluation systems affect the academic autonomy and creativity of researchers. The results show that academics perceive an excessive bureaucratic burden that consumes time and reduces research productivity. In addition, evaluation systems focused on the quantity of publications generate pressure that compromises the quality of research. Lack of flexibility in resource management and barriers to establishing inter-institutional collaborations are other key factors that limit the innovative potential of researchers. The study concludes with recommendations to simplify administrative procedures, make research policies more flexible and foster an environment that promotes creativity and innovation in the TecNM.

Keywords: bureaucracy, academic freedom, research, institutional policies

O impacto da burocracia na liberdade acadêmica e no desenvolvimento da pesquisa no ensino superior tecnológico no México

RESUMO

Este estudo examina como as normas e políticas burocráticas do Tecnológico Nacional do México (TecNM) limitam a liberdade acadêmica e o desenvolvimento da pesquisa. Usando uma metodologia qualitativa com uma abordagem fenomenológica, as percepções dos acadêmicos pertencentes ao Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI) foram capturadas para explorar como os procedimentos administrativos, a rigidez regulatória e os sistemas de avaliação afetam a autonomia acadêmica e a criatividade dos pesquisadores. Os resultados mostram que os acadêmicos percebem uma carga burocrática excessiva que consome tempo e reduz a produtividade da pesquisa. Além disso, os sistemas de avaliação focados na quantidade de publicações geram uma pressão que compromete a qualidade da pesquisa. A falta de flexibilidade no gerenciamento de recursos e as barreiras às colaborações interins-

titucionais são outros fatores importantes que limitam o potencial inovador dos pesquisadores. O estudo conclui com recomendações para simplificar os procedimentos administrativos, tornar as políticas de pesquisa mais flexíveis e fomentar um ambiente que promova a criatividade e a inovação no TecNM.

Palavras-chave: burocracia, liberdade acadêmica, pesquisa, políticas institucionais

L'impact de la bureaucratie sur la liberté académique et le développement de la recherche dans l'enseignement supérieur technologique au Mexique

RÉSUMÉ

Cette étude examine comment les réglementations et politiques bureaucratiques du Tecnológico Nacional de México (TecNM) limitent la liberté académique et le développement de la recherche. En utilisant une méthodologie qualitative avec une approche phénoménologique, les perceptions des universitaires appartenant au Système National des Chercheurs (SNI) ont été saisies pour explorer comment les procédures administratives, la rigidité réglementaire et les systèmes d'évaluation affectent l'autonomie académique et la créativité des chercheurs. Les résultats montrent que les universitaires perçoivent un fardeau bureaucratique excessif qui leur fait perdre du temps et réduit la productivité de la recherche. En outre, les systèmes d'évaluation axés sur la quantité de publications génèrent une pression qui compromet la qualité de la recherche. Le manque de flexibilité dans la gestion des ressources et les obstacles aux collaborations interinstitutionnelles sont d'autres facteurs clés qui limitent le potentiel d'innovation des chercheurs. L'étude se conclut par des recommandations visant à simplifier les procédures administratives, à assouplir les politiques de recherche et à favoriser un environnement propice à la créativité et à l'innovation au sein du TecNM.

Mots clés: bureaucratie, liberté académique, recherche, politiques institutionnelles

1. INTRODUCCIÓN

El Tecnológico Nacional de México (TecNM), creado en 2014 por decreto presidencial como un órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (DOF, 2014), es una de las instituciones más importantes del sis-

tema de educación superior en México. Agrupa a institutos tecnológicos (IT) federales y descentralizados, además de dos centros de investigación y cuatro centros de optimización y desarrollo de equipo, consolidándose como la red de educación superior tecnológica más grande del país. Esta institución desempeña un papel fundamental en la formación de ingenieros, pues de ella egresan cuatro de cada diez profesionistas (TecNM, 2023).

A lo largo de su historia, el TecNM ha tenido como misión contribuir al desarrollo tecnológico, económico y social de México mediante la formación de capital humano especializado, principalmente en el área de ingenierías. La oferta educativa de los IT, desde su creación, buscaba democratizar el acceso a la educación superior en regiones alejadas del centro del país, evitando la migración de jóvenes hacia las grandes ciudades en busca de oportunidades educativas (Vargas, 2003). Actualmente, el TecNM cuenta con 254 instituciones, consolidando su presencia en todos los estados de la República Mexicana.

Sin embargo, pese a su importancia en el desarrollo social, científico y tecnológico de México, el TecNM; enfrenta retos significativos derivados de una estructura administrativa fuertemente centralizada. A diferencia de las universidades públicas autónomas (UPA), el TecNM carece de autonomía, pues depende directamente de la SEP. De acuerdo con Acosta (2022), las UPA cuentan con la capacidad de autogestión, lo que les permite definir libremente sus programas académicos, prioridades investigativas y sistemas de evaluación. En contraste, el TecNM está sujeto a normativas administrativas centralizadas que limitan su capacidad de tomar decisiones independientes en áreas clave como la investigación, la asignación de recursos y la transferencia de conocimiento (Galaz & Brito, 2013).

Estas diferencias estructurales tienen importantes implicaciones en la libertad académica. Mientras que en las UPA los académicos tienen mayor flexibilidad para definir sus líneas de investigación y gestionar proyectos de manera eficiente, en el TecNM las regulaciones impuestas por la dirección general generan una carga burocrática rígida que afecta la calidad y la productividad de la investigación (Galaz & Brito, 2013). Asimismo, en las UPA, la gobernanza colegiada fomenta la participación de los académicos en la toma de decisiones institucionales (Acosta, 2022). Por el contrario, en el TecNM, los cambios y las decisiones se concentran en la dirección general, sin que los académicos participen directamente en estos procesos, al ser una institución "con una fuerte estructura jerárquica que se respeta y no se cuestiona por los académicos que laboran en estas instituciones" (Galaz & Brito, 2013, p. 173).

La burocracia es un fenómeno que afecta a todas las instituciones de educación superior, pero su impacto es diferenciando entre las UPA y los IT. Mientras que las UPA pueden diseñar procesos internos que balancean las demandas administrativas con la libertad académica, los IT deben alinearse con las normativas emitidas por la SEP, lo que restringe su capacidad de adaptar políticas y fomentar la innovación académica (Galaz & Brito, 2013). Esto resulta en barreras administrativas que, además de limitar la creatividad y la colaboración interdisciplinaria, afectan directamente el tiempo que los académicos pueden dedicar a sus proyectos de investigación.

Además, estas barreras burocráticas en los IT dificultan la transferencia de conocimiento y la colaboración con sectores productivos, ya que los procesos administrativos centralizados complican la firma de acuerdos y la ejecución de proyectos colaborativos (Galaz & Brito, 2013). En contraste, las UPA tienen mayor flexibilidad para establecer convenios y responder rápidamente a las demandas del entorno, lo que les permite una integración más efectiva en redes de innovación y transferencia tecnológica.

Aunque se ha investigado ampliamente sobre el impacto de la burocracia en el ámbito universitario, hay pocos estudios que exploren esta dinámica en el contexto específico de los IT de México. Este vacío en la literatura justifica la necesidad de estudiar cómo las normas y políticas burocráticas del TecNM rigen la autonomía de los académicos, especialmente en términos de investigación. Además, entender estas barreras es clave en un contexto donde la innovación y el desarrollo tecnológico son vitales para el progreso económico y social del país.

Por lo tanto, esta investigación busca analizar cómo las normativas del TecNM influyen en la libertad de los académicos en sus actividades investigativas. Al contextualizar estas dinámicas dentro de un panorama más amplio de la educación superior en México, se espera contribuir a un entendimiento más profundo de los retos que enfrentan las instituciones tecnológicas frente a las exigencias burocráticas. Los hallazgos de esta investigación aportan evidencia empírica para la formulación de políticas que promuevan un mejor equilibrio entre la gestión burocrática y la libertad académica, garantizando un entorno más propicio para la investigación y la innovación dentro de las instituciones tecnológicas mexicanas.

2. METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo analizar las experiencias de los académicos del TecNM en relación con las lógicas burocráticas y cómo estas afectan su libertad académica, especialmente en lo que respecta a la investigación. Para lograr esto, se adoptó una metodología cualitativa con enfoque fenomenológico, que permitió profundizar en las percepciones subjetivas de los participantes sobre las normativas, políticas y directrices institucionales que regulan su trabajo investigativo.

Se recurrió a la fenomenología porque permite analizar cómo los académicos del TecNM perciben e interpretan su entorno institucional, particularmente en relación con las restricciones burocráticas y su impacto en la libertad académica. Esta metodología resulta adecuada para esta investigación, ya que busca comprender las experiencias vividas desde las perspectivas subjetivas de los actores involucrados (Van Manen, 2014).

La fenomenología, desarrollada por Edmund Husserl y posteriormente enriquecida por autores como Heidegger y Merleau-Ponty, se centra en comprender cómo las personas experimentan y dan sentido al mundo que las rodea. En contextos educativos y organizacionales, este enfoque resulta especialmente útil para explorar cómo las normativas y estructuras influyen en las experiencias subjetivas de los actores (Husserl, 1970; Van Manen, 2014).

De esta manera, los principios fenomenológicos clave aplicados fueron:

1. Suspensión de prejuicios. Antes y durante las entrevistas, se reflexionó sistemáticamente sobre las experiencias propias y las concepciones previas para evitar que influyeran en las respuestas de los participantes. Asimismo, se utilizó una guía de entrevistas para garantizar que las preguntas fueran neutrales y abiertas.
2. Identificación de significados esenciales. A través de un análisis reflexivo, se buscaron patrones recurrentes en las narrativas, destacando los significados esenciales atribuidos por los académicos a sus experiencias, como las percepciones compartidas sobre la burocracia y su impacto en la libertad académica.
3. Exploración del contexto. Las narrativas individuales fueron analizadas en relación con el marco institucional del TecNM, integrando las experiencias vividas en un contexto estructural más amplio que permitió comprender cómo las normativas oficiales configuran y limitan la autonomía académica.

La muestra estuvo conformada por 30 académicos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en los niveles I, II y III. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico basado en la participación voluntaria, siguiendo las recomendaciones de Sampieri *et al.* (2014), quienes destacan que en estudios cualitativos es esencial seleccionar individuos que puedan ofrecer información rica y detallada sobre el fenómeno estudiado. Los criterios de inclusión fueron:

- Ser profesor(a) activo(a) del TecNM.
- Pertenecer al SNII en cualquiera de los niveles mencionados.

El reclutamiento de los participantes se realizó a través de correos electrónicos enviados a los académicos registrados en el padrón del SNII. Aquellos que aceptaron participar, lo hicieron de manera voluntaria y se les proporcionó información detallada sobre el estudio, garantizando el consentimiento informado.

Para recolección de datos, el principal instrumento fue la entrevista semiestructurada, una técnica flexible que permite profundizar en las experiencias y percepciones de los participantes, facilitando la exploración de temas emergentes sin desviar el enfoque principal (Flick, 2018). La guía de entrevista estuvo dividida en tres categorías principales:

- Normas y políticas percibidas como limitantes o generadoras de cargas administrativas.
- Impacto de los sistemas de evaluación y rendición de cuentas en la autonomía académica.
- Mecanismos de resistencia o adaptación ante las presiones burocráticas.

Las entrevistas se llevaron a cabo mediante videollamadas en la plataforma Zoom, debido a la accesibilidad y comodidad. Cada sesión tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fue grabada con autorización previa, garantizando la confidencialidad y anonimato de los participantes.

En el análisis fenomenológico, se utilizó una estrategia de codificación inductiva para identificar los significados esenciales en las narrativas. La primera etapa consistió en leer las transcripciones en su totalidad para captar la esencia general de las experiencias vividas. Posteriormente, se realizó una codificación abierta, en la que se asignaron etiquetas a las unidades de significado directamente relacionadas con las restricciones burocráticas. Estas etiquetas se reorganizaron en categorías y temas principales, priorizando

los aspectos que emergían constantemente en las narrativas. Finalmente, el análisis incluyó una etapa de reflexión crítica, en la que se examinaron las conexiones entre las experiencias individuales y las estructuras institucionales.

El análisis fenomenológico se complementó con una revisión de documentos institucionales que regulan las actividades académicas y de investigación. Los documentos fueron

- Modelo Educativo para el Siglo XXI,
- Manual de Lineamientos Académico-Administrativos del TecNM,
- Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación en el TecNM,
- Convocatoria y Términos de Referencia para Proyectos de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación 2024.

Los documentos institucionales, fueron analizados en paralelo con las entrevistas, utilizando el mismo enfoque inductivo para identificar alineaciones y discrepancias entre las percepciones de los académicos y las normativas oficiales. Esto permitió contextualizar las narrativas subjetivas dentro de un marco institucional más amplio.

Si bien el enfoque fenomenológico permitió una exploración profunda de las experiencias subjetivas de los académicos, los resultados no son generalizables a toda la población del TecNM. La participación voluntaria podría haber sesgado la muestra hacia académicos más interesados en las tensiones burocráticas, lo que podría limitar la representación de otras perspectivas.

3. REVISIÓN DE LA LITERATURA: ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN LA INVESTIGACIÓN EN LAS INSTITUCIONES TECNOLÓGICAS MEXICANAS

Las políticas educativas en México han impactado profundamente la estructura y el funcionamiento de las instituciones de educación superior, especialmente en lo que respecta a la investigación. Este análisis se centra en cómo dichas políticas afectan la libertad académica, la productividad de los académicos, y el desarrollo de la investigación en los IT.

Para este estudio, se llevó a cabo una revisión exhaustiva de artículos científicos, libros, capítulos de libros y tesis que abordan temas como la lógica burocrática, la libertad académica, la educación superior tecnológica, los IT, el TecNM, la gestión y la investigación. Las fuentes se buscaron en bases de

datos académicas como Google Scholar, Scopus, Redalyc y Dialnet, utilizando palabras clave específicas para identificar estudios relevantes.

Aunque la investigación sobre la educación superior tecnológica en México ha explorado temas como las políticas educativas y el desarrollo científico, se encontraron pocas investigaciones específicas que abordaran el impacto de estas políticas y la burocracia en los IT, en particular en lo relacionado con la libertad académica y la investigación. La mayoría de los estudios se enfocan en universidades públicas y privadas, dejando un vacío de conocimiento sobre la dinámica interna de instituciones como el TecNM.

Los IT en México están organizados de manera jerárquica y centralizada, bajo la supervisión directa de la SEP y, más concretamente, del TecNM. Esta estructura afecta la toma de decisiones y limita la participación de los académicos en procesos cruciales, como la elección de directivos o la evaluación de políticas internas (Castro-Valencia *et al.*, 2023).

El TecNM, como órgano rector, implementa políticas que buscan fomentar la investigación y la innovación, pero su ejecución genera tensiones entre las tareas administrativas y las actividades académicas (Rodríguez Cano & Morgan Beltrán, 2021). Además, programas como el Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI) y el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) han añadido una capa de burocracia adicional, a pesar de estar diseñados para mejorar el desempeño académico (Castro-Valencia *et al.*, 2023).

La productividad académica en los IT depende de actividades como la generación de proyectos de investigación, la publicación de resultados y el registro de propiedad intelectual. Sin embargo, los académicos enfrentan una carga docente considerable, lo que reduce significativamente el tiempo disponible para la investigación. Los profesores de tiempo completo dedican en promedio solo 4.1 horas semanales a la investigación, en comparación con las 16.4 horas dedicadas a la docencia (Amado Moreno *et al.*, 2013).

Las políticas orientadas al mercado han aumentado la presión sobre los académicos para que publiquen en revistas internacionales indexadas y busquen financiamiento externo. Esta tendencia ha comercializado la investigación, limitando la libertad de elección de temas de investigación de interés social y científico, dirigiéndolos hacia áreas más propensas a recibir financiamiento (Rosas-Baños, 2019).

El sistema de evaluación en los IT incluye mecanismos formales que miden la productividad académica y el desempeño docente. Aunque estas evalua-

ciones son esenciales para asegurar la calidad, han sido criticadas por fomentar una cultura de acumulación de evidencias, en lugar de generar mejoras sustanciales en los procesos académicos (Castro-Valencia *et al.*, 2023). Además, los trámites administrativos necesarios para acceder a financiamientos y recursos limitan la flexibilidad de los académicos. El sistema de gestión de calidad, aunque útil en algunos aspectos, agrega una carga administrativa que afecta la ejecución de proyectos y reduce el tiempo disponible para la investigación (Castro-Valencia *et al.*, 2023).

El financiamiento para la investigación en los IT ha disminuido significativamente en los últimos años, afectando la capacidad de los académicos para desarrollar proyectos, especialmente aquellos de largo plazo que no producen resultados inmediatos (Rodríguez Cano & Morgan Beltrán, 2021). Aunado a lo anterior, la desaparición de fideicomisos que antes apoyaban estos proyectos ha restringido aún más el acceso a recursos, lo que ha generado una creciente dependencia de los fondos externos. Esta situación, ha reducido la autonomía académica y ha obligado a los investigadores a centrarse en áreas que son más susceptibles de recibir financiamiento, dejando de lado temas fundamentales o de interés local (Rodríguez Cano & Morgan Beltrán, 2021).

En los últimos años, las políticas educativas han transformado el enfoque de la investigación académica. Los académicos ahora deben cumplir con métricas de productividad, alineadas con los intereses del mercado, lo que limita su capacidad de seleccionar temas de investigación basados únicamente en su valor científico o social (Rosas-Baños, 2019). Además, el sistema de pago por méritos, que constituye una parte significativa del salario de los académicos, prioriza ciertos tipos de productos de investigación sobre otros, promoviendo una tendencia hacia el credencialismo y el individualismo, en detrimento de la colegialidad y la colaboración académica (Rosas-Baños, 2019).

Las percepciones de los académicos sobre estas políticas muestran una mezcla de insatisfacción y compromiso. Aunque muchos consideran que las políticas no están bien alineadas con la misión y visión institucional, también reconocen la importancia de la investigación interdisciplinaria y el papel de las instituciones en la solución de problemas sociales (Rosas-Baños, 2019). Sin embargo, la presión por demostrar resultados cuantificables y la falta de tiempo para realizar investigaciones profundas ha restringido la libertad académica. La transición hacia un Estado evaluador ha intensificado esta presión, ya que se exige a las instituciones y a los académicos demostrar resultados tangibles para acceder a financiamiento adicional (Castro-Valencia *et al.*, 2023).

Las políticas educativas actuales, junto con una estructura organizacional centralizada y la disminución del financiamiento, han limitado la libertad académica en los institutos tecnológicos de México. Los académicos enfrentan una carga docente elevada, presiones por cumplir con métricas de productividad y una serie de restricciones burocráticas que afectan su capacidad para investigar de manera independiente. Aunque estas políticas buscan mejorar la calidad y la competitividad de las instituciones, su implementación ha generado tensiones que limitan la autonomía académica y el desarrollo de la investigación en estos centros educativos.

En el contexto más amplio de la educación superior, las UP enfrentan desafíos similares, pero su marco de autonomía les permite gestionar recursos y prioridades académicas de manera más flexible. Las UP, al no depender de la SEP, tienen mayor capacidad para diseñar políticas internas que equilibran las demandas administrativas con las necesidades para diseñar políticas internas que equilibran las demandas administrativas con las necesidades de investigación.

Aunque las UP han sido ampliamente estudiadas en relación con las dinámicas de investigación y las políticas educativas, este estudio se centra exclusivamente en los IT adscritos al TecNM. Esto responde a la necesidad de llenar un vacío en la literatura académica sobre estas instituciones, cuyo marco normativo y contexto administrativo presentan características únicas que justifican un análisis independiente.

4. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS INSTITUCIONALES Y ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

En este apartado se analiza cómo las normativas, lineamientos y políticas institucionales del TecNM, reflejadas en documentos clave, influyen en las percepciones y experiencias de los académicos. Los hallazgos se complementan con el análisis de las 30 entrevistas semiestructuradas realizadas con académicos. A través de este enfoque combinado, se buscó comprender cómo estas políticas afectan la libertad académica y el desarrollo de la investigación. Los fragmentos presentados, son representativos del análisis completo y destacan ejemplos relevantes de las percepciones de los entrevistados.

Los documentos oficiales revisados incluyen el Modelo Educativo para el Siglo XXI, el Manual de Lineamientos Académico-Administrativos, los Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación y las Convocatorias para Proyectos de Investigación Científica, Desarrollo tecnológico e Innovación. Es-

tas normativas tienen como propósito garantizar la calidad y productividad de los proyectos de investigación, fomentar la vinculación académica con la sociedad y fortalecer la capacidad tecnológica e innovadora del TecNM. Sin embargo, también establecen un marco burocrático que, según los entrevistados, genera tensiones significativas.

Los académicos coincidieron en que la burocracia genera una carga administrativa excesiva, que afecta directamente el tiempo disponible para la investigación. Aunque los documentos normativos buscan garantizar transparencia y eficiencia, los procedimientos se perciben como rígidos y redundantes, dificultando la gestión eficiente de los proyectos.

“La cantidad de trámites burocráticos que debemos cumplir para acceder a los recursos es excesiva. El tiempo que gastamos en papelería podría estar mejor invertido en la investigación” (HM [21-30]-IZ5-CAEF/AC-VII).

Por otra parte, el Modelo Educativo para el Siglo XXI subraya el papel de la investigación como un motor de desarrollo económico y social, orientado hacia la resolución de problemas prácticos mediante la transferencia tecnológica. Este enfoque promueve la creación de redes de colaboración y el fortalecimiento de la formación de capital humano, especialmente en programas de posgrados (Dirección General de Educación Superior Tecnológica [DGEST], 2012). Sin embargo, los entrevistados destacaron que las restricciones impuestas por las normativas limitan su capacidad de operar bajo esta visión. Aunque el modelo fomenta la innovación, la rigidez administrativa y la centralización de las decisiones obstaculizan la exploración de áreas emergentes.

“Sentimos que no tenemos plena libertad para elegir los temas que realmente nos interesan. Estamos sujetos a las áreas prioritarias de la institución” (HM [21-30]-IZ5-CAEF/AC-VII).

El Manual de Lineamientos Académico-Administrativo define estrictamente los procedimientos de registro y evaluación de las líneas de investigación, asignando responsabilidades a directivos y académicos. Aunque esto busca garantizar la calidad de los proyectos, los investigadores señalaron que las evaluaciones se centran en métricas cuantitativas, lo cual desestima la calidad o el impacto social de los trabajos. Este enfoque genera una presión adicional.

“Nos presionan para cumplir con indicadores de productividad, como el número de publicaciones, pero no se toma en cuenta la calidad de lo que estamos haciendo” (HD [11-20]-IZ5-CAEF/AC-VII).

Los Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación y las Convocatorias para Proyectos detallan los procedimientos para acceder a recursos financieros. Aunque estas normativas buscan asegurar transparencia y equidad, los académicos destacan problemas recurrentes relacionados con el retraso en la asignación de fondos y restricciones presupuestales que limitan su capacidad de ejecutar proyectos de manera eficiente. Por ejemplo, las normativas especifican que los recursos se dividan entre capítulos predefinidos, como las partidas 2000 y 3000, así como subpartidas particulares, como papelería y mantenimiento, por mencionar algunas; lo que impide adaptaciones durante el desarrollo de los proyectos.

“Los recursos no llegan a tiempo, y cuando lo hacen, muchas veces ya es demasiado tarde para aplicarlos en lo que se había planeado. Eso retrasa todo” (MD [21-30]-IZ3-CADC/AV-V).

Aunque los documentos institucionales destacan la importancia de la colaboración interinstitucional y con sectores productivos, los entrevistados señalaron que las barreras burocráticas dificultan la formalización de convenios y acuerdos, muchas veces a causa de las áreas administrativas. Esto contrasta con las intenciones expresadas en los Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación.

“Es muy difícil establecer redes de colaboración con otras instituciones debido a los procesos burocráticos que se interponen” (MD [11-20]-CZ5-CAEF/AC-V).

Para sortear las limitaciones impuestas por las normativas, los académicos han implementado estrategias de autogestión, como la búsqueda de financiamiento externo, acuerdos con los proveedores y el trabajo colaborativo. Aunque estas medidas reflejan resiliencia, también evidencian la necesidad de políticas más flexibles y adaptativas.

“Hemos aprendido a manejar las limitaciones buscando financiamiento externo y siendo creativos en la forma en la que usamos los recursos que tenemos” (D[21-30]-IZ4-CAEF/AC-VII).

Entre las propuestas más mencionadas por los entrevistados se encuentra la simplificación de trámites administrativos y la flexibilización en la gestión de los recursos. Además, los académicos sugieren que deberían permitirles involucrarse activamente en los procesos de toma de decisiones institucionales para garantizar que las políticas reflejen mejor las realidades operativas.

“Lo primero que se debe hacer es simplificar los trámites. No podemos estar destinando tanto tiempo a la parte administrativa” (MD [21-30]-CZ5-CAC/AC-VII).

El análisis conjunto de documentos institucionales y entrevistas muestra una brecha significativa entre las políticas diseñadas para fomentar la investigación en el TecNM y la experiencia cotidiana de los académicos. Aunque las normativas buscan generar transparencia y calidad, enfatizando la calidad, la innovación y la vinculación, su implementación actual genera barreras que afectan la libertad académica, la eficiencia en la gestión de recursos y la innovación. Estas tensiones reflejan la necesidad de rediseñar los marcos normativos para promover un equilibrio entre los objetivos institucionales y las realidades operativas de los investigadores, fortaleciendo así el potencial del TecNM como actor clave en el desarrollo científico y tecnológico del país.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis evidencian que la burocracia y los sistemas actuales de evaluación y financiamiento crean barreras significativas para el desarrollo de investigaciones de calidad en los IT del TecNM. Estas barreras, consistentes con estudios previos, son particularmente notorios en la rigidez de los procedimientos administrativos y la presión por cumplir con indicadores cuantitativos. Los académicos señalaron que una parte sustancial de su tiempo es destinado a tareas administrativas, lo que limita su productividad y capacidad creativa. Este hallazgo es consistente con la literatura que identifica cómo la burocracia excesiva reduce la eficiencia en instituciones educativas centralizadas (Galaz & Brito, 2013).

La flexibilidad en la gestión de recursos y la priorización de métricas numéricas sobre la calidad y el impacto de los estudios refuerzan esta problemática. Este aspecto pone en evidencia que, aunque las normas buscan garantizar la transparencia, su aplicación rígida genera efectos contraproducentes al desincentivar la innovación y la colaboración interdisciplinaria.

Un resultado particularmente revelador fue el impacto del sistema de evaluación enfocado en indicadores cuantitativos. Este sistema, aunque diseñado para medir la productividad, fomenta una orientación hacia la acumulación numérica, comprometiendo la profundidad y originalidad de las investigaciones. Los académicos expresaron que esta presión no solo afecta la calidad del trabajo, sino que también genera un entorno donde los esfuerzos

se centralizan en cumplir criterios formales en lugar de responder a problemáticas reales y relevantes.

En cuanto a la gestión de recursos, la tardanza en la asignación de fondos y la inflexibilidad en su uso son barreras persistentes que afectan la ejecución de proyectos. Si bien los problemas financieros eran esperados, el nivel de frustración expresado por los académicos fue más profundo de lo anticipado. Esto refleja la necesidad urgente de reformar los sistemas de financiamiento para adaptarse mejor a las demandas prácticas de la investigación.

Un hallazgo inesperado fue la capacidad de los académicos para desarrollar estrategias de autogestión frente a las limitaciones burocráticas. Aunque estas tácticas –como la búsqueda de financiamiento externo y la colaboración entre colegas– son conocidas, su prevalencia y creatividad demuestran una notable resiliencia. Sin embargo, estas estrategias son insuficientes para compensar las restricciones impuestas por las normativas actuales, lo que refuerza la necesidad de reformas estructurales.

En términos de limitaciones, el estudio se basó en una muestra voluntaria de académicos, lo cual podría haber sesgado los hallazgos hacia aquellos más interesados en discutir las tensiones burocráticas. Además, al centrarse en el TecNM, los resultados no son directamente generalizables a otras instituciones de educación superior, aunque reflejan tendencias similares.

6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Los resultados del estudio confirman que las normativas y políticas del TecNM limitan significativamente la libertad académica y el desarrollo de investigaciones de calidad. La burocracia excesiva y la rigidez en los sistemas de evaluación y financiamiento crean un entorno restrictivo que afecta la creatividad y la innovación. La orientación hacia la productividad cuantitativa compromete la profundidad de las investigaciones, mientras que la gestión ineficiente de los recursos financieros limita la adaptabilidad de los académicos frente a los retos emergentes.

Para abordar estas problemáticas, se proponen las siguientes recomendaciones clave:

- Simplificación de trámites administrativos. Optimizar los procesos burocráticos mediante la eliminación de redundancias y el apoyo del personal administrativo. Esto permitiría a los académicos dedicar más tiempo a la investigación sustantiva.

- Flexibilidad en las políticas de investigación. Permitir a los académicos seleccionar temas de investigación que respondan a sus intereses y a las necesidades emergentes, eliminando restricciones innecesarias basadas en áreas prioritarias predefinidas, las cuales, además, cambian con los cambios de gobierno.
- Revisión de los sistemas de evaluación. Diseñar un sistema que valore la calidad y el impacto social de las investigaciones, en lugar de centrarse exclusivamente en métricas cuantitativas. Esto podría incluir evaluaciones cualitativas y revisiones por pares que consideren el contexto de cada proyecto.
- Mejora en la gestión de recursos financieros. Garantizar una asignación periódica fija de recursos económicos, además de una entrega más oportuna de fondos y permitir ajustes presupuestarios durante la ejecución de los proyectos. Esto incrementaría la eficiencia y viabilidad de las investigaciones.
- Fomento a la colaboración interinstitucional. Establecer incentivos para la creación de redes de colaboración con otras instituciones y sectores productivos. Esto requiere eliminar las barreras burocráticas que dificultan la formalización de convenios y acuerdos.
- Inclusión de los académicos en la toma de decisiones. Involucrar a los investigadores en la formulación de políticas y normativas, asegurando que las estrategias institucionales reflejen las realidades operativas y las necesidades específicas de la comunidad académica.

Estas recomendaciones no solo buscan aliviar las tensiones burocráticas, sino también posicionar al TecNM como un actor clave en la generación de conocimiento e innovación tecnológica. Su implementación podría fomentar un entorno más propicio para la investigación de calidad, fortaleciendo el impacto social y científico de los IT.

De esta manera, la presente investigación resalta la necesidad de transformar la gestión burocrática en el TecNM para alinear sus normativas con las demandas de una investigación académica de calidad. Al superar las barreras identificadas, el TecNM podrá potenciar su capacidad de contribuir al desarrollo científico, social y económico del país. Este trabajo aporta evidencia relevante para la formulación de políticas que promuevan un equilibrio entre la gestión institucional y la libertad académica, favoreciendo un entorno donde la innovación y la creatividad sean el centro de la investigación tecnológica en México.

REFERENCIAS

- Acosta Silva, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles latinoamericanos*, 30(59)Epub 28 de abril de 2023. <https://doi.org/10.18504/pl3059-016-2022>
- Amado Moreno, M.G., Sevilla García, J.J. & Galaz Fontes, J.F. (2013). La productividad académica en las instituciones públicas tecnológicas mexicanas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 158-176. <https://lc.cx/E97-V>
- Castro-Valencia, A.M., Mora-Perez, C. O., Arriaga Lopez F. G., & Martinez Orozco, E. (2023). The Management in the Technological Institutes in Mexico: A Historical Analysis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(18). <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i18.6636>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) 23/07/2014. [Poder Ejecutivo Federal]. *Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México como órgano desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública*. <https://bit.ly/3DeDboK>
- Dirección General de Educación Superior Tecnológica. (2012). Modelo Educativo para el Siglo XXI: Formación y Desarrollo de Competencias Profesionales. DGEST. <https://lc.cx/WctaOl>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Galaz Fontes, J. F., & Brito Páez, R. A. (2013). La gestión en los institutos tecnológicos desde la perspectiva de sus académicos. *Revista de la Educación Superior*, XLII (4)(168), 153-177. <https://lc.cx/8cXqJn>
- Husserl, E. (1970). *The crisis of european sciences and transcendental phenomenology*. Evanston: Northwestern University Press
- Rodríguez Cano, F. & Morgan Beltrán, J. (2021). Análisis de la situación actual de las políticas públicas en Ciencia, Tecnología e Innovación mexicanas. *Revista gestión de las personas y tecnología*, 14(40), 78-93. <https://dx.doi.org/10.35588/gpt.v14i40.4865>
- Rosas-Baños, M. (2019). Percepción de profesores investigadores sobre políticas educativas neoliberales en México. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 3(5), 39-61. <http://dx.doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog19.09030503>
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. P. B. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Tecnológico Nacional de México. (2015). Manual de Lineamientos Académico - Administrativos del TecNM.

- Tecnológico Nacional de México. (2018). Lineamientos para el Desarrollo de la Investigación en el TecNM.
- Tecnológico Nacional de México. (2023). Abre TecNM Diplomado en Control de Corrosión. <https://onx.la/cc758>
- Tecnológico Nacional de México. (2024a). Convocatoria y Términos de Referencia para Proyectos de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación. TecNM.
- Tecnológico Nacional de México. (2024b). Términos de referencia convocatoria proyectos de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación 2024. TecNM.
- Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*, Routledge.
- Vargas, M. (2003). La educación superior tecnológica. *Revista de la Educación Superior*, 32(126), 47-57. <https://c.cx/8cXqJn>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro. 2 (jul.- dic) pp. 85-109

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.967>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-10-23 | Revisado 2024-11-11

Aceptado 2024-12-06 | Publicado 2024-12-27

4. Efectos de la burocracia universitaria en la libertad académica y la investigación educativa. Estudio en universidades públicas estatales

Effects of university bureaucracy on academic freedom
and educational research. Study in state public universities

Ana Laura Vargas-Merino¹ @ 

¹ Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Pachuca de Soto, México

RESUMEN

Las universidades públicas estatales cuentan con atributos como la autonomía, que les da la facultad de generar su gobierno y establecer estructuras de organización para su funcionamiento. En este contexto, la burocracia universitaria juega un papel crucial en la operación de funciones, pero también puede ser la causante de efectos que obstaculicen el desarrollo de investigación educativa. El objetivo del artículo es analizar los efectos de la burocracia universitaria en el desarrollo de investigación educativa en las universidades públicas estatales. La metodología adaptada al estudio es de corte cualitativo, porque se tiene interés de comprender las interacciones y los significados de los efectos de la burocracia universitaria en el proceso de investigación educativa. Para ello, se seleccionaron a los sujetos de estudio a través del método de conveniencia y que fueran profesores investigadores con membresía del Sistema Nacional de Investigadores, adscritos a una universidad pública estatal. Se les aplicó una entrevista semiestructurada y la información obtenida se procesó a través de ATLAS.ti 9. Los resultados permitieron identificar tres principales efectos de la burocracia universitaria en el proceso de investigación educativa: procesos de cuantificación y evaluación de las investigaciones; productivismo y la habilidad para registrar trabajos terminados; gestión y modos de generar la investigación. Las principales conclusiones demuestran que los profesores investigadores buscan hacer frente a la burocracia univer-

sitaria, ya que sus efectos ponen en riesgo generar investigación que sea pertinente con los problemas nacionales del país, al fomentar la habilidad para registrar productos terminados y la saturación de funciones administrativas.

Palabras clave: Burocracia; universidad estatal; educación superior; investigación; educación

Effects of university bureaucracy on academic freedom and educational research. Study in state public universities

ABSTRACT

State public universities have attributes such as autonomy, which gives them the power to generate their government and establish organizational structures for their operation. In this context, the university bureaucracy plays a crucial role in the operation of functions, but it can also be the cause of effects that hinder the development of educational research. The objective of this article is to analyze the effects of university bureaucracy on the development of educational research in state public universities. The methodology adapted to the study is qualitative in nature, because it is of interest to understand the interactions and meanings of the effects of university bureaucracy on the educational research process. To do this, the subjects were selected through the method of convenience and that they were researcher's professors with membership of the National System of Researchers, assigned to a state public university. They were given a semi-structured interview, and the information obtained was processed through ATLAS.ti 9. The results identified three main effects of university bureaucracy on the educational research process: processes of quantification and evaluation of research; productivism and the ability to record completed work; management and ways of generating research. The main findings show that research professors are seeking to deal with university bureaucracy, as its effects risk generating research relevant to the country's national problems, by encouraging the ability to register finished products and the saturation of administrative functions.

Keywords: Bureaucracy; state university; higher education; research; education

Efeitos da burocracia universitária na liberdade acadêmica e na pesquisa educacional. Estudo em universidades públicas estatais

RESUMO

As universidades públicas estatais possuem atributos como a autonomia, que lhes dá a faculdade de gerar seu governo e estabelecer estruturas organizacionais para o seu funcionamento. Neste contexto, a burocracia universitária desempenha um papel crucial na operação de funções, mas também pode ser a causa de efeitos que impedem o desenvolvimento da pesquisa educacional. O objetivo do artigo é analisar os efeitos da burocracia universitária no desenvolvimento da pesquisa educacional nas universidades públicas estatais. A metodologia adaptada ao estudo é de corte qualitativo, porque tem interesse em compreender as interações e os significados dos efeitos da burocracia universitária no processo de pesquisa educacional. Para isso, foram selecionados os sujeitos de estudo através do método da conveniência e que fossem professores pesquisadores com filiação no Sistema Nacional de Pesquisadores, adscritos a uma universidade pública estatal. Eles foram submetidos a uma entrevista semi-estruturada e as informações obtidas foram processadas através do ATLAS.ti 9. Os resultados permitiram identificar três principais efeitos da burocracia universitária no processo de pesquisa educacional: processos de quantificação e avaliação das pesquisas; produtividade e a capacidade de registrar trabalhos concluídos; gestão e formas de gerar a pesquisa. As principais conclusões demonstram que os professores pesquisadores procuram enfrentar a burocracia universitária, já que seus efeitos comprometem gerar pesquisas relevantes para os problemas nacionais do país, ao promover a capacidade de registrar produtos acabados e a saturação das funções administrativas.

Palavras-chave: Burocracia; universidade estatal; ensino superior; pesquisa; educação

Effets de la bureaucratie universitaire sur la liberté académique et la recherche éducative. Étude dans les universités publiques d'État.

RÉSUMÉ

Les universités publiques d'État ont des attributs tels que l'autonomie, qui leur donne la faculté de générer leur gouvernement et d'établir des structures

organisationnelles pour leur fonctionnement. Dans ce contexte, la bureaucratie universitaire joue un rôle crucial dans le fonctionnement des fonctions, mais elle peut aussi être à l'origine d'effets qui entravent le développement de la recherche éducative. L'objectif de cet article est d'analyser les effets de la bureaucratie universitaire sur le développement de la recherche éducative dans les universités publiques. La méthodologie adaptée à l'étude est de nature qualitative, car on s'intéresse à comprendre les interactions et les significations des effets de la bureaucratie universitaire sur le processus de recherche éducative. Pour ce faire, les sujets d'étude ont été sélectionnés par la méthode de convenance et qui étaient des professeurs chercheurs avec adhésion au Système national de chercheurs, attachés à une université publique de l'État. Ils ont été soumis à une interview semi-structurée et les informations obtenues ont été traitées par ATLAS.ti 9. Les résultats ont permis d'identifier trois principaux effets de la bureaucratie universitaire sur le processus de recherche éducative : processus de quantification et d'évaluation des recherches ; productivisme et capacité à enregistrer les travaux achevés ; gestion et modes de production de la recherche. Les principales conclusions montrent que les chercheurs-professeurs cherchent à faire face à la bureaucratie universitaire, car ses effets risquent de générer des recherches pertinentes aux problèmes nationaux du pays, En encourageant la capacité d'enregistrement des produits finis et la saturation des fonctions administratives.

Mots clés: Bureaucratie ; université d'État ; enseignement supérieur ; recherche ; éducation

1. INTRODUCCIÓN

La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021, p.9), reconoce que la autonomía de las instituciones académicas "es un principio que busca fortalecer la libertad académica y la autonomía universitaria" como marcos de referencia para la formulación de leyes, políticas y prácticas. La autonomía "funciona como garantía para que las instituciones de educación superior cumplan su misión y objetivos de producción y difusión del conocimiento". Por tanto, es "pilar democrático y expresión del autogobierno de las instituciones académicas", como sostiene Altbach (2000, p. 5), la autonomía tiene "implicaciones tanto para las relaciones con el Estado, como para la libertad académica," ya que brinda cobijo a los profesores investigadores y a los estudiantes. Estas características garantizan la enseñanza, la investigación, la

vinculación y extensión, la toma de decisiones financieras, organizacionales, didácticas, científicas y de personal.

A su vez, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (2021, p. 9), “añade que, las regulaciones estatales sobre educación deben estar encaminadas a la garantía del proceso de aprendizaje, enseñanza, investigación y difusión de forma accesible, plural, participativa y democrática”, además de garantizar el autogobierno de las instituciones académicas que incluye, entre otros, el libre funcionamiento de los planteles y los cuerpos estudiantiles. En México, la autonomía institucional de las universidades públicas estatales, está garantizada desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2024), que en su artículo tercero, señala que “las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas”. La Ley General de Educación (2019, p. 20), en el artículo 49, manifiesta que “las autoridades educativas deberán respetar el régimen jurídico de las universidades a las que la ley otorga autonomía”.

Por tanto, la autonomía universitaria implica “reconocer su facultad [de las universidades] para ejercer la libertad de cátedra e investigación, crear su propio marco normativo, la libertad para elegir sus autoridades, gobernarse a sí mismas, y administrar su patrimonio y recursos” (Ley General de Educación, 2019, p. 20). Es un atributo legal que reconoce la capacidad para generar gobiernos universitarios, que reflejen sistemas de gobernabilidad y gobernanza institucional, los cuales responden a modelos enmarcados en la administración, el aprendizaje, la formación y la investigación en las universidades públicas. Estos atributos permean en la “organización de las universidades”, que de acuerdo con Pérez Mora et al. (2022, p. 116) las dotan de “cierta racionalidad y capacidad instrumental” que condiciona las dinámicas internas y externas, entre sujetos y con otros sistemas.

De tal manera que, la autonomía como atributo legal brinda personalidad jurídica y capacidades en ámbitos de:

- gobierno como capacidad para generar estructuras colegiadas y unipersonales y procesos de elección, designación y remoción de autoridades;
- de personalidad universitaria para determinar los fines educativos, de extensión y sociales; ámbito académico para establecer los modelos educativos, expedición de certificados, establecer relaciones contractuales del personal académico;

- de investigación acorde a programas nacionales e internacionales, estableciendo condiciones multidimensionales para su adecuado desarrollo;
- en el ámbito administrativo para disponer de manera libre su patrimonio a través de la gestión, el ejercicio y evaluación de recursos;
- y normativo y jurisdiccional para dictar su marco legal interno a través de sus propios instrumentos legales y la aplicación de regímenes de responsabilidad.

Las universidades públicas estatales cuentan con características que permiten organizarlas en un sistema, que representa solo al 2% de la educación superior del país. Está conformado por 35 instituciones, al menos una por cada entidad federativa, siendo importante porque contiene hasta el 37% de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías). Su operatividad depende de dos tipos de presupuestos, el federal, que está determinado por el Presupuesto de Egresos de la Federación y el estatal que depende de los recursos económicos aprobados por la Cámara de Diputados Estatales, ambos obtenidos de manera anual.

Las universidades públicas estatales, son el resultado de procesos históricos de descentralización y modernización de la educación superior mexicana. El modelo de universidad pública estatal, destaca por un marco legal que abarca la Ley General de Educación Superior (2021, p. 21) y la Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnología e Innovación (2023) y que considera que la educación superior debe brindar atención a la cobertura o masificación de la formación profesional, por tanto, se reconoce como obligatoria, gratuita y accesible con la finalidad de atender la desigualdad social y la creación de élites. Cuentan con autonomía reconocida desde la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 3ro, que brinda facultades y garantías para conformar sus gobiernos a través de sus leyes orgánicas y su normatividad. Desarrolla funciones como, la formación, la investigación, la difusión de la cultura, la vinculación y extensión bajo principio de libertad académica y disciplinar y son enlace entre la comunidad local, regional y nacional, tanto en formación, desarrollo e investigación.

Cada institución que forma parte del sistema de universidades públicas estatales, es una unidad compleja, bajo el "principio de hologramaticidad" de Morin (2006, p. 111), que permite hacer un "análisis del funcionamiento de un sistema complejo cuyas partes (subsistemas) desempeñan ciertas funciones gracias a que poseen cierto tipo de organización (esto es, la estructura

del subsistema)” (García, 2006, p. 144). En este entendido, en un estudio previo (Vargas-Merino, 2024, pp. 280–285), se identificaron los subsistemas que componen a las universidades:

- Subsistema de investigación: Es la organización que puede ser jerárquica o transversal, orientada al desarrollo e institucionalización de la investigación. Algunas instituciones lo han desarrollado más a través de la generación de un marco legal interno robusto, que lo regula.
- Subsistema de Administración: Organización jerárquica que permite el ejercicio de recursos materiales y humanos, parten de una administración central que irradia hasta las dependencias, que logran la operatividad de los recursos. Controla diversos procesos y proporcionan los códigos y reglamentos.
- Subsistema de formación: Organización jerárquica orientada a la formación en diferentes niveles educativos. Promueve el modelo educativo y la identidad institucional.
- Subsistema de Vinculación y Extensión: Es una organización transversal, que busca vincular a las universidades con su entorno social a nivel local, nacional e internacional, por medio de servicios, programas y difusión del conocimiento.

Los subsistemas que componen a cada universidad pública estatal cuentan con “interrelaciones entre ellos que constituyen las condiciones en los límites para cada subsistema” (García, 2006, p. 50). La interrelación entre sistemas genera, a su vez, dinámicas que son mediadas a través del marco legal interno de cada institución. Es decir, a partir de cada instrumento de política, llámese ley orgánica, estatutos, reglamentos, se establecen los subsistemas, sus dependencias y su tipo de organización.

Por tanto, los subsistemas son complejos, de acuerdo con Rolando García (2006, p. 50), porque “interactúan entre sí” y sus relaciones “adquieren importancia fundamental, no solamente porque ellos determinan la estructura del sistema”. Pero ¿Qué sucede si un subsistema se antepone a otro? Se dan fenómenos como la burocracia universitaria, que surge cuando el subsistema administrativo se antepone a algún otro, por ejemplo, el subsistema de investigación, privilegiando procesos administrativos en lugar de actividades propias de la investigación. Es así como, el profesor investigador se enfrenta a procesos burocráticos que le obstaculizan la creación, desarrollo y planeación, por tanto, puede tener efectos considerables en la producción de conocimiento.

La superposición del subsistema administrativo está legitimada por las mismas universidades, ya sea a través de su marco legal interno o por prácticas que fomentan la burocracia en las dependencias. Se han generado estructuras burocráticas administrativas jerárquicas que añaden mayor planificación racional de las actividades universitarias, en aumento del rendimiento y eficiencia de los procesos formativos, de investigación, de evaluación, entre otros.

La burocracia universitaria modifica el plano organizacional, a través de su propio *ethos burocrático*, que según Muñoz (2019, pp. 74–75), “está determinado por rasgos en áreas del quehacer universitario y, al mismo tiempo, adquiere rasgos específicos en cada institución donde ejerce su dominio”. Cuenta con su propia cultura, racionalidad y valores que transforman y reestructuran las relaciones al interior y exterior de las universidades. Estas características generan tensiones con la academia, porque ambas cuentan con sus propias lógicas para los mismos procesos.

Como ejemplo, la investigación educativa como un proceso, tiene diferentes lógicas, para el subsistema de investigación, importa alcanzar los objetivos, las metas y los tiempos en que se tiene planteado un proyecto, la generación y difusión del conocimiento. En cambio, para el subsistema administrativo importa el uso adecuado de recursos, la comprobación de gastos de manera exhaustiva, la generación de múltiples informes, entre otros. Se genera una relación tensa que promueve la rigidez de los procesos que consumen tiempo, exceso de fiscalización y control de recursos y pérdida de creatividad y pertinencia en la investigación educativa.

Sin embargo, es necesario que exista un equilibrio entre subsistemas, para que la universidad cumpla con una de sus funciones sustanciales: la investigación para hacer avanzar el conocimiento. Al final, la burocracia universitaria es “fundamental para la operación institucional”, porque se vincula con la academia, “está presente en las relaciones sociales y políticas que ocurren en la comunidad universitaria y es parte de los lazos con el exterior de la institución” (Muñoz García, 2019, p. 74). A su vez, permite la organización y la funcionalidad institucional, pero una injerencia en exceso en los procesos puede llevar a transformar los fines sustanciales de la universidad pública estatal.

2. METODOLOGÍA ADAPTADA

El presente estudio surge como complemento de un estudio mayor referente a las condiciones de las universidades públicas estatales, de la cual interesa

adentrarse en los efectos de la burocracia universitaria, como una condición emergente y que se tiene interés en ahondar. La metodología adaptada para el estudio de corte cualitativo, que busca “comprender las interacciones y los significados” (Álvarez-Gayou, 2013, p. 42).

Por tanto, el objetivo del estudio es analizar los efectos de la burocracia universitaria en el desarrollo de investigación educativa en las universidades públicas estatales. Interesa conocer su injerencia en procesos tales como el desarrollo de la investigación educativa. Para obtener información se estructuró una entrevista semiestructurada a profundidad, de la cual se retomaron solo la información relativa a los efectos de la burocracia en el desarrollo de la investigación educativa. Para la participación de los sujetos, se compartió una carta de consentimiento informado con un aviso de privacidad simplificado, previo a la aplicación.

Se seleccionaron a los sujetos de estudio a través del método de conveniencia, eligiendo a Profesores Investigadores de alguna de las instituciones que conforman el sistema de universidades públicas estatales y ostentaran una membresía del Sistema Nacional de Investigadores en alguna de las áreas de conocimiento V de Humanidades o VI de las Ciencias Sociales referentes a disciplinas educativas. El interés era recabar testimonios sobre los efectos de la burocracia universitaria en el desarrollo de la investigación educativa como un proceso sustancial. En la siguiente tabla se presenta la relación de sujetos entrevistados:

Tabla 1. *Relación de aplicación de sujetos*

No.	Sujeto de estudio	Duración
1	SL61HIN	150 minutos
2	MF85HIN	72 minutos
3	GI84HIN	64 minutos
4	BQ66MCO	61 minutos
5	ER81MIN	68 minutos
6	RP70HIN	86 minutos
7	MR75MIN	92 minutos
8	SM86HCO	126 minutos
9	CC70MIN	93 minutos
10	AC84MIN	89 minutos
11	ML68MIN	95 minutos
12	SJ57HIN	94 minutos
13	AT85HIN	84 minutos
14	DE84HIN	86 minutos
15	CB57MIN	110 minutos
16	MA53MIN	86 minutos
17	GML71MCO	84 minutos
18	ML67MIN	85 minutos

Fuente: Elaboración propia.

El sistema de universidades públicas estatales cuenta con el 37% de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores al año 2022, un total de 13,605, de los cuales se lograron entrevistar a 18 sujetos, identificando las siguientes tipologías:

- Tipo 1: Profesores de Tiempo Completo, poseen una membresía SNI en áreas de conocimiento V de Humanidades y VI de las Ciencias Sociales. Siendo la tipología ideal que cuenta con experiencia y mejores condiciones para el desarrollo de la investigación. Sus edades son entre 47 y 70 años y se recabaron 10 entrevistas.
- Tipo 2: Profesor de Tiempo Completo, cuenta con alguna membresía del SNI en áreas de conocimiento V de Humanidades y VI de las Ciencias Sociales. Realiza funciones de Coordinación de los procesos de investigación. Promedio de edad es de 45 años y se recabaron 2 entrevistas.
- Tipo 3: Investigadores emergentes que cuenten con alguna membresía del SNI obtenida en 2021 y 2022 en áreas de conocimiento V de Humanidades y VI de las Ciencias Sociales. No cuentan con una plaza de Profesor de Tiempo Completo en la universidad pública estatal en la cual están adscritos, pero realizan funciones de investigación, docencia y vinculación. Promedio de edad 39 años y se recabaron 6 entrevistas.

A continuación, en la tabla 2, se presenta la distribución de los sujetos de estudio, según las instituciones a las que están adscritos:

Tabla 2. Adscripción de los sujetos de estudio

Universidad	Regiones de la república según INEGI	% de Personal Docente con contrato PTC 2022	% de Investigadores con membresía SNI 2022	% de Personal Docente con perfil PRODEP 20222	Sujetos entrevistados
Universidad Autónoma de Baja California (UABC)	Norte	3.6%	5.3%	4.8%	2
Universidad de Guanajuato (UGTO)	Centro Occidente	3.7%	5.0%	3.7%	3
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH)	Centro	2.3%	3.2%	3.0%	1
Universidad de Guadalajara (UDEG)	Centro Occidente	11.0%	11.8%	13.3%	6
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEMOR)	Centro	1.4%	2.9%	1.9%	3
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP)	Centro	5.7%	6.1%	5.9%	3
TOTAL					18

Fuente: Elaboración propia.

Nota 1. Creación propia a partir de la revisión de la Plataforma de Transparencia de la Dirección General de Educación Superior, del Padrón SNI y el 4to Informe Trimestral de PRODEP 2022.

Nota 2. Los porcentajes son con respecto al total de instituciones que conforman el sistema de universidades públicas estatales.

La información obtenida se procesó a través de ATLAS.ti 9, que ayudó a identificar tres categorías de análisis, que se desempeñan como efectos de la burocracia universitaria en el desarrollo de la investigación educativa:

- Procesos de cuantificación y evaluación de la investigación;
- Productivismo y la habilidad para registrar;
- Brecha entre investigadores expertos y emergentes.

La discusión de los resultados se presenta en el apartado siguiente.

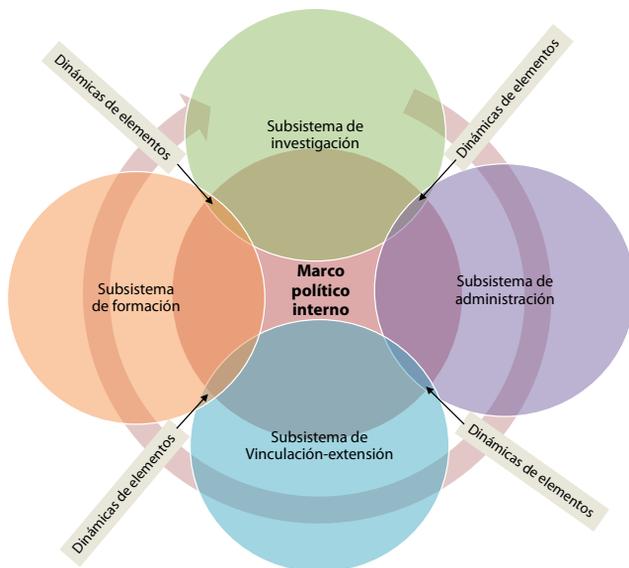
3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El sistema de universidades públicas estatales es abierto, ha evolucionado en el contexto histórico del país, que le ha permitido adaptarse a los requerimientos que emergen en cada tiempo. Además, tienen un potencial político que configura el comportamiento de la profesión académica, de la capacidad de investigación original, de su fuerza para innovar o para resistir al cambio y de su flexibilidad para adaptarse a las exigencias del mercado laboral. Estas características influyen en su organización, en sus dinámicas internas a través de los subsistemas que conforman a cada universidad y en la libertad académica para desarrollar investigación educativa (Altbach, 2000; Pérez Mora et al., 2022).

Cada subsistema en la universidad pública estatal suele “constituir unidades también complejas que interactúan entre sí. Las relaciones entre los subsistemas adquieren importancia fundamental no solamente porque ellas determinan la estructura del sistema” (García, 2006, p. 50). Cada subsistema tiene funciones específicas, en cuanto a la formación, la investigación, la administración, la vinculación y la extensión, en algunas ocasiones un subsistema depende de las funciones de otro para que pueda cumplir con sus objetivos. Esta sería una dinámica ideal y equilibrada, en la figura de la página siguiente se muestra.

Cada subsistema, cuenta con determinados objetivos, metas, acciones, infraestructura, incluso sus propios instrumentos de política, como reglamentos, estatutos, entre otros, para su adecuado funcionamiento. En las universidades públicas estatales, el marco legal interno contiene instrumentos de política orientados al establecimiento de normas que regulen la planeación, la coordinación, la organización y el desarrollo de la investigación, para dar paso a la innovación y la transferencia tecnológica, además de la atención a

Figura 1. Dinámicas de los subsistemas universitarios



Fuente: Elaboración propia con base en Moher et al. (2009).

Nota: El esquema muestra las dinámicas entre subsistemas o elementos que conforman a una universidad pública estatal, desde un punto de vista equilibrado, sin superposiciones.

las necesidades sociales de la región y del país. Algunas universidades tienen más claros sus objetivos para el desarrollo de la investigación que otras y esto tiene que ver con lo que entienden por investigación. Para comprender mejor, se revisaron los treinta y cinco marcos políticos, que permitieron precisar que la investigación es:

- Es una función sustantiva que tiene por obligación, vincularse con la docencia, la difusión y la extensión.
- La investigación universitaria es un proceso creativo fundado en métodos sistemáticos que permitan el estudio de la realidad humana, social y natural, para ser comprendida y transformarla.
- La investigación universitaria debe tener como base la libertad académica, pero también considerar las problemáticas y necesidades de las regiones, los estados y el país.

- La investigación universitaria deberá fomentar la vocación científica, humanística y tecnológica, además de formar recursos humanos especializados que contribuyan a la mejora económica, la difusión de la cultura y el conocimiento.

De acuerdo con Altbach (2000, p. 9), la libertad académica es “un valor esencial de la educación superior” que es refrendado a través de un instrumento político centrado en el desarrollo de la investigación, porque permite fortalecer el marco legal interno de las universidades públicas estatales y con ello a su subsistema de investigación, para poder brindar certeza a los profesores investigadores y a los estudiantes.

En tanto, cada subsistema sea específico en sus funciones, las dinámicas son equilibradas. Pero cuando un subsistema se antepone a otro, hasta el punto de obstaculizar sus funciones, surge un desequilibrio interno. Un desequilibrio puede ser la dinámica que se da entre los subsistemas de administración universitaria y el subsistema de investigación, cuando se generan mecanismos adicionales o excesivos en los procesos de gestión y evaluación. Este fenómeno da paso a la burocracia universitaria, que puede fortalecerse a través del marco legal interno, que propicia la fiscalización de recursos económicos y humanos, además de la vigilancia de las actividades.

La burocracia universitaria es una “burocracia administrativa”, es un tipo de dominación que “busca la legitimidad de carácter racional burocrático”, que según Max Weber (Weber, 2002, pp. 174–175), está encaminada a “la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando y obedecen las ordenaciones impersonales y objetivas legalmente”. Por tanto, busca:

- El control de los procesos
- Control en la administración de los recursos
- La racionalidad técnica, donde los fines se ajustan a los medios

Por tanto, una universidad con excesiva racionalidad en sus procesos y funciones es reflejo de un desequilibrio entre subsistemas. Estudios sobre la burocracia universitaria son cruciales para mejorar las dinámicas universitarias, sin embargo, es poco evidenciado y sus efectos no son claros en procesos como la investigación educativa. Este estudio brinda un vistazo y es parteaguas para nuevas investigaciones. A continuación, se presenta el análisis de la información obtenida a partir de las entrevistas, que permitió identificar tres efectos en el proceso de investigación educativa:

3.1. Procesos de cuantificación y evaluación de la investigación

La cuantificación de la investigación es una de funciones que se lleva a cabo en el subsistema de investigación, es una práctica común en las universidades públicas estatales, con la revisión documental y la entrevista semiestructurada a profundidad, se logró identificar que se da en dos niveles. El primer nivel es la cuantificación institucional, que es una medición general sobre:

- Cantidad de productos científicos por año y sus tipos
- Números de Profesores de Tiempo Completo, número de miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y número de profesores con reconocimiento de Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) de la SEP.
- Cantidad de artículos indexados en la Web of Science y Scopus y patentes obtenidas y solicitadas.
- Cantidad de patentes solicitadas y otorgadas por año, según el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI)

La cuantificación institucional, sirve para generar los Planes de Desarrollo Institucional y para trazar metas y objetivos. También, esta información permite la comparación entre instituciones y poder determinar la eficiencia institucional en la producción científica. La tabla 3 contiene, a modo de ejemplo los resultados por institución de adscripción de los sujetos de estudio.

Tabla 3. *Evaluación institucional de la investigación de las universidades de adscripción de los sujetos de estudio*

Acrónimo	WOS* artículos 2021	Scopus** artículos 2021	***Patentes solicitadas 2021	Patentes otorgadas 2021
UABC	395	565	1	3
UGTO	524	633	4	8
UAEH	312	345	18	5
UDEG	975	1283	22	17
UAEMor	337	415	5	5
BUAP	686	772	15	15
Total	3,229	4,013	65	53

Fuente: Elaboración propia.

Nota. Creación propia a través de la revisión de la plataforma ExECUM3 y revisión documental de cada universidad.

*Artículos indexados en la Web of Science (WoS)

** Artículos indexados en Scopus

*** Patentes solicitadas y otorgadas al Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI)

El sistema de educación superior público es “heterogéneo y estratificado” (Muñoz García, 2019, p. 77), estas características deben tener alguna repercusión sobre las diferencias que conforman a la burocracia universitaria. De acuerdo con el sujeto BQ66MCO (comunicación personal, 18 de octubre de 2023) la productividad se mide “en función de los programas externos como el Sistema Nacional de Investigadores y de PRODEP” además, por institución cuentan con “un tabulador para medir el puntaje de la producción”. Estas prácticas son burocracia universitaria, que busca legitimar la investigación y la implementación de políticas orientadas a la investigación a nivel nacional, que de acuerdo con Pérez Mora *et al.* (2022) ponen en riesgo la libertad académica y la generación de investigación que sea pertinente ante los problemas educativos nacionales, locales e internacionales.

Los efectos son visibles en los profesores investigadores, que se enfrentan a procesos distintos cada que se deben evaluar, así lo refiere el entrevistado ML-68MIN (Comunicación personal, 26 de noviembre de 2022) “es un proceso muy desgastante, yo tengo un currículum para el SNI, un currículum para el PRODEP, lo ajusto para el PREDEPA cuando me toca concursar y cuando hay un concurso de méritos hay otro currículum”. Cada proceso cuenta con sus propias reglas, pasos y objetivos, siendo desgastante. Donde la universidad se vuelve en reproductora e impulsora de la fiscalización del conocimiento.

Es verdad que, la evaluación de la producción de la investigación ha mejorado con el uso de plataformas que buscan la eficiencia y romper con procesos burocráticos, pero no siempre surten el efecto esperado. Por ejemplo, el sujeto DE84HIN (Comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) menciona que “es un reto enfrentarse a las plataformas, cuando te empiezas a acostumbrar, la cambian”. Al respecto, el sujeto CB57MIN (Comunicación personal, 26 de enero de 2023) señala como posible solución “un sistema que permitiera procesar los productos y que tanto el SNI como el PRODEP, pudieran consultarlo, para no hacer formatos en distintas plataformas”. Mientras eso sucede o no, el profesor investigador debe enfrentarse al llenado de plataformas con la misma evidencia, para procesos diferentes.

El segundo nivel es la cuantificación a través de las dependencias que coordinan la investigación en los institutos, centros o departamentos, según la organización de cada universidad pública estatal y que, a su vez, alimenta al primer nivel de cuantificación (ver la figura 2). Los profesores investigadores, reciben instrumentos o plataformas que les ayudan a la cuantificación de sus producciones, siendo en muchos casos instrumentos con lógicas de llenado diferentes a las usadas por programas nacionales, siendo encomiendas que deben cumplir al menos dos veces al año.

Figura 2. Sistema de Educación Superior

Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión teórica y empírica.

Nota: El esquema muestra la dinámica del subsistema de investigación en la coordinación de procesos.

La cuantificación de la investigación se ha convertido en un proceso burocrático lleno de obstáculos que los profesores investigadores deben sortear, con formatos para cada uno, de lo contrario, como señala el entrevistado RP70HIN (Comunicación personal, 20 de octubre de 2022) “ya te pusieron en la lista negra, porque te faltó un informe, que ya habías dado, pero se perdió y que tienes que localizarlo”. La burocracia universitaria ejerce poder, impone formas y formalidades, dispone de instrumentos de dominación, a través de políticas establecidas en el marco legal interno, que buscan reproducir la hegemonía y el gobierno universitario. Para Muñoz (2019, p. 74) “la burocracia universitaria es un sistema racional” que ejerce la dominación conforme a leyes, dentro del cual puede haber liderazgos y costumbres que intervienen en las conductas que asumen los sujetos, vinculadas a un ethos burocrático, que es importante tener en cuenta en el análisis, referido al sentido de las jerarquías y la obediencia.

La burocracia universitaria en la investigación es una respuesta racional, basada en lógicas de transparencia, rendición de cuentas y el manejo de evidencias. “Se vincula con la academia, está presente en las relaciones sociales y políticas que ocurren en la comunidad universitaria, en las relaciones y lazos

con el exterior y lleva a cabo la administración” (Muñoz García, 2019, p. 74). Cuenta con sus propios tiempos y calendarios sin considerar los tiempos de las academias, de los programas educativos, de las clases, entre otros. Surge tensión entre la burocracia universitaria y la academia, que debe documentarse en futuros trabajos.

3.2. Productivismo y la habilidad para registrar trabajos terminados

El productivismo, de acuerdo con Vera (2018, p. 30) se asocia con “las políticas de evaluación [que] han traído consigo una inadvertida e indeseada conspiración contra la calidad que cala hondo en el medio universitario”. Las políticas orientadas a la investigación son reproducidas en la universidad pública estatal a través de sistemas propios de evaluación en el subsistema de investigación.

Los profesores investigadores deben generar investigaciones pertinentes para poder difundir resultados a través de libros, capítulos, artículos, entre otros, considerados estos como productos de la investigación. Cada producto debe registrarse en todos los mecanismos de evaluación existente, inclusive esta dinámica lleva a considerar “cuotas” de productos por año, para que la productividad del investigador sea la adecuada. Pero ¿qué sucede si no se cumplen esas cuotas? Los resultados son catastróficos porque pueden perder estímulos y también estatus.

Entonces, surge el productivismo como efecto de la burocracia universitaria y de las políticas nacionales orientadas a la investigación. El registro de productos se convierte en una habilidad necesaria, que se vuelve obsesiva. Genera en los profesores investigadores ansiedad por guardar todo, archivar todo, procesar y sistematizar todo, puesto que, de ello depende el éxito de su siguiente evaluación. Así lo refiere el sujeto RP70HIN (Comunicación personal, 20 de octubre de 2022) “te das cuenta de que no tienes que tirar las cosas, debes ser muy organizado y estar listo, desde no sé cuánto tiempo”. Otro sujeto hace alusión a planear el desarrollo de investigación, como una estrategia de corto, mediano y largo plazo, SM86HCO (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022) “te van a evaluar los cuatro últimos años ¿Qué implica?, hacer un trabajo desde mucho antes en el CV”, esto significa planificar “estoy haciendo un plan cada año y cada período [de evaluación del SNI] para ver cuántos productos tengo que publicar, sobre las temáticas que tengo que presentar y obviamente las invitaciones, las conferencias”.

Cabe resaltar los mecanismos de medición en las universidades, así como los que se desprenden de programas nacionales, los cuales dan importancia a la cantidad de trabajos publicados en la WOS o Scopus, como medida privilegiada para evaluar la calidad científica tanto de instituciones, programas e investigadores (ver tabla 3). Lo que lleva a fomentar el productivismo en contraste con la pertinencia de la investigación educativa.

Esta revisión deja ver una complicidad entre los mecanismos de evaluación institucional y de programas nacionales, con respeto a la burocracia universitaria que se gesta en los subsistemas administrativos y de investigación. Algunos mecanismos complejos o en constante cambio pueden obstaculizar el de por sí engorroso proceso de evaluación. Al respecto, el sujeto DE84HIN (Comunicación personal, 15 de diciembre de 2022) menciona:

No estamos en contra de que nos evalúen, porque por ello nos esforzamos, por eso nos formamos y si nos jactamos de ser investigadores considero que podemos pasar cualquier medio de evaluación, pero sí ante procesos un tanto complejos, bajo la secrecía o bajo cambios de reforma reglamentarias constantes, que no nos brindan certeza, suele ser difícil.

En pro del productivismo, el profesor investigador, se enfoca en la cantidad, la pregunta que surge es ¿se conserva la calidad y la pertinencia en los productos? Esto deberá ahondarse en otros trabajos de investigación. Al respecto, Montenegro y Pérez (2021, p. 25) señalan que debe prevalecer una postura “humanista que dote de responsabilidad y de ética”, para contribuir a eliminar las barreras burocráticas que entorpecen el “desarrollo integral de las universidades” y la libertad académica en la investigación educativa.

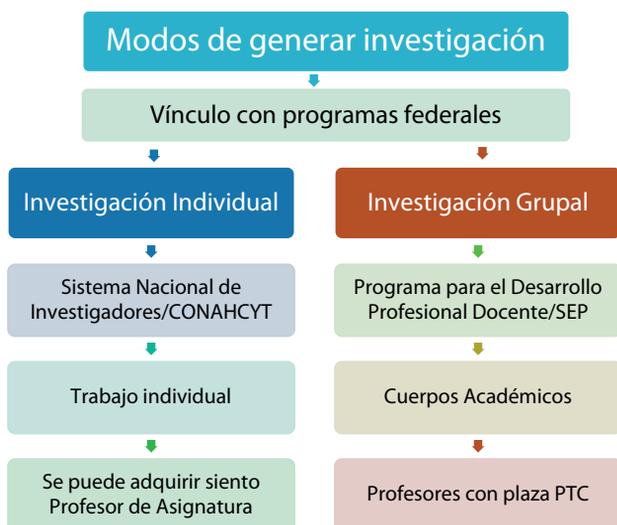
3.3. Gestión y modos de generar la investigación

La productividad de los profesores investigadores se determina de manera institucional a través de la sistematización y evaluación de sus productos. De manera individual, los profesores han implementado métodos que les han funcionado para la cuantificación sistemática de los productos de sus investigaciones, siendo una forma de afrontar de mejor manera los embates de la burocracia universitaria.

Resulta importante la planeación, organización y sistematización. La gestión, la libertad académica y los modos de generar investigación se ven afectados

por la burocracia universitaria, donde los investigadores se enfrentan a cumplir con las cuotas que les permitan acceder a estímulos y reconocimiento. La burocracia universitaria cumple un papel mediador entre la gestión y los modos de generar investigación, de acuerdo con Muñoz (2019, p. 75) “tiene valores orientados a mantener el buen funcionamiento de la organización institucional, en ella confluyen múltiples intereses para moldear la política, el gobierno y el ejercicio del poder universitario”. También se moldean los modos de generar investigación, que como ya se ha mencionado, son resultado de los programas que existen en México, la siguiente figura se especifica el vínculo mencionado:

Figura 3. *Modos de generar investigación*



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de cada programa que reconoce la investigación en cada país.

Nota: El esquema presenta los modos de generar investigación, a partir de los programas de Sistema Nacional de Investigadores de CONAHCYT y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente de SEP.

La figura 3 devela una realidad inherente al tipo de sujetos identificados en este estudio, donde la tipología 1 es la ideal, para referirse a los profesores investigadores que cuentan con las mejores condiciones institucionales para realizar investigación tanto individual como colectiva, porque cuentan con membresía SNI y perfil PRODEP y también pertenecen a un Cuerpo Académico. Luego es-

tán los sujetos clasificados en la tipología 2 que su principal característica es la coordinación de los procesos de investigación en el subsistema de su universidad. Por último, están los sujetos tipo 3, que son investigadores emergentes, que no cuentan con una plaza de Profesor de Tiempo Completo en la universidad a la cual pertenecen, pero cuentan con una membresía del SNI, siendo difícil acceder a la investigación colectiva “formal” de un Cuerpo Académico.

La burocracia universitaria configura las anteriores tipologías, a partir de aquellas acciones que deben realizar y aquellas que les son permitidas a los profesores investigadores, por ejemplo, los sujetos tipo 3, no pueden participar en la generación de investigación educativa grupal a partir de Cuerpos Académicos. Sin embargo, investigan, es el caso del sujeto MF85HIN (Comunicación personal, 17 de octubre de 2022) “hay un Cuerpo Académico consolidado y ellos son los que me incorporan, yo los apoyo con una parte, pero no soy parte de su conformación”. Pero significa ir a contracorriente, intentando sortear obstáculos administrativos y menguando la libertad académica hacia lo que tiene “permitido hacer” según su relación laboral con la universidad.

Del total de entrevistados, el 70% consideran que es más valioso los modos de generar investigación a través del SNI, ya que sus mecanismos de evaluación permiten reflejar el nivel de generación de conocimiento de las universidades públicas estatales (ver tabla 3). Al respecto, el sujeto SM86HCO (Comunicación personal, 11 de noviembre de 2022) señala:

A mí lo que me rige es el SNI, porque a la universidad es lo que más le importa, entonces yo tomo de base lineamientos, criterios del SNI y en el período en el que yo me voy a evaluar, ahí voy incorporando lo de PRODEP. Efectivamente hay cosas que se contraponen en el caso del SIN, por ejemplo, te piden que publiques solito en los primeros niveles 1 y el 2 que publiques con tus estudiantes y para el PRODEP es preferible que publiques con otros académicos, puede ser o no con estudiantes, pero con el Cuerpo Académico.

Considerar uno u otro programa para regular los modos de producción, depende de los profesores investigadores y de la institución. Al final deben cumplir, si están adscritos como Profesores de Tiempo Completo o quieren mantener la membresía del SNI. Al respecto, resalta que la gestión de la investigación implica generar un plan estratégico que permita generar variedades de productos, desde artículos, libros, capítulos, charlas, entre otros. Al respecto el sujeto SJ57HIN (Comunicación personal, 30 de noviembre de 2022) menciona:

Cada período de evaluación hago un plan, por ejemplo, tengo de aquí hasta el 2025, ¿Cómo voy a justificar cuando me evalúen los años anteriores?, entonces estoy haciendo un plan cada año y cada período [de evaluación del SNI] para ver cuántos productos tengo que publicar.

Lo anterior demuestra que, el mejor investigador no es el que produce cantidades enormes de productos de investigación, sino aquel que cuantifica de manera sistemática su investigación y los productos que surgen de ello, aunque sea cuestionable la pertinencia de las investigaciones. Estamos frente al autosabotaje de la libertad académica. Al respecto, Pérez Mora *et al.* (2022, p. 120) reconocen que la libertad académica debe estar asociada a la “libertad del conocimiento”, por tanto, su apertura, implica romper candados que impiden su movilización y la monopolización del saber.

Esta situación, es una de las principales condiciones que tienen que afrontar los investigadores, si no quieren perder los estímulos federales. Algunos sujetos entrevistados concuerdan que los procesos de cuantificación y de evaluación de su producción generan en ellos incertidumbre, que es alimentada por los cambios y reformas de los últimos años que fomentan la burocracia y reducen la libertad académica:

Nos tienen en la incertidumbre cada año que nos toca ser evaluados y preguntarnos con qué reformas nos van a salir y ahora que es lo que se va a aplicar y es una angustia para los investigadores porque, de acuerdo con la convocatoria de este año ya vimos lo que se va a evaluar, entonces acomodamos el trabajo que tenemos, pero el siguiente año existen reformas y lo que hiciste ya no sirve porque ahora te lo van a pedir de diferente forma (AC84MIN-E, comunicación personal, 26 de noviembre de 2022)

Por último, la burocracia universitaria asociada a mecanismos de evaluación de la investigación tiene efectos en los profesores investigadores: los despersonaliza y los cosifica. Algunos sujetos como G184HIN (Comunicación personal, 18 de octubre de 2022) mencionan lo siguiente:

Las universidades buscan estadísticas, no importa un José Juan o Pepita, Margarito o Chuchito, la universidad busca estadísticas, es lo que te piden, es lo que te evalúan. ¿Cuántos docentes tienes? ¿Cuántas evaluaciones tiene ese profesor? ¿Doctorado? Números, nos convertimos en números.

Las burocracias administrativas como las ejercidas en las universidades “son un tipo de dominación que busca la legitimidad de carácter racional burocrático” (Weber, 2002, pp. 174–175). Por tan razón, busca el dominio de procesos, la administración de los recursos y la racionalidad técnica donde los fines se ajustan a los medios. Pero, esa lógica racional, no justifica la despersonalización y cosificación a nivel institucional de los profesores investigadores, por tanto, la búsqueda de un equilibrio entre subsistemas administrativos y de investigación, es la opción.

4. CONCLUSIONES

Las universidades públicas estatales, cuentan como atributo legal la autonomía, que les confiere la capacidad de generar gobiernos universitarios, para poder regular sus funciones sustantivas. A su vez, cada institución cuenta con estructuras organizativas que le permiten un adecuado funcionamiento como si fueran una unidad compleja que refleja las dinámicas del sistema.

Cada universidad pública estatal cuenta con subsistemas, que generan interrelaciones entre ellos y que a su vez determinan límites estructurales y de funciones. Pero cuando un subsistema se antepone a otro, surgen dinámicas de desequilibrio, como lo puede ser la burocracia universitaria, que generan exceso de control en los procesos. Por ello, es necesario que se formulen políticas institucionales, orientadas al desarrollo de la investigación y la libertad académica, así el subsistema de investigación se fortalecerá, pero cuando son ambiguas o poco definidas o no existen dependencias claras, el subsistema puede mostrar debilidad. Por tal razón, los modelos de universidad deben transitar a reformas que reconfiguren las estructuras de organización administrativa, de vinculación, de formación y las estructuras para el desarrollo de la investigación.

Es verdad que, la burocracia universitaria permite la organización institucional y es un grupo esencial para la operación de la institución, además, resulta necesario el control en los procesos. El problema surge cuando se obstaculizan funciones de otros subsistemas, siendo el caso de la investigación. Los resultados presentados en este trabajo permitieron identificar tres principales efectos de la burocracia universitaria en el proceso de investigación educativa, que de manera transversal afectan la libertad académica.

El primero son los procesos de cuantificación y evaluación de la investigación, como efecto deja ver que a la burocracia universitaria le interesa cuantificar productos terminados y presentarlos como logros institucionales. Tiene un lado positivo, porque permiten estructurar Planes de Desarrollo Institucional o determinar políticas internas. Se realizan a través de dependencias que conforman al subsistema de investigación, pero son controlados desde la administración central. Sin embargo, si no se cuentan con un adecuado proceso, se puede despersonalizar y cosificar a los profesores investigadores, al ser más importantes los productos.

Otro efecto de la burocracia universitaria es el productivismo, que también encuentra relación con programas nacionales encaminados a promover la investigación. Las universidades públicas estatales se vuelven en reproductoras de procesos externos de cuantificación, que instan al profesor investigador a poner énfasis en cumplir con las cuotas por cada periodo de evaluación. Al respecto, los sujetos entrevistados manifiestan incertidumbre ante los nuevos requerimientos de los procesos de evaluación, incluso las mismas instituciones generan mecanismos internos que buscan el mismo fin: cuantificar productos. Esta dinámica pone en riesgo la libertad académica, por el afán de cumplir con los mínimos requerimientos para acceder a los estímulos nacionales, lo que resulta peligroso para la generación de conocimiento que sea pertinente ante las problemáticas nacionales, locales e internacionales.

Por otro lado, la gestión y los modos de generar investigación educativa como efecto de la burocracia universitaria, demostró que, los profesores investigadores generan estrategias que les permiten la sistematización y cuantificación de su producción investigativa, y que, a su vez, se convierte en respuesta ante las demandas burocráticas. La situación no resulta fácil para aquellos sujetos de estudio que pertenecen a la tipología 3, ya que presentan desventajas para llevar a cabo investigación. Al no contar con una Plaza de Profesor de Tiempo Completo, pueden estar destinados a no realizar investigación grupal, sin embargo, se resisten y participan con Cuerpos Académicos, redes y grupos de investigación.

Por tanto, los profesores investigadores gestionan y generan investigación educativa a partir de los lineamientos que marca el Sistema Nacional de Investigadores del CONAHCYT. Algunos sujetos entrevistados manifiestan hacerlo así porque se alinea más con los requerimientos de las universidades públicas estatales, en cumplimiento de la cuantificación que requieren. Como nota pendiente, es necesario adentrarse a los nuevos requerimientos

del nuevo Modelo de investigación que se promueve en el país, ya que es posible que los programas se transformen, desaparezcan o sufran cambios.

Mientras tanto, el mejor investigador no es el que produce cantidades enormes de productos de investigación y que procura la libertad académica, sino aquel que cuantifica de manera sistemática su investigación y los productos que surgen de ello. Estamos ante el surgimiento de nuevas formas de procesar la producción científica, el uso de nuevas estrategias e incluso el desconocimiento de sus alcances. A su vez, resulta cuestionable la pertinencia de las investigaciones, si se generan planeaciones para el desarrollo de investigación, que sean poco flexibles o que el único interés sea cumplir con la generación de un producto.

En efecto, las universidades se fueron convirtiendo en organizaciones complejas y estratificadas que requiere de la burocracia universitaria, pero es necesario regular la creciente relación entre los mecanismos de evaluación. Si la burocracia universitaria cuando no está equilibrada despersonaliza al profesor investigador, reduce la libertad académica y pone en riesgo al proceso de investigación educativa, se debe considerar su reestructuración y las interrelaciones entre subsistemas universitarios, es lo justo, si se busca generar conocimiento pertinente.

REFERENCIAS

- Altbach, P. (2000). Libertad académica: Realidades y cambios en el ámbito internacional. *Revista Perfiles Educativos*, 22(88), 88, 1–11. <https://lc.cx/WzeclA>
- Álvarez-Gayou, J. (2013). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos [CIDH]. (2021). Principios interamericanos sobre Libertad Académica y Autonomía Universitaria. Organización de los Estados Americanos <https://bit.ly/3NwSV8n>
- Constitución Política [Const] de los Estados Unidos Mexicanos. Constitución publicada en el Diario Oficial de la Federación el 5 de febrero de 1917. Reforma publicada DOF 02-12-2024. <https://lc.cx/vc60ds>
- García, R. (2006). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa Editorial.
- Ley General de Educación, [LGE], Decreto de ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 30 de septiembre de 2019, (México) <https://bit.ly/4h4MGgt>

- Ley General de Educación Superior, [LGES], Decreto de ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de marzo de 2021, (México). <https://bit.ly/48h7vdQ>
- Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias Tecnologías e Innovación, [LGHCT], Decreto de ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 05 de mayo de 2023, (México). <https://bit.ly/4f8J4kV>
- Morin, E. (2006). El método 3: Conocimiento del conocimiento (6ta ed., V). Ediciones Cátedra.
- Montenegro, D., & Pérez, O. (2021). Estudio de la flexibilidad en la burocracia de la gestión pública en las universidades ecuatorianas. *Revista Espacios*, 42(17), 21–37. <https://doi.org/DOI: 10.48082/espacios-a21v42n17p02>
- Muñoz García, H. (2019). La burocracia universitaria. *Revista De La Educación Superior*, 48(189), 73–96. <https://doi.org/10.36857/resu.2019.189.617>
- Pérez Mora, R., Castañeda Bernal, X., & Inguanzo Arias, B. (2022). Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 51(202), 107–124. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.2120>
- Vargas-Merino, A. (2024). Análisis de las condiciones para el desarrollo de la investigación en Ciencias de la Educación en el sistema de universidades públicas estatales [Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. <https://bit.ly/3BZg6W9>
- Vera, H. (2018). Los cuatro jinetes de la evaluación: productivismo, reduccionismo, cuantofrenia y simulación. *Revista de la Educación Superior*, 47(187), 25–48. <https://doi.org/10.36857/resu.2018.187.417>
- Weber, M. (2002). Los tipos de dominación. En M. Weber (Ed.), *Economía y Sociedad* (pp. 170–246). Fondo de Cultura Económica.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro. 2 (jul.- dic) pp. 110-132

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.944>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-10-14 | Revisado 2024-10-22

Aceptado 2024-11-28 | Publicado 2024-12-27

5. La academia mexicana en Ciencias Sociales: navegando las pautas de neoliberalismo

Mexican academy of social sciences:
navigating the patterns of neoliberalism

Oscar Felipe García¹ @  Beatriz Helena González² @ 

¹ Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México

¹ Famimundo Institute, Guadalajara, México

RESUMEN

En México, el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es la institución académica más representativa. En el año 2019, las Ciencias Sociales representaba, el 16.5% de sus 30,532 miembros. Durante los últimos cuarenta años, sus miembros han sido testigos de los cambios en las políticas de Ciencia y Tecnología que impactan de manera directa su modo de producir conocimiento, presentando lo que algunos han denominado rasgos de ciencia neoliberal (Ordorika I., 2004). A partir de un paradigma constructivista, este estudio explora trayectorias profesionales y percepciones de 50 científicos sociales miembros de los niveles II y III del SNI, mediante una metodología cualitativa sustentada en entrevistas en profundidad. Los resultados contrastan las narrativas entre investigadores con mayor y menor permanencia en el sistema, resaltando la incorporación de prácticas alineadas con la ciencia global, que evidencia el abandono de agendas de investigación nacionales, pérdida de autonomía y límites a la libertad académica (Pérez Mora, 2020), además de prácticas que navegan entre las lógicas del mercado y del poder entre otros. Finalmente, se cuestiona la relación entre ciencia y desarrollo nacional, planteando interrogantes frente a los efectos de los recientes cambios en la Política de Ciencia y Tecnología, que propende por una ciencia con incidencia social, de corte antineoliberal.

Palabras clave: Academia; ciencias sociales; neoliberalismo; producción de conocimiento; profesión académica

Mexican academy of Social Sciences: navigating the patterns of neoliberalisms

ABSTRACT

In Mexico, the National System of Researchers (SNI) is the most representative academic institution. In 2019, the Social Sciences represented 16.5% of its 30,532 members. During the last forty years, its members have witnessed changes in Science and Technology policies that directly impact their way of producing knowledge, presenting what some have called traits of neoliberal science (Ordorika I., 2004). Based on a constructivist paradigm, this study explores the professional trajectories and perceptions of 50 social scientists who are members of levels II and III of the SNI, using a qualitative methodology supported by in-depth interviews. The results contrast the narratives between researchers with greater and lesser permanence in the system, highlighting the incorporation of practices aligned with global science, which shows the abandonment of national research agendas, loss of autonomy and limits to academic freedom (Pérez Mora, 2020), in addition to practices that navigate between the logic of the market and power, among others. Finally, the relationship between science and national development is questioned, raising questions regarding the effects of recent changes in the Science and Technology Policy, which favors science with social impact, of an anti-neoliberal nature.

Keywords: Academy; social sciences; neo-liberalism; knowledge production; academic profession

Academia mexicana de ciências sociais: navegando nos padrões do neoliberalismo

RESUMO

No México, o Sistema Nacional de Pesquisadores (SNI) é a instituição acadêmica representativa. Em 2019, as Ciências Sociais representavam 16,5% dos seus 30,532 associados. Durante os últimos quarenta anos, seus membros testemunharam mudanças nas políticas de Ciência e Tecnologia que impactam diretamente na sua forma de produzir conhecimento, apresentando o que alguns chamaram de traços da ciência neoliberal (Ordorika I., 2004). Baseado num paradigma construtivista, este estudo explora as trajetórias e percepções profissionais de 50 cientistas sociais membros dos níveis II e III do SNI, utilizando uma metodologia qualitativa apoiada em entrevistas em

profundidade. Os resultados contrastam as narrativas entre pesquisadores com maior e menor permanência no sistema, destacando a incorporação de práticas alinhadas à ciência global, o que mostra o abandono das agendas nacionais de pesquisa, perda de autonomia e limites à liberdade acadêmica (Pérez Mora, 2020), além de práticas que navegam entre a lógica do mercado e do poder, entre outras. Por fim, questiona-se a relação entre ciência e desenvolvimento nacional, levantando questões quanto aos efeitos das recentes mudanças na Política Científica e Tecnológica, que privilegiam a ciência com impacto social, de natureza antineoliberal.

Palavras-chave: Academia; ciências sociais; neo-liberalismo; produção de conhecimento; profissão acadêmica

Académie mexicaine des sciences sociales : naviguer dans les schémas du néolibéralisme

RÉSUMÉ

Au Mexique, le Système National des Chercheurs (SNI) est l'institution académique le plus représentatif. En 2019, les sciences sociales représentaient 16,5 % de ses 30,532 membres. Au cours des quarante dernières années, ses membres ont été témoins de changements dans les politiques scientifiques et technologiques qui ont un impact direct sur leur manière de produire des connaissances, présentant ce que certains ont appelé des traits de la science néolibérale (Ordorika I., 2004). Basée sur un paradigme constructiviste, cette étude explore les trajectoires professionnelles et les perceptions de 50 chercheurs en sciences sociales membres des niveaux II et III du SNI, à l'aide d'une méthodologie qualitative appuyée par des entretiens approfondis. Les résultats contrastent les récits entre chercheurs plus ou moins permanents dans le système, mettant en évidence l'incorporation de pratiques alignées sur la science mondiale, qui montre l'abandon des agendas nationaux de recherche, la perte d'autonomie et les limites de la liberté académique (Pérez Mora, 2020), en plus des pratiques qui naviguent entre logique du marché et pouvoir, entre autres. Enfin, la relation entre science et développement national est remise en question, soulevant des questions sur les effets des récents changements dans la politique scientifique et technologique, qui favorisent la science à impact social, de nature anti-néolibérale.

Mots clés: Universités ; sciences sociales ; néolibéralisme ; production de connaissances, profession académique

1. INTRODUCCIÓN

Los miembros de la academia mexicana han sido testigo de los cambios multidimensionales de los últimos cuarenta años, enmarcados en políticas neoliberales que favorecen la liberalización del mercado, la privatización y la desregulación económica principalmente. Estas políticas incidieron en el manejo macroeconómico de los sistemas nacionales por parte de organismos internacionales (Harvey, 2007), entre los que debemos incluir el sistema de ciencia y tecnología. En efecto, en este campo, diversos estudios identifican características de un capitalismo cognitivo, que domina los sectores estratégicos de las economías desarrolladas, tales como la alimentación, la generación de nuevos conocimientos, la innovación, la salud, las patentes sobre la vida y sobre los fármacos, entre otros (Lander, 2006); (Peck & Tickell, 2002); (Peck & Tickell, 2002) (Touraine, 1969); (Vercellone, 2004); (Ordorika & Lloyd, 2013); (Aibar, 2014); (Ibarra Colado, 2005); (Walker, 2017); (European Commission, 1995).

En este contexto, las y los académicos han visto su oficio entrelazado con iniciativas financiadas con capitales públicos, privados, así como por proyectos nacionales e internacionales, regidos por reglas de mercado que establecen criterios de operación hacia adentro y hacia afuera, con el fin de lograr productos de conocimiento, que incluso ponen en cuestión los derechos de autor, entre otros elementos característicos de lo que se ha denominado la ciencia neoliberal (Ordorika, 2004).

Esta ciencia con rasgos neoliberales coincide con lo que algunos han denominado la ciencia global (Vessuri, 2014), cuyos parámetros son gobernados por los centros de conocimiento mundial, comúnmente llamados *main stream*, e impuestos en Latinoamérica desde la década de los ochenta. Sin embargo, encontramos en México, una tendencia que propende por desarraigar algunos legados del neoliberalismo, bajo el programa de gobierno llamado la Cuarta Transformación, del presidente Andrés Manuel López Obrador (2018-2024). En especial, en materia de ciencia, se promueven cambios al sistema de ciencia y tecnología, impulsados por la Ley General en materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación publicada en el Diario Oficial de la Federación el 8 de mayo de 2023, entre los que se destaca una ciencia con sentido social, la proclamación del derecho a la ciencia, como derecho humano, entre otros.

Por lo anterior, los participantes de la academia se ven abocados a nuevas lógicas de producción del conocimiento, que contradicen prácticas y exigencias que hasta el momento abrazaban. Estos nuevos planteamientos no lo gran encontrar un asidero en la comunidad académica – científica – pues la misma ha estado regulada por los criterios de un estado evaluador¹ (Neave, 1998) – a fin con el rol que las políticas neoliberales le asignaron, el mismo que se rigió por los criterios de una economía de mercado y, por consiguiente, su prioridad no ha sido el impacto social.

Es así como en el periodo de transformación del Sistema de Ciencia y tecnología en México, se planteó este estudio cualitativo a partir de la aproximación mediante entrevistas de profundidad de 50 representantes de la academia mexicana en el área de las ciencias sociales. Estos miembros de la academia pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SIN) mexicano, en los niveles II y III. Este estudio, realizado desde la Universidad de Guadalajara (UdeG), integra un conjunto de aproximaciones a las y los académicos durante el año 2022 cuyo objetivo fue identificar sus percepciones frente a la construcción de ciencia bajo el entramado de políticas neoliberales y los desafíos de ciencia social planteados por el gobierno de turno.

El documento se organiza en cinco secciones. La primera describe algunas precisiones conceptuales del estudio; la segunda, caracteriza la población, objeto de estudio y la muestra. La tercera, presenta la metodología adoptada por la investigación y detalles del trabajo de campo. La cuarta, expone los resultados y hallazgos relevantes de las interacciones con las y los investigadores. Por último, se exponen ideas para una discusión en la temática, así como algunas reflexiones finales a modo de conclusiones.

1.1. Precisiones Conceptuales

Paralelo a las teorías de la innovación propuestas en el marco de la sociedad de la información (Bell, 1981) y del conocimiento, en los años ochenta se vivieron en diversos países, entre ellos principalmente, en los latinoamericanos crisis económicas en razón a las medidas de proteccionismo adoptadas y a la fuerte intervención del estado en sus modelos de producción, demostrando una incapacidad estatal para controlar el déficit público. En este contexto, se motivó la celebración de uno de los acontecimientos más importantes en la historia del capitalismo, el cual dio un giro a las políticas de índole económico, financiero y comercial con impacto en muchos países, lideradas por el

Fondo Monetario Internacional (FMI) - creado en el año de 1946-, y precursor de una "nueva" ideología denominada el *neoliberalismo*. Nos referimos a los acuerdos del Consenso de Washington (1989), promovidos por el FMI, el Banco Mundial (BM) y el Tesoro de los Estados Unidos, tres instituciones con sede en Washington, que direccionaron reestructuraciones a las economías latinoamericanas que buscaban asegurar la supervivencia del orden económico prevaleciente.

Las medidas del Consenso de Washington dieron un impulso adicional al proceso de la globalización en el mundo, pues fueron implementadas en gran parte de los países latinoamericanos, condicionados por parte del FMI, a cambio de ayudas financieras para superar las crisis económicas. De manera paralela, se reconoce al conocimiento como altamente incidente en la estrategia capitalista del siglo XXI, introduciendo una etiqueta sociológica conocida como el *capitalismo cognitivo*, o *capitalismo académico* (Vercellone, 2004) a su vez un concepto político, que señala menos la ineluctable transformación de un modelo técnico, en el que la relación salarial está coaccionada y sometida a una constelación expansiva de saberes y conocimientos. La cadena productiva del conocimiento incluye un indeterminado conjunto de mediaciones sociales, que impacta al ciclo de negocios directo; en esas mediaciones sociales intervienen *trabajadores del conocimiento* (Drucker, 1993), personas que desde sus oficios inventan, crean y ponen en circulación nuevos conocimientos.

Por supuesto, no podemos concebir un capitalismo sin propiedad privada, pues la propiedad privada fue precisamente el origen del capitalismo (Polanyi, 2018), y sobre sus reglamentaciones, pilares y restricciones entretejen las relaciones socioeconómicas en una sociedad. De igual manera, en las dinámicas de mercado, surgen actores económicos, multinacionales, que juegan un papel predominante en el mercado de la ciencia, liderando toda una industria global del conocimiento, ante la cual deben alinearse, las Instituciones de Educación Superior (IES), los gobiernos y por supuesto, los trabajadores del conocimiento, entre los que hemos incluido a los dedicados a la investigación, a los que producen ciencia.

1.2. Patrones de una ciencia bajo pautas neoliberales

Uno de los ámbitos prioritarios del neoliberalismo era propiamente el ámbito de la ciencia y del conocimiento. Era preciso extender la tutela del mer-

cado a la ciencia no solamente para que ciencia e innovación, a través de la comercialización, pudiesen dar mejores frutos e impulsar la competitividad y el crecimiento, sino también porque sólo el mercado tenía la competencia necesaria para identificar y premiar la buena ciencia, penalizando el conocimiento inútil o perjudicial (Mirowski, 2011). El objetivo fundamental de los partidarios del neoliberalismo, por lo tanto, no era la comercialización de la ciencia per se, sino la incorporación de la ciencia y el conocimiento al mercado. Nació así, la economía del conocimiento, la cual, a comienzos del siglo XXI, fomenta una carrera, en la que los países desarrollados llevaban ventaja en la misma, y los países en vías de desarrollo reconocían la necesidad de superar la brecha de conocimiento y digital, desigualdades que se hicieron evidentes entre los trabajadores de las Instituciones de la Educación Superior (IES), docentes e investigadores.

Ahora bien, otro de los efectos de la globalización, demarcada por políticas de orden neoliberal, fue el incremento de los sistemas de evaluación de la producción científica, los cuales a su vez, plantearon rutas específicas que las y los investigadores tenían que recorrer para alcanzar los indicadores y resultados que se plantean dentro de los criterios generales de ciencia global; la dinámica de la globalización acompañada de la hegemonía de los discursos y políticas neoliberales produjeron profundos cambios estructurales a nivel político, económico y cultural generando nuevas pautas de regulación social y reformas en las relaciones Estado y la sociedad y entre la educación y la economía (Walker, 2017); (Delgado Wise & Chavez Elorza, 2015); (Torres & Schugurensky, 2001). Pese al apogeo del término “sociedad del conocimiento”, el campo de la educación superior experimentó la disminución del financiamiento público de las universidades y la adopción de políticas que facilitaron la expansión de la oferta privada en el ingreso y fortalecimiento de un mercado universitario. De manera paralela, la lógica de las actividades académicas y no académicas se diseñó bajo criterios empresariales y mecanismos de evaluación que fomentaron la expansión cuantitativa de los sistemas de educación superior a nivel mundial.

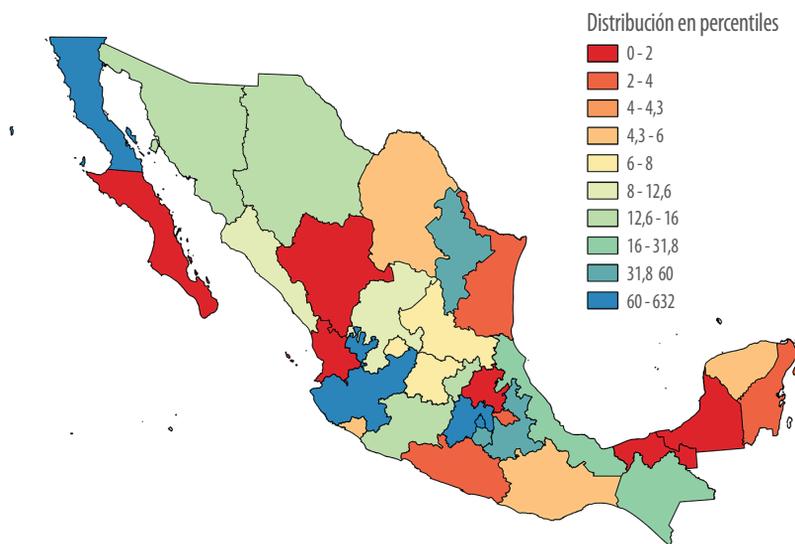
En efecto, una fuerte tendencia es el ejercicio de control y la regulación a través de mecanismos de evaluación de los sistemas, las instituciones y los actores, lo cual dio lugar al asedio a las academias (Pérez Mora, 2020). Según Ordorika (2004), los procesos de evaluación constituyen uno de los instrumentos a través de los cuales se busca incorporar relaciones de mercado o prácticas similares a las del mercado a las instituciones universitarias.

Sin embargo, el mismo Sistema Nacional de Investigadores (SNI) que representaba a la academia mexicana, no podía mantenerse al margen de las estructuras sociales, económicas y políticas de la época, por lo que se hace evidente la incorporación de criterios económicos y de mercado en la actividad de producción de conocimiento por parte de los miembros del SNI, situación que con el tiempo motivó la reflexión en torno de la autonomía académica, la independencia científica, la gestión de la ciencia y la tecnología, las agendas de investigación autóctonas entre otros (Pérez Mora, 2020). En un principio, esta incorporación de cierto gerencialismo en la producción científica fue equilibrada por la gestión evaluativa a cargo de los mismos miembros de la comunidad científica, pues es ésta la que ha elaborado los criterios para realizar los dictámenes. Sin embargo, en las últimas décadas, la evaluación ha recaído más en métodos bibliométricos restringiendo potencialmente el margen de acción que tenían los comités de pares y delegando en organismos internacionales y empresas privadas en materia de publicación de artículos científicos los criterios para aceptar los *paper* y consecuentemente divulgar los productos de investigación ACSB, 2012; Castellani et al., 2016; Hicks et al, 2015 Citado por Vasen, 2018).

2. POBLACIÓN Y MUESTRA DE ESTUDIO

El Sistema Nacional de Investigadores (SNI), es la institución académica en México, más emblemática, representativa y reconocida; Los niveles II y III, lo conforman los miembros del sistema con mayor productividad científica, reconocimiento nacional o internacional, liderazgo académico, infraestructura, divulgación de la ciencia y participación en actividades educativas. La aproximación a los miembros del SNI es muy relevante debido a que ostentan un lugar de autoridad, privilegio e influencia en la academia. En promedio, han transitado 24 años en el sistema, y algunos un poco más en la academia mexicana.

Conforme a la base pública del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, existían en el 2021 en México 1,152 personas investigadoras pertenecientes a las ciencias sociales, en los niveles II y III del Sistema Nacional de Investigadores distribuidos en el territorio mexicano como puede verse en la figura 1.

Figura 1. Distribución de investigadores por estado en México, 2019

Fuente: Estimaciones propias a partir de datos SNI, Ciencias Sociales, 2019.

En el mapa se observa presencia de investigadores sociales en todo el territorio mexicano; sin embargo, la distribución espacial de los mismos en las entidades federativas es heterogénea, presentando concentraciones en tan solo tres entidades federativas, a saber, Baja California, Jalisco y el Estado de México y en el Distrito Federal (color azul fuerte). Éstas agrupan entre el 60% y el 63% de investigadores en ciencias sociales nivel II y III, adscritos a instituciones académicas y centros de investigación con mayores financiamientos para la investigación.

Por otra parte, entidades como Baja California Sur, Durango, Nayarit, Hidalgo, Tabasco y Campeche (color rojo fuerte) tan solo reportan un 2% de investigadores, develando una baja incidencia de la investigación en ciencias sociales en estos territorios, situación coadyuvada con instituciones poco conocidas y con escaso financiamiento. También, se observa que las entidades federativas del centro de la república como Aguascalientes, San Luis Potosí y Querétaro (color amarillo), no alcanzan el 8% de investigadores cuando en contraste son tres territorios que puntúan el índice de competitividad urbana concentrando cerca del 80% del PIB nacional. De igual mane-

ra, en el mapa se observa una distribución desigual de investigadores en los territorios de la frontera norte en comparación con la frontera sur.

Las temáticas de interés para estas entidades se presumen similares, por la condición de frontera, pero los recursos económicos y humanos no se distribuyen por igual en los territorios, prevaleciendo el interés en contextos con mayor financiación para la investigación, como sucede con Baja California, cuyas instituciones tienen fuertes vínculos con pares en los Estados Unidos de América. Vale la pena dirigir la atención del lector hacia Guerrero, Tlaxcala, Quintana Roo, Oaxaca, Yucatán y Coahuila (color naranja), donde se evidencia altas tasas de marginación social, violencia, desigualdades sociales y económicas que ameritan el análisis científico social en búsqueda de propuestas de desarrollo, pero que tienen pocos investigadores y consecuentemente, poco financiamiento o viceversa. Por último, se observa una mediana concentración de investigadores en las entidades territoriales del sur, que limitan con Centro América, en las que se ha fortalecido la investigación en antropología social, sociología, interculturalidad, población indígena e historia en razón a la diversidad cultural e histórica de la región.

Las observaciones frente a la distribución de investigadores por estado en México, 2019, nos permiten concluir que el financiamiento a la investigación social no está correlacionada con la presencia de desafíos sociales y económicos en los contextos, denotando un círculo vicioso en que se hace evidente que más investigadores atraen mayor financiación y proyectos, lo que a contrario sensu deja por fuera a los contextos que por sus problemáticas sociales y económicas ameritaría mayor aporte de la investigación para su desarrollo, pero que no cuentan con las instituciones o el número de investigadores que atraigan el financiamiento de estas agendas de investigación.

2.1. Caracterización de la muestra de estudio

La muestra de este estudio fue obtenida mediante una estrategia aleatoria de selección de los miembros del SNI correspondiente al área de las Ciencias Sociales en los niveles II y III. El proceso para participar en el sondeo que daría lugar a la muestra de la investigación fue libre y espontáneo, contando con el consentimiento informado para participar en la investigación y hacer parte de la base de datos de la muestra, bajo el compromiso de guardar la confidencialidad de sus nombres, lugares de adscripción, nacionalidades

entre otros datos sensibles. Las y los investigadores participantes, diligenciaron las respuestas al sondeo a través de un formulario Google forms, cuya liga de acceso se les compartió vía correo electrónico, en su mayoría institucional, solo en algunos casos personal. Se obtuvo la participación de 210 investigadores, de los cuales 50 accedieron a realizar una entrevista en profundidad. El 73% de la muestra eran investigadores nivel II del SNI, con un rango de ingreso al SNI entre (1984 y 2015) y un rango de ingreso a ese nivel II entre el (2002-2020). Por su parte, 27% de la muestra pertenecían al nivel III del SNI, con un rango de ingreso al SNI entre (1984-2008) y un rango de ingreso a ese nivel III entre (1992-2020). La tabla 1 contiene datos generales de la muestra.

Tabla 1. *Datos generales de la muestra*

Rasgos	Resultados
Edad Promedio	61 años
Media fecha de ingreso SNI	2001
Nivel II SNI	73%
Nivel III SNI	27%
Promedio hombres en la muestra	64%
Promedio mujeres en la muestra	36%
Mexicanos	78%
Extranjeros	21%
Promedio de estancia extranjeros en México	31 años
Con estudios en el extranjero	73%
Con estancias de investigación	29%

Fuente: Elaboración propia a partir de sondeo de la investigación.

Las entrevistas fueron realizadas en su mayoría a través de la plataforma zoom, en una cuenta personal que facilitaba la duración de las entrevistas de manera indefinida. Algunas entrevistas se realizaron de manera presencial. El grupo de personas entrevistadas estuvo conformado en un 50% hombres, 50 % mujeres. Ver tabla 2.

Tabla 2. *Regiones de los entrevistados*

Región en México	Distribución
Región Occidente	17%
Región Centro	52%
Región Noreste	5%
Extranjero	2%
Región Sureste	5%
Región Noroeste	19%

Fuente: Elaboración propia a partir del muestreo.

Las personas investigadoras entrevistadas tenían una media de edad de 62 años, encontrándose el 86% por encima de los 55 años y el 14% por debajo. Ingresaron al SNI en el año 1997, lo que arroja aproximadamente 24 años dentro del sistema. El 38% de los entrevistados ingresaron al sistema en sus primeros 10 años de creación, incluso cuando no se exigía el doctorado para entrar. El 44% ingresó al sistema entre 1995 y el 2004, fueron testigos de la implementación de sendos cambios en la evaluación de su producción científica producto de la implementación de criterios que hemos relacionado con la ciencia neoliberal. Finalmente, el 18% de los entrevistados ingresó al sistema a principios de la década del dos mil, época en la que México, empezaba a ser visible en la ciencia global.

3. METODOLOGÍA – TRABAJO DE CAMPO

Para efectos de conceptualizar los postulados teóricos, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica bajo buscadores de ciencia global, capitalismo, neoliberalismo, políticas de ciencia y tecnología, academia de ciencias sociales entre otros. A fin de relacionar las narrativas de las y los investigadores con los postulados conceptuales, se seleccionó un enfoque metodológico cualitativo, utilizando entrevistas en profundidad y el análisis del contenido (Krippendorff, 1990). Este enfoque se seleccionó debido a sus ventajas para abordar cuestiones relacionadas con la subjetividad en las trayectorias profesionales y prácticas académicas en particular.

Así las cosas, este trabajo está sustentado en una metodología mixta de revisión documental contrastada con datos encontrados en las entrevistas

semiestructuradas, realizadas de manera personal y en línea. Mediante un análisis mixto - que inició siendo deductivo y finalizó incorporando elementos inductivos - de orden temático y de contenido, se codifican los datos para interpretar los datos y responder a la pregunta de investigación.

La pregunta de investigación que guía el análisis de datos verbales recolectados en las entrevistas es: Cuáles son las prácticas de los y las académicas enmarcadas en pautas de políticas neoliberales y cuáles sus percepciones frente a las mismas.

Una vez terminada la entrevista, la plataforma zoom convertía la reunión en dos tipos de archivos: el audio y el vídeo. Procedimos a transcribir cada audio de las entrevistas, contando con un protocolo de transcripción. Todas las entrevistas fueron convertidas en texto a través de una transcripción literal, las cuales se subieron a la biblioteca de documentos primarios del programa del Atlas.ti, lo cual facilitó el análisis de contenido.

4. RESULTADOS – HALLAZGOS RELEVANTES

4.1. La transición: el antes y ahora de la academia mexicana

Es pertinente rescatar las memorias de cómo era la academia antes de la implementación de reformas. Después de las entrevistas, resaltamos tres características principales de la academia del pasado: la primera, eran las muchas oportunidades laborales para ingresar a la academia, la segunda, la libertad de explorar diversas líneas de investigación que no existían en México y la tercera, la apertura para experiencias internacionales en la práctica académica. Nos contaba Juana, mexicana, miembro del SNI II, con 29 años en el sistema que ingresó a la academia en la década de los ochenta, de una manera sencilla, al regresar de su doctorado en Inglaterra, envió sendos currículums a nivel nacional y de todos obtuvo oferta de incorporación laboral. Por su parte Luisa, mexicana, miembro del SNI II, con 32 años en el sistema, también nos contó que en su generación era muy fácil insertarse en la academia con su título de doctorado de Estados Unidos, no tuvo que pedir trabajo, a ella, se lo ofrecieron. Ese fue el caso de varios académicos entrevistados, resaltando que su ingreso se dio en plena apertura a la internacionalización de la educación, y las IES ocupaban talento humano calificado para poner en marcha sus programas.

Estos mismos académicos ven con preocupación el ahora de la academia mexicana, cuando en razón a restricciones presupuestales, la inestabilidad y

precarización laboral reina en la mayoría de las IES. Lo anterior, por dos motivos principales, según nos contaron los entrevistados: el primero porque el relevo generacional se dificulta al pensar en un proceso de retiro en el que se desmejora considerablemente el ingreso económico de los académicos que en su mayoría vinculan su remuneración con los estímulos que reciben en razón de su productividad; el segundo, es que ya no es suficiente contar con doctorado, ni siquiera si este es en el exterior, con buenas credenciales, como decía Luisa, ahora sí, quieren bueno, bonito, barato, joven, pobre y con trayectoria. Al respecto de su pensión, Samuel, mexicano, SNI II, con 19 años en el sistema nos contaba que las condiciones de jubilación representan una merma con respecto su salario.

Esta y otras historias similares compartieron las y los investigadores entrevistados, quienes denunciaban una política de sobre sueldo, condicionado a los estímulos por la productividad y que no garantiza las condiciones laborales para un retiro digno, situación que perjudica el relevo generacional. La situación es generalizada a lo largo del territorio mexicano, siendo pocas las instituciones educativas que han asumido de manera institucional el tema del retiro o jubilación de los académicos.

De manera consecencial con este tema de dificultad de retiro de los académicos investigadores actuales, encontramos la perspectiva laboral que tienen los académicos jóvenes que desean ingresar a la academia. Para ellos, el tema es de credencialización lo cual presiona sus estudios a temprana edad. Encontramos entonces profesionales con título de doctorado a sus 30 – 35 años buscando oportunidades laborales.

Otro rasgo de la academia mexicana del ahora, nos lo presentó Lida, mexicana, miembro del SIN II, con 32 años en el sistema, al notar que ha incrementado el número de jóvenes, que además de ser investigadoras, son activistas sociales. Sin embargo, en esta línea de fomentar académicos investigadores con una labor de activista social igualmente, puede producir un mayor desgaste al investigador, por la cantidad de trabajo que esto significa. En esta línea, Romeo, mexicano, miembro del SNI II, con 31 años en el sistema mencionó que, al inicio de su vida académica, realizaba investigación-acción, pero no publicaba un artículo por falta de tiempo.

Cada vez más las plantas docentes son conformadas por más profesores hora cátedra que por profesores de tiempo completo, lo que da lugar a que los primeros tengan varios compromisos laborales, en diferentes instituciones, golpeando a la larga su labor docente. Por otra parte, los que sí tienen la

plaza de tiempo completo, poseen salarios de base bajos y logran compensarlos, como decía, Ilse, *al estilo conejo, saltando en la continua persecución de la zanahoria*.

Por otro lado, se notó que la juventud investigadora está más alineada a los criterios de evaluación de la producción científica dirigida por el CONACYT. Lida, mexicana, miembro del SNI II, con 32 años en el sistema, dijo: *Los jóvenes, sí están metidos en esta perspectiva de indicadores, no producen lo que no les van a publicar y por consiguiente no les va a dar puntos*. Es una decisión de fondo, pues no se puede servir a dos señores, así en el “papel” el nuevo CONACYT y el reglamento del SNI lo esté solicitando - una ciencia con incidencia social-, pues humanamente no es posible para un investigador cumplir con los criterios de productividad que le exige el sistema.

Parece que a los jóvenes investigadores se les depara un futuro poco esperanzador en México en el campo de la ciencia y la tecnología, pues se les atrae por CONACYT para contratarlos, pero no se les da muchas garantías para que continúen su carrera. Nos comentaba Romeo, mexicano, miembro del SNI II, con 31 años en el sistema *“Hoy en día en la academia mexicana hay muchos jóvenes investigadores, que no tienen certeza de su carrera académica, que trabajan en las Cátedras contratados por CONACYT, pero que no tienen seguridad, ni estabilidad laboral, no tienen ningún vínculo a cuando menos laboral, sólo están en un lugar físicamente, pero no pertenecen a la institución”*.

4.2. Experiencias de evaluación de su producción científica

Uno de los ejes centrales de la producción de ciencia en este contexto es la incorporación de criterios de evaluación de la producción científica, de manera semejante a las medidas de productividad del sector privado. En la década de los 80 y los 90, los académicos no reportan como relevante en su momento, antes bien, manifiestan libertad total en la investigación, la posibilidad de trabajar arduamente con los estudiantes y de construir alternativas para la formación de recursos humanos a nivel licenciatura y posgrados.

Por el contrario, para los investigadores más jóvenes la forma de producir ciencia significó la reproducción de modelos internacionales, muchos de ellos aprendidos en sus experiencias de educación en el extranjero. Efectivamente, un joven investigador, nos contó su experiencia con las publicaciones de acuerdo con los criterios evaluados por el SNI, producto de sus estudios en el extranjero – Europa. Nos contó Tito, mexicano, miembro del SNI, nivel

III, con 13 años en el sistema: *Yo estudié mi doctorado en una Universidad Europea en la que me encontré con profesores que me conectaron con una ciencia de frontera. Al regresar a México, yo ya tenía tres publicaciones en revistas de ranking mundial, así que ya conocía los parámetros para este tipo de publicaciones.* Las experiencias de movilidad lo introdujeron en las dinámicas de la ciencimetría y los estilos de publicación en estas revistas; estas prácticas se incorporaron a su quehacer científico, le facilitaron hacerse visible en ciencia global mediante publicaciones y redes académicas.

Y es que, hablando del afán por los puntos en la academia mexicana presente, nos comentaba Juan, mexicano miembro del SNI, nivel III, con 32 años en el sistema lo siguiente: *Un gran problema que enfrenta la investigación, y las instituciones de investigación y académicas, es la perversión de los puntos, de las instituciones y de los individuos, de los investigadores, en el campo de las grandes corporaciones, se habla de un efecto perverso, en cuanto se hizo el sistema de compensaciones especiales.* El tema de los puntos se extiende a las instituciones, a las instituciones no nada más a los investigadores, se extiende a las instituciones en cuanto tu porcentaje de graduados, pues por ejemplo cuando yo terminé la carrera de la maestría de economía, en mi institución nos graduamos uno de cada tres alumnos, ahora se gradúan diez de cada diez lo que sea, entonces tenemos cien por ciento de eficacia. Entonces se están graduando en serie, hay títulos, pero no hay doctores, realmente.

Por otra parte, para Lupe, las evaluaciones del SNI le dejan un profundo sinsabor por la contradicción que nota en el sistema. Unos son los criterios del CONACYT para fomentar modos de producción ciencia con incidencia social, ante lo cual ella no se siente ajena, antes bien, siente que coincide con la forma en la que ella ha liderado la ciencia en los últimos años y los dictámenes que expide el SNI, al exigirles artículos indexados y publicaciones en revistas internacionales. Por un lado, se fomenta la ciencia local, pero, por otro lado, se evalúa y se estimula, aun económicamente, la ciencia internacional.

Y es esa ciencia internacional con la que muchos no se sienten identificados, pues no tiene el impacto que ellos desean en sus contextos locales, *nadie nos va a leer, ni siquiera nuestros colegas, pues hasta nos exigen publicar en inglés, imagínese, no me citan en español, mucho menos que lo van a hacer en inglés.* Es un círculo vicioso que solo favorece la evaluación individual, pero que lejos está de tener el impacto que dicen quieren medir.

A Ilse, las evaluaciones le significan estrés, trauma y desconcierto. Con énfasis de molestia extrema, se queja de las ineficiencias del sistema empezando

por las bases de datos que lo alimentan. Considera que es una falta de respeto con sus colegas investigadores y que todo hace parte de un entramado excesivamente burocrático en México, que hace que algo sencillo, se convierta en algo demasiado tedioso. Por su parte, Romeo, mexicano, miembro del SNI II, con 31 años en el sistema nos cuenta que las *evaluaciones dependen también mucho de las comisiones, grupos y de qué tan conocido seas. Es decir, son sumamente subjetivas.*

La necesidad de permanecer en el sistema le llevó a llse a abandonar su investigación aplicada, para enfocarse en los vínculos con redes académicas internacionales, que le facilitan la publicación en revistas internacionales y la ejecución de proyectos de investigación conjuntos. Eso es lo que al sistema le interesa, entonces *¿para qué desgastarnos tanto?* Para otros como Nomi, mexicana, miembro del SNI II, con 18 años en el sistema, lo que nunca aceptará de las evaluaciones del SNI, es que *se haya prestado para fomentar un colonialismo absoluto, al premiarnos por publicar en inglés y demás. Nuestros colegas no nos van a leer en inglés, nuestros estudiantes, tampoco. A los europeos no les interesa lo que nosotros con tanto esfuerzo escribimos en inglés, así que a mí sí me parece eso muy perjudicial para la ciencia mexicana.*

Por último, este sistema de evaluación también deja vergüenzas en los investigadores, como nos lo contó Renata, de origen latinoamericano, miembro del SNI, nivel III, con 21 años en el sistema y adscrita a una universidad pública de la región centro de México. En su caso, de una evaluación a otra fue movida de nivel III a nivel I, el siguiente periodo nuevamente le otorgaron el nivel III, sin comprender mucho las razones detrás de la calificación, pero fue tan difícil la situación que vergüenza le daba ir a su trabajo. El gran problema del SNI, ha sido la rigidez de un sistema que en sí mismo da lugar a la perversión, a la simulación y a la falta de transparencia de sus miembros. El estímulo llama tanto la atención, que muchos hacen lo que tengan que hacer para permanecer en él. Otro problema del SNI, es que fungió como un ente pasivo y su adaptación se dio sin reparar en la política de ciencia y tecnología mexicana. Prevalció cumplir con los criterios internacionales, que garantizar unas condiciones de igualdad para los miembros de la academia mexicana en general, entre los que contamos a los docentes, tiempo completo y hora cátedra, a los auxiliares de investigación y docencia y por supuesto a las y los investigadores. Este énfasis por la investigación hizo que muchos, en el afán de conseguir los puntos necesarios para la evaluación, se olvidaran de la docencia, de la formación de recursos humanos en la academia, pues ser docente, no paga, como decían muchos de ellos.

4.3. Percepciones frente a indicadores de productividad

La participación en la ciencia global trae consigo las presiones de la competitividad en el mercado. Para competir, hay que ser productivo conforme a los criterios que se plantean, rasgo característico inicialmente de la industria privada, ahora permeado a todos los sectores. Nos cuenta Mario, miembro del SNI III, con 13 años en el sistema que heredó su nivel de productividad del sector privado, donde trabajó como ingeniero en los Estados Unidos hasta los 30 años; *Aprendí mucho, pero tuve que retirarme por motivos de salud. Al regresar a México, me invitan a hacer una maestría y luego, luego ingreso al doctorado en una universidad pública al norte de México. Por contactos que hice en el doctorado, me vinculé a una red de investigación que motivaba mucho la publicación en JCR en Europa. Entonces, como venía acostumbrado a trabajar y trabajar en el sector privado, pues me esforcé por publicar mi primer artículo, y luego otro y otro. Así aprendí la dinámica de las publicaciones internacionales, al presentarme al SNI, yo tenía más de lo que necesitaba para el nivel y rápidamente ascendí al III. Vale resaltar que sus experiencias previas en contextos de habla inglesa facilitaron la escritura de artículos científicos en inglés, los cuales publica en revistas europeas y norteamericanas. Su experiencia da cuenta de varias patentes en las que ha participado, las cuales ha registrado en el exterior, pues denuncia los demorados trámites en oficinas de patente mexicanas, gracias a la burocratización de los procesos.*

El SNI se sustenta en la realización de labores de investigación y de manera complementaria, otras labores en la academia. Productividad se convierte en la palabra clave para ascender en el SNI y acceder a los beneficios y privilegios que los diferentes niveles le otorgan. Sin embargo, mucha de esa productividad se mide con las citas sobre las publicaciones y ahí es que se complejiza todo el proceso de evaluación. Junto a la palabra productividad, se plantean términos como la calidad de las investigaciones y la competitividad, originarios del ámbito del mercado como rectores de la actuación de las universidades y criterios de evaluación y medición de estas. En las últimas casi cuatro décadas, el SNI se constituyó en el primer y principal instrumento para jerarquizar diferencialmente la productividad y la formación de recursos humanos a nivel individual en la investigación y para corroborar, en sus dos categorías más altas, la reputación de unos cuantos dentro de un universo de por sí seleccionado (Didou & Gérard, 2010).

La coautoría de productos de investigación es otra práctica común de la academia, no tanto por la co-construcción del conocimiento, sino porque favorece la cantidad de publicaciones, en las que conviene ser primer autor,

pero en los acuerdos de trabajo, muchas veces se intercala este puesto por cuestiones de indicadores. En palabras de Karina, de origen europeo, miembro del SNI III, con 23 años en el sistema la vida en la academia se convirtió en una lucha por la sobrevivencia “Una *lucha mucho más feroz por obtenerlos los estímulos del SNI, que muchas veces implica una lucha a toda costa, sin importar aspectos éticos y aspectos incluso de vínculos no horizontales entre colegas*”. El individualismo característico del neoliberalismo premia el que más productos tenga, sin importar como los alcanzó, si los escribió o los plagió y mucho menos la relevancia social que tenga para la sociedad en la cual se produce. Aquí se cumple claramente, aquel proverbio chino, hemos llegado más rápido, pero no hemos podido llegar más lejos, pues caminamos solos.

En el interés de alcanzar los indicadores de productividad que permiten tener una evaluación favorable en el SNI, muchos investigadores accedieron a pagar para que le publicaran su *paper* - artículo en revistas científicas internacionales, afrontando la enorme paradoja de tener que pagar para descargar su documento nuevamente, realizando un doble pago que no beneficia más que a las editoriales, al constituirse un sistema cerrado en el que se paga para acceder al conocimiento, encontrando rasgos de la mercantilización de la ciencia.

4.4. Prácticas de internacionalización

En la industria global del conocimiento (IGC), la pertenencia a redes de investigación dejó de ser un tema de preferencias o de voluntades. El 100% de las y los investigadores participantes del sondeo manifestaron su pertenencia a redes a nivel nacional e internacional, en las cuales se fortalece el intercambio de conocimientos, las agendas de investigación, los proyectos de investigación o de publicación conjuntos, la realización de eventos académicos organizados entre otras actividades académicas.

Pese a las dificultades de trabajar en red, las y los académicos de las CS manifiestan su necesaria interacción para fortalecer su vida académica. Si bien las experiencias internacionales pueden abrir caminos para la carrera profesional en lo individual, en lo colectivo presenta un riesgo difícil de controlar y es la incursión de agendas de investigación, que, si bien satisfacen indicadores internacionales, no dan respuesta a las necesidades de investigación en el contexto local. Noé, investigador de Universidad Pública de la región Occidente de México, miembro SNI II, con 27 años en el sistema, menciona que percibe

divorcio total entre las universidades y la realidad. Se está enfocando a temas que son irrelevantes para el país, desde el punto de vista económico, político y social.

Por su parte, Lida, investigadora en una institución pública de la región centro de México, nivel II, con 32 años en el sistema, menciona que la *Academia está ausente en este país, es decir, vivimos como en esta burbuja, si estamos en la Academia, pero tenemos que producir artículos, para el extranjero. En gran parte, es porque se premia más que se publique cosas que no interesan al país que las que realmente podrían favorecer políticas o cambios en lo local.*

Incluso, encontramos a Renata, de origen latinoamericano, SNI III, con 21 años en el sistema, quien, desde una mirada crítica, considera que la academia ha estado centrada en sí misma, dándole a su vez la espalda a agendas de investigación con pertinencia e incidencia social. La percepción general es que se tiene el corazón en México, pero el resto del cuerpo en la competencia por ser alguien en el ámbito internacional.

A pesar de venir de Europa, Ilse, miembro del SNI III, con 13 años en el sistema, comenta que, comparando los Sistemas de Ciencia y Tecnología de su país, *eso del SNI también es la clásica medida neoliberal, o sea, te pongo la zana-horia y brincas, claro. Y si brincaste, ya no te quieres salir. Ya los humanos estamos un poquito condicionados de que operemos así, pero yo creo que en principio debe de haber formas mucho más cooperativas y mucho más humanas, porque el Sistema nos trata como si fuéramos máquinas.*

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los miembros de la academia mexicana en ciencias sociales han navegado las pautas del neoliberalismo incorporando a sus subjetividades convenciones neoliberales que moldearon su habitus científico. En los hallazgos de este estudio, se hicieron evidentes perspectivas individuales de las y los investigadores, quienes desde sus diferencias y posturas, construyen la línea base de políticas de ciencia y tecnología en las ciencias sociales que aborden desafíos planteados por el relevo generacional, por las diferencias regionales, por la transversalización de la política de género en la ciencia, pero sobre todo, por los retos planteados por un mecanismo evaluador de las ciencias sociales que garantice la pertinencia de una ciencia vinculada con el desarrollo local.

Desde las perspectivas individuales se construye una percepción colectiva que da cuenta de la incorporación de modos de producción del conocimien-

to alineados con la ciencia global, lo que significó para mayores y jóvenes mejores evaluaciones, pero para las ciencias sociales en general, un impacto que da cuenta de la evolución de las mismas en México, o dicho en palabras de algunos "de la involución" de estas, al alejarse de la reflexión local y contextual por perseguir criterios de calidad y pertinencia internacional, que son evaluados con mayor puntaje. Otro rasgo relacionado con la evolución de las ciencias sociales en México es la pérdida de la autonomía investigativa, situación que no percibe mejorar con las nuevas políticas de ciencia en México abanderadas bajo PRONACES (Programas Nacionales Estratégicos), que, en palabras de muchos, limita aún más la libertad académica.

Así las cosas, el mecanismo evaluador que se vislumbra ante los hallazgos de este estudio debe incluir entre sus facetas diferentes formas de hacer ciencia social, ponderando en su evaluación la vinculación con los contextos locales, la pertinencia de la temática según los desafíos regionales, el impacto de los resultados en propuestas de desarrollo aplicadas y la articulación con actores sociales locales e internacionales. Por otra parte, este mecanismo evaluador, debe contar con comisiones de evaluación conformadas por igual número de hombres y mujeres, que considere tanto a los actores como a sus productos de conocimiento. De igual manera debe incluir una mediación entre los conceptos de productividad, competitividad, competencia y mercado global, afines con prácticas mercantilistas, así como mediciones en la cienciometría y el factor de impacto, en los que los niveles de ponderación no generen la inclinación hacia una ciencia global por encima de la local.

Finalmente, para que las ciencias sociales en México puedan seguir navegando las pautas del neoliberalismo, y del anti-neoliberalismo que pretende el gobierno de turno, requiere del ágil diseño e incorporación de nuevas pedagogías para la construcción de las ciencias sociales en los individuos, en las instituciones y en la academia en general, que se liberen de las lógicas burocráticas, de mercado y de poder y que faciliten su adopción y expansión en las nuevas generaciones como ciencia independiente, que da respuestas a un contexto socio cultural, que es ante todo glocal.

REFERENCIAS

- Aibar, E. (2014). Ciencia oberta, encerclament digital i producció col-laborativa. En T. Iribarren, O. Gassol, & E. Aibar, *Cultura i tecnologia: els reptes de la producció cultural en l'era digital* (págs. 99 - 120). Lleida: Punctum. <https://bit.ly/3NnrCOf>
- Bell, D. (1981). *El advenimiento de la sociedad post industrial*. Alianza. <https://bit.ly/4817P0d>
- Delgado Wise, R., & Chavez Elorza, M. (2015). Claves de la exportación de fuerza de trabajo calificado en el capitalismo contemporáneo: lecciones de la experiencia mexicana. *Migración y Desarrollo*(25), 1-30. <https://bit.ly/3XGMJPH>
- Drucker, P. (1993). *Post Capitalist Society*. Oxford: Butterworth Heinemann. <http://pinguet.free.fr/drucker93.pdf>
- European Commission (1995). *Europe and the Global Information Society – Recommendations to the European Council – Conference G7 - Raport Bangemann*, Publications Office. <https://bit.ly/4eg7Ejl>
- Harvey, D. (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Alka. <https://bit.ly/3Yo6pti>
- Ibarra Colado, E. (2005). Origen de la empresarialización de la Universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad. *Revista de Educación Superior*, XXXIV(134), 13 - 37. <https://bit.ly/3Y3jPtf>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología del análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Paidós.
- Lander, E. (2006). La ciencia neoliberal. En A. Ceceña, *Los desafíos de las emancipaciones en un contexto militarizado* (págs. 45 - 94). Buenos Aires Argentina: CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://bit.ly/4exAITE>
- Mirowski, P. (2011). *Science-Mart. Privatizing American Science*. Harvard University Press. <https://bit.ly/4f5U2b0>
- Neave, G. (1998). The evaluate state reconsidere. *European Journal of Education*, 33(3), 265-284. <https://bit.ly/3U3rkz5>
- Ordorika, I. (2004). *La academia en jaque. Perspectivas políticas sobre la evaluación de la educación superior en México*. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias. <https://bit.ly/47LV1KS>
- Ordorika, I., & Lloyd, M. (2013). A decade of international univesity rankings: A critical perspective form Latin America. En *Rankings and accountability in higher education* (págs. 209 - 231). Unesco. <https://bit.ly/3YoMACi>
- Peck, J., & Tickell, A. (2002). Neoliberalizing Space. *Antipode*, 380-405. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00247>

- Pérez Mora, R. (2020). Los asedios a las academias: La pérdida de la autonomía y libertad académica en el campo de las ciencias sociales. En A. B. Rodríguez, *Academias asediadas: convicciones y conveniencias ante la precarización* (pág. 180). CLACSO; Tuxtla Gutiérrez CESMECA-UNICACH. <https://bit.ly/3XYm7eu>
- Polanyi. (2018). *La Gran Transformación - Los orígenes políticos y económicos de nuestro tiempo*. FCE. <https://bit.ly/4dNuFta>
- Torres, C., & Schugurensky, D. (2001). La economía política de la educación superior en la era de la globalización neoliberal: América Latina desde una perspectiva comparatista. *Perfiles Educativos*, XXIII(92), 6-31. <https://bit.ly/3Bwjdvj>
- Touraine, A. (1969). *La société post industrielle*. Paris. <https://bit.ly/489l9zi>
- Vasen, F. (2018). La "Torre de marfil" como apuesta segura: Políticas científicas y evaluación académica en México. *Archivos de Políticas Educativas*, 26(96). DOI: 10.14507/epaa.v26.3594
- Vercellone, C. (2004). Las políticas de desarrollo en tiempos del capitalismo cognitivo. En *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva*. Traficante de sueños. <https://bit.ly/4044JGr>
- Vessuri, H. (2014). Cambios en las ciencias ante el impacto de la globalización. *Revista de Estudios Sociales* 1(50), 167-173. <https://doi.org/10.7440/res50.2014.16>
- Walker, V. S. (2017). Evaluation as a mechanism of the regulation of academic work. Case studies at universities in Argentina and Spain. *Education Policy Analysis Archives*, 25(108), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2681>

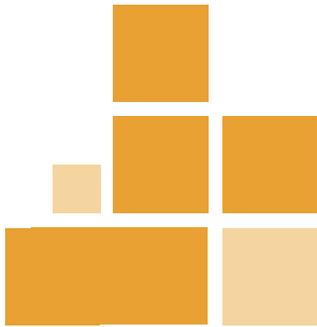
NOTAS

¹ Según Neave (1998), bajo un enfoque ultraliberalista el Estado mexicano se apoya en la evaluación y la productividad de los académicos como medio de control sobre la investigación. Este concepto refleja la intención del Estado de regular y controlar el desarrollo académico.



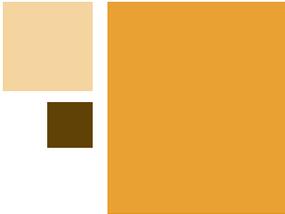
unesco

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe



ess ● Educación Superior y Sociedad

Vol. 36 Nro.2 (2024)



Artículo bilingüe:

Castellano - Mapunzugun

Construcción e implementación de la carrera "Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche" en la Universidad Católica de Temuco, Chile

Autor y traductor
Gabriel G. Llanquino Llanquino





REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD
2024, VOL. 36, Nº. 2 (jul.-dic.), pp. 134-171
<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.973>
e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-11-13 | Revisado 2024-11-13
Aceptado 2024-11-28 | Publicado 2024-12-27

1. Construcción e implementación de la carrera “Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche” en la Universidad Católica de Temuco, Chile

Wüxampüramgen ka amulniegen ta we kimeltun zugu
“Kimeltu Mapunzugunael” Universidad Católica de Temuco, Chile mew

Gabriel Gonzalo Llanquinao Llanquinao* @ 
Traducción al Mapunzugun**

* Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

** Por el autor.

RESUMEN

Este artículo expone los resultados del proceso de co-construcción de la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche –Kimeltu Mapunzugunael– en la Universidad Católica de Temuco, en el centro sur de Chile, territorio mapunche¹ –Wallmapu, la cual fue institucionalmente aprobada el año 2022, y actualmente es cursada por la segunda cohorte de estudiantes. Expone los resultados de diagnóstico participativo contextual, basado en diálogos y encuentros representativos con diferentes actores del medio social e institucional, donde se recogieron visiones, necesidades y requerimientos de las instituciones formales, específicamente desde los marcos normativos, así como los propios de la mirada y expectativas de miembros mapunche de los territorios. En efecto, este artículo se organiza en siete apartados, a saber: 1) Situación actual de la lengua mapunche y necesidad de revitalizarla, 2) las oportunidades ofrecidas en la Universidad Católica de Temuco, 3) políticas nacionales que propician la creación de la carrera, 4) inmersión educativa como posibilidad metodológica de enseñanza, 5) experiencias de enseñanza de lenguas originarias en Chile, 6) plan de formación y su fase inicial de implementación y, 7) consideraciones finales y proyecciones de implementación.

Palabras clave: Lenguas originarias, mapunzugun, pedagogía, revitalización

Wüxampüramgen ka amulniegen ta we kimeltun zugu "Kimeltu Mapunzugunael" Universidad Católica de Temuco, Chile mew

PIKÜNOGETUN

Tüfa chi chijkantukun zugu mew aztukugey chumeche kiñew xür wüxampüramgey Kimeltu Mapunzugunael piğechi zugu, wefpüramgelu ta Universidad Católica Temuco chijkatuwe mew, Wallmapu ta anülelu, Chile ragintu wiji pigetuchi mapu, fey 2022 xipantu mew maytulgey ñi wüxampüramgeal, fewla fey zew epu xipantugey ñi konpan epu xokiñ wekeche. Femechi fey, nentugey chem pin fij pu che, kiñeke mapu mew ka kiñeke kimeltuwün zugu mew ta konkülelu, chumechi ta ñi wüxampüramgeal ka chem zugu ta ñi azkonael jemay, zoy kiñekentu pu mapunche ñi günezuamnien ta zugu fij mapu püle. Femechi fey, tüfa chi güxamelün zugu reqle xoy mew elgey: 1) Chum felen ta mapun kewüh ka ñi newenmagetuafel, 2) Chumechi ñi eluwkülen ta Universidad Católica de Temuco tüfa chi zugu mew, 3) Kiñeke azgünen zugu müley ely ñi wüxampüramgeafel tüfa chi kimeltuwün zugu, 4) Kon kimeltuwün zugu ñi müleyen ta ñi kimeltugetuafel 5) Chum yeniegefel ta kimeltugen fijke fawkentu mapu kewüh Chile mapu mew 6) Azkünogen chum zewma wefün ñi amul kimeltugen tüfa chi zugu ka 7) wechul feypirpun ka chum yeniegepual kimeltugen ta mapunzugun.

Zichul Zugin: Fawke fij mapu kewüh, mapunzugun, kimeltuwün, newenmagetun

Construction and implementation of the "Pedagogy in Mapuche Language and Culture" program at the Catholic University of Temuco, Chile

ABSTRACT

This article presents the results of the co-construction process of the Mapuche Language and Culture Pedagogy Degree -Kimeltu Mapunzugunael- at the Catholic University of Temuco, in south-central Chile, Mapuche territory -Wallmapu, which was institutionally approved in 2022, and is currently being studied by the second cohort of students. It exposes the results of the contextual participatory diagnosis, based on dialogues and representative meetings with different actors of the social and institutional environment, where visions, needs and requirements of the formal institutions were collected, specifically from the normative frameworks, as well as the own view and expectations of mapunche members of the territories. In effect, this article is organized in sev-

en sections, namely: 1) Current situation of the Mapuche language and the need to revitalize it, 2) the opportunities offered at the Catholic University of Temuco, 3) national policies that favor the creation of the career, 4) educational immersion as a methodological possibility of teaching, 5) experiences of teaching native languages in Chile, 6) training plan and its initial phase of implementation and, 7) final considerations and projections of implementation.

Keywords: Native languages, mapunzugun, pedagogy, revitalization

Construção e implementação do programa "Pedagogia em Língua e Cultura Mapuche" na Universidade Católica de Temuco, Chile

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados do processo de coconstrução do curso de Licenciatura em Ensino de Língua e Cultura Mapuche -Kimeltu Mapunzugunael- na Universidade Católica de Temuco, no centro-sul do Chile, território Mapuche - Wallmapu-, que foi aprovado institucionalmente em 2022 e atualmente está sendo cursado pela segunda turma de alunos. Apresenta os resultados do diagnóstico contextual participativo, com base em diálogos e reuniões representativas com diferentes atores do ambiente social e institucional, onde foram coletadas visões, necessidades e exigências das instituições formais, especificamente dos marcos regulatórios, bem como dos membros Mapuche dos territórios. Este artigo está organizado em sete seções, a saber: 1) a situação atual do idioma mapuche e a necessidade de revitalizá-lo; 2) as oportunidades oferecidas pela Universidade Católica de Temuco; 3) as políticas nacionais que favorecem a criação do curso de graduação; 4) a imersão educacional como possibilidade metodológica para o ensino; 5) as experiências de ensino de idiomas nativos no Chile; 6) o plano de treinamento e sua fase inicial de implementação; e 7) considerações finais e projeções para a implementação.

Palavras-chave: Línguas indígenas, Mapunzugun, pedagogia, revitalização

Lacun es entre le discours et la pratique de l'interculturalité dans l'UNIBOL Guaraní et les peuples des basses terres «Apiaguaiki Tüpa»

RÉSUMÉ

Cet article présente les résultats du processus de co-construction du diplôme d'enseignement de la langue et de la culture mapuche -Kimeltu Mapunzugunael- à l'Université catholique de Temuco, dans le centre-sud du Chili, en territoire mapuche - Wallmapu-, qui a été approuvé institutionnellement en 2022 et qui est actuellement étudié par la deuxième cohorte d'étudiants. Il présente les résultats du diagnostic contextuel participatif, basé sur des dialogues et des réunions représentatives avec différents acteurs de l'environnement social et institutionnel, où les visions, les besoins et les exigences des institutions formelles ont été recueillis, en particulier à partir des cadres réglementaires, ainsi que ceux des membres Mapuche des territoires. Cet article est organisé en sept sections, à savoir : 1) la situation actuelle de la langue mapuche et la nécessité de la revitaliser, 2) les possibilités offertes par l'Université catholique de Temuco, 3) les politiques nationales qui favorisent la création du cours diplômant, 4) l'immersion éducative en tant que possibilité méthodologique d'enseignement, 5) les expériences d'enseignement des langues indigènes au Chili, 6) le plan de formation et sa phase initiale de mise en œuvre, et 7) les considérations finales et les prévisions de mise en œuvre.

Mots clés: Langues indigènes, Mapunzugun, pédagogie, revitalisation

1. Introducción

Este trabajo expone los resultados del proceso de co-construcción de la nueva e inédita carrera de "Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche" -Kimeltu Mapunzugunael- en la Universidad Católica de Temuco, en el centro sur de Chile, territorio mapuche Wallmapu, la cual fue institucionalmente aprobada el año 2022. Actualmente es cursada por la segunda cohorte de estudiantes que ingresó en 2024 (16

1. Introducción

Tüfa chi küzaw mew ta wülugetuay epu-rume xokiwün püramzugun chew wepümgen ta kiñe we az zugu Kimeltu Mapunzugunael, Universidad Católica de Temuco mew ta xiparpulu, Chile wiji mapu pituel ta fantepu, Mapuche Wallmapu fey ta azgünewün kimeltun mew ta 2022 maytulgey. Fantepu mew epu xokiñ wekeche chijkatupelu ta amuley konpay tüfa chi xipantu 2024

estudiantes) y por la primera que ingresó en 2023 (18 estudiantes), por tanto, ambos grupos se encuentran cursando su primer y segundo año respectivamente. Esta nueva carrera, que aún no tiene egresados, tiene una duración de cinco años (diez semestres académicos) según los criterios y estándares de las carreras de pedagogías a nivel nacional definidos por los marcos normativos respectivos. No obstante, a lo señalado, existen diversas iniciativas a nivel de instituciones de educación superior, que abordan tanto estudios sobre las lenguas indígenas como de su cultura, ya sea en proyectos de investigaciones como instancias formativas referido a la lengua y cultura, no obstante, en su mayoría centrado en ámbitos específicos por sobre la lengua indígena, lo que hace que esta propuesta sea inédita.

Por su parte, en el ámbito latinoamericano Mato (2018) se observan avances en varias modalidades y programas relacionado con la lengua y cultura indígena, especialmente lo que se ha conocido como Educación Intercultural Bilingüe (EIB) desde varias perspectivas teóricas-metodológicas y modalidades prácticas; entre otros, con el propósito de abordar y situar las problemáticas de los pueblos indígenas, provenientes a lo menos de tres entes; por un lado, los movimientos sociales e indígenas por reivindicar derechos ancestrales en el ámbito territorial, cultural y lingüístico, ello ha llevado a abordar la dimensión histórica de enajenación cultural, pérdida de las lenguas originarias, entre otros factores, por prohibición factual de los sistemas educativos nacionales (Durán y Ramos,

(16 geygün) ka kamel konpay 2023 (18 wekeche), femechi fey epu xokiñ wekeche amuley chi chijkatun mew kiñe ka epu xipantu yenieygün. Tüfa chi we kimeltun zugu, petu nienolu ta wechulu chi che, kechu xipantuy ñi wechulgeam (mari xokiñke küyengey) fey ti aznielu ta tüfachi kimeltuchefe xürümtugen ta zugu.

Tüfa chi küzaw zugu jituy wüne kon inazuamgen mew chew ñi koneltun ta mufüke che, ñi tuwükengechi zugu ka mufüke zuam nentugeyelu fij azeluwün ka zugu mew konküle chi pu che mew. Femechi tüfa chi fij zuam mew gümitugey ta pukintun zugu, zuamyenien pin zugu ka chem chum pilen kiñeke xokiñ anül zugu müleyewmelu, zoygey reke feyti pu azgünennielu, ka femechi kishuke azgünew pu mapunche ñi zuamtunien ta fijke lof mew.

Feygen mew ñi puwam tüfa chi zugu ñi wepümgetual, newenmagetual ka amulgetual ta mapunzugun, zoymengeal mew ta pu weke xem mew. Fey may, tüfa ta azkünüy ka anültuy ta zugu ñi wüxampüramgeal ka ñi amulgetual chem ka chumechi ñi yeniegerpual küf.

Tüfa chi zugu ta wegey ta fantepu kimeltuwün mew, femechi ñi pewfaluwüngen ta kimeltufe ta kewün zugu ka mapun kimün mew ta nüwmelu, fey tüfa chi komgen chijkatuwe universidad piel mew, wiji xokiñ mapu Chile pigetulu kam Wallmapu mew.

Enero küyen 2022 xipantu mew,

1997; López y Sichra, 2012). Por otro lado, la apertura de organismos internacionales (ONU, UNESCO, OIT) que interpelan a los estados nacionales a generar las políticas y condiciones que consideren la diversidad étnico cultural, especialmente en el ámbito de la educación, con el fin de mejorar los diferentes niveles del sistema educativo, centrados en parte a la calidad y pertinencia de la educación en contextos indígenas. Finalmente, investigaciones recientes han ido develando diversas problemáticas socioculturales y educativas, así como también acuñando conceptos y nociones que visibilizan temáticas educativas progresivamente más situadas, toda vez que se han ido superando perspectivas clásicas de investigación para posibilitar la emergencia de construcción de otros modos de conocimientos, en lo que se ha llamado –entre otros- epistemologías propias (Flores Farfán, 2011). En el ámbito nacional local, la ley indígena 19.253 es el reflejo de lo anterior. A grandes rasgos, las problemáticas que abordan los programas de EIB, se relacionan con la enajenación cultural y pérdida de identidad étnica, cultural y lingüística; pertinencia y calidad de los modelos educativos en contexto indígenas; la educación monocultural en consonancia con la formación de docentes; la EIB como respuesta a problemáticas socioeducativas, desconocimientos de los docentes de la diversidad sociocultural y educativa y, el carácter hegemónico de los modelos formación centrado únicamente en el conocimiento occidental teniendo como base la ciencia.

maytuluwün güxam mew ñi wüxampüramgeal ta Universidad Católica de Temuco pigechi chijkatuwe mew, fey wünel amulgekechi kimeltun mew pigelu, fey may ta wefi "Kimeltu Mapunzugunael", "Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche", fey fij azgünenien zugu mew ta nüwmey Ministerio de Educación mew.

Tüfa ta rüf füxa zugugey, fey fij püle mew ta ñi günelugeal chem pilen ta fij pu che konkülelu zugu mew, küzaw mew, femechi ñi kimentugeam chem küf ñi zuamyniegen tüfa chi fentelpañ epul patakali kiñe xipantu mew, famgentungen mew wepümtugey chum felen fijke mapu kewüh wall pülentu mew petu ñi ñamün. Pu Mapuche mew kay rüf kalelay ta zugu; zoygentungey, rupalechi 30 xipantu mew zoy üpülentugey ta kewün fey femechi pu püchike che kiñe kimlaygün rume mapun kewün.

Tüfa ta konküley kake wepümgén zugu mew: waragkake pu wekeche, petu kishukentu xawülüwi, waria ka lof mapu mew, ta ñi wiñotutuam ka wiño kim zugutuam ta kewün. Ka femechi, kuyfi chumkaw rume pepenuel reke, fij kake mogen ka tuwün che ka ayügün ñi kimael, güxamkayael ka kiñeketu ñi kimeltual, fey fij wegeytun günen mew ta rekülütuwün mew wixamefigün, welu el-lay ta kuyfi kishuke kimeltun ta ñi mülen fey ta kon kewün pigeyelu. Fey ta fenxen maneluwün ta wüxapüray fij mapu mew: fanten mew zuamnieyiñ ta ñi newenmageal ta mapuche kewün,

Con todo lo anterior, para el caso de esta propuesta y de manera situada a nivel local territorial mapunche, partió de la elaboración de un diagnóstico participativo contextual, basado en diálogos y encuentros con diferentes actores representativos del medio social e institucional. Mediante estas actividades se recogieron visiones, necesidades y requerimientos de las instituciones formales, específicamente desde los marcos normativos, así como los propios de las miradas y expectativas de miembros mapunche de los territorios.

El propósito que sitúa estos pasos es recuperar, revitalizar y proyectar el mapunzugun, especialmente entre las nuevas generaciones. Por tanto, este fin configura y sienta las bases para generar y proyectar las condiciones e implicancias de su puesta en marcha. Se trata de una apuesta formativa inédita en el ámbito de la educación, en tanto consiste en la creación de una carrera de pedagogía sobre la lengua y cultura mapunche, en una institución universitaria convencional, situada en el centro sur de Chile y/o Wallmapu.

En enero del año 2022, se tomó la decisión de crear una nueva oferta formativa en la Universidad Católica de Temuco, en el marco de lo que en Chile se conoce como 'pregrado' y cuyo resultado fue la carrera de "Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche", y responden a varios marcos normativos emanados del Ministerio de Educación de Chile.

Este fue un verdadero desafío, ya que implicó hacer un estudio en el medio social y profesional para identificar la realidad educativa que se requiere en esta tercera

küme inaye kimgeal, pepikalgeal fij rekültuwam ñi kimeltugen mew. Tüfa chi elkünun chijkantuku zugu mew fey ta tukugey fij rekülütuwün chew xipalen ta zugu femechi ñi kimfalam chumlen ta fij mapu kewün, chem az günen mew ñi nüwkülemen, küme azkünu kimün kimeltun mew, femechi ta ñi kimgeam tunte fanelen ta zugu ñi wüxampüramgeam tüfa chi xürümtugen zugu pu wekeche kimeltu zugunael universidad mew. Fewlagey wüla Temuco mew, fij azgünen zugu ta amul-amultufiyiñ, zoy faw mew, zoy kiñe mapu ka fif wall mapu püle, fenxen mufüchi xipantu mew zuamtufuygün ñi güneytugeal ñi famentugenual ka zoi ñamnual tüfa chi kewün. Wechupun mew fey aztukugey kiñe pin chumechi ñi yeniegen tüfa chi we kimeltu mapunzugun zugu, fey mew ga tüfa chi xipantu mew zewma epu inaw xipantu weke che konküley.

década del siglo XXI, época en que se reconoce por primera vez que gran parte de las lenguas originarias del mundo están 'en peligro de extinción' (UNESCO, 2019). Para el caso mapuche esta no es la excepción; al contrario, solo en los últimos 30 años se produjo un tremendo desplazamiento lingüístico que tiene a niños y niñas sin aprender su lengua materna.

Esto se enmarca en un fenómeno nuevo que emergió: miles de jóvenes mapuche se están organizando de forma autónoma, tanto en contextos urbanos como en las comunidades, para recuperar y volver a hablar la lengua. También, como nunca antes se había visto, personas de otros orígenes culturales y territoriales han sentido un fuerte interés por aprender, conversar e incluso enseñar, haciendo uso de un abanico de herramientas tecnológicas, sin dejar de lado el aprendizaje tradicional a través de internados lingüísticos. Las expectativas e ilusiones en todos los territorios se escuchan al unísono: hoy en día necesitamos fortalecer la lengua mapuche, aprenderla de forma sistemática, confeccionando materiales que permitan mejorar su enseñanza. En el presente artículo se incluye la bibliografía y otras fuentes de información que permiten tener un panorama sobre el estado de las lenguas originarias, las políticas que las sustentan, metodologías apropiadas para su enseñanza, lo cual permite visualizar la importancia de crear esta carrera universitaria. Por primera vez en Temuco, movilizamos políticas locales, nacionales e internacionales, que desde hace muchos años intentan poner como foco de atención la urgencia de impedir el desplazamiento y la desaparición de esta

lengua. Al final se ofrece unas líneas respecto del proceso de implementación en curso, por cuanto al presente año, esta propuesta formativa, va en sus dos cohortes.

1. SITUACIÓN ACTUAL DE LA LENGUA MAPUCHE Y NECESIDAD DE REVITALIZARLA

¿Por qué crear una carrera de formación inicial docente cuyo foco de atención sea la lengua y cultura mapuche?

Esta pregunta la podríamos responder de forma práctica, entre los argumentos podemos incluir las actuales demandas de implementación en el aula, la creación de nuevos programas de estudio para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios, además del realce que ha tenido esta temática en los últimos años. Sin embargo, también es importante señalar que esta creación se justifica por la situación desfavorable que viven muchas lenguas del mundo, lo cual ha puesto en la agenda pública la necesidad de fortalecer y revitalizar un patrimonio lingüístico considerado en 'peligro' (Moseley, 2010).

Para el caso de la lengua mapuche en particular, se observa su pérdida progresiva en diversos territorios, donde niños, niñas y jóvenes —nuevas generaciones— ya no la están usando en su vida cotidiana. Dicho desplazamiento o pérdida es una situación que requiere ser analizada históricamente. Esto nos remite al proceso de conquista, donde el intento sistemático fue generar procesos de 'castellanización' forzada aplicada a los distintos pueblos originarios, considerados en las décadas anteriores como un estorbo para el

1. FANTEPUN MEW CHUM FELEN TA MAPUN KEWÜN KA NEWENMAGETUN

¿Chumgelu am müley ñi wüxam-püramgeal tüfa chi kimeltun zugu chew ñi zichulniegen mapuche kewün egu mapuche kimün mogen zugu?

Kiñe matu nentuzugun mew ta wiñolzugaufuyiñ tüfa chi ramtun, günel-tugen mew ta chumechi ñi amulen ta kimeltun zugu chijkatuwe wejin mew, ñi wüxampüramgen fij we Azküno chijkatun zugu fey konkülelu ta Kewün ka mogen zugu pu fij mapuche che mew pigelu, ka femechi ñi faneltu-niegerpan mew we rupalechi xipantu mew. Welu may, ka müley ñi feypigeal tüfa chi wepüm zugu ta nüwmey fey petu famnaqün mew tüfayechi kewüh fij waj mapu mew, fey ñi pukintuwülgen zuamyeniegen newentugeal ka newenmageal fey elgerpuchi kewün petu ñamnaqyelu (Moseley, 2010).

Fey kay Mapuche kewün zichungen mew, kimfaliy ñi petu ñamnaqün fij mapu mew, püchike che ka pu wekeche zew nentuweelaygün fij antü mogen zuam mew. Fey ñi kügülnen-tugen kam ñamnaqün fey müley ñi pukintugeal xür kuyfiwma zugu mew. Tüfa ta nüwmey ta wemün zugu mew, chew ñi rumel afkentu gagentukugepan ta wigka zugun pu fij mapuche

progreso social y económico (Bengoa, 2000). Muchas organizaciones mapuches observaron esta situación y generaron demandas para fomentar el tratamiento educativo de la lengua y la cultura, con expectativas de reconocimiento formal (Foerster y Montecino, 1988).

Durante todo el siglo XX se realizaron distintos encuentros de pueblos originarios, donde se propuso proteger el territorio y la cultura, destacando la Segunda Reunión de Barbados en 1977, la cual se considera un momento fundacional en la lucha anticolonialista y contra el racismo (Zapata y Oliva, 2019). En esos mismos años, en el contexto de la dictadura militar en Chile, se promulgó el Decreto Ley 2.568 (1979), con el cual se intentó generar una "división de las Reservas y de la liquidación de las Comunidades Indígenas". Esta política provocó grandes movilizaciones por evitar las subdivisiones e individualizaciones, ya que las consecuencias serían implacables: "dejarán de considerarse tierras indígenas, e indígenas a sus dueños o adjudicatarios".

Durante toda la década de 1980 en adelante, los esfuerzos se concentraron en proponer nuevas leyes para resistir a las imposiciones dictatoriales. Fue así como se logró organizar el conocido "Pacto de Nueva Imperial" (Pinto, 2017), un encuentro entre distintos pueblos originarios con el entonces candidato a la presidencia Patricio Aylwin, cuyos acuerdos posteriormente se transformaron en la Ley Indígena 19.253 (1993). Esta es la que continúa vigente hasta nuestros días y con la cual se logró establecer una sección exclusiva para la Cultura y Educación. Sin embargo, a casi treinta años del nacimiento del sistema

che mew, fey üjamkagen mew ñi ragniñkülen puwüljuwün ta kiñen antügen güneltnu mew pige (Bengoa, 2000). Fenxen mapuche xokiñ xawün güneltnufigün tüfa chi zugu fey femechi zugutuygün ñi pukintugeal kimeltuwün mew ta kewün mogen zugu egu, femechi azchel xokitugeal egün (Foerster y Montecino, 1988).

Fey ti XX xipantu mew fij xawün ta nentuy ta pu fij mapu che, chew ta wüxampüramgey ñi kuñiwтуgeay ta mapu ka mogen zugu, femechi Segunda Reunión de Barbados en 1977 mew, fey ta wünel anültu xawün chaftulgen ta ka xipachegen zugu ka üjamtuwün zugu (Zapata y Oliva, 2019). Feygen chi xipantu mew, mülen mew chi dictadura miltar Chile mew, nentugey chi azgünen zugu 2.568 (1979), fey mew "zuamtugefuy wüzamkageal ka afnaqam ta fij lof mapu zugu". Tüfa chi zugu ta "fij püle xepelchey fey femechi ñi kaxütugeal ñi wüzamkagenuam ka kiñekelgenuam, feygefulu kam ta weraleafel ta zugu: zew mapuche mapu gewelayay, ka mapuche pigeal ti pu genkülelu".

Fey ti chi maril xipantugen mew 1980 gechi xipantu, fey newentugefuy ñi aztukugeal we azgünen zugu femechi ñi kaxütugeal ta notukan günen. Femechi fey müley kiñewün xawün fey ta "Pacto de Nueva Imperial" (Pinto, 2017) pige, fij pu mapu che fey ti Patricio Aylwin konan güne mapun mew pilelu, feychi kiñewün mew fey nentugey chi Ley Indígena 19.253 (1993). Feygey tüfa ta petu amulelu ta fantepu mew, fey mew wichu xoy

de 'educación intercultural bilingüe', las lenguas de pueblos originarios continúan siendo desplazadas y sometidas a intervenciones coloniales, frente a lo cual se requiere plantear nuevas propuestas dirigidas a contrarrestar esta condición. Es necesario señalar que ha sido escaso el alcance práctico de estas políticas a nivel del sistema educativo, quedando reducido a la educación básica; por su parte, las instituciones de educación superior, si bien han generado programas e investigaciones incorporando el enfoque intercultural; sin embargo, la lengua mapuche -en este caso- no ha sido relevante, más que para estudiarla en el nivel descriptivo.

Considerando una perspectiva disciplinaria, también se ha investigado la temática desde la sociolingüística, identificándose que

El mapuzugun, "lengua de la tierra", es la lengua con más hablantes pues corresponde al pueblo indígena mayoritario en el país. La cifra de hablantes no es alentadora, solo el 10% aproximado de la población habla mapuzugun. Según la encuesta CEP de 2016, el uso del mapuzugun disminuyó 11% desde el año 2006 al 2016. (Loncon, 2019, p. 251)

Otros estudios más detallados han dejado en evidencia que los niveles de dominio de la lengua han sufrido una decadencia, donde las nuevas generaciones aparecen como las más afectadas, lo cual ha sido descrito como un retroceso o desplazamiento.

konküley mogen zugu ka kimeltuwün. Welu may, zoy 30 xipantu rupalen fey tüfa chi epu rume kimün ka kewün pin, fey ti fij mapu che kewün amuley ñi üpülñentuniegen ka ñamkülerpun ka wigkalkan günen mew yeniegey, femechi mew rüf zuamniemuy kake we azkünozugun ta ñi kaxügerpual jemay.

Famtukugen mew xokiñke kimün zugu, fey ta che egu kewün pin zugu kimün mew ta günelteugeayfuy qüytunnentugen

El mapuzugun, "lengua de la tierra", es la lengua con más hablantes pues corresponde al pueblo indígena mayoritario en el país. La cifra de hablantes no es alentadora, solo el 10% aproximado de la población habla mapuzugun. Según la encuesta CEP de 2016, el uso del mapuzugun disminuyó 11% desde el año 2006 al 2016. (Loncon, 2019, p. 251)

Kake inatu chijkan pin, az-elnierpuy feyti pepilgen kewün zugu ta famna-qkülerpun, fey mu pu wekeche zoy kuxankaniegey, fey ta wiñoxekawün kam üpülñentugen pigey.

Tabla 1. Niveles de competencias lingüísticas mapuche en tres regiones del sur de Chile

	Nivel de competencia en mapuzugun								Total	
	Sin competencia		Básica		Intermedia		Alta			
Región del Biobío	15.657	80,0%	445	2,3%	1.342	6,9%	2.121	10,8%	19.565	100%
Región de la Araucanía	80.212	48,4%	8.715	5,3%	21.689	13,1%	54.974	33,2%	165.590	100%
Regiones de Los Ríos y Los Lagos	57.537	90,8%	738	1,2%	824	1,3%	4.245	6,7%	63.344	100%
Total	135.406	61,7%	9.898	4,0%	23.855	9,6%	61.340	24,7%	248.499	100%

Fuente: Tabla de distribución de la competencia con el mapuzugun según regiones de residencia: Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (en cifras ponderadas y proyectadas) citada en Gundermann *et al.*, 2011, p.117.

Nota: Los datos corresponden al Test de competencia lingüística, mayo-julio de 2007, UTEM-CONADI.

Como se puede observar, en la mayoría de las regiones, los niveles de dominio alto de la lengua mapuche son muy reducidos. Si bien en La Araucanía existe una mayor vitalidad, esta no alcanza el 50%. Para el caso de las regiones de Los Ríos y Los Lagos, esto se acentúa, visualizándose prácticamente una competencia nula. El panorama es desalentador: un momento crítico que requiere de ejecutar distintas iniciativas, donde el ámbito educativo aparece como una de las principales alternativas. Considerando este contexto, tenemos una responsabilidad histórica de actuar para reducir estas brechas causadas por la asimilación a la cultura dominante. Un estudio reciente Curaqueo *et al.* (2024) reafirman la tendencia sobre el estado crítico de las lenguas indígenas a nivel nacional.

Sin ahondar respecto del panorama a nivel nacional, es necesario señalar que en general las diversas instituciones sin bien proveen conocimientos y análisis descriptivos, no tienen alcances prácticos, o de otro modo, los aportes de las

Güneltugen chi azentun, kom mapu mew reke, fey ti küme pepiluwün kewün mew rüftu püchingey. Araucanía piel chi mapu kam zoy newenkülekay, welu puwlay ta 50% mew. Los Ríos ka Los Lagos piel mew kay, fey ta zoy kimfaliy, femechi rüf gekalay ta pepiluwün. Fey ta mülezuamüngey chi zugu, fij zuamtun müley ñi azyegeael, femechi kimeltuwün zugu fey ta kiñegey chi maneluwün pin mew. Tüfa ta ñi felen mew ta zugu, rüf may nieyiñ ta chumkúnual ta zugu ñi wiñowüxageam ta wígwawün kimün ta yeniegen.

instituciones de educación superior son limitados toda vez que atendiendo a la condición social y política de los pueblos indígenas, no generan propuestas mayormente transformadora tanto en los procesos formativos como en el contexto territorial indígena, mas que reproduciendo el extractivismo.

2. LAS OPORTUNIDADES OFRECIDAS EN LA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

En el punto anterior nos preguntamos ¿Por qué crear esta nueva carrera? Y ahora debemos plantear: ¿Cuáles son las normativas institucionales de la Universidad Católica de Temuco que posibilitan la creación de esta Carrera?

Estamos en un momento bastante prometedor en este sentido, ya que la llegada de esta tercera década del siglo XXI presenta una nueva forma de relacionarse y respetar las distintas lenguas y culturas. A nivel interno de la UC Temuco, se ha actualizado su Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) y su Plan Estratégico 2020-2030², herramienta clave para la toma de decisiones. En este documento se comienza planteando los sueños y desafíos de la comunidad universitaria, entre los cuales figura convertirse en una universidad intercultural:

La interculturalidad como categoría se asocia a diferentes aspectos y procesos propios de la institución, tales como el acceso de estudiantes de distintos pueblos originarios, su incorporación en itinerarios formativos, y su relevancia en el ámbito de la

2. UNIVERSIDAD CATOLICA TEMUCO MEW WÜLMAYTULGEN ZUGU

Rupachiyechi pin mew ramtuwiyiñ ¿Chumgelu müleay tüfa chi we kimeltun zugu? Fewla müley ta iñ piae!; ¿Chem azküno günen zugu am müley Univer-sidad Catolica de Temuco ñi wüxam-püramgeal tüfa chi we kimeltun zugu?

Kiñe küme eluwün zugu mew ta müleyiñ, akun mew tüfachi küla xoy xokiñ xipantu XXI pigelu elniey ta kiñe küme xokiwün ka yamgen ta fij kewün ka mogen zugu. Kishukentu pin ta UC Temuco, fey ta wegeltugey ta Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) ka fey Estratégico 2020-2030, feymewgen ta ñi felepe zugu piamgen. Tüfa chi chijka zugu mew ta wüne feypiley ta kiñe antügen ka zuameluwün rakizuam ta kom konkülechi che tüfa chi kimeltuwin ruka mew, fey kiñeke pin mew fey epu rume kimün kimeltuwe gerpual:

La interculturalidad como categoría se asocia a diferentes aspectos y procesos propios de la institución, tales como el acceso de estudiantes de distintos pueblos originarios, su incorporación en itinerarios formativos, y su relevancia en el ámbito de la

investigación. Destaca la aspiración de un rol preponderante de la Universidad como mediadora de conflictos y promotora de diálogo entre Instituciones-Estado y pueblos originarios... potenciando la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas por medio del diálogo y del respeto mutuo. (PDI 2030 UC Temuco, p. 49)

Este 'sueño' se plasma posteriormente en la *Decisión 3*, la cual plantea: "Alcanzar un reconocimiento nacional e internacional como universidad referente en temáticas interculturales y colaborar decididamente con actores locales y de gobierno en la búsqueda de soluciones sostenibles a las tensiones sociales que vive La Araucanía" (PDI 2030 UC Temuco, p. 74). Si consideramos la pérdida de la lengua mapuche como un proceso colonial de imposición por parte de la sociedad dominante, esta se convierte inmediatamente en una de las tantas tensiones que se deben solucionar. Para ello ya se han realizado algunos avances, tales como la inclusión de la 'interculturalidad' dentro del sello universitario, lo cual promueve que se incorpore como temas de estudio en gran parte de los programas formativos de las distintas facultades. No obstante, el hecho de brindar una carrera que permita la formación específica en lengua y cultura mapuche, sería una coronación con alto reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional.

En el PDI también se actualizó la Misión, donde destaca su compromiso por valorar y relevar los conocimientos ancestrales del territorio en el cual se ubica:

investigación. Destaca la aspiración de un rol preponderante de la Universidad como mediadora de conflictos y promotora de diálogo entre Instituciones-Estado y pueblos originarios... potenciando la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas por medio del diálogo y del respeto mutuo. (PDI 2030 UC Temuco, p. 49)

Tüfa chi pewmaluwün zugu ta azkonküley ta küla maytuluwün mew (Decisión 3) fey ta feypiley "Puwael ñi kimgeal fawgentu mapu ka kake mew universidadgen üytungeal epu rume kimün zugu pin ka kejutukual fij pu che yenielu ta zugu mew ka wünenküley ta zugu mew kintugeam chum azkünuwael ta che mülelu Araucania pigechi mapu mew" (PDI 2030 UC Temuco, p. 74). Famtukufliyiñ chi zugu petu ñi famnaqün ta mapunzugun gagentuku wigkalgen zugu, fey tüfa ta wünekonfemi ta chaftulniew xokiwün mew ñi inageal. Fey chi zugu zew amuley kiñeke zugu, fey ti epu rume kimün pin zugu jemay tüfa chi kimeltuwe mew, femechi aztukuniegerpual ka günezuamgeal fijke zugu chum xürümtuniegerpuy ta wekeche fijke xokiñ kimeltun Anül chijkan zugu mew. Welu kay, azwülgele kiñe kimeltun zugu ñi xürümtugeal ta kewün ka mapuche mogen zugu mew, fey ta kiñe küme xokigen ta faw ka kake mapugengerpuy.

PDI mew fey ta azniew rakizuam mew, chew ñi üytkülen ta famtukun ta fanetun ka wenuntun fij kuyfike kimün müleyelu ta tüfa chi mapu mew chew ñi mülen:

Somos una universidad católica, constituida por una comunidad inclusiva cuyo quehacer se inspira en el humanismo cristiano, que contribuye de manera rigurosa y crítica al desarrollo de la sociedad regional, nacional y global mediante la formación integral de las personas, la generación de nuevos conocimientos, la innovación y la vinculación con el entorno, en diálogo con la diversidad de saberes y culturas, desde el mismo territorio de riquísima savia ancestral que la vio nacer. (PDI 2030 UC Temuco, p. 56)

Esta declaración es uno de los principales fundamentos que nos permitió generar la propuesta, ya que se relaciona directamente con la 'riquísima savia ancestral' del Wallmapu, es decir, todo lo relativo a la lengua, pensamiento y cultura que forma parte de las comunidades mapuche y que en la actualidad parecen desvanecerse. Nos permite desarrollar un Plan de Estudio que contempla estos conocimientos; por lo tanto, constituye el mayor aporte concreto con el cual podemos relevar esta misión.

De forma específica en la Facultad de Educación, durante el año 2021 también se trabajó en dos grandes ejes: se confeccionó un modelo de nueva estructura, en el cual se ha considerado el surgimiento del Departamento de Diversidad y Educación Intercultural, con el cual se planifican los diversos proyectos prioritarios a trabajar durante los próximos años, en el cual se consideró como *Lineamiento 2* la implementación

Somos una universidad católica, constituida por una comunidad inclusiva cuyo quehacer se inspira en el humanismo cristiano, que contribuye de manera rigurosa y crítica al desarrollo de la sociedad regional, nacional y global mediante la formación integral de las personas, la generación de nuevos conocimientos, la innovación y la vinculación con el entorno, en diálogo con la diversidad de saberes y culturas, desde el mismo territorio de riquísima savia ancestral que la vio nacer. (PDI 2030 UC Temuco, p. 56)

Tüfa chi feypin fey ta fanen zugu pin jemay ta iñ pepi wüxampüramael tüfa we kimeltun zugu, fey kay ta nortu nüwmelu ta kuyfi fijke kimün Wallmapu mew, fey kom zugu konkülelu ta kewün, rakizuam ka mogen zugu azkonkülelu ta fij lof mapu mew fey fantepu ta petu ñamnaqlu kechilefulu. Fey ta pepi azyenieeyiñ mew wüxampüramam ta azküno kimeltun zugu tukunieyealu tüfa chi fij kimün, femechi mew, ta zoygen kejentukuy tüfachi az pin rakizuam konkülelu.

Fey tüfa chi Anül Kimeltun zugu, 2021 amulechi xipantu ka epu zugu ta küzawyegey: az püramgey kiñe we anülrukazugu, fey mew wefüy ta Az xokiñ Fijkentul pin ka Epu rume zugu kimeltun, chew ñi azyeniegen fij rüüpül-zugu küzawyeniegerpual küpalechi xipantu mew, fey tukugey epu wifel zugu konael ta epu rume zugu günezuum kimeltun, inatun ka kejentukuwün fij lof mew.

del enfoque intercultural en docencia, investigación y vinculación con el medio.

Tanto la nueva estructura como los lineamientos permiten establecer un trabajo académico en torno a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche de forma sistemática, propiciando trabajo en equipo con los centros de investigación, con carreras de postgrado y proyectando comunidades de aprendizaje con otros departamentos. Oportunidades prudentes de considerar, pensando que el proceso formativo debe ser de calidad y en alianzas con distintas instancias internas.

3. POLÍTICAS NACIONALES QUE PROPICIAN LA CREACIÓN DE LA CARRERA

Teniendo claridad de las oportunidades internas, es importante señalar que las actuales políticas disponibles garantizan el futuro desempeño y campo profesional específico, tanto para la enseñanza de la lengua mapuche como para el desarrollo de la interculturalidad. En primera instancia, se destaca que desde el año 1993 está vigente la Ley Indígena 19.253, la cual considera en su artículo 28 el "reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas". Esto implica que en todos los espacios posibles deben crearse programas, actividades, cursos, entre otras estrategias para su desarrollo y proyección. Dentro de los puntos más significativos que presenta se destacan:

- El uso y conservación de los idiomas indígenas

Fey ti chi we anülrukazugu ka feychi wifeltuyen, azüwüy ñi yeniegeam ta kimeltufe zugu küzaw fey kimeltugeam ta mapuche kewün ka mogen zugu kiñew az mew, kejuwün ta müleal azyen inatun zugu mew, amultu kimeltun mew ka yomgelgeal fij loftuwün xokiñ kimeltuwün mew, kake xokiñ anülrukazugu egün mew. Feygewam ta amulgen küzaw, xürümtugen kimün rakizuam mew ta nüniegen kiñe kúme kimün ka kejuwün fij kon ponwi kimeltuwe ruka mew.

3. FAWMAPUGEN AZGÜNEN ÑI WÜLPILEN WÜXAMPÜRAMEAL TA WE KIMELTU ZUGUN

Kimniegen mew chum aztukugeal, fey müley ñi feypiael ta fij azgünen zugu mew eluwküley ñi pepi amulgeal ta küzawnierpuam ka chew mew ñi pepiluwpual, fey kimeltu mapunzugunael ka femechi epu rume zugu mew. Wünelugen mew, kimfalküley ta 1993 xipantu mew anülküley ta Ley Indígena 19.253, fey ta kiñe xokiñ pin mew Artículo 28 ta "az-kintuwülgen, yamün ka kuñiwтуgeal ta fij mogen zugu ka fij mapu che kewün zugu". Fey tüfa feypiley kom püle mew ñi pürameal ta zugu, nentuzugun, xoyzugu, ka fij güneluwün ta ñi yegeal ka amulgeal. Kiñeke xoy pin mew ta zoy az wenuntuley ta:

- Konael ka zapiniegeal ta fij mapu che kewün
- Azelgeal kiñe anülzugu kimeltun komgen fawchi mapuche kiñe az zugu ñi yeniegeam pu wekeche ñi ki-

- El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente
- El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión
- La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior

Destacamos este último punto, ya que ha sido una de las principales falencias identificadas. Si bien la UC Temuco creó un programa de educación intercultural desde el año 1992, ha estado influenciada por los grandes paradigmas de la pedagogía y de las asignaturas científico humanista occidentales que forman parte del currículum oficial. Ha costado promover una mirada exclusiva que se haga cargo del 'conocimiento adecuado' de las culturas e idiomas, dejando reclusa esta materia a una línea de formación que con los años de experiencia ha demostrado tener debilidades, se entiende a modo general por conocimiento adecuado a nivel de dominio que permita la interacción especialmente en el plano de la lengua en contexto reales de uso, tanto en lo cotidiano como en lo profesional. La potencia de delimitar un currículum centrado en la lengua y cultura podrá demostrar en el futuro que esta ley, después de 30 años de existencia, tenga sus primeros frutos para la revitalización que tanto se requiere.

Por otra parte, en el transcurso de estos años, la Ley Indígena entregó la respon-

mael ta zugu kishukentu ñi az mogen ka ñi kewün mew egün ka femechi ñi newenyeafiel maytul poyen rakizuam mew

- Fogümgeal fil amulzugunwe mew ka ameltuwe pañil mew
- Kimelgeal ka wepümgeal anül kimün zugu, az mogen ka mapu che kewün zoy püral kimeltun mew.

Zoy inagechi pin ta fanenyengey, fey ñi zoy inalen mew kafey. Fey ta UCTE-muco wüxampüramüy ta kiñe az zugu epu rume kimeltun zugu 1992 xipantu mew, fey ta nüntukuniegey reke ta fij az rakizuam ka kimeltuwin kimün mew ka fey chi wigka elkünü zugu günen mew ta wüxakönkülelu. Küzawgey ñi anülgeal kiñerume az rakizuam ñi eluwael kimün mew ta az mogen ka kewün zugu mew, nürüftukuley reke tüfa chi zugu asignatura piel mew, fey rupalen mew xipantu fey kimfaliy ñi newengenon. Newen kiñelkünugen mew aztuku kimeltun zugu nüwkülemeal ta kewün ka az mogen kimün mew küpalenkechi xipantu mew pewfaluway ñi newen tüfa chi az günen zugu (Ley), zoy 30 xipantu mew ñi amulen, fey ñi nierpual ta newenmagel zugu zuamtunieyel.

Rupaleyechi xipantu mew, fey ti az günen zugu wülmaytulfi ta Ministerio de Educación (Mineduc) fey ta kon-eluwael ñi amulafiel chi zugu. Fey kiñeke güneluwün ñi tukufiel egün, fey müley ti azküno zugu Epu rume zugu/zugun kimeltun, fey mew kiñeke azgünen zugu ta nentugey (decretos de ley) fij kiñeke lof mew zoy müleyen ta fij mapu che, fey amulgey ñochikalgen ta che kam chew

sabilidad al Ministerio de Educación (Mineduc) para hacerse cargo de su correcta implementación. Dentro de las estrategias que aplicaron, se encuentra la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, desde donde se plantearon algunos decretos de ley focalizados inicialmente en contextos rurales de alta densidad indígena, ya sea a través de programas de sensibilización o instancias para crear planes y programas propios, lo cual fue aplicado e implementado por un número limitado de centros educativos (Pinto, 2020).

Con el paso de los años se fue asentando con mayor fuerza la creación de una asignatura que inicialmente se denominó *Lengua Indígena* (Decreto 280, 2009), la cual podía impartirse en todo establecimiento educacional del país, aunque con una limitante: será una asignatura optativa y debe contar con una manifestación por escrito por parte de padres, madres o apoderados como indica su artículo 4). No obstante, lo anterior, el mismo Mineduc confeccionó los programas de estudio desde primero y hasta octavo Básico, además de otros materiales educativos para su correcta implementación (Loncon, 2011). Y, al cabo de algunos años, se produce una última actualización curricular, dando paso a la creación de la asignatura *Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales* (Decreto 97, 2021).

La oficialización de esta asignatura forma parte de las líneas disciplinares que deben ser desarrolladas en la nueva carrera, conocidos como "ejes" en los programas de estudio. A grandes rasgos, debe considerarse la formación en conocimientos espe-

ñi kishukentu ta wüxampüramün kimeltuwün zugu, welu rüftu kiñeke müten ta amulgey tüfa chi zugu kiñeke lof mew (Pinto, 2020).

Rupalen mew ga xipantu fey ta zoy anürpuy tüfa chi zugu kimeltugeam ta fij mapu che kewün "lengua indígena" pigefulu fey (Decreto 280 del año 2009) mew, ejaka mew kom chem chijkatuwe mew rume ta amulgeafuy, welu kiñe kaxükon zugu niey: fey pu gen choyün müley ñi maytural (Artículo 4). Welu ñi feypilen mew, ministerio fey azpüramüy chi azküno zugu kiñe ka pura xipantu mew, ka inakonküley kiñeke rekülü-tuwün ñi küme nentugeam (Loncon, 2011). Ka, rupalu mufü xipantu, ka xipay kiñe wegeltugen, fey püramgey chi "Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales" (Decreto 97 del año 2021).

Fey ta kom-mal newenmagen tüfa chi zugu fey nüwkülemey fey ti wifel anül kimün mew fey mew ta aztukugey chi wüxampüram kimeltun mew, fey ta "nüwmen pürongey" fey ti azküno zugu kimeltun mew. Komgentu feypin mew, fey müley ñi tukugeal zichul kimün fey anül kewün kuyfi kimün zugu; rupawma ka tukulpan kuyfi mapunche zugu; komgentu azwenumapu pin kimün; ka kiñe fey fij fenxen kimün zugu ta xapümtukuy. Fey ta fuxa küzawyen zugugey fey ñi kiñewael tüfachi meli xokiñ elzugun kimün mapunzugun mew, femechi rumel ñi chaftulniegeal küpaleyechi azküno zugu egün, fewla kay ta ella epu xipantu wüla ta amulelu.

Kiñegey ñi eluwügen fey yafülnien ta ñi amulgeal tüfa chi zugu, fey rumel koneltulechi pu che kimeltuwün zugu mew ñi

Figura 1. Características de la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales



Fuente: Ministerio de Educación, Educación Intercultural y Unidad de Currículum y Evaluación. "Programa de Estudio lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Pueblo Mapuche".

Nota: Recorte del tríptico en PDF. Disponible en https://www.curriculumnacional.cl/614/articulos-249049_recurso_pdf.pdf

cíficos sobre la lengua y tradiciones orales; historia y memoria del pueblo mapuche; cosmología e interacción con el mundo en su totalidad; y una última que aglutina la más amplia tipología de saberes. El gran desafío es identificar la forma en que se expresan estos cuatro campos de conocimiento en la misma lengua mapuche, de tal manera que se pueda confrontar constantemente con los planteamientos que se publiquen en los futuros programas, que avanza en los niveles de 1º y 2º básico y esperamos se logre en todo el nivel de educación básica.

Una de las ventajas atractivas que promueve la implementación de esta asignatura, es la interacción constante con la comunidad educativa en su totalidad y, especialmente, con las personas reconocidas como "educadoras tradicionales". Esta 'figura' fue reconocida el año 2017 a través del Decreto 301 con la intención de impartir la antigua asignatura de Lengua Indígena, pero que se proyecta en esta nueva etapa, ya que en el Artículo 2 se le reconoce como una persona que posee la experticia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lengua, de las tradiciones, historia y cosmovisión, lo que le ha permitido internalizar los saberes y conocimientos propios de un pueblo indígena y a los profesionales de la educación.

4. INMERSIÓN EDUCATIVA COMO POSIBILIDAD METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA

Los planteamientos del apartado anterior se focalizaron de forma exclusiva en aprovechar la asignatura de *Lengua*

kom pukintuniegeal, ka fey mew ta zogu pefalniegey ta "Educadoras Tradicionales". Tüfa chi pu che 2017 xipantu mew azfanetugey fey ti Decreto 301 mew fey femechi kishu egün ñi amulael ta tüfa chi zugu "Lengua Indígena" piel, welu fey maneltugey tüfa chi we jitun zugu mew, femechi ti Artículo 2 mew feypiley "fey chi che ta nielu ta kimün elelgen mew rupachi che mew fey mapuzuguken, fij kimün ta ñi nien, kuyfike ka azwenu-mapu kimünegün jemay, femechi ñi kimtukunien ta kimün kishu ñi pu che ñi mapu mew ka fey ti pu kimeltufe egün".

4. KON KIMELTUWÜN ZUGU MEW ÑI AZKÜNUGEAL KIMELTUGEN TA KEWÜN.

Kom feypiel chi zugu ta nüwme zichulfi ta Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales zugu chew ñi yenier-

y *Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales* para el desarrollo futuro profesional docente. Sin embargo, se debe recalcar que actualmente existen otros modelos 'exitosos' que han demostrado empíricamente la revitalización lingüística con niveles de dominio, a través de la metodología conocida como "inmersión educativa" (Swain y Johnson, 1997).

La inmersión educativa promueve el bilingüismo con el objetivo de desarrollar una competencia similar a la de un hablante nativo sin perder la fluidez en el primer idioma. El método se asemeja a la forma en que niños y niñas adquieren su primer idioma, ya que cuentan con un entorno donde pueden aprender el segundo idioma con poca o ninguna explicación, solamente basándose en la interacción cotidiana, bajo la mediación de una persona enseñante fluida. En el mejor de los casos, se promueven conversaciones con hablantes nativos, de tal manera que se desarrolle la competencia comunicativa al agregar nuevo vocabulario y contextos para su comprensión.

Este método ha sido utilizado con éxito por las lenguas mayoritarias; pero también, lenguas minorizadas, tales como el navajo o la lengua de maoríes, encontrando en la inmersión un método eficaz para formar nuevas generaciones de hablantes. La inmersión total es cuando estudiantes y sus profesores/as usan el idioma meta todo el tiempo en clase y, además, se crea un ambiente para que lo puedan utilizar fuera de la sala; mientras que la inmersión parcial es cuando el 50% del tiempo se dedica a enseñar en

pual kimeltun kúzaw ta pu xürümtual chi pu weke che. Welu may, ka müley ñi feypigeal ñi müleyen fij azgünel kimün chew ta ñi newenmagetun ta famnaq chi kewün welu pepiluwün ta püramlu, fey ta kon kimeltuwün zugu pigey (Swain y Johnson, 1997).

Tüfa chi kon kimeltuwün zugu ta yafülyefi epu rume kewün femechi ñi kúme pepiluwael feyti chi koneltulu kewün kimün zugu mew. Fey tüfa chi azgünel kimeltun ta xüriy reke chumechi ñi kimken ta kewün zugu ta püchike ñi ruka mew, femechi azpüramelgey chum amuken ta xemümtun mew ta zugu, gelay reke ta faley pin, fey ta ñi koneltukan müten egün, kiñe kimlu ta kewün mütenmu kay. Zoygel mew fey, azelniegey ta güxamkawün rüftu kimlu ta kewün egün, femechi ñi pepiluwael zugu mew, fey kimnierpuygün fij nhemülkan ka chew/chem mew ñi konken.

Tüfa chi azgünel kimeltun fijke komgel che kewün mew ta konkey; welu kafey güyonelniei chi kewün mew, kiñekel fey ta Navajo pigechi kewün ka kagelu Maori pigelu, fey ti kon kewün mew ta matu newenkonmey ta ñi mületuam ta we xürümtuel chi pu we xem mew. Kom kon kewün kay fey kom pu wekeche kimeltupeyel ka pu kimeltuchefe egün yeniey kiñe kewün mew müten ta ñi zugu, ka femechi azniegey kom püle ñi zugal, welu fey kay ti ragiñ pilelu 50% fey ragiñkentu antü fey koniy kiñe kewün fey inagechi ka kewün mew (Holobow *et al.*, 1991). Ta ñi chumlen ta zugu fantepu mew fij mapu mew mapunzugun, epu xür azgünel ta kona-

el idioma meta y el otro 50% se dedica a la enseñanza en el primer idioma (Holobow *et al.*, 1991). Para la realidad que se vive en el actual territorio de aplicación de la lengua mapuche, ambos enfoques podrían ser perfectamente utilizados, de acuerdo con las decisiones que se puedan tomar en conjunto con las comunidades educativas.

Una de las inmersiones exitosas mencionadas con más frecuencia fue lograda por maoríes con los nidos de la lengua (Te Kohanga Reo), utilizando un enfoque integral. En su programa de inmersión incluyen, por ejemplo, el entorno de estudiantes y sus familias. El comienzo del programa empieza en edad preescolar y se ofrece tanto para niños y niñas como para padres y madres, de tal manera que se pueda estimular el uso del idioma también en casa. La inmersión es integral porque se enseña lengua, pensamiento y cultura, basada en cuatro ejes: empoderamiento, desarrollo holístico, familia y comunidad, y las relaciones sociales (Yaunches, 2004). Estos 'nidos de la lengua' comenzaron con un presupuesto muy pequeño y la mayoría de las clases se desarrollaban en las mismas casas de las personas más ancianas, apostando por una renovada transmisión transgeneracional de sus conocimientos y por ello los abuelos y abuelas son parte fundamental del programa.

La mayoría de estas iniciativas surgieron desde las demandas del mismo pueblo, tomando conciencia sobre la pérdida de la lengua y cultura. Por esta razón es tan relevante comenzar en la primera infancia, trabajando con los ma-

fuy, ñi chum azkünuwüingal ta che konkülelu kimeltuwün mew.

Kiñekentu qüytukeel chi amulgen ta kimeltugen kewün fey tukulpagekey ta pu Maori fey ñi zañeluw kewün pigelu (Te Kohanga Reo), kom azgünel ñi tukugen. Fey mew ta tukuygün, chum felen ñi mogen ta wekeche ka ñi pu reñmawen. Jitun mew fey eja konpun mew püchike che nügey ta fey chi kewün mew, welu püchike che ka pu gen choyün tukugey, femechi ta ñi nügetual ta kewün ruka mew. Fey ti kon kewün fey ta kom nüwmey, kewün zugu, rakizuam ka az mogen zugu, meli nüwmen pin mew: newenmawün, komgel yegen, reñmawen ka lof che kütü, ka pewün che jemay (Yaunches, 2004). Tüfa chi zañel kewün püchin rantun mew ta püramgey, fey zoy epe kom rukache mew ta jeqüy pu fütä/kusheke che mew, femechi ñi wiño wegel amulgetun ta zugu, ñi kimün fey pu füchake che, kusheke papay feyegün ta zoytulküley azküno zugu mew.

Epe kom tüfa chi zugu wefüy kishu egün ta ñi zuamtun mew ta pu che, günekonün mew ñi chumlen egün ñi kewün ka ñi az mogen. Femechi mu ta rume faney zoy püchike che mew ñi jitual, pu fücha/kusheke che egün ñi küzawygeal, aztukugeal pu gen fotüm, gen püñeñ, fücha, kushe egün. Fey kom, feyti kon kewün chijkatuwe zugu fij mapu che kewün feygeygün ta forol, follilgey ta newenmawtun, ka femechi xemol piwketuygün ta gagen wigkawün kimün mew ñi rulpagen (Reyhner, 2010).

Mapu wajmapu mew, fey tüfachi nentuel zugu ta petu azkon amulge-

yores de sus comunidades, involucrando fuertemente a padres, madres, abuelos y abuelas. En general, las escuelas de inmersión en lenguas originarias han sido una parte esencial de la revitalización, como también han cumplido una función sanadora para el trauma colonial (Reyhner, 2010).

En territorio mapuche, estas son experiencias que todavía no se han desarrollado de forma sistemática y ordenada, posiblemente por la influencia de los programas de educación intercultural o de la misma asignatura *de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*, que se limita a solo 4 horas semanales de dedicación. Bien sabemos que en una escuela pública ubicada en un barrio urbano difícilmente podrá funcionar el método por inmersión, ante lo cual la aplicación de la asignatura podría tener mayores grados de aceptación. Sabemos que el principal desafío en este ámbito más allá de los contextos y los enfoques apropiados, es la formación de docentes que tengan las competencias comunicativas y lingüísticas, con apoyo de materiales educativos pertinentes y significativos.

5. EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA DE LENGUAS ORIGINARIAS EN CHILE

Ya conocemos la propuesta de asignatura como campo profesional concreto; y la inmersión educativa como método de enseñanza que demuestra resultados de logro. No obstante, también necesitamos conocer otras experiencias que

lay, fey may ti epu rume kimün günen ta konkülen mew kam kishu azkülen mew Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, re kiñe meli raki xoytun antü mew ñi yeniegen. Fey ta kúme kimnieyiñ ta kiñe waria kimeltuwe mew ta kúzawgeafuy ñi amulgeal feyta chi azgünel kimeltun zugu, femechi fey chi asignatura piel fey zoy kúme jowgeafuy.

5. KIMELTUGEN TA FIJ MAPU CHE KEWÜN CHILE MAPU MEW

Zew kimnieyiñ ta ñi mülen ta asignatura piel chi zugu ñi kúzawpuam ta pu kimeltu mapunzugunalu; ka fey ti kon kimeltun azgünel kimeltun jemay. Welu ka zuamnieyiñ iñ kimael ka kake fij günewün tüfa chi kewün zugu mew, fij waj kimeltuwe mew ka fij lof che mew

han tratado el tema, tanto en ámbitos formales universitarios como también en el mundo social cotidiano, de tal manera que podamos visualizar posibles fortalezas.

Una experiencia interesante es la carrera técnica de nivel superior en la Universidad de Playa Ancha titulada Traducción Español-Mapuzugun-Español, con una duración de cinco semestres. El perfil de egreso señala que poseerán "conocimientos lingüísticos, traductológicos e interculturales" y que serán capaces de "recuperar, revitalizar y promover el uso de mapuzungun a través de un proceso de normalización de textualidad"³. Este programa surge como una alianza entre la Facultad de Humanidades, el Consejo de Logkos Pikunches y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, lo cual pone como limitante que estudiantes solo se pueden matricular a través de una vía de admisión especial con 'calidad indígena mapuche' y patrocinio de alguna organización y/o asociación indígena; sin embargo, se está pensando en abrir a toda persona interesada para ingresar al programa según los criterios señalados.

Además de estas experiencias formales de formación técnica, es importante señalar el aporte que en la actualidad están desarrollando otras organizaciones sociales que forman en torno a la enseñanza de la lengua mapuche. Entre estas destacan:

- **Academia Nacional de Lengua Mapuche:** organización creada el año 2013 bajo el nombre Inarumegepeyem Mapuzugun Wallmapu mew.

femechi ta iñ günezuamal chem newen zugu ñi konkülen kafey.

Kiñe may müley fey ti zugu Carrera Técnica de Nivel Superior en la Universidad de Playa Ancha titulada "Traducción Español-Mapuzugun-Español", kechu xokiñ xoy xipantuy, fey ñi puwüluwün fey ta "kewün kimün ñi niael egün, rulpazugun ka epu rume kimün zugu" fey femechi kimay ñi " wiñotual, newen-mayael ka yafül amutual ta mapuzugun egün fey norüm aztuku kewün kimün mew. Tüfa chi zugu ta wefüy ta wichawün mew ta Facultad de Humanidades, pu Consejo de Logkos Pikunches ka Corporación Nacional de Desarrollo Indígena egün, fey welu kiñe azpüle müten ñi konpual ta wekeche mapuche ta inche pilelu ka kiñeche xokiñ xawün ta inakejuetew; welu may, zuamniegey kom pu che ayülu ñi konael pigey.

Ka müley zoy kake pu xokiñche, xawünche, wünel kimeltun mew, müley ta ñi fanetugeal newentun mew fantepu fij xokiñ xawünche mülelu kimeltugeal mapuzugun. Kiñekentu tüfageygün:

- **Academia Nacional de Lengua Mapuche:** 2013 xipantu mew wefu chi xawünche fey Inarumegepeyem Mapuzugun Wallmapu mew pigey. Feygey ñi puwüluwün ta "igkañpeal ka yafülyeal ñi mülen fij kakerumen az mogen ka kewün zugu pu mapuche mew femechi fij zuameluwün mew wiñonütual, poyenyetual, amulgetual, yegetual ka wixamgetual ka fij mapu che kewün" (Olate *et al.*, 2019, p. 47). Fey nentukeygün ta azküno zugu, küzawkan zugu mapuzugun mew, güxamkawün faw ka kake ka

Tiene como propósito "defender y promover la existencia de la diversidad cultural y lingüística del pueblo mapuche a través de la realización de acciones para la recuperación, revalorización, difusión, promoción y rescate de la lengua originaria en sus territorios ancestrales" (Olate et al., 2019, p. 47). Han realizado cursos y talleres de mapuzugun, conversatorios con invitados nacionales e internacionales, capacitaciones a otras agrupaciones, internados lingüísticos, confección de materiales educativos. Entre los cursos que ofertan se encuentran aquellos abiertos a la comunidad, de carácter anual; y aquellos que se articulan con las federaciones estudiantiles de distintas universidades de la región.

- **Mapuzuguletuayin Wallmapu mew:** se establece formalmente el año 2017 como una organización sin fines de lucro y como proyecto de revitalización y promoción del mapuzugun. "Teniendo como motor central el mapuzugun, dicha organización busca herramientas que sean eficaces y actuales en la enseñanza de lenguas y también mirando experiencias exitosas en cuanto a revitalización de lenguas en riesgo de desaparecer" (Mariano, 2021, p. 51). Entre sus actividades destacan los internados lingüísticos, cursos de mapuzugun on-line gratuitos, el uso de plataformas digitales que abordan contenidos por medio de juegos interactivos, la creación de materiales educativos,

mapuche fapüle pikefigün, inake-jukey kake xokiñ xawünche egün, kon kewün kimeltun, zewmagen ta rekülütuwün kimeltun kewün zugu. Fey kiñekentu müleyen chi amulgetun ta mapunzugun fey ta chuchi ayülü ñi konal, kiñe kom xipantukey, ka kakelu fey pu wekeche chijkatufe xawün che egün fij kimeltuwe ruka mew.

- **Mapuzuguletuayin Wallmapu mew:** 2017 mew ta eluwüy egün kiñe geno ran pin xawünche ka kiñe azyen ta newenmagetun ka amulgetun ta mapunzugun. "Wümentukugen ta mapunzugun, fey tüfa chi pu che kintuygün ta matugen rekülütuwün kimün zugu newenmagetum ta petu ñamyechi kewün" (Mariano, 2021, p. 51). Fey ñi küzaw mew ta kon kewün kimeltun ta wenuntuniegey, kimeltugen ta mapunzugun ameltuwe pañil mew, fij ameltuwe pañil konael ta zuamkeygün konael awkantun mew, pepikagen ta rekülütuwpem kimeltun, kiñen wünel inazuam zugun ta yeniegelu güxam mew.

Fanen zugu pin mew ta in tukufiel tüfa chi xawünche xokiñ fey ta wümentukugey kimgeam ka fanenyegam chi küzaw ñi newenmaken mew ta mapunzugun, fey ta wünekönkülekey pigen mew tüfa chi mapu re ta ayizuamli ñi kimael müten gekay. Zuamlayin kake xokiñ che zugu ñi famxipayal, fey ta müley Comunidad de Historia Mapuche ka Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche; Academia de la Lengua ka Cultura Ma-

un piloto de evaluación oral a través de entrevistas en línea con rúbricas especiales.

La importancia que le asignamos a estas dos organizaciones tiene la perspectiva de conocer y valorar el trabajo que realizan en torno a la revitalización lingüística, las cuales se consideran pioneras en la región y sin más requisitos que las 'ganas de aprender'. No queremos dejar de nombrar otras experiencias, tales como la Comunidad de Historia Mapuche y Centro de Estudios e Investigaciones Mapuche; Academia de la Lengua y Cultura Mapuche en Contexto Urbano (Santiago); Academia de la Lengua Mapuche Ragko Mapu (Cañete); Instituto de la Lengua y Cultura Mapuche de Galvarino Aukiñ Mapu. Todas estas organizaciones e instituciones tienen en común que su constitución obedece a principios territoriales y a la preocupación por el estado de la lengua, emergiendo así la necesidad por recuperarla y revitalizarla.

6. PLAN DE FORMACIÓN Y SU FASE INICIAL DE IMPLEMENTACIÓN

Luego de la etapa de diagnóstico y recogiendo las distintas visiones de los diversos actores del medio, especialmente en los territorios mapuche, se ha logrado comprender las implicancias y posibilidades de la implementación, y por tanto se constituyen en permanentes desafíos, a objeto de esbozar una propuesta curricular atingente, situada al contexto

puche en Contexto Urbano (Santiago); Academia de la Lengua Mapuche Ragko Mapu (Cañete); Instituto de la Lengua y Cultura Mapuche de Galvarino Aukiñ Mapu. Kom tüfa egün ñi kishu mapu mew nüwmey ñi rakizuam pin egün ka zuamtutun ñi kewün kimün zugu egün ñi nütuañiel ka newenmatuañiel egün.

6. AZKÜNO KIMELTUN ZUGU KA ÑI WE AMULGEN

Zew kimgen chum chem pilen ta inakintugen ka wüxampüramgen fij pin fij mapu ka che mew, fey fij mapuche lof mapu mew, fey ta kimentugey chumechi ñi yegeal ka amulgeal chi kimeltugen zugu, rumel küzaweluwün zuamgey, kiñe küme elgen ta zugu, chew ñi nüwmeal fij az kiñewkülen rakizuam mew, re kewün kimün mew müten no, ka femechi tukulpan mew,

territorial en su intradiversidad, no solo respecto de la dimensión lingüística, sino de la memoria, los conocimientos y por cierto, la situación sociolingüística de los diferentes territorios mapuche. Para responder y, en efecto, abordar, principalmente la situación de pérdida de la lengua mapuche en los distintos territorios se ha levantado un plan formativo, centrado en dos competencias específicas, teniendo como eje de construcción el mapunzugun; uno, el aprendizaje y por tanto la comunicación en lengua mapuche y; dos, la enseñanza participativa de la lengua, tanto en el medio escolar del sistema educativo, así como en contextos familiares, comunitarios en los distintos territorios. Para ello, se ha propuesto un itinerario formativo, que da cuenta sobre los lineamientos, orientaciones y principales focos que se expresan esencialmente en los cursos del plan de formación.

En relación con lo anterior, las líneas en referencias se organizan en tres ámbitos generales a saber: un área de plan común que reúne los cursos de todas las carreras de pedagogías de la Facultad de Educación; una línea de práctica, planteada en tres momentos (inicial, intermedio y final, éste último referido a la práctica profesional) una tercera; referida a los cursos de especialización, en este caso a la lengua y conocimientos mapuche. Todo lo anterior se orienta a su vez en abordar y con ello lograr lo concerniente a la licenciatura en educación, esto es lograr el grado de Licenciado en Educación y; el segundo, busca abordar los conocimientos disciplinarios

kimün ka femeche chumlen ta kewün fij mapu püle. Femeche nügeal fey **ñi** amulgeal, fey zoy **ñi ñamkülerpun** ta kewün zugu fij püle mew, fey wüxampü-ramgey kiñe azküno kimeltun zugu, epu puwüluwün ta nüwküley; kiñe, **ñi** kimgeal ta mapunzugu, epu kam kagelu fey gawitu kimeltual ta kewün chijkatuwe mew, kimeltuwe zugu mew, ka femeche fij rukache mogen mew, xawüluwün lof che mew. Fey femeche az amulkünugey chem günel, wifel, azkünuwün kimün zugu mew **ñi** konael kimeltun pin mew.

Feypikünuel chi zugu mew, fey ti chi wifel pin zugu, küla xokiñ mew ta elküley: kiñe xokiñ kom kimeltufegealu **ñi** rupapen mew, Facultad de Educación **ñi** günengey; kiñe aznentu kimeltun mew, küla chi mew elkünuel (jitun, ragiñtülün, ka wechupun, tüfa ta zew pepiluw kimelfegealu pin), küla xoy kay, fey kishu az pepiluwün ta konküley, tüfa mew-gey nüwmen ta kewün egu az mogen kimün zugu. Kom feypiel chi zugu, fey ta zuamtuney **ñi** Licenciado en Educación, kagelu kay fey kimtukual fij kimün zugu, pepiluwün kimün zugu, kom feyti kimeltufegealu chi che kimün jemay, kimal ka kimeltual mapunzugun. Femeche fey küme kimaegün ta kewün zugu ka femeche **ñi** fij küme pepipluwün ta **ñi** nierpual, kimeltupuale ta fij püle jemay.

Tüfa chi amulen mew ta küzaweluwün zugu mew, pu kimeltupelu **ñi** günelun mew, ka pu inakejulelu egün küf, norüm elnierpuy ta zugu, fey kiñeke azgünel fey chum kimeltu-kimken ta che, kewün zugu kimün, fij az mogen zugu günel-tun pu mapuche **ñi** pukintun egün, fey zoy wüneley ta pu logko **ñi** pin fi mapu

y prácticos, referido a los dominios del profesor de educación general básica, en este caso centrado en el aprendizaje y enseñanza de la lengua mapuche. El propósito de esta última línea es lograr el dominio del aprendizaje del mapunzugun, así como la competencia de enseñar la lengua mapuche, tanto en el medio escolar y familiar comunitario. En ese marco es relevante destacar las orientaciones, perspectivas teóricas y metodológicas para la formación del futuro docente.

En esta fase decisiva del proceso el equipo docente, con la asesoría curricular institucional respectiva, fue tomando decisiones centradas en criterios pedagógicos, lingüísticos y socioculturales, en particular referidas a la visión mapuche y sus propios conocimientos, expresados por los actores sociales -autoridades mapuche- de los diferentes territorios, con el fin de lograr en los primeros años del recorrido de formación, el aprendizaje del mapunzugun. Ello supuso reflexionar sobre la ubicación de los cursos, eminentemente centrados en y desde la lengua mapuche, así como las estrategias metodológicas para el logro de los objetivos de aprendizaje de la lengua en el menor tiempo posible; por cierto, en el nivel básico comunicativo contextual para continuar su avance a un nivel intermedio y avanzado al final del proceso expresado en la lengua mapuche como *lemkentu kewün*, nivel avanzado, con autonomía para comunicarse en diversos contextos comunicativos con hablantes nativos, tanto en el medio, familiar, socio comunitario y profesional

tuwlu, fey ella wüne amuchi xipantu mew ñi kimael ta mapunzugun egün. Fey femechi günezuamgey chem kimün zugu ka chew ñi elniegerpual kimeltun mew, ka femechi chem azgünel kimeltu mew ñi yeniegerpual jemay, eja wüne pepiluwün mew fey inagechi amulerpual femechi ñi puwael mapunzugun mew, lemzentu kewün piel mew, fey rüf amulu ñi mapunzugun ta tüfey fij xawün mew, ka kimeltuwün mew ñi pepiluwpuael.

Fey tüfa chi günezuam mew ka amulgen zugu pu kimeltupelu mew, kiñeke fey zuamtuy ñi azkünüwün kimün ñi konkulerpual amulele kimeltuwün jemay. Feyelgey, zew feypikünuel mew, pukintuel zew yeniel chi zugun, fey ti kon kimeltun kewün zugu mew ñi yegeal, fey mapunzugun re mapunzugun mew ñi yegeal femechi genual rulpa-zugun kimün kam epu rume kewün kimün zewma kimentuniel chi zugu mew. Tüfa amulkintun ta nüniefi fey kiñe ka epu xipantu mew ñi elgeal mufü zugu re mapunzugun nentugeal fey pu kimeltupelu fey chi pepiluwün ñi nieael ka femechi kishuke mapun kimün mew ta ñi nüwmeal.

Feygechi amul azkünügen ta zugu, fey ta amul pukintu kimeltun zugu jemay, nüwkülemelu ta mapuche kewün mew chew ñi tukugen ta mapuche xemüm niechi pu che, pepiluwkülelu ta mapun kimün ka mapunzugun mew, femechi ñi küme yeafiel ta kimeltun zugu egün kishukentu mew ñi nüwmeal.

Kom fey chi pin zugu mew, tüfa chi xipantu, tüfeychi we kimeltun zugu epu xokiñche niey (2023, 18 chijkatufe ka

pedagógico.

Entre las reflexiones y apuestas del equipo docente, algunas han consistido en pensar las perspectivas teóricas y metodológicas a incorporar en el proceso formativo. Se ha considerado, como se plantea en líneas precedentes -de experiencias revisadas-, el enfoque de inmersión educativa en la propia lengua, por cuanto se propicia el mapuzugun como lengua de enseñanza y no como lengua enseñada, como se ha observado hasta ahora, recurriéndose permanentemente en la traducción en la lengua colonial. Este enfoque se objetiva en concentrar los cursos de primer y segundo año con docentes hablantes nativos de la lengua, así como los cursos, centrado en los ámbitos propios del conocimiento mapuche.

Con ese marco general señalado, entre los enfoques y apuestas metodológicas formativas centradas en la lengua mapuche se han incorporado dos hablantes nativos de los territorios (sabios/sabias), a fin de propiciar y en adelante avanzar en modalidades mapuche propias de enseñanza, todo ello, de modo esperable con las perspectivas y modalidades académicas afines.

En ese marco de situaciones, al presente año, la carrera cuenta con dos promociones de ingreso (2023, 18 estudiantes y 2024, 16 estudiantes), cuyo cupo es de 20 por admisión; en efecto, es importante recalcar que aún no cuenta con egresados. Sin embargo, estamos en condiciones de describir los primeros pasos en estos dos años de su implementación. Entre ellos, señalar que las

2024, 16 chijkatufe), fey 20 mari konpayay piniegefuy, fey femechi müley ñi feypiael petu nielay ta wechulu tüfa chi zugu. Welu may, kiñe epu zugu zewma feypiafuyiñ, chum amulen chi kimeltun. Wünelu fey ti chi epu xokiñ wekeche xürlay ñi chum femechi konpan kewün zugu mew, fey petu müley ñi kúme günelugeal chem güenzam ñi nien. Fey femechi kiñe epu pin nentugeafuy chum konpan ka ñi amulen wekeche, fey wüne konyepalu mew konpay kiñeke xemlu ta mapuzugun mew, ka kiñeke xemümgey mapuche az mogen mew welu püchi inaley kewün mew egün ka küla xokiñ che fey konpay welu zew rupay kiñeke kimeltuwün mew fey kiñeke pin ta logkontukunieygün, fey meli xokiñche kay, fey fewlagey ñi konpan, ajkütupan mapuzugun egün. Fey tüfa chi xipantu konpalu kay, fey konküley ta epu ka meli puel chi xokiñ che chijkatufe mew.

Fey feypiel chi zugu mew, rupalen mew chi xokiñche xipantu kimeltuwün mew, tüfa chi we elkünüel kimeltun zugu mew feypiafuyiñ.

- a) Feyke chi inazuam, pepiluwün zugu mew mapuzugun mew, kom pu wekeche mew ta amuy, femechi fey, chewgen mew rume nentuygün ta mapuzugun, femechi kimfaliy ñi chem pin egün, ajkütuy ñi chem pigen, kúme kim wiñolzuguaygün, aztukuygün ta mufü pin mapun kewün mew.
- b) Fey, nüwkülelu piel chi zugu mew, jofmalgen ka kiñe kom xür tukugen mapuzugun epu xipantu mew zoy

condiciones sociolingüísticas de entrada de ambos grupos son marcadamente diversas, cuestión que será necesario -con más evidencias y certezas- esbozar en otro estudio y en efecto, en una esperable y necesaria publicación. No obstante, es posible afirmar según los datos de observaciones etnográficas del proceso llevado hasta ahora, algunas nociones generales de los grupos de estudiantes. Por ejemplo, en la primera promoción se cuenta con hablantes nativos del mapuzugun y otros con su primera socialización en el contexto de familias hablantes de la lengua, lo que se podría describir a grandes rasgos como hablantes pasivos; asimismo, un tercer grupo, son quienes tuvieron y/o pasaron por cursos de diversas modalidades de aprendizaje de la lengua, que les permite tener herramientas básicas de comunicación y; un cuarto grupo, que inicia de manera inédita y formal en un medio universitario el aprendizaje de esta lengua. Respecto de la segunda promoción, se puede afirmar que responden a los grupos dos al cuatro respectivamente.

Es importante recalcar que estas observaciones se refieren únicamente a la situación sociolingüística de entrada y su experiencia relacionada con el aprendizaje del mapuzugun, sin desconocer que existen otros aspectos asociados que condicionan, tanto su ingreso a la institución superior, su permanencia y su éxito en culminar el proceso formativo, cuestión que será necesario seguir observando para contar con más evidencias empíricas y ser esbozado en

matu yey **ñi** kimael ta kewün zugu ta pu wekeche, welu ka femechi müley kiñeke **ñi** chumechi **ñi** akun egün mapuzugun zoy küzawtuygün fey zoy **ñochi** amuley **ñi** kimün egün.

- c) Famkünuayin pin zugu, nüw melu ta mapun kimün ka mapun kewün mew kiñewküleal, feygey fewla rüftu anül-zugu **ñi** kimael egün ta kewün, fey mapuche zugu nentugen mew rüf azküley pu wekeche **ñi** kimtukuam ta kewün ka pu kimeltupelu egün mew.
- d) Petu wegey **ñi** feley pigeal, zewma pewfaluwüy **ñi** güneltegeal kewün zugu puwüluwün ka chumechi **ñi** yegeal, feley **ñi** konün ta zugun mew egün rumel ta **ñi** mapuzugunieel egün, welu petu pewfaluwüy feyti pepiluwael ta kewün kimün zugu ka chem rekülütuwün **ñi** inakonael kimeltun mew.
- e) Fey ti chi rakizuam pin aztukuel, mapuzugun ta kimgeal mapunzugun mew, fey ta püchi kaxüntufuy chumechi **ñi** rupan ta kimtukuken mew egün, wigka chijkatun mew jemay kiñe rume kewün ka kiñe rume kimün mew, fey **ñochinewengey ñi** aztukufiel egün. Femechi kay welu zoy newenkon pepi azümtukuygün ta kewün, zoy kimfaliy **ñi** konün mew ta zugun mew, kishuke egün mew ka pu kimeltupelu egün.
- f) Fey ta chi universidad zugu kimeltuwün, wigkaw azgünel mew ta nüwkülemelu kimeltuwün mew, welu ka femechi wül-azküley **ñi**

un siguiente artículo.

Con todo lo señalado y, transcurrido los tres primeros y un semestre, respectivamente de la nueva propuesta formativa en pedagogía en lengua y cultura mapuche; estamos en condiciones de plantear las siguientes afirmaciones, sobre del proceso llevado hasta el momento:

- a) Que las evaluaciones, fundamentalmente en su dimensión comunicativa en la lengua mapuche, es lograda por todos los estudiantes, esto es que, en diversos contextos de uso del mapunzugun, los estudiantes logran comunicarse, entender diversos mensajes de mediana complejidad, responder con coherencia, usando estructuras lingüísticas propias del mapunzugun.
- b) Que, asociado a lo anterior, focalizar los cursos en el primer y segundo año, centrado en y desde el mapunzugun, ha generado posibilidades de aprendizaje significativo en todos los estudiantes; no obstante, es menester señalar que hay estudiantes que, asumiendo su condición sociolingüística de entrada y la adaptación al proceso, les ha costado avanzar al ritmo del grupo en general.
- c) La apuesta, en tanto perspectiva metodológica de entender la noción de lengua y cultura como algo interrelacionado, ha sido por ahora, fundamental en el aprendizaje del mapunzugun, por cuanto, las actividades prácticas culturales cobra total sentido en los estudiantes y en el cuerpo docente.

konpayael kake az günel kimeltun,
femechi fey wixamegey chi mapun
kimün, zoy chumechi ñi nentugeken
ta fij zugu mewgey.

- d) Aunque es prematuro señalar, se avizora como fundamental revisar y en efecto generar los ajustes respectivos, sobre los objetivos lingüísticos y su abordaje en el proceso formativo, toda vez que se ha avanzado en la dimensión comunicativa en la lengua, ello fundamentalmente en el uso permanente del mapunzugun por los docentes; sin embargo, comienza a vislumbrarse aquellos dominios lingüísticos, especialmente en los materiales de apoyo para la enseñanza.
- e) El principio básico adoptado, que el mapunzugun se aprende en mapunzugun, ha significado en un inicio una ruptura cognitiva en los estudiantes, dado principalmente, al proceso escolar monolingüe y monocultural que han vivenciado, ello se ha ido superando progresivamente y se ha generado un proceso de adaptación oportuna y significativa. En efecto, es relevante señalar que ha sido lo más efectivo en el aprendizaje, generando instancia de interacción efectiva, entre los estudiantes y docentes, así como entre los propios estudiantes.
- f) Si bien el contexto universitario, es esencialmente un mundo académico de prácticas occidentales de instancias de enseñanza y aprendizaje, ha sido un medio posible de incorporar otras prácticas de enseñanza, entre ello, aquellos del mapun kimün, fundamentalmente en su dimensión práctica, esta tensión de alcance epistémico obliga al cuerpo docente a sistematizar las modalidades mapu-

che propias de aprendizaje y su incorporación/adaptación a las prácticas formativas en la carrera teniendo como eje de construcción del aprendizaje el mapunzugun. Entendemos que futuras investigaciones con más evidencias pueden contribuir a comprender y deconstruir el mapun kimün, especialmente tiene como eje de comprensión y configuración la lengua mapuche.

7. CONSIDERACIONES FINALES Y PROYECCIONES DE IMPLEMENTACIÓN

Luego de haber realizado la revisión documental, con lo cual se logró justificar la creación de esta nueva carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche, y luego de los dos primeros años de implementación, con dos admisiones consecutivas de ingresos, vamos comprendiendo que existe —como nunca— una necesidad imperiosa por generar procesos de revitalización lingüística en torno a las lenguas de pueblos originarios. Es relevante recalcar -aunque se dice anteriormente- que las carreras de pedagogías tienen una duración de cinco años, lo cual supone un conjunto de desafíos tratándose de lenguas indígenas en condiciones sociolingüísticas particulares. Por lo tanto, con la intención de que cada uno de los hallazgos quede ordenado de forma sintética, a continuación, se enumeran:

1. La realidad actual de las lenguas originarias es crítica, en varios países declaradas en 'peligro de extinción'.

7. WECHUL FEYGEL ZUGUN KA CHUM AMULNIEGERPUAL

Femechi may ñi güneltugen chem pilen zugu, fey ta newenmalu ñi wüxampüramgeal tüfa chi we kimeltun zugu Kimeltu Mapunzugunael pigelu, fey zewma epu xipantu ñi yeniegen, epu xokiñ inaw wekeche egün, kimtukunierpuyiñ ñi mülen ta -rumelgen ta fewla- rüftu ñi zuamniegen ñi newenmageal ta fij mapu che kewün zugu. Fey fanentuley pin mew, kam zew feypikünogefuy, tüfa chi kimeltun ta kechu xipantukey, fey ta fenxen azgünel puwüluwamgey fam fij mapu che kewüngen mew chumechi ñi famentuniegen. Fey femechi kiñeke gü-neltun pukintuel ñi azküleam fey, fewla ta wif rakin nentugerpuy.

1. Fantepugen ñi chumlen ta fij mapu che kewün fey ta wezaley ñi felen, fij kake mapu mew ta epe ñamyeypiniegey. Fey rüf matugey ñi azelgeal chumechi ñi newenmageal ñi felen mew, fey ta kimeltuwün ta maneluwüngey xokifalküley.

2. Ta iñ konkülen mew tüfa chi kimeltuwe mew ta fanentuniegey ka

Es urgente proponer alternativas para sobreponerse a dicho proceso, donde la educación aparece como el ámbito de acción más prometedor.

2. Nos encontramos en un contexto institucional de valoración y respeto por la diversidad que incluso ha llegado a plasmarse en la Misión UC Temuco. Siendo así, tenemos el desafío de concretar la formación pedagógica en torno a la "savia ancestral" regional, con el apoyo especial de la Facultad de Educación.
3. La asignatura de *Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales*, formalizada el año 2021, brinda oportunidades y amplía un campo laboral en distintos niveles. De la misma forma, los avances políticos, tanto nacionales como internacionales, conducen a otros planteamientos metodológicos de enseñanza de lenguas, los cuales serán muy necesarios de considerar.
4. La enseñanza de las lenguas y culturas originarias no es una idea que solo se plantea desde la región. En otras partes de Chile y Abya Yala existen avances notables que permiten insertar a esta carrera universitaria en un contexto global que busca restituir y fomentar la temática para la población en general, sin distinción de origen.
5. Se requiere avanzar en clarificar los enfoques y las metodológicas, incorporando aquellas del mundo indígena, en este caso del mapuche kimün y/o conocimiento mapuche, no solo como noción propia sino

yamniegey ta zugun ñi fij az zugu ñi mülen, femechi aztukugerpu y ta Misión UC Temuco mew. Femechi fey, müley ta iñ amulnieael tüfa chi zugu kuyfike rakizuam kimün mew, fey ta Facultad de Educación ta ñi rekültuniel mew.

3. Fey ti chi asignatura "Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales", formalizada el año 2021, wülmanelniey ka amultulfi ta chew nentugerpuam ta küzaw fij xokiñ mew. Ka femechi, ñi amulniegen ta azgünen zugu fawgen ka kake mapu mew, yenierpuygün ta fij azgel günel pin, kimeltugeam ta kewün, fey ta müley ñi günezuamgeal ta ñi aztukugeal.

4. Kimeltugen ta kewun ka az mogen zugu fawgen fij mapu che mew re kishu pin gelay tüfa chi amul xokitun mapu mew. Kakeñpüle ka Abya Yala mapu mew kimfal amuley ta zugu femechi tüfa chi we kimeltun zugu ñi azkonpuam komgen wajontu mapu mew ñi wiñolgetual ka fogümgetual tüfa chi zugu, iney rume ñi fam xipanal.

5. Zuatuniegey ñi amual ñi küme azüwael ta amulkintun ka azgelgünel kimeltun, fey ti pu faw fij mapu che ñi kimün ñi konürpual, inchiñ mew ta mapun kimün pileyiñ, re pin genuel fey ta ñi nentuniegerpual, tüfa chi faw universidad kimeltuwün mew ka kishukentu fij lof mapu mew.

6. Fey may wechupun mew, kiñe günezuam pin ka puwülwün zugu mew, felefel ñi mülen ta fij inatun chijkantuku zugu feypilgeyel ta kewün zugu, müley ta zewmageal fij rekülwam kimeltugeam ta mapunzugun, kom fey ti we kimeltun zugu mew ka chew

principalmente como aquello que implique generar instancias para sus prácticas, tanto en el medio universitario como en los propios territorios.

6. Finalmente, como reflexión y desafíos, si bien existe documentación y estudios de la lengua mapuche en el nivel descriptivo, es imperioso avanzar en la construcción y/o elaboración de materiales de apoyo, para la enseñanza del mapunzugun tanto en el proceso formativo que se emprende, así como en el futuro contexto laboral de los docentes en lengua y cultura mapuche, especialmente centrado en los jóvenes en formación en el medio aniversario.

ñi nentupual ñi küzaw mew egün ti pu kimeltualu mapun kewün ka az mogen zugu egün.

REFERENCIAS

- Bengoa, J. (2000). *Historia del pueblo mapuche*. LOM.
- Decreto Ley 2.568 de 1979. Por medio de la cual se modifica la Ley N.º17.729 sobre protección de indígenas, y radica funciones del Instituto de Desarrollo Indígena en el Instituto de Desarrollo Agropecuario. <https://bcn.cl/2l20q>
- Decreto 280 de 2009. Por medio del cual se modifica el Decreto N.º 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación. <https://bcn.cl/2nv95>
- Decreto 301 de 2017. Por medio del cual se reglamenta la calidad de Educador Tradicional. <https://bcn.cl/2jxrp>
- Decreto 97 de 2020. Establece Bases Curriculares de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, para los cursos de 1º a 6º Año de Educación Básica. <https://bcn.cl/2o4pa>
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970). CEM.
- Gundermann, H., Canihuan, J., Clavería, A. y Faúndez, C. (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea*, 503, 111-131. <https://bit.ly/3PxUe7Z>
- Holobow, N., Genesee, F. & Lambert, W. (1991). The effectiveness of a foreign language immersion program for children from different ethnic and social class backgrounds: Report 2. *Applied Psycholinguistics*, 12(02), 179-198.
- Ley 19.253 de 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). 27 de septiembre de 1993. Ministerio de Planificación y Cooperación. <https://bcn.cl/2eu0o>
- Loncon, E. (2011). *Programa de Estudio Primer Año Básico. Sector Lengua Indígena mapuzugun*. Mineduc.
- Loncon, E. (2019) Racismo encubierto y la resistencia desde la diversidad epistémica mapuche. *Revista Anales*, 16, 249-265.
- Mariano, A. (2021). La revitalización del mapuzugun a través del proyecto Mapuzuguletuyaiñ Wallmapu mew. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 40, 51-62.

- Ministerio de Educación, Educación Intercultural y Unidad de Curriculum y Evaluación (s.f). *Programa de Estudio lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. Pueblo Mapuche*. [Tríptico en PDF]. <https://bit.ly/3PwJcjm>
- Moseley, C. (2010). Atlas de las Lenguas del Mundo en Peligro. UNESCO.
- Olate, A., Chandía, G., Caniguan, J. y Lizarralde, D. (2019) Académias de la Lengua Mapuche en Chile: Un espacio para la revitalización lingüística. *QVR*, 53(54), 42-57.
- Pinto, J. (2017). ¿Un Estado en deuda con el pueblo mapuche? Del Pacto de Nueva Imperial en 1989 a la Comisión Asesora Presidencial de 2016. *Revista Anales*, 13, 61-78.
- Pinto, R. (2020). Currículum y descolonización: La construcción de un currículum crítico emergente en una Escuela Básica Comunitaria Mapuche Lafquenche, Llaguepulli, Región de la Araucanía (Chile). *Enfoques Educativos*, 17(2), 39-58.
- Reyhner, J. (2010). Indigenous Language Immersion Schools for Strong Indigenous Identities. *Heritage Language Journal*, 7, 299-313.
- Swain, M. and Johnson, R. (1997). *Immersion education: International perspectives*. Cambridge University Press.
- Yaunches, A. (2004). Native People revitalize their languages using a proven approach from across the globe. *Rural Roots*. 5(3), 1-8.
- Zapata, C. y Oliva, E. (2019). La Segunda Reunión de Barbados y el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas: horizontes compartidos entre indígenas y afrodescendientes en América Latina. *Revista de Humanidades*, 39, 325-353.
- Universidad Católica de Temuco. (2021). Plan de Desarrollo Institucional 2030. UCT. <https://pdi.uct.cl/>

NOTAS

¹ Se usa la noción Mapunche, a diferencia de mapuche, por cuanto "n" marca toda forma de referencia a lo que emerge desde lo propio, al asentamiento, a la preexistencia. De la misma manera con la noción de mapunzugun por mapuzugun para referirse a la lengua mapunche. Conviene precisar que, tratándose de citas textuales incorporadas en este artículo, se mantendrá el uso de escritura del autor(a) citado(a).

² <https://pdi.uct.cl/> (página web visitada el 10/10/2024).

³ <https://www.upla.cl/noticias/2021/11/26/facultad-de-humanidades-consolida-su-compromiso-con-los-pueblos-originarios/> (página web visitada el 25/01/2022).



unesco

Instituto Internacional para
la Educación Superior en
América Latina y el Caribe

LIDERAZGO FEMENINO

**FUNCIONES
ACADÉMICAS
UNIVERSITARIAS**

ESS

● Educación
● Superior y
● Sociedad

●
●
●
●
●

Sección General

Vol. 36 Nro.2 (2024)

**GESTIÓN DE LA
INVESTIGACIÓN**

**DESIGUALDAD
EDUCACIÓN SUPERIOR**

ACOSO CIBERNÉTICO

CARRERAS TECNOLÓGICAS Y STEM

**GOBIERNO
UNIVERSITARIO**

**APRENDIZAJES DE
ESTUDIANTES CON
DISCAPACIDAD**

INNOVACIÓN



Presentación de la Sección General

Alejandra Fabiola Flores-Zamora¹ @  Carlos Iván Moreno² @ 

Jorge Enrique Flores Orozco³ @ 

^{1,2 y 3} Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

En esta edición de la Revista Educación Superior y Sociedad de la UNESCO IESALC se presentan, en su sección general, una serie de artículos que abordan de manera crítica y reflexiva diversas problemáticas, algunas añejas y otras emergentes. Los trabajos aquí recopilados ofrecen perspectivas innovadoras sobre cómo construir sistemas de educación superior más justos y accesibles, cómo formar a las y los docentes para enfrentar los retos del siglo XXI y propiciar su desarrollo profesional, así como algunos desafíos para establecer modelos de gobernanza que sean más inclusivos, eficaces y flexibles ante la volatilidad del entorno.

A través de estos aportes se busca generar un diálogo que inspire nuevas prácticas y políticas en el ámbito educativo global, en búsqueda de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas y todos. Esta colección de artículos no solo resalta la importancia de los temas tratados, sino que también ofrece un marco para reflexionar sobre el futuro de la educación superior y su capacidad para ser un motor de transformación social en nuestras comunidades.

En este sentido, la **formación y desarrollo docente** emerge como un pilar esencial para lograr una educación que sea más relevante, pues el profesorado no solo es transmisor de conocimientos, sino agente de cambio que modela valores y actitudes inclusivas en sus comunidades educativas. Así, la formación y el desarrollo profesional docente deben verse como una oportunidad para la transformación y el enriquecimiento de la práctica pedagógica (Paricio, 2013; Tejeda, 2013; Pineda-Alfonso y Duarte, 2020).

Para lograrlo, por ejemplo, la investigación sobre la docencia y las distintas prácticas que se desarrollan es fundamental, como también lo es la consolidación de redes de docentes en las cuales se puedan compartir experiencias, prácticas o testimonios que enriquezcan la trayectoria del profesorado (Paricio, 2013; Virve y Nevgi, 2023). Esto lo proponen Valentina Canese, Juan Ignacio Mereles Aquino, Matías Denis y Laura Verena Schaefer en su artículo titulado “Organización y gestión de una red de investigación sobre formación docente: el caso del Aula Pyahu de Paraguay”.

Asimismo, al consolidar una red y equipo interdisciplinar también es posible identificar tendencias que lleven a la definición de prioridades y la mejora educativa en sus distintos niveles. No obstante, se debe reconocer, como se presenta en el artículo “Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una Unidad Regional Universitaria”, elaborado por Abelardo Romero-Fernández, Fabio Morandín-Ahuerma, Laura Villanueva-Méndez y María Soledad Sánchez Aragón, que las y los docentes no solo cumplen funciones académicas en las instituciones de educación superior, sino que también tienen una carga administrativa cada vez más demandante que condiciona su labor, y que afecta, además, de manera negativa su dedicación a las actividades de extensión y responsabilidad social universitaria.

Por lo anterior, se debe priorizar la labor docente como un elemento central para conocer cuáles son las principales necesidades y herramientas con las que cuenta el personal (Tejeda, 2013; Pineda-Alfonso y Duarte, 2020). Ello, a través de una investigación sistemática sobre lo que ocurre en el aula y fuera de ella, así como de temas que resulten fundamentales para el logro de una práctica docente de calidad y de impacto para el estudiantado. Algunas de estas ideas se retoman en el artículo “Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado y su influencia en la docencia”, de Perla Meléndez Grijalva, quien aborda como premisa central la manera en la que la investigación incide en la práctica docente, no solo en cuanto a la implementación de nuevas metodologías, sino también en lo que se refiere a la recuperación de experiencias y buenas prácticas.

Por otro lado, se presentan artículos relacionados con **la inclusión y la equidad**, como principios rectores que deben guiar las políticas y prácticas educativas. En el ámbito de la educación superior, esto significa no solo facilitar el acceso, sino también garantizar la permanencia y el éxito del estudiantado en

un entorno que valore la diversidad y promueva la igualdad de oportunidades (OECD, 2011; González, 2022).

La educación superior desempeña un papel fundamental en la construcción de sociedades más inclusivas, equitativas y sostenibles. En un mundo cada vez más globalizado e interconectado, los sistemas educativos enfrentan el desafío de garantizar que todas las personas, independientemente de su origen, género, condición socioeconómica o contexto geográfico, tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollarse plenamente y contribuir al bienestar colectivo (Harpur *et al.*, 2022; Mason *et al.*, 2023).

Un tema que resulta fundamental cuando se habla de la inclusión, es la equidad de género, mismo, que es retomado por Edith Rivas Sepúlveda y Patricia Alejandra Lamas Huerta en su artículo "Más allá de los estereotipos: participación de mujeres en carreras tecnológicas y STEM". A lo largo de este texto, hacen un análisis respecto a la representatividad de estudiantes mujeres de acuerdo con las distintas áreas del conocimiento e instituciones. En este caso, se habla especialmente del Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), una institución pública dedicada exclusivamente a la formación en disciplinas tecnológicas. La autora destaca la escasa participación de mujeres en programas STEM (por sus siglas en inglés, STEM es el acrónimo de los términos *Science, Technology, Engineering and Mathematics*-ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas), por lo que sostienen, las autoras, que es urgente plantear propuestas que aporten a un cambio estructural en favor de la equidad de género.

Por otro lado, Samantha Yadira Niebla Moreno, Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya, María Luisa Urrea Zazueta, Leonor Tereso Ramírez y Jorge Alberto Castro Quiñonez proponen, en su artículo titulado "Presencia del Liderazgo Femenino en las Universidades Públicas Sinaloenses", la necesaria representación de las mujeres en espacios de poder como una estrategia para atender los estándares nacionales e internacionales que se orientan a fomentar la equidad de género. Entre los principales resultados, destaca la limitada presencia de mujeres en puestos de alto nivel, lo que da cuenta de la necesidad de una mayor atención y acción para que el camino hacia la equidad en las universidades sea significativo.

Respecto a los retos que enfrentan las mujeres en su trayectoria como académicas, en el artículo "Maternidad, estudio y trabajo. Posibilidades de conciliación en una carrera universitaria. Un caso de estudio en Comayagua,

Honduras”, elaborado por Lilia Patricia Aquino Zapata, se aborda uno de los principales retos a los que las mujeres se enfrentan: las labores de cuidados. En este sentido, y siguiendo una metodología cualitativa desde un enfoque fenomenológico, se retoma la experiencia de estudiantes madres universitarias y cómo es que han logrado equilibrar su vida, reconociendo la importancia de generar políticas y condiciones institucionales que aporten a que esto no sea una limitante en la trayectoria de las estudiantes.

Respecto a la creación de ambientes universitarios en los cuales no tenga cabida la violencia, José Gunnar Zapata Zurita, en el artículo titulado “Acoso cibernético a universitarios creadores de contenido: análisis y medidas de prevención en Bolivia”, propone una reflexión en cuanto al acoso al que se ve expuesto el estudiantado, pero también respecto a las medidas que institucionalmente se han tomado para atender las denuncias o casos que se presenten. Se reconoce que es un tema aún pendiente en las agendas institucionales, por lo que es necesario proponer alternativas que sean interdisciplinarias y colegiadas.

Aunado a lo anterior, la atención de personas con discapacidad debe ser una prioridad en las instituciones de educación superior (OECD, 2011), especialmente con miras a lograr ambientes inclusivos, asegurando una trayectoria exitosa para todas las personas. Esto es sobre lo que reflexionan Xóchitl Fuentes Uribe, Ana Torres Mata, Laura Plazola Zamora y Sara Leticia Marin Maldonado en su artículo “Propuesta didáctica en educación matemática para estudiantes con discapacidad en nivel superior” enfatizando no solo las condiciones necesarias para asegurar una educación inclusiva, sino también en la propuesta, con base en su experiencia, de herramientas que el profesorado pueda adoptar en su día a día.

Una tercera temática en la que se pueden englobar los artículos de este dossier corresponde a **la gobernanza** de las instituciones de educación superior, que tiene un papel determinante en la implementación de políticas que impulsen la transformación social (Acosta et al., 2021). Un liderazgo comprometido, transparente y orientado al bien común puede fortalecer la cohesión institucional, fomentar la participación de todos los actores educativos y responder de manera efectiva a los desafíos contemporáneos, desde la innovación tecnológica hasta las demandas de sostenibilidad (Pantoja, 2017).

En esta línea, la reflexión sobre la responsabilidad social de las universidades se retoma en el artículo “Rol de la educación superior en Paraguay. Reflexiones

sobre la vinculación con el entorno”, de Matilde Duarte de Krummel, especialmente sobre cuál es el rol que tienen las instituciones de educación superior en la atención a las problemáticas sociales que se presentan, y cómo es que se vinculan con su contexto para atenderlas. Lo anterior, a través de vinculaciones con organismos o actores diversos, así como la generación de alianzas y el diálogo para la atención de necesidades locales.

Las universidades también deben asumir el liderazgo ante situaciones emergentes que requieren del trabajo colegiado e interdisciplinario, como lo fue durante la pandemia por COVID-19. Un análisis sobre el tema es el propuesto por María Alejandra Garza-López y Rosalba Badillo-Vega en su artículo “Leading universities in COVID times: the leadership style of university presidents in Mexico”. En éste se retoman los desafíos que enfrentaron las instituciones y cómo es que, desde el liderazgo al interior de las instituciones, se hizo frente a los cambios que trajo consigo en distintos niveles y áreas, aportando así información sobre la adaptación a contextos de crisis y la importancia de contar con modelos que sean flexibles.

Relacionado con esta temática, Patricia Ames, Robin Cavagnoud, Omar Correa, Roxana Gastelú y Claudia Soberon aportan al debate sobre el impacto que tuvieron las becas en un contexto padémico en su artículo “Aseguramiento de la calidad y becas en la educación superior peruana: Permanencia y abandono estudiantil durante la pandemia de COVID-19”. De manera general, retoman la importancia que estos apoyos dirigidos a grupos vulnerables tuvieron en la permanencia y posterior egreso de sus estudios. Asimismo, la manera en la que contar con un proceso de aseguramiento de la calidad aportó a una mejor transición en medio de un contexto marcado por la pandemia.

Por su parte, Teresa Dib Zambon Atvars y Marcelo Knobel proponen un estudio en el cual se aborda la importancia de la vinculación entre las universidades y el gobierno, de modo que se propongan iniciativas sostenibles y a largo plazo (Acosta *et al.*, 2021). Esto lo explican a mayor profundidad en su artículo “Governança, gestão estratégica e governo universitário: convergências para resultados”, mismo en el que se propone que la gobernanza universitaria se ha consolidado como un eje fundamental en el análisis de las universidades públicas, especialmente en América Latina, donde los retos de la autonomía institucional y el financiamiento se entrelazan con las demandas sociales y los objetivos de sostenibilidad.

Este trabajo aborda los conceptos de gobernanza en las universidades públicas brasileñas, con un enfoque particular en las instituciones del estado de São Paulo, reconocidas por su modelo único de autonomía, resaltando la experiencia de la Universidad Estadual de Campinas (Unicamp). A través de la implementación de prácticas de gestión guiadas por principios de buena gobernanza pública, la Unicamp ha logrado resultados concretos y medibles, además de un impacto externo significativo. Este enfoque estratégico, que integra la planificación institucional con las directrices gubernamentales, no solo ha fortalecido la sostenibilidad financiera de la institución, sino que también ha reforzado su credibilidad ante la sociedad, resaltando la interdependencia entre las actividades académicas y administrativas, un aspecto que a menudo pasa desapercibido en los debates sobre la gestión universitaria.

En el artículo “Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina”, de Camila Mella San Martín, se reflexiona sobre el impacto que ha tenido la privatización de la educación superior en la promoción de la igualdad en el acceso, pues este es un problema que se mantiene vigente en la región y que, si bien se ha tratado de mitigar con la propuesta de apoyos, existen condicionantes económicas o socioculturales que se deben tener en cuenta a fin de promover una mayor cobertura y asegurar la permanencia del estudiantado.

Mariana Trembinsky y Mariángela Napoli, por su parte, sostienen en su artículo “El lugar de las artes en la academia: aproximaciones desde una experiencia docente en educación superior”, que en un contexto marcado por los desafíos político-sociales contemporáneos, la Educación Superior enfrenta la necesidad de adaptarse a nuevas exigencias organizacionales que trasciendan los paradigmas tradicionales, retomando de este modo el papel del conocimiento artístico en la reconfiguración de las prácticas educativas y epistemológicas en este nivel de formación.

Por ello, se enfatiza el valor de las artes como una vía para transformar las realidades institucionales y promover una forma emancipadora de construir conocimiento. En este sentido, el artículo argumenta que es crucial repensar la gestión educativa desde una perspectiva que reconozca el potencial transformador de las artes y adopte pedagogías críticas latinoamericanas, capaces de descolonizar los saberes que circulan en estos espacios. Esta reflexión invita a revalorizar el lugar de las artes en la academia, no solo como un campo de pro-

ducción de conocimiento, sino como una herramienta de resistencia y transformación frente a las estructuras tradicionales de enseñanza y aprendizaje.

En suma, y considerando que los sistemas de educación superior se enfrentan a un contexto de volatilidad e incertidumbre, con visos de “policrisis” global, las universidades enfrentan la necesidad de adaptarse a nuevas exigencias organizacionales que vayan más allá de los paradigmas tradicionales. Los artículos que se presentan aportan precisamente a ese debate, abordando problemáticas nuevas y otras añejas, y aportando algunas soluciones concretas para enfrentarlas con éxito en beneficio del éxito estudiantil.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. y Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 12(33), 3–17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- González, A.R. (2022). La Experiencia de Educación Incluyente. El Caso de los Docentes de Tonalá. En M. Vergara y H. Ademar (coords.). *Miradas y voces de la investigación educativa VIII: la literacidad como una vía para la diversidad, la inclusión y el aprendizaje*. Universidad Católica de Córdoba. <https://bit.ly/3WcowAU>
- Harpur, P., Szucs, B., & Willox, D. (2022). Strategic and policy responses to intersectionality in higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 45(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2144790>
- Mason, S., Bond, M., y Ledger, S. (2023). How motherhood enhances and strains doctoral research/ers. *Journal of Further and Higher Education*, 47(8), 1087–1105. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2023.2218274>
- OECD. (2011). *Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment*. Education and Training Policy, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264097650-en>.
- Pantoja, M. (2017). Diferencias y similitudes entre percepción y autopercepción de administradores universitarios y su líder. *Pensamiento & Gestión*, (43), 261–290. <https://doi.org/10.14482/pege.43.10595>
- Paricio, J. (2013). ¿Repensar la formación del profesorado? ¿Por qué habríamos de hacer tal cosa? *Revista de Docencia Universitaria*, 11(3). 495-500. <https://bit.ly/3WhhydQ>

- Pineda-Alfonso, J. A. y Duarte, O. (2020). Las concepciones pedagógicas del profesorado universitario: un punto de partida para el cambio docente. *Educación XX1*, 23(2), 95-118, <https://doi.org/10.5944/educXX1.25409>
- Tejada, J. F. (2013). Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 10(1), 170-183. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1471>
- Virve Pekkarinen, L.H. y Nevgi, A. (2023). Emotions and social reflection in being and developing as a university teacher, *Cogent Education*, 10(1), 1-18, <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2169435>
- van Dijk, E.E., van Tartwijk, J., van der Schaaf, M.F. y Kluijtmans, M. (2020). What makes an expert university teacher? A systematic review and synthesis of frameworks for teacher expertise in higher education. *Educational Research Review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100365>



1. Organización y gestión de una red de investigación sobre formación docente: el caso del Aula Pyahu de Paraguay

Organization and management of a research network on teacher training: the case of Aula Pyahu in Paraguay

Valentina Canese¹ @  Juan Ignacio Mereles Aquino² @ 

Matías Denis³ @  Laura Verena Schaefer⁴ @ 

^{1,2} Universidad Nacional de Asunción, Asunción, Paraguay

³ Universidad Autónoma de Encarnación, Encarnación, Paraguay

⁴ Instituto Superior de Educación Divina Esperanza, Encarnación, Paraguay

RESUMEN

Este artículo presenta el caso de un proyecto de desarrollo educativo cuyas acciones apuntan tienen por objetivo, entre otros, el mejoramiento de la formación docente mediante la creación de una red colaborativa y el incentivo a la investigación en esta área del conocimiento. Parte de la necesidad que tiene el Paraguay de promover la innovación y la investigación en áreas claves para el desarrollo como lo son la educación y la formación docente. El diagnóstico realizado destaca las dificultades que tienen las instituciones educativas para realizar actividades de investigación y desarrollo, por lo que el proyecto Aula Pyahu destinó parte de sus recursos a un programa incentivo a la investigación y la creación de una revista académica específica para atender temáticas sobre formación docente. Para el estudio de este caso, se tuvieron en cuenta fuentes secundarias, tales como los registros e informes del proyecto, así como fuentes primarias, incluyendo cuestionarios y entrevistas a actores participantes del proyecto. Los resultados destacan que el proyecto Aula Pyahu ha logrado consolidar una red de investigación robusta para la formación docente en Paraguay. La continuidad de estas acciones, la formalización de la "Red Aula

Pyahu para la Formación Docente en Paraguay” y la búsqueda de nuevas fuentes de financiamiento prometen fortalecer aún más esta iniciativa y contribuir al avance del conocimiento en el campo de la formación docente.

Palabras clave: Formación docente; investigación; innovación; redes colaborativas

Organization and management of a research network on teacher training: the case of Aula Pyahu in Paraguay

ABSTRACT

This article examines an educational development project aimed at improving teacher training through the creation of a collaborative network and the promotion of research in this field. The initiative addresses Paraguay’s pressing need to foster innovation and research in critical areas for national development, such as education and teacher training. The diagnosis reveals significant challenges faced by educational institutions in conducting research and development activities. To address these issues, the Aula Pyahu project allocated resources to establish a research incentive program and launch a dedicated academic journal focusing on topics related to teacher education. This case study draws on both secondary sources, such as project records and reports, and primary sources, including questionnaires and interviews with project participants. The findings underscore that the Aula Pyahu project has successfully established a robust research network for teacher training in Paraguay. Moving forward, the formalization of the “Aula Pyahu Network for Teacher Education in Paraguay” and the pursuit of additional funding sources are expected to further strengthen this initiative and advance knowledge in the field of teacher education.

Keywords: Teacher education; research; innovation; collaborative networks

Organização e gerenciamento de uma rede de pesquisa sobre formação de professores: o caso da Aula Pyahu no Paraguai

RESUMO

Este artigo apresenta o caso de um projeto de desenvolvimento educacional cujas ações visam, entre outras coisas, melhorar a formação de professores por

meio da criação de uma rede de colaboração e do incentivo à pesquisa nessa área do conhecimento. Ele se baseia na necessidade do Paraguai de promover a inovação e a pesquisa em áreas-chave para o desenvolvimento, como a educação e a formação de professores. O diagnóstico realizado destaca as dificuldades enfrentadas pelas instituições educacionais para realizar atividades de pesquisa e desenvolvimento, razão pela qual o projeto Aula Pyahu destinou parte de seus recursos a um programa de incentivo à pesquisa e à criação de uma revista acadêmica específica para tratar de questões relacionadas à formação de professores. Para esse estudo de caso, foram levadas em consideração fontes secundárias, como registros e relatórios do projeto, bem como fontes primárias, incluindo questionários e entrevistas com os participantes do projeto. Os resultados destacam que o projeto Aula Pyahu conseguiu consolidar uma rede de pesquisa robusta para a formação de professores no Paraguai. A continuidade dessas ações, a formalização da “Rede Aula Pyahu para a Formação de Professores no Paraguai” e a busca de novas fontes de financiamento prometem fortalecer ainda mais essa iniciativa e contribuir para o avanço do conhecimento no campo da formação de professores.

Palavras-chave: Formação de professores; pesquisa; inovação; redes de colaboração

Organisation et gestion d'un réseau de recherche sur la formation des enseignants : le cas de l'Aula Pyahu au Paraguay

RÉSUMÉ

Cet article présente le cas d'un projet de développement de l'éducation dont les actions visent, entre autres, à améliorer la formation des enseignants par la création d'un réseau de collaboration et l'encouragement de la recherche dans ce domaine de la connaissance. Il s'appuie sur la nécessité pour le Paraguay de promouvoir l'innovation et la recherche dans des domaines clés pour le développement tels que l'éducation et la formation des enseignants. C'est pourquoi le projet Aula Pyahu a alloué une partie de ses ressources à un programme d'incitation à la recherche et à la création d'une revue académique spécifique pour traiter des questions liées à la formation des enseignants. Pour cette étude de cas, des sources secondaires ont été prises en compte, telles que les dossiers et les rapports du projet, ainsi que des sources primaires, notamment des ques-

tionnaires et des entretiens avec les participants au projet. Les résultats montrent que le projet Aula Pyahu a réussi à consolider un solide réseau de recherche sur la formation des enseignants au Paraguay. La continuité de ces actions, la formalisation du « Réseau Aula Pyahu pour la formation des enseignants au Paraguay » et la recherche de nouvelles sources de financement promettent de renforcer davantage cette initiative et de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation des enseignants.

Mots clés: Formation des enseignants ; recherche ; innovation ; réseaux de collaboration.

1. INTRODUCCIÓN

En la “Sociedad del Conocimiento” actual (Alfonso, 2016), marcada por la incidencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (UNESCO, 2010), el conocimiento generado desde la Educación Superior se convierte en un recurso fundamental para la sociedad (Ramos et al., 2018). Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) demuestran la importancia de la investigación y la innovación para encontrar soluciones sostenibles a los problemas contemporáneos (Agenda 2030). En este contexto, la ciencia debe permear todas las etapas educativas para preparar a los estudiantes con las competencias profesionales y sociales necesarias para una participación y democrática en la sociedad que contribuyan a la reducción de las desigualdades, tal como lo señalan Gordillo (2017) y Lloyd (2010).

La Educación de Calidad, que se enmarca como objetivo 4 de los ODS, se destaca entre los demás por su propósito de aumentar significativamente la cantidad de jóvenes y adultos con competencias técnicas y profesionales para acceder a empleo, trabajo decente y emprendimiento (meta 4.4), así como conocimientos teóricos y prácticos para promover el desarrollo sostenible (meta 4.7). En este sentido, la Educación Superior tiene funciones que son de vital importancia tales como: desarrollo de la innovación (León, 2011), desarrollo de competencias (Martínez & Viader, 2008), mejora de la empleabilidad (Castro, 2011) y progreso económico y social (Osuna, 2009).

En este contexto, Tünnerman (2000) sugiere que el subdesarrollo científico-tecnológico es a la vez causa y consecuencia del subdesarrollo económico-social. Tras la pandemia, aunque la inversión en I+D ha crecido, este cre-

cimiento ha sido desigual (Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología [RICYT], 2023). Según el informe "Estado de la Ciencia" del año 2023 de la RICYT, la inversión en I+D de América Latina y el Caribe representa solo el 22% del total mundial, concentrándose principalmente en Brasil, México y Argentina, que juntos representan el 84% de esta inversión. Esta disparidad se refleja en la dedicación de recursos humanos a I+D y en la cantidad de publicaciones en revistas de alto impacto, que han aumentado en la región. La democratización de la Educación Superior (Álvarez & Conci, 2022) ha incrementado positivamente la cantidad de egresados universitarios, especialmente en los niveles de Licenciatura y Maestría (RICYT, 2023).

En Paraguay, aunque hubo un aumento en el gasto total en I+D de 2011 a 2018 (de 1423 millones de USD a 5907 millones de USD), se experimentaron fluctuaciones posteriores. En 2019, el gasto disminuyó a 5215 millones de USD, aumentando nuevamente a 5600 millones de USD en 2020 (Espínola, 2022). A pesar de que el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de Paraguay se institucionalizó en 1997 (Dávalos, 2019, 2020), el gasto en I+D como porcentaje del PIB es aproximadamente del 0,10% (Espínola, 2022), lo que representa un desafío significativo para insertar a Paraguay en la economía del conocimiento. Además, existe una desarticulación entre la academia y el sector privado, así como una brecha entre los discursos institucionales y las acciones concretas en el ámbito científico (Dávalos, 2022).

El Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de Paraguay, a través del programa PROCIENCIA 1, ha fomentado la investigación científica, el fortalecimiento del capital humano para I+D, el Sistema de Investigadores del Paraguay y la iniciación y apropiación social de la ciencia y tecnología (Tabla 1). Estos componentes han actuado sobre áreas clave como fondos concursables de proyectos I+D, financiamiento de programas de postgrado, incentivos para la formación de docentes investigadores y la transferencia de resultados de investigación al sector privado y público (Espínola, 2022).

A nivel nacional, la centralización persiste en Paraguay, con el 87% de los proyectos de I+D financiados concentrados en Asunción y Central (Espínola, 2022). La mayoría de los postgrados financiados se adjudicaron a la Universidad Nacional de Asunción. En el ámbito de las Ciencias Sociales y Humanas, se cuenta con un número reducido de investigadores, lo que limita el desarrollo científico en educación y la investigación pedagógica (Denis, 2021).

Tabla 1. Componentes del programa PROCENCIA 1

Componente	Fomento a la investigación científica	Fortalecimiento del Capital Humano para la I+D	Sistema de Investigadores	Iniciación y apropiación social de la C&T
Áreas de acción	Fomento a la investigación científica	Fortalecimiento del Capital Humano para la I+D	Sistema de Investigadores	Iniciación y apropiación social de la C&T
	Fondos concursables de proyectos I+D	Financiamiento de programas de postgrado	Programa Nacional de Incentivo a la Investigación (PRONII)	Formación docente para "Investigación como estrategia de aprendizaje"-Cátedra Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)
	Eventos Científicos	Incentivo para la formación de docentes investigadores	Programa de Repatriación y Radicación de Investigadores y Tecnólogos de Alta Calificación	Ferias, Olimpiadas y Concursos de C&T
	Infraestructura y equipamiento	Articulación y complementariedad con Becas Carlos Antonio López (BECAL)		Portal ReVA
	Transferencia de resultados de investigación al sector privado y público			
	Acceso a información científica y tecnológica			

Fuente: Elaboración propia a partir de Espínola (2022).

El proyecto Aula Pyahu, en el marco del programa FORMACAP, busca abordar estas deficiencias mediante la creación de una red colaborativa y el incentivo a la investigación en formación docente. Este proyecto es implementado en el marco del programa FORMACAP y financiado principalmente por la Unión Europea y cuenta con un consorcio de instituciones y centros de educación superior, públicas y privadas, de Paraguay (Aula Pyahu, 2021). Su objetivo es mejorar la calidad de la formación docente en Paraguay a través de 10 acciones estratégicas. Entre estas, se destacan la Acción 10, "Programa de Incentivo a la Investigación", diseñado para fomentar la producción científica en las instituciones educativas, y la Acción 9, "Observatorio de Formación Docente", que se centra en recopilar y gestionar información integral para mejorar la formación docente en el país.

A través del “Programa de Incentivo a la Investigación”, Aula Pyahu busca diseñar e implementar un programa piloto que promueva una cultura de investigación en las Instituciones de Educación Superior (IES), adjudicando y desarrollando proyectos en diversas áreas relacionadas con la formación docente. Por otro lado, el “Observatorio de Formación Docente” tiene como finalidad la creación de una plataforma que facilite la recolección y análisis de datos administrativos de las instituciones educativas, así como la difusión de conocimiento y buenas prácticas mediante publicaciones científicas y eventos académicos.

Este estudio tiene como objetivo principal evaluar la implementación de estas acciones y su impacto en la mejora de la formación docente en el país señalando los logros y desafíos del proyecto Aula Pyahu, sobre todo en lo que respecta al establecimiento de una red colaborativa de investigación en formación docente.

2. METODOLOGÍA

Este estudio emplea una metodología descriptiva no experimental para evaluar la implementación del proyecto Aula Pyahu y su impacto en la formación docente en Paraguay. Se utilizaron tanto fuentes secundarias como primarias para recolectar y analizar los datos, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos.

El estudio se estructura como un estudio de caso, centrado en el análisis detallado del proyecto Aula Pyahu. Este enfoque permite una comprensión profunda de las acciones implementadas y sus resultados específicos en el contexto paraguayo.

Fuentes de datos

Para la evaluación de las acciones del proyecto Aula Pyahu, se utilizaron diversas fuentes, incluyendo:

(1) Fuentes secundarias

- Registros y reportes del proyecto: Documentos oficiales y reportes internos que describen las actividades, logros y desafíos del proyecto.
- Literatura previa y estudios relacionados: Artículos académicos, informes y documentos de políticas que proporcionan un contexto más amplio sobre la investigación y formación docente en Paraguay y otros países.

(2) Fuentes primarias

- Entrevistas semiestructuradas: Se realizaron entrevistas telefónicas con dos grupos de actores clave:
 - Coordinadores de la Acción 10: Miembros del consorcio Formacap-Aula Pyahu que supervisan el “Programa de Incentivo a la Investigación”.
 - Investigadores principales: Responsables de los proyectos de investigación adjudicados mediante la Acción 10.
- Cuestionarios: Aplicados a los participantes de los cursos de formación continua desarrollados en la Acción 5, enfocados en la “Investigación Pedagógica”.

Procedimientos

Selección de participantes

Se seleccionaron coordinadores e investigadores principales involucrados en el proyecto Aula Pyahu mediante un muestreo intencional, basado en su rol y experiencia dentro del proyecto. Los participantes de los cursos de formación continua fueron seleccionados de manera aleatoria para responder a los cuestionarios de evaluación de satisfacción.

Desarrollo de entrevistas

Las entrevistas semiestructuradas se diseñaron para explorar varios aspectos clave:

- Experiencia en la ejecución de investigaciones financiadas.
- Aspectos positivos y desafíos en la implementación del proyecto.
- Impacto percibido de los proyectos de investigación en la formación docente.
- Sugerencias para mejorar la gestión y continuidad del proyecto.

Las entrevistas se realizaron de manera telefónica, duraron aproximadamente 30 minutos cada una y fueron grabadas para su posterior transcripción y análisis.

Aplicación de cuestionarios

Se diseñaron cuestionarios con una escala Likert de 4 puntos (1 = nada satisfactorio a 4 = muy satisfactorio) para evaluar la satisfacción con los cursos de formación continua. Los cuestionarios abordaron aspectos como:

- Contenido de los cursos.
- Utilidad percibida de la formación.
- Impacto en las competencias investigativas de los docentes.

Análisis de datos

En primer lugar, se realizó un análisis cualitativo de las transcripciones de las entrevistas. Utilizando un enfoque de codificación temática, se identificaron patrones y temas recurrentes en las respuestas de los participantes. Este análisis permitió comprender en profundidad las experiencias, percepciones y sugerencias de los actores clave involucrados en el proyecto. En segundo lugar, se llevó a cabo un análisis cuantitativo de los datos de los cuestionarios. Estos datos se analizaron mediante análisis estadístico de frecuencias utilizando el software estadístico JAMOVI para realizar análisis descriptivos. Esto proporcionó una visión general del nivel de satisfacción de los participantes con los cursos de formación continua. Por último, en esta fase de análisis, se realizó una triangulación de los datos cualitativos y cuantitativos para ofrecer una visión comprensiva y coherente de los resultados del proyecto Aula Pyahu. Esta integración permitió validar los hallazgos y asegurar que las conclusiones fueran robustas y bien fundamentadas.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

En el marco del Proyecto Aula Pyahu, se implementaron diversas iniciativas con el objetivo de fortalecer la investigación y el desarrollo académico. Entre estas propuestas se destacan el “Programa Piloto de Incentivo a la Investigación”, que buscó fomentar la actividad investigativa en el ámbito educativo, y la creación de la “Revista Aula Pyahu”, una plataforma destinada a la difusión y discusión de contribuciones relevantes en el campo educativo.

3.1. Programa Piloto de Incentivo a la Investigación

El “Programa Piloto de Incentivo a la Investigación” es una propuesta del Proyecto Aula Pyahu que se centra en consolidar las IES socias para incentivar la producción científica orientada a la formación docente. Para esto, se firmaron acuerdos o convenios entre las IES locales y extranjeras, promoviendo el intercambio de buenas prácticas para la investigación en el ámbito de la formación docente. También se diseñaron e implementaron programas de capacitación en metodología de la investigación aplicada. Posteriormente, se realizó un llamado a propuestas de investigación en formación docente y la adjudicación de fondos para investigación. Fueron adjudicados 24 proyectos de investiga-

ción realizados por investigadores de las IES socias, asociados con docentes investigadores de Institutos de Formación Docente pertenecientes al MEC.

Proyectos adjudicados agrupados en tres ejes temáticos:

Actores de la Formación Docente

1. Fortalecimiento de la formación profesional en estudiantes de Formación Docente de todos los niveles educativos (Universidad Nacional del Este - UNE).
2. Expectativas de formación de los estudiantes de los IFD de la Capital y el Dpto. Central del Paraguay en 2023 (Instituto Nacional de Educación Superior – INAES).
3. Percepción de los docentes del área educativa, zona de Curuguaty, en la utilización de la plataforma “Tu Escuela en Casa” (Universidad Nacional de Canindeyú - UNICAN).
4. Influencia del liderazgo directivo en el desempeño docente en las instituciones de prácticas pertenecientes al Instituto de Formación Docente de la Ciudad de Curuguaty (Universidad Nacional de Canindeyú - UNICAN).
5. Percepciones de los docentes hacia las prácticas educativas inclusivas en aulas de Formación Docente Inicial (Universidad Nacional de Pilar - UNP).
6. Factores condicionantes de la deserción en Institutos de Formación Docente de Pilar (Universidad Nacional de Pilar - UNP).
7. Seguimiento a egresados de la nueva formación docente (Universidad Iberoamericana - UNIBE).
8. Competencias TIC de los docentes de la Educación Escolar Básica recién egresados de la Nueva Formación Docente del Paraguay: Una evaluación de su formación y uso en el aula (Universidad Iberoamericana - UNIBE).

Experiencias y Prácticas pedagógicas en la FD

9. Prácticas Educativas en la Formación Docente Inicial: situación actual en un IFD de Gestión Pública (Universidad Nacional del Este - UNE)
10. Guía práctica para la inclusión. Implementación de la estrategia educativa inclusiva DUA (Diseño Universal del Aprendizaje) en las prácticas pedagógicas en el Instituto de Formación Docente coronel Oviedo (Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA)

11. Eficacia de las estrategias didácticas implementadas para el logro del perfil de egreso de la formación docente inicial en los Institutos de Formación Docente de gestión oficial del Departamento de Caaguazú Paraguay (Universidad Nacional de Caaguazú - UNCA)
12. Despertando la curiosidad y creatividad a través de las Ciencias Naturales (Universidad Nacional de Concepción - UNC)
13. Innovamos con Pre - Textos (Universidad Nacional de Concepción - UNC)
14. Experiencia de enseñanza sostenida con material concreto de la geometría y aritmética en segundo y tercer ciclo en los grupos nativos de la comunidad API asentado en la Ciudad de Luque, Departamento Central (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - FACEN-UNA)
15. Enseñanza de Lengua Inglesa en el Profesorado de EEB en los IFD de gestión oficial (Facultad de Filosofía - FF-UNA)
16. Implementación de ABP de escritura en el tercer grado en instituciones de zonas rurales y semiurbanas del departamento de Caaguazú (Universidad Autónoma de Encarnación - UNAE)
17. Formación TIC estudiantes IFD y aplicación durante la práctica profesional (Universidad Autónoma de Encarnación - UNAE)
18. Eficacia de una experiencia de Breakout Educativo como estrategia de aprendizaje en el área de matemática (Universidad Nacional de Itapúa - UNI)
19. "Gymkhana STEAM" como estrategia para la enseñanza y aprendizaje de matemática en el primero y segundo ciclo de la Educación Escolar Básica (Universidad Nacional de Itapúa - UNI)

Evaluación e Investigación en FD

20. Las investigaciones científicas en los institutos de formación docente (IFD y CREE). Buenas prácticas en investigación acción. Año 2023 (Instituto Nacional de Educación Superior – INAES)
21. Evaluación del logro de las competencias en egresados de Formación Docente en el departamento de Guairá, cohortes 2018-2020 (Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo - UNVES)
22. Implementación de la evaluación por competencias durante el proceso de cursado de formación docente en el departamento de Guairá, año

- 2023: Instituto de Formación Docente “Carlos Rubén Cáceres Buscio”, Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Centro Regional de Educación Natalicio Talavera, Instituto de Formación Docente de Independencia (Universidad Nacional de Villarrica del Espíritu Santo - UNVES)
23. Análisis de la pertinencia de la implementación de las plataformas educativas como estrategia metodológica para la enseñanza de las Ciencias Básicas en Instituciones Educativas focalizadas del sector oficial en el Departamento Central e Institutos de Formación Docente de los Centros Regionales del país (Facultad de Ciencias Exactas y Naturales - FACEN-UNA)
 24. Desarrollo y aplicación de las habilidades y disposiciones del pensamiento crítico en la formación de docentes en Paraguay (Facultad de Filosofía - FF-UNA)

Se realizó un seguimiento a las actividades investigativas realizadas durante un año. Los investigadores entregaron sus informes finales, y actualmente se está trabajando en una evaluación que permite poner en práctica las acciones de investigación aplicada en las IES asociadas con los IFD según criterios de calidad y transparencia. Los investigadores están preparando sus trabajos para compartirlos en diferentes formatos (ponencia, video, póster) en un evento científico organizado para la difusión de las investigaciones realizadas. Se llevará a cabo un encuentro Pre-Congreso donde los investigadores compartirán experiencias, lecciones aprendidas, desafíos y proyecciones futuras. Posteriormente, los trabajos se presentarán en formato de artículo para pasar por revisión por pares y ser publicados en la revista especializada en formación docente creada a partir del Proyecto Aula Pyahu.

Además, se buscarán otros espacios de difusión en eventos nacionales e internacionales y en revistas científicas. Actualmente, ya se han publicado resultados del diagnóstico y otros estudios en varias publicaciones académicas a nivel nacional. A partir de este programa piloto, se pretende formalizar la “Red Aula Pyahu para la Formación Docente en Paraguay”. Su formalización dará continuidad a los trabajos realizados por el proyecto y permitirá buscar nuevas fuentes de financiamiento para la investigación y los estudios avanzados en formación docente, incluyendo la presentación de un plan para el financiamiento de la investigación docente en Paraguay a través del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se espera vincular esta red con otras redes existentes para fortalecer esta actividad en el país.

3.2. Revista Aula Pyahu

La Revista Aula Pyahu (Revista de Formación Docente y Enseñanza) es una publicación científica que surge en el marco de la Acción N° 9 del Proyecto Aula Pyahu. Uno de los propósitos de la revista es fomentar la producción y divulgación de conocimiento científico en el campo de la formación docente y la enseñanza. La revista se constituye como un espacio idóneo para que docentes, investigadores y profesionales de la educación compartan sus experiencias, reflexiones e investigaciones centradas en la formación del profesorado y en las prácticas educativas de todos los niveles de enseñanza. La importancia de publicar trabajos académicos-científicos en portales especializados es resaltada por varios autores (Cáceres Castellano, 2014; Ganga Contreras et al., 2015; Pire, 2015). La revista está alojada en el portal de revistas de la UNA (<https://revistascientificas.una.py>), donde se puede acceder a sus contenidos de forma gratuita y abierta, permitiendo que más investigadores consulten las publicaciones realizadas (Hernández Hernández et al., 2020; Luchilo, 2019). Esta revista es la primera especializada en formación docente en Paraguay.

En 2023 se publicaron los dos primeros números correspondientes al primer volumen de la revista, con un total de 25 artículos de autores nacionales e internacionales. El primer número incluyó 12 artículos sobre temas como la formación inicial y continua del docente, análisis de políticas educativas, innovación pedagógica, tecnología e investigación educativa. El segundo número presentó 13 artículos que se enfocan en la evaluación de la calidad de la formación docente, competencias profesionales del docente, prácticas de enseñanza y aprendizaje, inclusión educativa y educación intercultural.

La revista Aula Pyahu está abierta a la recepción de artículos originales e inéditos que contribuyan al avance del conocimiento y la mejora de la práctica educativa en el contexto paraguayo y latinoamericano. Las temáticas abordadas incluyen:

- **Formación inicial del docente:** se refiere a los procesos de formación que se desarrollan en las instituciones de educación superior que preparan a los futuros docentes para ejercer la profesión.
- **Desarrollo profesional del docente:** se refiere a los procesos de formación que se desarrollan a lo largo de la carrera docente, tanto de forma formal como informal, para actualizar y mejorar las competencias profesionales de los docentes en ejercicio.

- **Análisis de las políticas vinculadas a la formación del docente:** se refiere al estudio crítico de las políticas públicas que regulan, orientan o afectan la formación del profesorado, tanto a nivel nacional como internacional.
- **Tecnología educativa y su papel en la formación del docente:** se refiere al uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) como recursos didácticos, herramientas de gestión, medios de comunicación e investigación en el ámbito educativo, así como a la formación del docente para integrarlas de forma efectiva en su práctica profesional.
- **Tendencias en la formación del profesorado en la era digital:** se refiere a los desafíos, oportunidades y propuestas que surgen en el campo de la formación docente ante los cambios sociales, culturales, económicos y tecnológicos que caracterizan la sociedad actual.
- **Metodología de investigación en la formación del docente:** se refiere a los enfoques, diseños, técnicas y herramientas que se utilizan para realizar investigaciones en el campo de la formación docente, así como a los resultados y aplicaciones de dichas investigaciones.

3.3. Talleres capacitación desarrollados

Para responder a uno de los principales propósitos de la revista, se organizaron talleres virtuales dirigidos a potenciales autores e investigadores interesados en publicar en la revista. Los talleres abordaron aspectos relevantes para la elaboración y evaluación de artículos científicos, como la estructura, estilo, normas de citación, criterios de calidad y proceso de revisión por pares. Los talleres más destacados fueron "Preparación de artículos para la revista Aula Pyahu" y "Revisión de artículos". Participaron más de 100 docentes, investigadores y profesionales de la educación de diferentes departamentos de Paraguay, quienes interactuaron, consultaron y compartieron experiencias con los facilitadores y asistentes, demostrando el interés de la comunidad académica y científica.

Los talleres, de 90 minutos de duración, se realizaron en el segundo semestre de 2023 y en febrero de 2024. Estas sesiones de aprendizaje y retroalimentación mejoraron las competencias de los participantes para la escritura y publicación de artículos científicos, como destacan Serrano Guzmán *et al.* (2018) y Antúnez Sánchez *et al.* (2012).

3.4. Perspectivas de los actores

Las entrevistas realizadas reflejan la percepción de coordinadores de la Acción 10 e investigadores principales de los proyectos de investigación adjudicados. Las respuestas destacan la experiencia positiva de coordinar la acción, resaltando la proactividad de los equipos y la relevancia de la colaboración interinstitucional. Se valora la importancia de la financiación para realizar investigaciones de calidad en formación docente, la autonomía y flexibilidad en investigaciones autofinanciadas y el impacto educativo. La colaboración interdisciplinaria, transparencia en la gestión y el trabajo en equipo son elementos clave. La experiencia es vista como una oportunidad de crecimiento personal y profesional, subrayando la importancia de la financiación en proyectos que de otra manera serían difíciles de concretar.

Es sumamente valiosa esta oportunidad, considerando que es la primera vez que se presenta en el ámbito de la formación docente, más aún que se tome como valor agregado la cooperación entre institutos de formación docente y las universidades (Investigador principal).

Inicialmente, la falta de claridad en los procedimientos administrativos dificultó la coordinación de proyectos, y algunas actividades se suspendieron temporalmente debido a controversias en el convenio con la Unión Europea. Sin embargo, el proyecto se desarrolló sin problemas, con asignación oportuna de fondos y apoyo del coordinador. La ambición del proyecto desvió los plazos previstos al profundizar en el tema. Se señala la necesidad de fortalecer la cultura de investigación y superar desafíos como la distancia en la recolección de datos.

El proyecto financiado aportará producción científica, evidencia empírica para decisiones y líneas de base para futuras investigaciones. Dejará capacidades instaladas, investigadores en formación, redes de colaboración y materiales académicos. Contribuirá a estrategias didácticas, metodologías como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y la integración de TIC, facilitando propuestas metodológicas para Formadores de Formadores y sugerencias para la evaluación curricular del MEC. Promoverá el avance del conocimiento y la colaboración entre instituciones, beneficiando a docentes, estudiantes y la comunidad educativa en general.

La mayoría de los equipos indicaron que volverían a participar nuevamente en futuras convocatorias para ejecutar proyectos de investigación en el marco de la Formación Docente y su conexión con las universidades. La decisión dependerá de factores como disponibilidad de fondos, tiempo asignado al docente y capacidad para abordar desafíos identificados. Aunque se valora el aporte de la investigación financiada, también se considera una experiencia enriquecedora y bien estructurada, motivando una participación del 100%.

Volveríamos a participar con gusto con todo el equipo. Es más, estamos ansiosos a próximas convocatorias que puedan permitirnos ejecutar más Proyectos de Investigación en el marco de las acciones de la Formación Docente y su articulación con las universidades. (Investigador principal)

Se sugiere designar un responsable específico para la gestión administrativa, estandarizar documentos y crear una red colaborativa. Recomiendan difundir convocatorias, ofrecer incentivos a investigadores con impacto real, establecer espacios de colaboración y fomentar la participación continua de instituciones de Educación Superior. Se destaca la importancia de mantener estas acciones en la Formación Docente, integrando teorías, metodologías de investigación y práctica. La continuidad de alianzas entre instituciones es vital para fortalecer la gestión y calidad educativa, formando una red de investigadores comprometidos con soluciones para las realidades educativas.

3.5. Cursos de capacitación referentes a Investigación pedagógica

Se aplicaron encuestas de satisfacción a 99 docentes participantes en los cursos de actualización sobre investigación pedagógica para evaluar los contenidos impartidos en los 5 cursos. Los resultados mostraron un nivel de satisfacción general "muy satisfactorio" en todos los cursos, y el 99% de los encuestados manifestó satisfacción o mucha satisfacción con el conjunto de los cursos. Estos datos evidencian el impacto positivo de los cursos en la formación en investigación pedagógica de los docentes (Medina Moya et al., 2005; Monroy et al., 2014).

Las valoraciones obtenidas en las encuestas reflejan la alta calidad percibida de los cursos y su relevancia para el desarrollo profesional de los docentes. Los siguientes puntos resumen las observaciones derivadas de los resultados:

Tabla 2. Valoración de los cursos sobre investigación pedagógica

Universidad	Curso 1: Introducción a la investigación pedagógica	Curso 2: Elaboración de artículos divulgativos y científicos a partir de experiencias didáctico-pedagógicas en el aula	Curso 3: Búsqueda y tratamiento de la información para la investigación e innovación pedagógica	Curso 4: Diseño de proyectos de investigación pedagógica	Curso 5: Análisis de datos cuantitativos para la innovación educativa
Muy satisfactorio	70,7%	79%	93,3%	66,7%	77,8%
Satisfactorio	26,8%	21%	6,7%	33,3%	22,2%
Poco satisfactorio	2,4%	0%	0%	0%	0%
Nada satisfactorio	0%	0%	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia.

1. Introducción a la investigación pedagógica

- Con un 70,7% de participantes calificándolo como “muy satisfactorio”, este curso fue fundamental para proporcionar una base sólida en conceptos y métodos de investigación pedagógica. La alta valoración sugiere que los docentes reconocen la importancia de entender los fundamentos de la investigación para poder aplicarlos en sus contextos educativos.

2. Elaboración de artículos divulgativos y científicos

- El 79% de los participantes consideró este curso como “muy satisfactorio”, destacando la necesidad de mejorar las habilidades de escritura y publicación científica. Esto indica que los docentes valoran la capacidad de comunicar sus hallazgos y experiencias de manera efectiva a través de artículos científicos.

3. Búsqueda y tratamiento de la información

- Este curso recibió la más alta valoración con un 93,3% de “muy satisfactorio”. La habilidad para buscar y manejar información es crucial para la investigación educativa, y esta valoración refleja que los docentes encontraron este curso especialmente útil y relevante para sus actividades de investigación.

4. Diseño de proyectos de investigación pedagógica

- Aunque obtuvo una valoración ligeramente menor, con un 66,7% calificándolo como “muy satisfactorio”, sigue siendo una proporción significativa. Este curso abordó la planificación y estructuración de proyectos de investigación,

y la valoración sugiere que los docentes reconocen la importancia de un buen diseño para la viabilidad y éxito de sus investigaciones.

5. Análisis de datos cuantitativos para la innovación educativa

- Con un 77,8% de valoración “muy satisfactorio”, este curso enfatizó la importancia de analizar datos para informar decisiones educativas. La valoración indica que los docentes apreciaron las técnicas y herramientas proporcionadas para manejar datos cuantitativos de manera efectiva.

4. CONCLUSIONES

A partir de los resultados presentados más arriba, se puede destacar que el proyecto Aula Pyahu ha sido una propuesta pionera y con resultados favorables para mejorar la calidad de la formación docente en Paraguay a través de sus diferentes líneas de acción. Se destaca la conformación de una red para la colaboración y la investigación que apunta al desarrollo de líneas de investigación y a la producción científica en un campo que hasta ahora ha sido poco explorado en el país. La implementación del Programa Piloto de Incentivo a la Investigación ha permitido no solo la adjudicación de fondos a proyectos innovadores, sino que también ha promovido una cultura de investigación entre los docentes de las instituciones involucradas, la cual es fundamental para el desarrollo sostenido de un sistema educativo.

A nivel de impacto, los resultados obtenidos en los 24 proyectos adjudicados evidencian un progreso en áreas estratégicas como la integración de tecnologías, el fortalecimiento de competencias pedagógicas y la innovación en prácticas de enseñanza, los cuales son elementos trascendentales en un contexto global que exige un alto nivel de formación de los educadores. Desde un punto de vista metodológico, el uso de enfoques cualitativos y cuantitativos ha permitido una evaluación exhaustiva del proyecto, mostrando tanto los logros como los desafíos a superar, tales como la necesidad de mejorar la gestión administrativa y fomentar aún más la interdisciplinariedad en los proyectos, tanto educativos como de investigación.

Este estudio también señala la necesidad de una mayor articulación entre la academia y las políticas públicas, especialmente en lo que refiere a la continuidad de la red de investigación y la formalización de la Red Aula Pyahu para la

Formación Docente en Paraguay. En este sentido, es necesario fortalecer las capacidades investigativas y buscar nuevas fuentes de financiamiento que aseguren la sostenibilidad de proyectos similares a un plazo mucho más largo.

Por otro lado, la creación de la Revista de Formación Docente y Enseñanza - Aula Pyahu, como plataforma para la difusión de investigaciones realizadas en Paraguay y en la región, representa un paso clave hacia la consolidación de un espacio académico para el intercambio de conocimientos y la reflexión crítica sobre la formación docente.

Finalmente, el proyecto Aula Pyahu se posiciona como un ejemplo replicable en otros contextos educativos de la región, al proporcionar un modelo que combina investigación, capacitación y difusión del conocimiento, todo dentro de un marco de colaboración interinstitucional. Los esfuerzos futuros deben centrarse en consolidar las redes de investigación, promover la internacionalización de los proyectos y garantizar la continuidad del apoyo financiero, con el objetivo de mantener y aumentar el impacto positivo que este proyecto ha tenido en la formación docente de Paraguay.

REFERENCIAS

- Alfonso, I. (2016). La sociedad de la Información, Sociedad del Conocimiento y Sociedad de Aprendizaje. Referente en torno a su formación. *Bibliotecas Anales de Investigación*, 12(2), 235-243. <https://bit.ly/3U8yxym>
- Álvarez, M., & Conci, C. (2022). *Tendencias en la matrícula de Educación Superior: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Paraguay y Uruguay 2000-2018*. <https://bit.ly/4aNatGP>
- Antúnez Sánchez, G., Soler Pellicer, Y., Rodríguez Valera, Y., Ramírez Sánchez, W., Mercado Ollarzabal, Á. L., & Flores Alés, A. (2012). Curso virtual de redacción científica e infotecnología sobre la plataforma Moodle: resultados y experiencias. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, (41), 173-183. <https://bit.ly/3Jdc7FT>
- Aula Pyahu. (2021). *Diagnóstico de la formación docente del Paraguay*. <https://bit.ly/3Jxqnd3>
- Cáceres Castellanos, G. (2014). La importancia de publicar los resultados de Investigación. *Revista Facultad de Ingeniería*, 23(37), 7-8. <https://bit.ly/3Jcqz0V>

- Canese, V., Sanabria, M., & Dohmen, C. V. (2022). Panorama de la Formación Docente Inicial en los IFD de gestión oficial paraguayos desde la voz de sus actores. Reflexiones sobre el diagnóstico inicial del proyecto aula PYAHU. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(2). <https://bit.ly/4cRTi8N>
- Castro, D. (2011). *La gestión universitaria. Una aproximación a la dirección de centros y departamentos*. Comunicación Social. <https://bit.ly/49xl4ng>
- Contreras, F., Paredes Buzeta, L., & Pedraja-Rejas, L. (2015). Importancia de las publicaciones académicas: algunos problemas y recomendaciones a tener en cuenta. *Idesia (Arica)*, 33(4), 111-119. <https://bit.ly/4cRTOUu>
- Dávalos, L. (2019). *Ciencia en Paraguay. Una radiografía cuantitativa*. Sociedad Científica del Paraguay. <https://bit.ly/43QTz7Q>
- Dávalos, L. (2020). *Ciencia en Paraguay. Análisis documental 1990-2020*. Sociedad Científica del Paraguay. <https://bit.ly/3UavKoi>
- Dávalos, L. (2022). *Análisis crítico del discurso sobre ciencia en Paraguay*. Sociedad Científica del Paraguay. <https://bit.ly/49vx0H5>
- Denis, M. (2021). Inducción a la enseñanza de "Metodología de la Investigación" desde el aprendizaje como especialista en Didáctica Universitaria: una propuesta didáctica. En *Actas del II Congreso Iberoamericano de Docentes* (pp. 669-679). <https://bit.ly/3PX5lbn>
- Denis, M., Canese, V., & Mereles, J. I. (2023). El estado de la investigación y la producción de conocimiento en la formación docente paraguaya. *AULA PYAHU-Revista de Formación Docente y Enseñanza*, 1(1), 103-110. <https://doi.org/10.47133/rdap2023-11art7>
- Espínola, F. (2022). *Informe final Consultoría para la Evaluación final del Programa PROCIENCIA*. <https://bit.ly/4cQTK7d>
- Gordillo, M. (2017). El enfoque CTS en la enseñanza de la ciencia y la tecnología. *Curso CTS del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. <https://bit.ly/3PWzmvJ>
- Hernández Hernández, D. Y., León Ramos, D. P., & Torres Flórez, D. (2020). Importancia de las revistas de acceso abierto: la indización como meta fundamental. *Dictamen Libre*, (26), 81-98. <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.26.6184>
- León Serrano, G. (2011). Nuevos enfoques para la gestión estratégica de I+D e innovación en las universidades. *Revista de Educación*, 83-108. <https://bit.ly/3UbmVzx>
- Lloyd, A. (2010). *Information literacy landscapes: Information literacy in education, workplace and everyday contexts*. Elsevier. <https://bit.ly/3PTVP8A>

- Luchilo, L. J. (2019). Revistas científicas: oligopolio y acceso abierto. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad-CTS*, 14(40), 41-79. <https://bit.ly/4aNH6UV>
- Martínez Martín, M., & Viader Junyent, M. (2008). Reflexiones sobre aprendizaje y docencia en el actual contexto universitario: La promoción de equipos docentes. *Revista de Educación*, 213-234. <https://bit.ly/3U8TZDx>
- Medina Moya, J. L., Jarauta Borrasca, B., & Urquiza Sánchez, C. (2005). Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo. *Revista de Investigación Educativa*, 23(1), 205-238. <https://bit.ly/3xrTk77>
- Monroy, F., Hernández Pina, F., & Martínez Clares, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP: Revista de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105. <https://bit.ly/3vLNxc8>
- Osuna, E. (2009). Calidad y financiación de la universidad. *Revista de Investigación en Educación*, 6(1), 133-141. <https://bit.ly/4anWZS6>
- Pire, R. (2015). La importancia de las revistas científicas universitarias y la necesidad de su financiamiento. *Compendium*, 18(35). <https://bit.ly/4ar4xUk>
- Ramos, G., Castro, F., & López, A. (2018). Gestión universitaria y gestión de la investigación en la universidad: aproximaciones conceptuales. *Revista Venezolana de Gerencia*, (1), 131-145. <https://bit.ly/3JdSn5a>
- Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología. (2023). *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos/interamericanos 2023*. <https://bit.ly/3xy6Ypt>
- Serrano Guzmán, M. F., Pérez Ruiz, D. D., Solarte Vanegas, N. C., & Torrado Gómez, L. M. (2018). La redacción científica: herramienta para el estudiante de pregrado. *Ciencia, docencia y tecnología*, (56), 208-223. <https://bit.ly/49uzzcz>
- Spinzi, C., Sosa, D., González, L., & Aquino, B. (2015). A investigar se aprende investigando: Programa de Jóvenes Investigadores. *Sinéctica*, (44), 1-11. <https://bit.ly/3xok8oQ>
- Tünnermann, C. (2000). *Universidad y sociedad. Balance Histórico y Perspectivas Desde Latinoamérica*. Primera Edición. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- UNESCO. (2010). *Sistemas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3xx4Tdt>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 202-225

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.972>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-11-12 | Revisado 2024-11-13

Aceptado 2024-11-27 | Publicado 2024-12-27

2. Desafíos y contradicciones entre docencia, investigación y vinculación en una unidad regional universitaria

Challenges and Contradictions among Teaching, Research, and Community Engagement in a Regional University Unit

Abelardo Romero Fernández¹ @  Fabio Morandín Ahuerma² @ 
Laura Villanueva Méndez³ @  María Soledad Sánchez Aragón⁴ @ 

^{1,2,3 y 4} Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Teziutlán, México

RESUMEN

Actualmente, más de 14 millones de docentes trabajan en el nivel educativo terciario a nivel mundial. Sin embargo, muchos carecen de las condiciones necesarias para desempeñar plenamente su labor, especialmente en América Latina, donde la ambigüedad de sus roles y la carga administrativa interfieren con sus funciones sustantivas. Este estudio cualitativo exploró las perspectivas de académicos de seis programas de licenciatura en una unidad regional de reciente creación de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, respecto a las funciones que desempeñan desde 2017. A través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se recopilaron datos que permitieron desarrollar redes semánticas para analizar las relaciones entre las funciones de docencia, investigación y vinculación. Los resultados revelan que la dinámica de una unidad académica de reciente creación obliga a los docentes a asumir funciones administrativas que ocupan gran parte de su tiempo, limitando su desempeño en la docencia e investigación. Además, los participantes perciben la vinculación como una extensión del trabajo administrativo, lo que desvincula a las universidades de su misión social. Este desequilibrio entre actividades admi-

nistrativas y funciones académicas afecta tanto la calidad educativa como la identidad profesional de los docentes. Se concluye que es esencial implementar mecanismos que redistribuyan las responsabilidades de manera equitativa, promoviendo un desarrollo armónico que fortalezca el bienestar de los académicos y su impacto en la sociedad.

Palabras clave: enseñanza superior; investigación; docencia

Challenges and Contradictions among Teaching, Research, and Community Engagement in a Regional University Unit

ABSTRACT

Currently, more than 14 million teachers work at the tertiary education level worldwide. However, many lack the necessary conditions to fully carry out their responsibilities, particularly in Latin America, where ambiguous roles and administrative burdens interfere with their core functions. This qualitative study explored the perspectives of faculty members from six undergraduate programs at a newly established regional campus of the Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, focusing on their roles since 2017. Through semi-structured interviews and focus groups, data were collected to develop semantic networks analyzing the relationships among teaching, research, and outreach activities. The findings reveal that the dynamics of a newly established academic unit compel faculty to take on administrative responsibilities that consume much of their time, limiting their performance in teaching and research. Furthermore, participants perceive outreach activities as extensions of administrative work, disconnecting universities from their social mission. This imbalance between administrative duties and academic functions affects both educational quality and the professional identity of faculty members. The study concludes that it is essential to implement mechanisms for equitable redistribution of responsibilities, fostering harmonious development that enhances the well-being of academics and their impact on society.

Keywords: enseñanza superior; investigación; docencia

Desafios e Contradições entre Ensino, Pesquisa e Extensão em uma Unidade Universitária Regional

RESUMO

Atualmente, mais de 14 milhões de professores atuam no nível de ensino superior em todo o mundo. No entanto, muitos carecem das condições necessárias para desempenhar plenamente suas funções, especialmente na América Latina, onde a ambiguidade de suas responsabilidades e a carga administrativa interferem em suas funções essenciais. Este estudo qualitativo explorou as perspectivas de acadêmicos de seis programas de graduação em uma unidade regional recentemente criada da Benemérita Universidade Autónoma de Puebla, em relação às funções que desempenham desde 2017. Por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, foram coletados dados que permitiram desenvolver redes semânticas para analisar as relações entre ensino, pesquisa e extensão. Os resultados revelam que a dinâmica de uma unidade acadêmica recém-criada força os professores a assumir responsabilidades administrativas que consomem grande parte de seu tempo, limitando seu desempenho no ensino e na pesquisa. Além disso, os participantes percebem a extensão como uma extensão do trabalho administrativo, o que desconecta as universidades de sua missão social. Esse desequilíbrio entre atividades administrativas e funções acadêmicas afeta tanto a qualidade da educação quanto a identidade profissional dos docentes. Conclui-se que é essencial implementar mecanismos que redistribuam as responsabilidades de maneira equitativa, promovendo um desenvolvimento harmônico que fortaleça o bem-estar dos professores e seu impacto na sociedade.

Palavras-chave: Ensino superior; pesquisa; docência

Défis et Contradictions entre Enseignement, Recherche et Engagement Communautaire dans une Unité Universitaire Régionale

RÉSUMÉ

Actuellement, plus de 14 millions d'enseignants travaillent dans l'enseignement supérieur à travers le monde. Cependant, beaucoup manquent des conditions nécessaires pour accomplir pleinement leurs fonctions, notam-

ment en Amérique latine, où l'ambiguïté de leurs rôles et la charge administrative entravent leurs fonctions essentielles. Cette étude qualitative a exploré les perspectives d'académiciens de six programmes de licence dans une unité régionale nouvellement créée de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, concernant les fonctions qu'ils exercent depuis 2017. À travers des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion, des données ont été collectées pour développer des réseaux sémantiques analysant les relations entre enseignement, recherche et engagement communautaire. Les résultats révèlent que la dynamique d'une unité académique récemment créée oblige les enseignants à assumer des tâches administratives qui consomment une grande partie de leur temps, limitant leurs performances en enseignement et en recherche. En outre, les participants perçoivent l'engagement communautaire comme une extension du travail administratif, ce qui déconnecte les universités de leur mission sociale. Ce déséquilibre entre les activités administratives et les fonctions académiques affecte à la fois la qualité de l'enseignement et l'identité professionnelle des enseignants. Il est conclu qu'il est essentiel de mettre en place des mécanismes pour redistribuer équitablement les responsabilités, favorisant un développement harmonieux qui renforce le bien-être des enseignants et leur impact sur la société.

Mots clés: enseignement supérieur ; recherche ; enseignement

1. INTRODUCCIÓN

“Para crecer en la universidad debes tomar un camino, ¿Quieres ser docente?, ¿Quieres ser investigador? O ¿quieren ser administrativo? Está bien, sólo no mezcles las cosas porque no se puede ser todo al mismo tiempo.” Esta es una frase que un docente con cerca de 35 años de experiencia en la universidad le dijo al autor del presente texto cuando tenía apenas 2 años como docente en el nivel superior. El profesor que dijo estas palabras había aprendido por medio de su experiencia que hay distintos roles para los trabajadores académicos en la universidad y que para tener una estabilidad laboral y económica los docentes se deben concentrar ya sea en la docencia, en la investigación o en la administración. Lo anterior no resulta extraño para Velázquez et al., (2022) dado que ellos consideran que uno de los más grandes retos para las instituciones de educación superior es desarrollar un vínculo entre la docencia, la investigación

y la vinculación debido a que lo más común es que una de las anteriores se considere como una prioridad para la institución o para los docentes y se desarrolle un desequilibrio entre las tres y lo más común es que la investigación se imponga a la docencia y a la vinculación con la sociedad debido a que representa un mayor prestigio para los académicos. Sin embargo, hay contextos en los que la investigación no es la función más relevante para los docentes de nivel superior debido a las condiciones laborales establecidas por los gobiernos.

El presente artículo es el resultado de una investigación realizada en el Complejo Regional Nororiental (CRN) de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) a cuatro años del inicio de sus actividades como unidad académica regional. El presente artículo tuvo el objetivo de explorar cómo los académicos del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla conceptualizan y llevan a cabo las funciones de docencia, investigación y vinculación, así como identificar los factores que podrían obstaculizar su labor como profesores universitarios. La presente investigación buscó realizar un aporte al explorar los desafíos que enfrentan trabajadores académicos frente a las lógicas burocráticas que poco a poco pueden llegar a transformarlos de sujetos autónomos con pensamiento crítico a trabajadores burocratizados que se vinculan a estructuras organizacionales más o menos rígidas como lo destaca Pérez et al., (2022).

1.1. Las funciones de los trabajadores académicos: docencia, investigación y vinculación.

En México, se estima que existen 395,689 profesores universitarios, lo que representa el 19.34% de la población total dedicada a la docencia en los distintos niveles educativos del país, equivalente a 2,045,597 personas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024). Sin embargo, la profesión de docente universitario es, en cierta medida, desconocida, poco comprendida e incluso difusa, no solo para la sociedad en general, sino también para los propios académicos que forman parte de las instituciones de educación superior. Según López Damián et al., (2016), la profesión académica ha ganado relevancia como objeto de estudio en las últimas décadas, dado el papel asignado a las universidades como motores de desarrollo social y económico. En este contexto, la regionalización de la educación superior ha aumentado como respuesta a la demanda gubernamental de contar con una población cada vez más cualificada (Rama y Cevallos, 2016).

A pesar del creciente interés en la profesión académica, existen pocos estudios que aborden a profundidad la vida cotidiana y las dinámicas laborales de los profesores universitarios. Esto contribuye a que el trabajo académico sea poco conocido, comprendido y hasta valorado por la sociedad (López Damián et al., 2016). Por ello, en los párrafos siguientes se analizarán las características de los trabajadores académicos y las funciones que desempeñan en el ámbito de la educación superior. Muñoz García y Suárez Zozaya (2016, p. 3) definen a los académicos como “aquellas personas que trabajan como profesores o como investigadores en una institución de educación superior”. Esta definición proporciona un punto de partida al identificar el tipo de instituciones en las que laboran y las actividades principales que realizan, como la docencia y la investigación. No obstante, esta caracterización resulta general y requiere una mayor profundización para comprender plenamente las complejidades y los desafíos asociados con la profesión académica. Por su parte Galaz Fontes (2012, p.11) considera que:

Los académicos llevan a cabo las actividades de docencia, investigación, extensión y vinculación que conforman las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior (IES) y, en esa medida, ellos determinan en una importante proporción, la calidad de los servicios que prestan las IES.

En esta definición, además de mencionar a las funciones de docencia e investigación también se menciona que los trabajadores académicos realizan actividades de extensión y vinculación con la sociedad. También se introduce a la docencia, a la investigación y a la extensión y vinculación como las funciones sustantivas de las IES. De esta forma, Pérez Mora et al., (2022) consideran que los académicos son actores centrales de la sociedad debido a su posición estratégica en la producción y movilización de conocimiento, sin embargo, este rol estratégico sólo puede tener efecto en la sociedad si la docencia, la investigación y la vinculación se desarrollan de una forma armónica e integral. Asimismo, Soledispa-Rodríguez et al., (2021) contemplan que la armonía y integración entre la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad es la manera en que las IES, por medio de los académicos, colaboran pertinentemente a la mejora en la calidad de vida de las personas, a la conservación del medio ambiente, a un desarrollo productivo sustentable y a la preservación, difusión y enriquecimiento del patrimonio cultural de las comunidades.

También es importante mencionar el que los académicos pueden llegar a ser nombrados de distintas maneras, pero todas ellas proporcionan un matiz más a esta profesión y al mismo tiempo ayudan a comprender lo complejo de esta. De acuerdo con López Damián et al., (2016) el término “académico” hace referencia a los profesores de nivel superior, sin embargo, este término también puede incluir a un docente, un profesor, un profesor de carrera, un catedrático, un maestro, un investigador, un técnico, un científico, o a un intelectual que básicamente tienen un contrato con una IES y que, por lo tanto, cuentan dentro de sus funciones la investigación, la docencia y la difusión de información. Entonces se puede concluir, que los académicos son personas que trabajan en IES y que tienen por funciones sustanciales a la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad, pero que además estas funciones deben ser realizadas de manera ética para colaborar con el bienestar de la comunidad.

2. DESBALANCE ENTRE LA DOCENCIA, LA INVESTIGACIÓN Y LA VINCULACIÓN. DINÁMICAS QUE LAS CAUSAS.

Crespo Arriola y Ruiz Gómez (2021) consideran que la misión de la universidad es generar y preservar el conocimiento y los saberes de la sociedad. Sin embargo, también señalan que esta misión, aunque elevada, puede volverse fácilmente opaca o vaga, ya que no se trata de un objetivo perfectamente definido. Además, subrayan que la universidad siempre enfrentará necesidades inmediatas y tangibles que deben ser atendidas mediante el uso de recursos físicos y humanos concretos. Es decir, mientras la universidad persigue la verdad, también debe asegurarse de que aspectos cotidianos, como la disponibilidad de marcadores en las aulas, sean cubiertos.

Según Bouckaert et al., (2024) el acceso a la educación superior se ha convertido una prioridad para los gobiernos en todo el mundo desde hace varias décadas, al punto de que la tasa bruta de matrícula en el nivel de educación superior se ha duplicado desde el año 2000. El incremento a la educación superior busca impulsar el crecimiento económico mediante el desarrollo de una fuerza labora cualificada que cuente con las habilidades necesarias para adaptarse a economía que basa su crecimiento en la generación de información y conocimiento. Sin embargo, este crecimiento en la matrícula conlleva altas expectativas tanto por parte de los estudiantes y de los gobiernos sobre los servicios educativos que las universidades deben proveer. De acuerdo con Davis

et al., (2023), para aumentar el acceso a la educación superior los gobiernos han comenzado a invertir en infraestructura, tanto física como digital, en desarrollar la enseñanza y la investigación, en reducir o eliminar las colegiaturas y en proporcionar apoyos financieros por medio de becas o préstamos.

Según Pérez Mora et al., (2022) el creciente interés de organismos internacionales y gobiernos es las universidades, como medio para formar capital humano altamente cualificado ha llevado a éstas a transformarse en organizaciones o instituciones burocráticas cada vez más complejas que deben cumplir con procesos que garanticen la calidad de sus "servicios educativos". De manera similar, Fernández (2022) y Galán-Muros y Roser-Chinchilla (2024) señalan que la entrada de las universidades a los espacios educativos institucionalizados y patrocinados por los gobiernos está inevitablemente, vinculada a demandas, regulaciones y criterios para juzgar si es que las éstas están consiguiendo los resultados esperados por organismos internacionales como las Naciones Unidas (2018) y por los gobiernos locales para lograr sus objetivos de desarrollo. Por lo general, los indicadores que se usan para conocer el rendimiento de la inversión en las universidades incluyen la situación laboral de los egresados, encuestas a empresas sobre las competencias de los egresados o en todo caso el número publicaciones científicas o patentes de las universidades (Roser-Chinchilla y Galán-Muros, 2024).

Es innegable mencionar a países como India, Corea del Sur, China o Vietnam como ejemplos de países que han alcanzado notables niveles de desarrollo social y económico, debido a que han dado un lugar prioritario a la educación dentro de sus planes y políticas de desarrollo por medio de una fuerte inversión económica estratégica. Sin embargo, estos países lo han logrado avances debido al desarrollo de planes de desarrollo nacional que establecen objetivos específicos para la educación superior y al mismo tiempo contemplan un compromiso presupuestal concreto para estos objetivos. No contar con objetivos específicos ni compromisos presupuestarios afecta negativamente que la educación superior se convierta en el agente social de cambio que buscan los gobiernos a pesar de que se establezcan propósitos para la educación superior en las legislaciones nacionales Ricaurte et al., (2024) y Roser-Chinchilla y Galán-Muros (2024).

En este sentido, la inclusión de la educación superior en los planes nacionales de desarrollo sin objetivos claros ni compromisos presupuestales abona a lo que Pérez Mora et al., (2022) y Fernández (2022) identifican como el proceso de burocratización de las universidades que marca la pérdida de la autonomía, la

capacidad de imaginar, la intrepidez de los docentes; y causa un estancamiento intelectual que ha llevado a la desaparición de los intelectuales autónomos hasta el punto en que actualmente se puede hablar de científicos burocráticos. Para Crespo Arriola y Ruiz Gómez, (2021) la universidad debe estar constantemente en crisis, en tránsito, construyéndose y deconstruyéndose, conociendo y desconociendo debido a que su misión la obliga a generar conocimiento constantemente para reinterpretar cada vez lo que se sabe. Del mismo modo, Altbach, (2004) opina que mientras las universidades se convierten cada vez más en instituciones burocráticas y complejas es más probable que se llegue a afectar negativamente a las funciones sustanciales de los académicos; la docencia, la investigación y la vinculación.

Las Naciones Unidas (2018) plantean en el 8° Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) que se debe garantizar un trabajo docente y el crecimiento económico, en este sentido las universidades tienen una gran responsabilidad con más de 14 millones de empleado, académicos en todo el mundo de acuerdo con Roser-Chinchilla et al., (2024). Sin embargo, estos autores también destacan que la gran mayoría de los países exige a sus académicos realizar actividades poco claras o incluso contradictorias respecto a las jornadas de trabajo y las actividades para las que son contratados. Además, consideran que los académicos acceden a realizar actividades y combinar varios puestos en las mismas universidades que van más allá de la docencia, la investigación y la vinculación con la sociedad debido a la falta de claridad sobre la naturaleza del trabajo y las frágiles condiciones laborales en las universidades.

Algunas de las actividades que los académicos deben realizar tienen que ver con procesos burocráticos como la planeación de la carga académica, la gestión de becas para estudiantes, realizar procesos de tutoría y mentoría, supervisar procesos de ingreso, inscripción, prácticas profesionales, servicio social, seguimiento a egresados, obtención de certificaciones para los programas educativos, procesos de titulación, etc. Es importante destacar que al realizar este tipo de actividades día a día y semestre a semestre puede llegar a tener un efecto en la percepción que los académicos tienen respecto a su rol y sus funciones en las universidades. En este contexto, el presente artículo tuvo como objetivo explorar cómo los académicos del Complejo Regional Nororiental de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla conceptualizan y llevan a cabo las funciones de docencia, investigación y vinculación, así como identificar los factores que podrían obstaculizar su labor como profesores universitarios.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo que según Maxwell (2019) tiene el propósito de ayudar a comprender los sentidos y percepciones de las personas estudiadas, lo cual quiere decir que se busca ver la realidad desde sus puntos de vista y no sólo desde la perspectiva del investigador. Además, se busca comprender como las perspectivas de los participantes están definidas por los contextos físicos, sociales y culturales que al mismo tiempo mantienen o modifican a los fenómenos. El análisis del discurso de los participantes se llevó a cabo por medio del método de comparaciones constantes para identificar categorías y códigos emergentes (Flick, 2018).

El trabajo de campo se llevó a cabo por medio de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con académicos del CRN. Tanto en las entrevistas individuales como en los grupos focales se emplearon dos guiones con diez preguntas cada uno. Estas preguntas fueron elaboradas tras una revisión de la literatura sobre el tema y validadas por dos expertos en educación superior. Las categorías abordadas en los guiones para las entrevistas semiestructuradas y para los grupos focales incluyeron la función docente, la función investigadora, la función de vinculación y los factores que obstaculizan el ejercicio de estas funciones.

Tras un primer acercamiento a los datos, se definieron unidades de análisis y se procedió a realizar una codificación abierta, seguida de una codificación selectiva, lo que permitió generar redes semánticas para distinguir las conexiones entre las categorías localizadas y posteriormente desarrollar las conclusiones y propuestas del estudio (Flick, 2018 y Hernández Sampieri y Mendoza Torres, 2023). Es importante mencionar que tanto la organización y el análisis de los datos cualitativos se realizó con el software Atlas.ti versión 9. Los datos recabados en el trabajo de campo fueron grabados y transcritos con el consentimiento informado de los participantes.

3.1 Participantes

Los participantes de este estudio incluyeron doce académicos distribuidos de la siguiente manera: ocho con la categoría laboral de Hora Clase (HC), tres con Tiempo Completo (TC) y uno con Medio Tiempo (MT). Para la fase de entrevistas semiestructuradas individuales, se seleccionaron representantes de los seis programas educativos ofrecidos en el Complejo Regional Nororiental (CRN) en

el área de la salud: Enfermería, Estomatología, Fisioterapia, Medicina General y Comunitaria, Nutrición Clínica y Psicología. En la etapa de grupos focales, se llevaron a cabo sesiones con académicos de los programas de Estomatología (cinco participantes), Nutrición Clínica (seis participantes) y Psicología (seis participantes).

Según Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2023), en investigaciones cualitativas el tamaño de la muestra no es un criterio determinante desde una perspectiva probabilística, ya que el objetivo principal no es generalizar los resultados a una población más amplia, sino explorar un fenómeno y comprender cómo es percibido por quienes lo experimentan. No obstante, es relevante señalar que, en este estudio, la realización de dos entrevistas semiestructuradas representó el 28.5% de la plantilla docente del programa de Psicología. Asimismo, un grupo focal con seis participantes correspondió al 50% del personal docente disponible en el programa de Nutrición Clínica durante el trabajo de campo.

Cabe mencionar que el Complejo Regional Nororiental (CRN) contaba con cinco años desde su apertura al momento en que se llevó a cabo esta investigación, lo que aporta un contexto significativo para interpretar los resultados. Para la selección de los participantes de este estudio se optó por el criterio de una muestra de expertos, debido a que buscaba obtener información de académicos con experiencia en el CRN. Una vez definido el criterio de selección de participantes se realizó la invitación a académicos de la unidad académica. Una limitación del estudio fue la imposibilidad de incluir a los programas de Enfermería, Fisioterapia y Medicina General y Comunitaria en los grupos focales debido a dificultades para coordinar las agendas de los participantes. Sin embargo, se logró llevar a cabo las doce entrevistas semiestructuradas sin mayores dificultades y se consiguió concretar tres grupos focales de los cuales se pudo obtener información muy relevante.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. La función de docencia: Obstáculos y consecuencias

De acuerdo con el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP (2007), el académico debe centrarse en promover el desarrollo integral de los estudiantes, actuando como agente cultural y mediador entre el conocimiento y los estudiantes. Además, debe establecer una relación respetuosa con sus estudian-

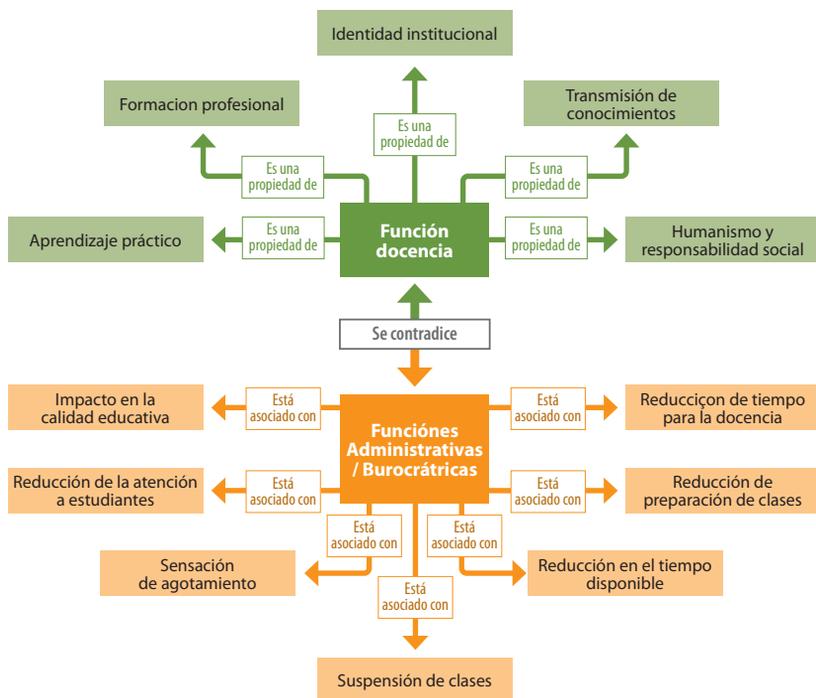
tes y fomentar una actitud de autoevaluación crítica que permita la mejora continua. Así mismo, Muñoz García y Suárez Zozaya, (2016) consideran que la tradición napoleónica de tener como prioridad la formación de profesionales dedicados a “saber hacer” está muy arraigada en las universidades mexicanas debido a que se busca la formación de capital humano cualificado para atender las necesidades una sociedad. En este sentido, los académicos participantes en este estudio coincidieron en que la docencia es el eje central de su labor como profesores de nivel superior. Además, consideran que su contribución a la sociedad radica en la formación de profesionales de la salud, quienes, a su vez, impactarán positivamente el bienestar de la comunidad.

Una característica importante de los participantes en este estudio es que, a pesar de no contar con una formación específica en pedagogía, promueven un aprendizaje práctico y contextualizado entre sus estudiantes. Esta práctica, según los participantes, se enriquece gracias a su experiencia profesional en hospitales, consultorios y el ejercicio directo de su profesión, lo que les exige mantenerse constantemente actualizados. Sin embargo, aunque reconocen que su principal función, para la cual fueron contratados, es la docencia, señalaron que el ejercicio de esta se ve significativamente limitado por las constantes demandas administrativas. En la figura 1 se puede apreciar como las actividades administrativas son relacionadas por los participantes a agotamiento y a una afectación negativa en su desempeño como docentes debido a que dejan de cumplir con funciones básicas como presentarse a clases (ver Figura 1).

El trabajo administrativo, que incluye actividades como la coordinación de programas educativos o departamentos de gestión, así como la elaboración de planeaciones didácticas detalladas, consume una parte significativa del tiempo y la energía de los académicos. Según los participantes, tareas como la redacción de cartas descriptivas, que requieren detallar el desarrollo minuto a minuto de las clases, interfieren directamente con su desempeño docente.

Además, los procesos de acreditación de los programas educativos, que son particularmente demandantes, a menudo conducen a la suspensión de clases para atender sus exigencias. Estos procesos también exigen que los programas de licenciatura cuenten con académicos de alto nivel, capaces de realizar actividades de investigación reconocidas por instituciones como el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). Sin embargo, a los docentes se les asignan cargas excesivas, con hasta 40 horas frente a grupo, además del trabajo administrativo.

Figura 1. Impacto de actividades administrativas/burocráticas en el desempeño de la función docente: Obstáculos y consecuencias en la calidad educativa



Fuente: Elaboración propia,

A pesar de estas sobrecargas, los reconocimientos, premios y estímulos económicos suelen otorgarse principalmente a los académicos que priorizan la investigación, dejando en segundo plano las actividades docentes y administrativas. Esto refleja una falta de claridad sobre la naturaleza del trabajo académico, lo que obliga a los docentes a realizar actividades más allá de la docencia, la investigación y la vinculación, como también señala Roser-Chinchilla et al., (2024).

Los participantes también expresaron haber experimentado una sensación de agotamiento emocional y físico, derivada de estas demandas burocráticas. Una docente lo expresó de la siguiente manera:

Bueno, es una función muy diversificada (la función docente) porque dentro de la función docente van muchas cosas como implícitas y explícitas; como bueno obviamente proporcionar los recursos que los estudiantes necesitan para ser después unos buenos profesionales, pero también se requiere, pues, ser investigador, ser gestor, ser tutor, etc. También aquí un punto importante... es que a... veces no es posible planear una clase... sino que tenemos tantas cosas que hacer que algunas veces, pues, ya lo más fácil es que se vea el tema como sea y pues, que expongan los alumnos o que se dé una exposición del docente y ya dar por visto el tema. Antes tenía solamente la categoría tiempo completo y no era coordinadora y creo podía, podía sobrellevar mejor esta cuestión de ser docente, ser tutora, ser investigadora, pero la coordinación que es una cuestión más administrativa y eso sí me demanda más tiempo y a veces toda mi atención y dejo de prestar atención a mis otras obligaciones, a veces es muy cansado porque siempre hay algún proceso administrativo que atender.

El trabajo administrativo y burocrático impone una carga adicional que disminuye el tiempo y la energía disponibles para preparar clases, ofrecer atención personalizada a los estudiantes e innovar en el ámbito pedagógico. Actividades como la elaboración de reportes, planeaciones, entrega de evidencias y asignación de cargas académicas suelen sobrecargar a los docentes, afectando la calidad de la enseñanza y, en algunos casos, ocasionando trastornos de salud mental como ansiedad, agotamiento o depresión. De hecho, estas afectaciones han sido comparadas con las que enfrentan trabajadores del sector salud (Guthrie et al., 2017). Además, según Naidoo-Chetty y Plessis (2021), el incremento de responsabilidades administrativas, la ambigüedad en las funciones académicas, la presión por mantener altos niveles de competitividad y el elevado número de estudiantes a cargo están directamente relacionados con el desarrollo de problemas de salud vinculados al estrés.

4.2. La función de investigación: Obstáculos y consecuencias

Aunque el Modelo Universitario Minerva (MUM) de la BUAP (2007) menciona la investigación como una función sustancial de los académicos, esta no se incluyó explícitamente en la conceptualización de su rol, sino que se consideró como una actividad que debe fomentarse. Sin embargo, para el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (PDI) de la BUAP (2021) se estableció que la in-

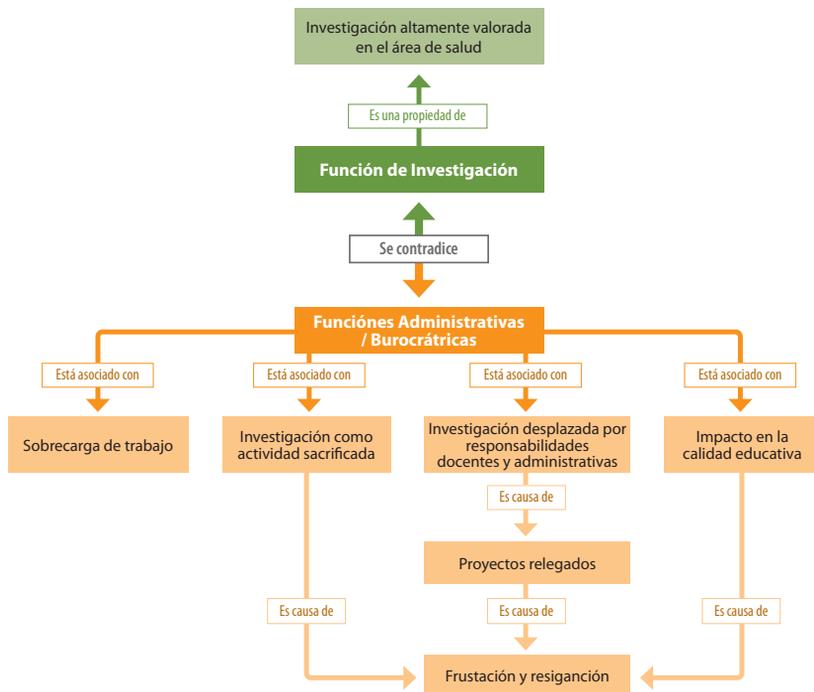
vestigación en la universidad debe ser abierta y comprometida. Se espera que sea “abierta” porque la generación de conocimiento debe compartirse con la sociedad, y “comprometida” porque debe estar orientada a resolver problemas que afectan a todos los sectores de la comunidad, es decir se comenzó a dar una misión y dirección a la investigación.

Las universidades desempeñan un papel crucial en los sistemas nacionales de investigación y desarrollo en todo el mundo. Este rol es especialmente relevante en América Latina y el Caribe, donde el desarrollo económico sostenible requiere un fuerte respaldo en ciencia y tecnología. Aunque la investigación es reconocida como un elemento esencial para el progreso regional, las universidades latinoamericanas enfrentan desafíos significativos en su consolidación. Entre 2018 y 2020, la inversión promedio en investigación y desarrollo como porcentaje del PIB disminuyó de 0.72% en el periodo 2015-2017 a 0.62%. A pesar de esta tendencia, el número de estudiantes inscritos en programas de doctorado en la región aumentó considerablemente, pasando de 176,610 en 2012 a 268,800 en 2021. Además, el promedio de la región en contribuciones a las publicaciones científicas globales se ha mantenido estable en un 4% desde 2010 (Pedró y Mendigutxia, 2024).

En este contexto la BUAP (2021) a otorga un valor destacado a la investigación, considerándola un elemento esencial para posicionarse como una institución no solo de presencia nacional, sino también internacional. En este contexto, los participantes del estudio expresan que la investigación es un componente fundamental en el área de la salud, ya que representa la vanguardia del conocimiento. No obstante, reconocen que no llevan a cabo proyectos de investigación debido a varios factores. Entre ellos destacan las responsabilidades docentes y administrativas, que desplazan a la investigación como actividad prioritaria tal como se observa en la figura 2 que se presenta a continuación.

Los docentes identifican la sobrecarga de horas frente a grupo, que puede alcanzar hasta 40 horas semanales, como un factor que interfiere significativamente con su función de investigación. Asimismo, destacan que las tareas administrativas, como la asignación de carga académica, las comisiones de coordinación en áreas como tutoría, mentoría, titulación y seguimiento a egresados, así como la planificación académica, resultan altamente demandantes. Estas actividades, aunque fundamentales para garantizar que los estudiantes reciban los servicios necesarios durante su ingreso, permanencia y egreso de la unidad académica, imponen una carga adicional sobre los académicos.

Figura 2. Impacto de actividades administrativas/burocráticas en el desempeño de la función de investigación: Obstáculos y consecuencias



Fuente: Elaboración propia.

No obstante, las actividades administrativas y burocráticas tienden a desvincular la docencia de la investigación, lo que frecuentemente provoca que los proyectos de investigación sean relegados o abandonados. Esto no solo sacrifica la generación de conocimiento, sino que también genera frustración entre los académicos, especialmente al percibir que las tareas administrativas y docentes son menos valoradas en comparación con la investigación, que suele ser priorizada mediante estímulos económicos otorgados por las instituciones (Roser-Chinchilla et al., 2024). Una participante lo comentó de la siguiente forma:

Tenemos que atender a muchas necesidades (administrativas). Siempre hay algo que hacer, por ejemplo, los chicos de rezago necesitan asignaturas de urgencia o de manera ya muy concreta porque si no toman las materias que deben tomar no pueden avanzar en la ruta crítica. Enton-

ces esto causa que algunos docentes debamos tener alguna otra carga más, sin horario, sin asignación de espacio y sin pago, pero garantizando al joven una asesoría para que no se cierre esa asignatura porque es el único que debe tomarla y entonces ya estamos rebasados de horas. Desafortunadamente no hay tiempo para la investigación...la realidad es que ya no da la agenda [risas]...

Aunque la investigación es esencial para la unidad académica, los docentes reconocen que priorizan las tareas administrativas y burocráticas, lo que genera una desconexión entre la docencia y la investigación, derivando en una sensación generalizada de frustración. Muchos académicos expresan sus deseos de desarrollar un perfil como investigadores, pero las demandas administrativas limitan severamente su capacidad para lograrlo. Según Muñoz García y Suárez Zozaya (2016), aunque en las universidades mexicanas la investigación es una actividad altamente valorada, la docencia tiende a ser priorizada. Esto ocurre a pesar de que actores clave en el ámbito educativo, como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2024), han establecido como objetivo para 2030 el fortalecimiento de la investigación científica y humanista como un mecanismo fundamental para atender los problemas de México.

En este contexto, el Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025 (BUAP, 2021) enfatiza la necesidad de fomentar una investigación interdisciplinaria, multidisciplinaria y transdisciplinaria, promoviendo el trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes. Este enfoque busca impulsar la producción científica de alta calidad que contribuya tanto al avance del conocimiento como al desarrollo social. Sin embargo, en la práctica, el trabajo administrativo no solo supera la importancia de la docencia, sino que relega la investigación a un distante tercer lugar. Este escenario sugiere que, en algunos casos, realizar investigación podría considerarse un acto de resistencia frente a la lógica burocrática y capitalista, orientada a la provisión de "servicios educativos de calidad" (Pérez Mora et al., 2022).

4.3. La función de vinculación

Según Soledispa-Rodríguez et al., (2021), la función de vinculación constituye el medio a través del cual la universidad se integra a la sociedad, poniendo a disposición de esta el conocimiento generado con el propósito de mejorar la calidad de vida de las personas. En este contexto, los académicos deben

desempeñar su rol como agentes de cambio, promoviendo el desarrollo y el enriquecimiento cultural y científico. Se busca, además, que la universidad trascienda su carácter de espacio aislado de erudición, convirtiéndose en un actor activo dentro de la realidad social y contribuyendo a su progreso mediante la investigación y la difusión del conocimiento, principalmente a través de la docencia y la vinculación. Esta relación, caracterizada por su continuidad y reciprocidad, permite que la universidad impacte a la sociedad mientras es, simultáneamente, transformada por ella.

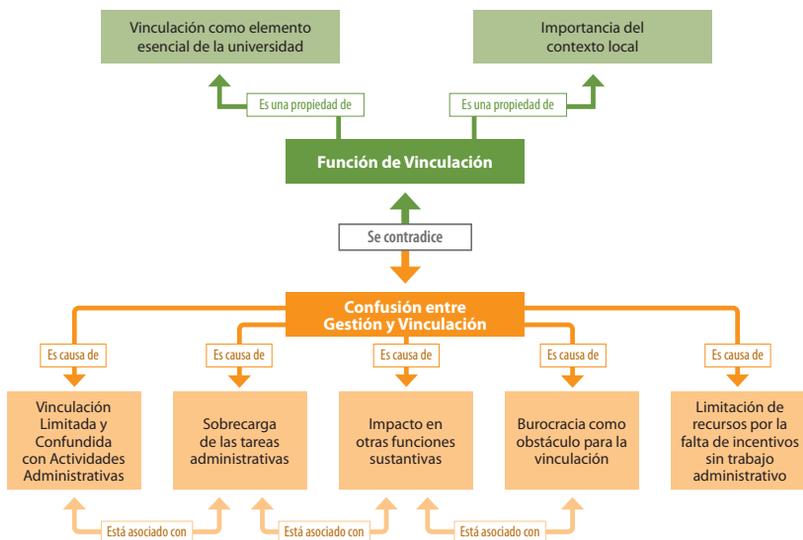
Por otro lado, Velázquez et al. (2022), junto con Muñoz García y Suárez Zozaya (2016) y Roser-Chinchilla et al., (2024), argumentan que, aunque la integración de la investigación, la docencia y la vinculación es fundamental para el compromiso social de la universidad, lograr un equilibrio efectivo entre estas funciones representa un desafío considerable. Esto se debe, en gran medida, a que las universidades tienden a valorar, reconocer y premiar de manera desigual estas actividades. En muchas ocasiones, una función (ya sea la docencia, la investigación o la vinculación) recibe mayor atención, lo que dificulta la articulación efectiva entre ellas y limita su potencial para cumplir con los objetivos sociales e institucionales.

En este sentido, el PDI 2021-2025 (BUAP, 2021) señala que la vinculación entre la universidad y los municipios del estado puede contribuir a disminuir las brechas de pobreza y riqueza, así como las desigualdades e inequidades, promoviendo la habitabilidad, la convivencia y la cohesión social para mejorar las condiciones de vida de la población. Sin embargo, la figura 3 muestra como la función de vinculación es comúnmente confundida con trabajo administrativo o burocrático que, de hecho, consume gran parte de la jornada laboral de los académicos, como lo menciona Roser-Chinchilla et al., (2024).

Los académicos participantes en esta investigación identificaron de manera muy clara a la función de vinculación como trabajo administrativo. Al explorar la categoría de vinculación, el discurso de los docentes hizo referencia casi exclusivamente a actividades administrativas que además se realizan para el funcionamiento de la unidad académica. Un docente lo comenta así:

La coordinación, la parte administrativa absorbe, ¡vaya!, de forma sumamente demandante. El tiempo administrativo es sumamente demandante, pero sin que sea una excusa, la verdad sí me ha limitado para hacer o participar en proyectos de investigación o en otras actividades

Figura 3. Impacto de actividades administrativas/burocráticas en el desempeño de la función de vinculación: Obstáculos y consecuencias



Fuente: Elaboración propia.

en las que gustaría participar; como la dirección de tesis. Incluso podría decir que lo administrativo interfiere hasta con mis clases. A veces tengo que cargarme hasta 36 horas frente a grupo, realizar la carga académica, estar al pendiente de los estudiantes rezagados y muchas cosas que a veces no doy clases y eso también puede ser frustrante porque los estudiantes vienen y a veces no tengo clases con ellos; y es más, seguido de lo quisiera admitir.

Algunos académicos señalaron que su expectativa inicial al comenzar a trabajar en el Complejo Regional Nororiental era impartir clases, pero finalmente dedican la mayor parte de su tiempo a labores administrativas. Pérez Mora et al., (2022) afirman que cuando se implementa una racionalidad económica en cualquier institución, esta lleva consigo esquemas de organización burocrática que priorizan las metas institucionales sobre los intereses individuales de quienes la integran, es decir, los académicos. Además, Roser-Chinchilla et al., (2024) señalan que la precariedad laboral (bajos salarios y el abuso de la moda-

lidad de contratación temporal por las universidades, que a la vez es causada por la falta de un compromiso presupuestal por parte de los países) conduce a los académicos a realizar actividades para las que no fueron contratados con tal de conservar su trabajo en las universidades. Así mismo, la vulnerabilidad laboral y los salarios no competitivos de los docentes causa estancamiento en el desarrollo de las carreras de los académicos que tenía expectativa de dedicarse a la investigación y esto también lleva a fenómeno conocido como fuga de cerebros.

5. CONCLUSIONES

El estudio evidencia un profundo desequilibrio entre las funciones sustantivas de los académicos (docencia, investigación y vinculación) en el contexto de una unidad regional universitaria, como el Complejo Regional Nororiental de la BUAP. Este desbalance está impulsado, principalmente, por la carga administrativa que los académicos deben asumir, lo que genera una desvinculación entre sus actividades esenciales y contribuye al desgaste emocional y profesional de los docentes. Tal como señalan Roser-Chinchilla *et al.*, (2024), esta dinámica burocrática no solo afecta la calidad de los servicios educativos, sino que también diluye la identidad académica, desviando el enfoque de las funciones sustantivas hacia el cumplimiento de tareas organizativas.

Por otro lado, la investigación, considerada esencial tanto para la generación de conocimiento como para el posicionamiento institucional (BUAP, 2021), es relegada hasta un tercer plano debido a las exigencias administrativas y a la sobrecarga de horas frente a grupo. Esta situación pone de manifiesto la necesidad de revisar y equilibrar las prioridades institucionales para garantizar que las actividades administrativas no sigan obstaculizando las funciones esenciales de los académicos.

Además, la vinculación, que debería fungir como un puente entre la universidad y la sociedad, es comúnmente percibida como una extensión de las actividades administrativas. Esto contrasta con las perspectivas de Soledispa-Rodríguez *et al.* (2021), quienes destacan que la vinculación puede ser un medio efectivo para impactar positivamente en el entorno social y mejorar la calidad de vida de las comunidades. Sin embargo, como muestra este estudio, esta función es frecuentemente relegada, impidiendo que las instituciones cumplan plenamente con su misión social.

A partir de los hallazgos de esta investigación, y retomando algunas recomendaciones que realizan Roser-Chinchilla et al., (2024) para las universidades como empleadoras, y tomando en cuenta el 8° Objetivo de Desarrollo Sostenible (Naciones Unidas, 2018) en el que se busca promover condiciones de trabajo dignas para el personal de la educación superior en todo el mundo, se debe priorizar el diseño e implementación de políticas institucionales que equilibren y reconozcan las responsabilidades administrativas y académicas equitativamente de funciones sustantivas, desarrollando sistemas de estímulos que valoren la docencia, la investigación y la vinculación de manera integral y no exclusivamente la investigación. Así mismo, fomentar el colaborativo entre docentes, promoviendo equipos interdisciplinarios que permitan compartir responsabilidades y maximizar resultados en la docencia, investigación y vinculación. Simultáneamente sería altamente recomendable la incorporación de personal administrativo que apoyen y liberen del peso de las tareas burocráticas a los académicos.

Finalmente, este estudio invita a reflexionar sobre la necesidad de priorizar políticas que no solo garanticen la calidad de los servicios educativos Álvarez-Maldonado et al., (2024), que si bien actualmente es un elemento muy importante para el desarrollo de las universidades, también se debe procurar resguardar la integridad y el bienestar de los académicos, asegurando que puedan cumplir su rol como agentes de cambio en la sociedad (Soledispa-Rodríguez et al., 2021) por medio proveer condiciones laborales dignas. Además, se debe fomentar el desarrollo de proyectos que más allá de proveer información estadística que exploren y posteriormente permita comprender como se vive el día a día del trabajo académico (López Damián et al.,(2016) y de este estudio se desprende una nueva categoría de análisis, las actividades administrativas y el reto que representan para la profesión académica que podría ser explorada con mayor profundidad en una segunda esta de este estudio.

REFERENCIAS

- Altbach, P. (2004). Centros y periferias en la profesión académica: los retos particulares que enfrentan los países en desarrollo. En P. Altbach, *El ocaso del gurú*. (pp. 13-42). UAM.
- Álvarez-Maldonado, D., Barrientos Oradini, N., Araneda Reyes, M., y Aparicio Puentes, C. (2024). Autorregulación en educación superior: Orientaciones de una comisión nacional de acreditación en Chile. *Educación Superior y Sociedad* (ESS), 36(1), 50-72. <https://doi.org/10.54674/ess.v36i1.876>

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2024). *Compromiso común por el futuro de la educación superior mexicana: trazando una ruta 2030*. ANUIES.
- Bouckaert, M., Galán-Muros, V., y Ricaurte, K. (2024). *¿Tienen los países como objetivo incrementar el acceso a la educación superior?*, Serie de Notas de Políticas de Educación Superior, UNESCO IESALC, (18). <https://bit.ly/4jaOnD4>
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2007). *Modelo Universitario Minerva*. BUAP.
- Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (2021). *Plan de Desarrollo Institucional 2021-2025*. BUAP.
- Crespo Arriola, M. F., y Ruiz Gómez, L. (2021). La Universidad en Estado (A)Crítico. Entre la Tecnocracia y la Burocracia. *Estudios: Filosofía, Historia, Letras*. 138, 131–146. <http://surl.li/gzmlch>
- Davis, K., Bouckaert, M. y Galán-Muros, V. (2023). *NotaPES1: ¿Qué países garantizan la educación superior pública gratuita por ley?* Serie de Notas de Políticas de Educación Superior UNESCO-IESALC. <http://surl.li/cviwds>
- Fernández, L. M. (2022). La calidad de la educación en la enseñanza superior. Aportes para un análisis de la problemática en universidades públicas. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 34(1), 30-53. <https://doi.org/10.54674/ess.v34i1.573>
- Flick, U. (2018). *Introducción a la investigación Cualitativa*. Morata.
- Galán-Muros, V. y Roser-Chinchilla, J. (2024). *Indicadores prioritarios en los planes de educación superior: del monitoreo a la prospectiva*. Serie Análisis PES, UNESCO IESALC, 3 <http://surl.li/cmzjuf>
- Galaz Fontes, J.F. (2012). La profesión académica mexicana a principios del siglo XXI: la reconfiguración de la profesión académica en México. En J. F. Galaz Fontes, M. G. Antón, L. E. Padilla González, J. J. Sevilla García, J. L. Arcos Vega y J. G. Martínez Stack (Coords.). *La reconfiguración de la profesión académica en México* (11-21). Universidad Autónoma de Sinaloa/ Universidad Autónoma de Baja California.
- Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2017). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. *Rand Health Quarterly*, 7(3), 2. <http://surl.li/evnpgz>
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2023). *Metodología de la investigación. Las Rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2024). Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024. <http://surl.li/foltrf>
- López Damián, A., García Ponce de León, O., Pérez Mora, R., Montero Hernández, V. y Rojas Ortiz, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.007>
- Maxwell, J. A. (2019). *Diseño de Investigación Cualitativa*. Gedisa Editorial.
- Muñoz García, H., y Suárez Zozaya, M. H. (2016). ¿Qué pasa con los académicos? *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.08.003>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* LC/G.2681-P/Rev.3). <http://surl.li/hfpbuv>
- Naidoo-Chetty, M., & du Plessis, M. (2021). Job Demands and Job Resources of Academics in Higher Education. *Frontiers in psychology*, 12, 631171. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.631171>
- Pedro, F. y Mendigutxia, A. (2024). *Contribución de las universidades a los sistemas nacionales de investigación en América Latina y el Caribe*. UNESCO IESALC. <http://surl.li/ndwyqp>
- Pérez Mora, R., Castañeda Bernal, X. Y., y Inguanzo Arias, B. L. (2022). El trabajo científico: entre la racionalidad económico- burocrática y la racionalidad ético-política. *Analecta Política*, 12(23), 01–26. <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a05>
- Pérez Mora, R., Castañeda Bernal, X., y Inguanzo Arias, B. (2022). Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento. *Revista de la Educación Superior*, 51(202), 107-124. <https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.2120>
- Pérez Mora, R., Castañeda Bernal, X. Y., y Inguanzo Arias, B. L. (2022). El trabajo científico: entre la racionalidad económico- burocrática y la racionalidad ético-política. *Analecta Política*, 12(23), 01–26. <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a05>
- Rama, C., y Cevallos, M. (2016). Nuevas dinámicas de la regionalización universitaria en América Latina. *Magis: Revista Internacional de Investigación en Educación*, 8(17), 99–134. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m8-17.ndru>

- Ricaurte, K., Galán-Muros, V. y Bouckaert, M. (2024). *¿Se establece el propósito de la educación superior en la legislación nacional de los países?*, Serie de Notas de Políticas de Educación Superior UNESCO IESALC, (12). <http://surl.li/adtuhn>
- Roser-Chinchilla, J. y Galán-Muros, V. (2024). Incluyendo la educación superior en los planes nacionales de desarrollo <http://surl.li/txooe>
- Roser-Chinchilla, J., Galán-Muros, V. y De Ita Valera, E. (2024). Las instituciones de educación superior como empleadoras: garantizando condiciones de trabajo decentes. Serie de breves informes sobre los ODS. Objetivo 8. UNESCO IESALC. <http://surl.li/ggfunz>
- Soledispa-Rodríguez, X. E., Sumba-Bustamante, R. Y. y Yoza-Rodríguez, N. R. (2021). Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional. *Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1009-1028. <https://doi.org/10.23857/dc.v7i1.1753>
- Velázquez, D. E., Barrios, C. y Valenzuela, L. (2022). Articulación de las funciones sustantivas en la Universidad Nacional de Pilar, Paraguay. *Revista Paraguaya de Educación*, 11(1), 13–31. <http://surl.li/tsfrmz>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 226-246

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.921>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-05-23 | Revisado 2024-09-11

Aceptado 2024-11-29 | Publicado 2024-12-27

3. Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado y su influencia en la docencia

Research skills developed in postgraduate studies and their impact on teaching

Perla Meléndez Grijalva¹ @ 

¹ Benemérita Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México

RESUMEN

Estudio que tuvo como propósito conocer la percepción del profesorado egresado de un posgrado con énfasis en la investigación, en la Ciudad de Chihuahua, México, sobre las habilidades investigativas desarrolladas durante la construcción de su tesis y cómo ha influido en su práctica docente. Se utilizó el método fenomenológico y se aplicaron entrevistas y grupos focales a 45 docentes egresados de posgrados. Los resultados muestran que los profesores desarrollaron mayor capacidad para identificar problemáticas dentro de su contexto a partir de rutas metodológicas sistemáticas; también manifiestan mayor uso de la teoría para comprender los fenómenos que se presentan en el aula. Sin embargo, afirman que la investigación como proceso formal y sistemático no se lleva a cabo. El profesorado dijo ser consciente de la importancia de la investigación y de que, de alguna manera, utilizan habilidades relacionadas con ella dentro de sus prácticas, pero no hay registro, difusión ni seguimiento, más bien son acciones concretas y a veces aisladas, para dar respuesta a situaciones emergentes. Se concluye que, dentro de los espacios de formación y actualización como son las universidades, es necesario fortalecer una cultura de la investigación y que se vea a ésta, no como un producto para obtener el grado, sino como un medio para mejorar la calidad educativa.

Palabras clave: Investigación; posgrado en educación; docente; educación

Research skills developed in postgraduate studies and their influence on teaching

ABSTRACT

This study aimed to explore the perceptions of teachers who graduated from a postgraduate program with a research emphasis in Chihuahua City, Mexico, regarding the research skills they developed during the preparation of their theses and how these skills have influenced their teaching practices. A phenomenological method was employed, using interviews and focus groups with 45 postgraduate teachers. The findings reveal that teachers improved their ability to identify contextual problems through systematic methodological approaches. Additionally, they exhibited a greater reliance on theoretical frameworks to understand classroom phenomena. However, the teachers acknowledged that research as a formal and systematic process is not consistently undertaken. The participants emphasized the importance of research and reported applying research-related skills in their teaching to some extent. Nevertheless, these applications are often unrecorded, lack dissemination and follow-up, and tend to be isolated and reactive measures addressing emerging situations. The study concludes that universities and other professional development institutions must promote a stronger research culture. Research should be viewed not merely as a requirement for obtaining a degree but as an essential tool for improving educational quality..

Keywords: Research; postgraduate education; teachers; education

Competências de investigação desenvolvidas na pós-graduação e a sua influência no ensino

RESUMO

Estudo cujo objetivo foi conhecer a percepção de professores egressos de um curso de pós-graduação com ênfase em pesquisa, na cidade de Chihuahua, México, sobre as competências de pesquisa desenvolvidas durante a construção de sua tese e como isso influenciou sua prática docente. Utilizou-se o método fenomenológico e aplicaram-se entrevistas e grupos focais com 45 professores de pós-graduação. Os resultados mostram que os professores desenvolveram maior capacidade de identificar problemas dentro do seu contexto com base

em percursos metodológicos sistemáticos; Eles também mostram maior utilização da teoria para compreender os fenômenos que ocorrem em sala de aula. Contudo, afirmam que a pesquisa como processo formal e sistemático não é realizada. Os docentes afirmaram ter consciência da importância da investigação e que, de alguma forma, utilizam competências relacionadas com ela nas suas práticas, mas não há registro, divulgação ou monitorização, antes são ações concretas e por vezes isoladas, para responder para situações emergentes. Conclui-se que, dentro dos espaços de formação e atualização como as universidades, é necessário fortalecer uma cultura de pesquisa e vê-la, não como um produto para a obtenção do diploma, mas como um meio para melhorar a qualidade educacional..

Palavras-chave: Investigação; pós-graduação em educação; professor; educação

Compétences de recherche développées au cours des études postuniversitaires et leur influence sur l'enseignement

RÉSUMÉ

Étude dont le but était de connaître la perception des enseignants diplômés d'un cours de troisième cycle axé sur la recherche, dans la ville de Chiuhua, Mexique, sur les compétences de recherche développées au cours de la construction de leur thèse et comment celles-ci ont influencé leur pratique d'enseignement. La méthode phénoménologique a été utilisée et des entretiens et des groupes de discussion ont été appliqués à 45 enseignants postuniversitaires. Les résultats montrent que les enseignants ont développé une plus grande capacité à identifier les problèmes dans leur contexte sur la base de parcours méthodologiques systématiques ; Ils font également davantage appel à la théorie pour comprendre les phénomènes qui se produisent en classe. Cependant, ils affirment que la recherche en tant que processus formel et systématique n'est pas réalisée. Le personnel enseignant a déclaré qu'il était conscient de l'importance de la recherche et que, d'une manière ou d'une autre, il utilisait les compétences qui y sont liées dans ses pratiques, mais il n'y a pas d'enregistrement, de diffusion ou de suivi, mais plutôt des actions concrètes et parfois isolées, pour répondre aux situations émergentes.

On conclut que, au sein des espaces de formation et de mise à jour tels que les universités, il est nécessaire de renforcer une culture de recherche et de la considérer non pas comme un produit pour obtenir le diplôme, mais comme un moyen d'améliorer la qualité de l'éducation.

Mots clés: Enquête; troisième cycle en éducation; professeur; éducation

1. INTRODUCCIÓN

Dentro de los objetivos de la Agenda 2030, propuesta por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y adoptada por 193 Estados miembro, se ha planteado el reto de atender los problemas educativos comunes a nivel global. Así, México y los países integrantes de la ONU han adoptado y desarrollado políticas públicas para responder a los desafíos propuestos por esta Agenda. En materia educativa, se plantea la importancia de garantizar una educación de calidad, que consiste en una educación incluyente y equitativa, que promueva oportunidades de aprendizaje permanente para todas y todos (ONU, 2018).

Una de las metas específicas para alcanzar una educación de calidad tiene que ver con contar con docentes mejor preparados para enfrentar un contexto cambiante. Es responsabilidad de las Universidades, la formación inicial y continua de quienes serán los futuros profesores, promoviendo en ellos la capacidad de reflexionar sobre su práctica para la mejora de su quehacer profesional.

Además, como menciona Gutiérrez, Almaraz y Bocanegra (2019), el conocimiento científico está en constante cambio, impactando en las diferentes esferas de la sociedad, siendo la educación una de ellas. Cambios en los paradigmas educativos, en la función y los fines de la escuela, en las metodologías de enseñanza, etc., lo que genera que la realidad educativa y todos sus actores involucrados estén en transformación y adaptación permanente ante los nuevos desafíos.

Al respecto, el profesorado es agente de cambio (Trujillo, Hurtado y Pérez, 2019); todo cambio exige un análisis de la realidad para identificar problemáticas o necesidades, a partir de un acercamiento con la teoría y bajo una ruta metodológica que le lleve a construir nuevos conocimientos para explicar, comprender y atender lo que ocurre a su alrededor (Pérez, 2015).

Lo anterior, según Sobarzo y Lárez (2021), demanda el dominio conceptual e instrumental de elementos asociados a los procesos de investigación, para

la generación de soluciones a las problemáticas vinculadas con su contexto. En ideas similares, Asís, Monzon y Hernández (2022) afirman que las competencias investigativas adquieren mayor relevancia en los futuros profesionales como una forma de aportar soluciones pertinentes en los contextos donde ellos se desenvuelven, no sólo en el ámbito laboral, también social y personal.

Se desprende entonces el interés por conocer si los posgrados en educación, con énfasis en la investigación, promueven conocimientos y habilidades en el profesorado en servicio, que les permita atender las problemáticas educativas de su contexto inmediato, a partir de un proceso sistemático, con sustento teórico y metodológico.

Lo anterior lleva a plantear la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las percepciones del profesorado que labora en nivel primaria en la ciudad de Chihuahua, México, y que egresó de un posgrado con énfasis en la investigación, sobre las habilidades investigativas desarrolladas durante la construcción de su tesis y cómo estas habilidades han influido en su práctica docente?

2. REFERENTES TEÓRICOS

2.1. El impacto de los estudios de posgrado en la formación de profesores investigadores

La investigación en educación permite generar conocimientos que llevan a la transformación de las prácticas docentes (Imbernón, 2002). Por ello, desde las reformas educativas de 1985 a la más actual, 2022, se viene poniendo énfasis en la formación de un profesorado con habilidades y competencias para la investigación, que le lleven a la reflexión de su función como docente, la identificación de problemáticas y la solución de las mismas, desde una postura teórica, epistemológica y metodológica (Pérez, 2015).

Estudiar un programa de posgrado tiene una posición estratégica en la formación de profesores con habilidades y competencias para la investigación (Cervantes, 2019). Esta formación le permite responder a desafíos, solucionar problemáticas y construir conocimientos científicos, además de alcanzar un aprendizaje más significativo que le permita actuar para el logro de objetivos en diferentes escenarios y que trascienda los modelos vigentes (González y Valencia, 2024).

Asimismo, debe reflejarse en esta formación, un sujeto con capacidad de problematizar desde situaciones reales, con aptitudes para comunicarse, capaz de guiar su propio aprendizaje, con un pensamiento crítico y con habilidades para trabajar en equipo, todo esto articulando la teoría y la práctica, y favoreciendo la responsabilidad y el compromiso social (De la Torre, 2000).

Sin embargo, las experiencias del profesorado en investigación como parte de su formación en los posgrados, se han caracterizado por un empirismo sustentado en la percepción, el recuerdo personal y las creencias vigentes, careciendo de fundamentos y referentes teóricos y metodológicos (Perines, 2020). Además, agrega Cervantes (2019), persiste la ausencia de la cultura del uso de los resultados, pues lo que interesa primordialmente es que sirva como documento para obtener un título, y no como producto para mejorar su contexto y su propia práctica.

Esta brecha entre la práctica docente y la investigación, resalta la necesidad de transitar de un modelo donde la investigación y sus resultados son de uso exclusivo para expertos y tomadores de decisiones, a un modelo donde estas investigaciones tengan validez y reconocimiento científico y social que permita al profesorado ser productor de conocimiento y usuario de los resultados de su investigación (Cervantes, 2019). Al respecto, dicen Aguirre et al. (2022), la formación en investigación debería promover un desarrollo profesional innovador, que resuelva problemáticas específicas y contextualizadas, que fomente la participación activa con sus colegas para el intercambio de experiencias que les permitan confrontar sus saberes, nutrir su práctica y reconocerse como agentes de cambio.

2.2. Las habilidades para la investigación educativa desarrolladas en los procesos de formación en los posgrados

Formarse en un posgrado orientado a la investigación debería permitir al profesorado integrar a su repertorio de saberes, elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales que le permitan desenvolverse con pertinencia en sus actividades académicas, lo que para este estudio se sintetizan como habilidades investigativas. Al respecto, Jara (2020) señala que esta formación desarrolla el pensamiento científico, promueve la curiosidad intelectual, fortalece la alfabetización científica y lleva al sujeto a cuestionar el conocimiento y lo que ocurre a su alrededor. Estos saberes no deben verse como insumos y productos, sino como procesos que permiten desarrollar habilidades a través

de la formación sistemática en metodologías de la investigación (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [UNESCO IESALC], 2020).

Aún y cuando no hay un concepto y una caracterización única de las habilidades investigativas, se coincide en que sean “transferibles, flexibles, creativas, transversales, multifuncionales y complejas, así como tener un carácter holístico, dinámico, evolutivo y ético” (García y Aznar, 2019, p.6). Asimismo, hacer investigación implica que el estudiantado pueda identificar necesidades; plantear problemas y formular objetivos; buscar, analizar y seleccionar fuentes de información; elaborar un sustento teórico; definir el diseño de investigación; diseñar y aplicar instrumentos; analizar e interpretar resultados; elaborar un informe escrito de su trabajo para difundirlo entre colegas y sociedad en general; es decir, que pueda aplicar el método científico como medio para la producción de conocimiento nuevo, validado por una comunidad científica (Quijano, 2020).

2.3. El profesor como docente e investigador

Formarse como profesor investigador implica desarrollar las habilidades y competencias arriba mencionadas, pero, además, este proceso requiere del acompañamiento de docentes con experiencias en la investigación e involucrarse con colegas y estudiantes que comparten una realidad y son parte del problema y la solución a investigar (Novoa y Pirela, 2021). Cuando el docente adquiere la figura de profesor investigador, comienza a ver a la investigación como el medio para cambiar la vida en las aulas y, esto ocurre, según Stenhouse (1998), cuando es capaz de tomar conciencia y reflexionar sobre su propia práctica para problematizar, cuestionar y transformar su quehacer.

En este sentido, la reflexión y la investigación sobre la propia práctica es un camino hacia la mejora de la docencia (González-Sanmamed et al., 2016), esta sinergia entre docencia e investigación pueden consolidar el desarrollo profesional del docente (Espinoza, 2020). En este sentido, países de Europa y América del Norte han desarrollado el modelo SoTL (The Scholarship of Teaching and Learning), que es una estrategia de desarrollo de mejoramiento educativo, enfocada al nivel superior pero que pudiera orientar otros niveles de enseñanza, en la que se propone la aplicación de métodos de investigación para estudiar cómo los estudiantes aprenden y cómo los docentes pueden optimizar sus prácticas pedagógicas (Manarin et al., 2021). SoTL es una forma de inves-

tigación que se centra en la práctica educativa y cómo esta puede mejorarse a través de la observación, análisis y reflexión de los métodos de enseñanza y de los resultados de aprendizaje. Este enfoque está orientado a crear un ciclo continuo de mejora basado en evidencia y reflexión crítica sobre la enseñanza y el aprendizaje.

El profesorado carece, en su mayoría, de una formación inicial para la investigación y, en caso de docentes universitarios, también para la práctica docente (Cabrera et al., 2022), por lo que el SoTL surge con el propósito de proporcionarle herramientas y enfoques para investigar los distintos procesos dentro del aula, incluida su práctica docente, y tomar decisiones que mejoren los aprendizajes de sus estudiantes. Sin embargo, en América Latina su desarrollo ha sido lento, pues los estudios de posgrado con énfasis en la investigación mantienen mayor aceptación y reconocimiento para formarse tanto en la docencia como en la investigación (Bailey-Moreno, 2021).

Sumado a la idea anterior, el profesor, al formarse a través de los posgrados como investigador, recibe un acompañamiento cercano y constante de sus asesores, sobre todo el director de tesis, lo que puede influir positivamente en las actitudes y la valoración que va a tomar hacia la investigación (Zanotto, Gaeta y Rodríguez, 2023); también resulta de trascendencia que vincule lo trabajado en los seminarios con sus proyectos de investigación y que participe en eventos académicos, como coloquios y congresos, para comunicar y compartir sus avances y/o hallazgos a los demás (Díaz-Barriga, Domínguez y Zárate, 2018).

Otro aspecto de relevancia es el trabajo colegiado a través de la interacción con grupos de investigación con mayor trayectoria. Es aquí donde los más experimentados comparten teorías y metodologías que permiten a los menos experimentados, entender y realizar procesos que fortalecen esta formación (Hernández-Soto, Gutiérrez-Ortega y Rubia-Avi, 2023). Cabe destacar que la formación docente por sí misma es compleja y la historia le ha otorgado un papel de productor de conocimiento, lo que implica inmiscuirse en procesos de investigación para generar y potenciar esos conocimientos que le permitan la toma de decisiones pertinentes. Entonces, se tiene una vinculación estrecha entre la práctica docente y la investigación, donde la reflexión sistemática es indispensable para que ocurra esta sinergia (Domingo, 2020).

Finalmente, decir que se ha formado un profesor investigador, equivale a decir que se ha desarrollado y consolidado una cultura de indagación en él,

entendiendo a esta como el deseo de conocer, comprender y aprender a través del cuestionamiento y la reflexión, para luego ser aplicado en su contexto (Domingo, 2020).

3. METODOLOGÍA

Es un estudio interpretativo, bajo un método fenomenológico, el cual, según Fuster (2019), busca describir e interpretar las experiencias vividas y el significado que le otorgan los sujetos; persigue comprender la experiencia en su complejidad, explorando la conciencia del individuo (Bolio, 2012).

Sobre las técnicas y los instrumentos, se utilizan el grupo focal en un primer momento y, con los resultados de éste, se recuperan ideas para profundizar mediante la entrevista. Se consideran pertinentes estas técnicas ya que permiten recuperar las experiencias y significados de los entrevistados a partir del análisis e interpretación de sus expresiones (Villarreal y Cid, 2022).

Para su construcción, se hizo un análisis exhaustivo de la literatura en temas como formación del profesorado en posgrados (González y Valencia, 2024; Imbernón, 2002; Pérez, 2015; Cervantes, 2019; Perines, 2020; Cervantes, 2019; y otros); habilidades para la investigación en el aula (García y Aznar, 2019; Jara, 2020; Vargas, 2019); y el profesor investigador (Stenhouse, 1998; Novoa y Pirela, 2021; Zanotto et al., 2023; Díaz-Barriga et al., 2018; Hernández-Soto et al., 2023; Domingo, 2020).

Para el guion del grupo focal, se elaboró un primer borrador de preguntas que se estructuró a partir de tres categorías a priori que surgieron de la literatura y del propósito mismo del estudio: Autopercepción de las habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado; Percepción de la importancia de las habilidades investigativas en la docencia; Resolución de problemas dentro del aula.

El guion se sometió a validez de contenido por tres jueces expertos en investigación educativa en los posgrados, y dos expertos en formación docente, los cuales se eligieron atendiendo las recomendaciones de Galicia et al. (2017): tener grado de doctor, experticia en el objeto de estudio, experiencia como evaluadores de otros instrumentos investigativos y reconocimiento académico por parte de instituciones de prestigio. Se analizó la validación de los expertos mediante el Coeficiente de Kappa para determinar el nivel de consenso, el cual resultó de 0.9, lo que significa que el grado de acuerdo es bueno.

En el caso de las preguntas de la entrevista, se seleccionaron aquellas del gru-

po focal cuyas respuestas no permitieron profundizar en los temas, y se retomaron las que mayor riqueza aportan al propósito de este estudio.

Ambos instrumentos se aplicaron de manera presencial, durante el periodo marzo-septiembre del 2023, apoyándose de grabaciones de audio, con el consentimiento de los participantes, quienes fueron informados sobre la confidencialidad de la información proporcionada y sus propósitos meramente académicos.

Respecto a los participantes, fueron 45 docentes frente a grupo en nivel primaria, en la ciudad de Chihuahua, México, egresados de la Universidad Pedagógica Nacional del estado de Chihuahua de una maestría en educación con énfasis en investigación, quienes se eligieron por conveniencia, estableciendo una comunicación directa con ellos para invitarlos a participar e informándoles sobre la confidencialidad de los datos y su uso meramente académico. Fueron tres grupos focales con ocho docentes cada uno, siendo 24 en total, 11 hombres y 13 mujeres; para las entrevistas, participaron 21 docentes, diferentes a los del grupo focal, siete hombres y 14 mujeres.

4. RESULTADOS

El análisis se realizó con apoyo del software ATLAS.ti, y se presentan los resultados en las tres categorías a priori, incluyendo algunas expresiones de los participantes quienes se identifican con código a fin de asegurar el anonimato. En el caso de las entrevistas, se señala con una E seguida del número asignado al azar a cada participante (E1). Para los grupos focales, se utiliza GF seguido del número que se asignó aleatoriamente a cada participante, sin especificar el grupo en que participó por no considerarse relevante para este análisis.

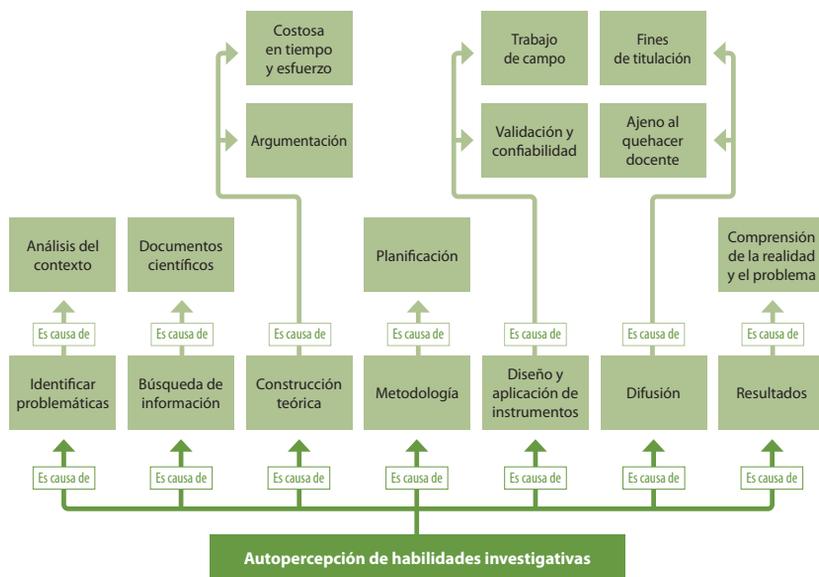
4.1 Autopercepción de las habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado

El objetivo de esta categoría es reconocer, desde la reflexión y la voz del entrevistado, aquellas habilidades investigativas (HI) que desarrolló durante la realización de su tesis en el posgrado, mismas que se toman de la propuesta de Quijano (2020) y que coinciden con las fases de construcción de una tesis (Barraza, 2022): identificar necesidades; plantear problemas y formular objetivos; buscar, analizar y seleccionar fuentes de información; elaborar un sustento o referente teórico; definir el tipo y diseño de investigación; diseñar y aplicar

los instrumentos; analizar e interpretar los resultados; elaborar un informe escrito de su trabajo de investigación para difundirlo entre colegas y sociedad en general.

De esta categoría se identificaron siete subcategorías que, a su vez, tuvieron 10 códigos de mayor recurrencia, como se puede observar en la figura 1:

Figura 1. *Autopercepción de las HI*



Fuente: Elaboración propia.

Las expresiones coincidieron respecto al desarrollo de habilidades para identificar necesidades, plantear problemas y formular objetivos.

“Una de las habilidades en investigación que considero fuertes gracias a mi paso por la maestría y la elaboración de una tesis, tiene que ver con la capacidad de detectar problemáticas en mi contexto escolar; ser más crítico y sensible a lo que ocurre para distinguir, entre tanta cotidianidad, aquello que genera obstáculos” (E5).

Se puede reconocer en expresiones como la anterior, que llevar a cabo una investigación fortalece la capacidad para percibir con mayor profundidad lo

que ocurre en el contexto, en lo cotidiano. Aprender a tomar distancia de las rutinas en que estamos inmersos, para verlas desde otra perspectiva.

“La experiencia de hacer investigación durante la maestría me ayuda a detectar las necesidades de mis estudiantes desde una visión holística. He aprendido a formular problemáticas, atendiendo todos los posibles factores involucrados” (GF12).

En relación con las habilidades para buscar, analizar y seleccionar fuentes de información, el profesorado reconoce que aprendió a utilizar bases de datos y plataformas para la búsqueda de documentos científicos como artículos, libros, tesis publicadas, entre otros. También se destaca mayor capacidad para identificar y seleccionar textos que abonen a su estudio.

“Cuando hice el estado del arte, aprendí a buscar información más confiable y especializada, además, saber cómo se estructuran los artículos, qué contenido lleva en cada sección, por ejemplo, los elementos del resumen, las diferencias entre los resultados, la discusión y las conclusiones, etc.” (E9).

Sobre las habilidades para elaborar un sustento o referente teórico, hay más expresiones sobre la dificultad que tuvieron, a diferencia de las habilidades anteriores; los entrevistados coinciden que el análisis y la construcción de un texto formal que dé sustento a su problema de investigación fue costosa en tiempo y en esfuerzo cognitivo. Aún y cuando sus profesores del posgrado les recomendaban autores o literatura, encontrar fuentes primarias fue complejo y, sobre todo, integrar todos los componentes que permitieran explicar el objeto de estudio desde diferentes perspectivas, de manera congruente y vinculada, les exigió un continuo cambio entre un pensamiento inductivo y deductivo al que no estaban acostumbrados.

“Creo que el marco teórico fue de lo más costoso. Fue mucha lectura para comprender el tema desde los diferentes enfoques de cada teoría, además, tener que parafrasear sin perder la idea central de los autores, de verdad que fue complejo” (E1).

Respecto al sustento metodológico, que requiere de habilidades para definir el tipo y diseño de investigación más pertinente, se encontraron comentarios recurrentes que refieren un proceso de aprendizaje satisfactorio, pues reco-

nocieron la necesidad de tener claridad en los pasos a seguir para llegar a un conocimiento y el papel que juega la planificación, además, comprendieron la importancia de posicionarse en un paradigma para seleccionar el método más adecuado.

“Por primera vez fui consciente de lo que es un paradigma y todo el peso que tiene en una investigación” (GF4).

“Cuando llegué a la etapa de la metodología, tuve que volver a revisar mi problema y hacer unos ajustes, pero me ayudó a ver mi investigación como un todo, porque lo tenía tan segmentado que pude darme cuenta de inconsistencias” (GF15).

Para el diseño y aplicación de los instrumentos, se encontraron algunas expresiones sobre las dificultades que los sujetos perciben, sobre todo en el sentido de que deben someter a un proceso riguroso los instrumentos para asegurar la validez y confiabilidad; deben corresponder con el planteamiento teórico y metodológico definido y, lo que más les representó dificultad, fue el trabajo de campo, pues en algunos casos hubo resistencia o falta de participación de los sujetos de su estudio.

“El diseño de instrumentos fue laborioso, no sólo por la redacción, también por la correspondencia con la literatura y objetivos. Tuve que hacer bastantes cambios antes de que fueran validados por los expertos” (E6).

“Para mí, la parte más difícil fue la aplicación. Hay resistencia para participar o lo hacen, pero pocos verdaderamente contestan con honestidad” (E9).

Respecto a analizar e interpretar los resultados, expresaron comentarios positivos:

“Fue lo más emocionante, ya que se empieza a comprender el problema desde las perspectivas de quienes lo viven y eso también abre la mente del investigador” (GF23).

Esta fase de la investigación resultó un momento de trascendencia en su formación, pues según algunas expresiones, es cuando le encontraron sentido al trabajo previo:

“Cuando tuve la información de mis instrumentos tuvo sentido lo que había redactado en la teoría porque es cuando ves las cosas más allá de tus creencias, y ahora puedes explicarlo con argumentos” (E16).

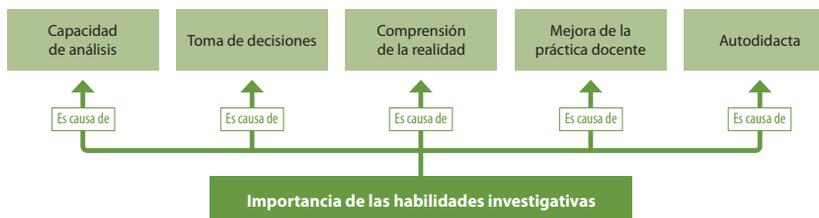
Sobre la elaboración de un informe escrito de su trabajo de investigación para su difusión, el total de los participantes mencionó que los resultados de su tesis no fueron difundidos más allá de la presentación de la misma ante un sínodo para obtención del grado. También sigue presente el imaginario de la investigación como actividad de expertos o del profesorado universitario. Es decir, se percibe una carencia de cultura de la difusión y el interés primordial que le otorgan los estudiantes es titularse.

“No, la verdad nunca he difundido lo que hice en mi tesis con fines profesionales o académicos, tampoco he utilizado los resultados que encontré, pero sí me ayudó y aprendí mucho porque nunca había hecho investigación” (GF18).

“Pues es que las exigencias dentro del aula en nivel básico, son muchas, no da tiempo para hacer investigación y publicar, eso es más para docentes de universidad, creo yo” (GF10).

4.2 Percepción de la importancia de las habilidades investigativas en la docencia

En esta categoría se indagó en las concepciones sobre la importancia de desarrollar habilidades investigativas para mejorar la docencia. Las expresiones más recurrentes indican que sí le otorgan importancia a estas habilidades. También se pudieron identificar coincidencias respecto a la utilidad que ha tenido en la mejora de sus prácticas docentes, puesto que aseguran que la experiencia en investigación les ayudó a desarrollar la capacidad de análisis y reflexión, lo que a su vez impacta en la toma de decisiones y en el aprendizaje de sus estudiantes. Asimismo, se volvió a resaltar la habilidad para identificar problemáticas y entenderlas desde la empírea y la teoría (ver figura 2).

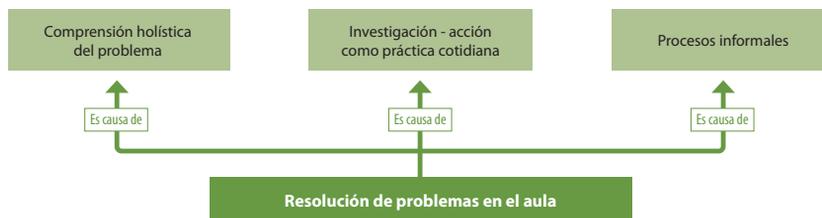
Figura 2. *Importancia de HI*

Fuente: Elaboración propia.

"Puedo decir con orgullo que el proceso para hacer mi tesis fue lo más rico de la maestría. Desarrolle competencias nuevas para entender lo que pasa a mi alrededor e ir más allá de especulaciones, también soy más autodidacta y me considero más crítico y reflexivo" (E1).

4.3 Resolución de problemas dentro del aula

Finalmente, en esta categoría se analizó la percepción de los participantes respecto a cómo las habilidades en investigación influyen o no en la solución de problemas. Las expresiones manifestadas indican que sí ayudan y, sobre todo, aportan al entendimiento de una situación desde una perspectiva holística. Además, la toma de decisiones pasa por un análisis más profundo, considerando la teoría, pero, sobre todo, las experiencias de colegas y estudiantes, es decir, han interiorizado, consciente o inconscientemente, la investigación acción como parte de práctica cotidiana (ver figura 3).

Figura 3. *Resolución de problemas en el aula*

Fuente: Elaboración propia.

“Si, yo pienso que el propósito de investigar es precisamente solucionar problemas, pero algo que no debemos olvidar es que el problema no lo soluciono yo, sino que debe salir de todos los que somos parte de la escuela” (E13).

Sin embargo, se considera importante mencionar que también hay coincidencia en que no hay registro ni sistematización de lo que se hace en el aula, en el día a día, tal como en investigaciones formales como fue su tesis.

“He aprendido a poner más atención a los detalles y a buscar información que me ayude a entender lo que pasa con mis estudiantes y ofrecerles alternativas más pertinentes... aunque todo es informal” (GF7).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Del análisis anterior se destacan algunas ideas a fin de dar respuesta a la pregunta de este estudio. Los posgrados en educación con énfasis en investigación llevan al profesorado a desarrollar habilidades investigativas, mismas que son utilizadas, la mayoría de las veces, de manera informal dentro del aula, como herramienta para mejorar las prácticas docentes. Lo anterior coincide con lo que dicen Martínez y Márquez (2014), quienes afirman que hacer investigación dentro de los procesos formativos de los docentes, fortalece el dominio de conocimientos, hábitos y valores propios de la enseñanza. Al respecto, López (2001) afirma que la habilidad de enseñar está directamente relacionada con la destreza de investigar; el/la educador(a) constantemente debe enfrentar situaciones que exigen soluciones que consideren conocimientos científicos, experiencias de los involucrados y una ruta metodológica pertinente (Martínez, 2006).

Quienes han construido una tesis durante el posgrado, reconocen el desarrollo de nuevas habilidades para identificar problemáticas, revisar la literatura para comprender mejor la situación, establecer una ruta para la solución o comprensión de un problema, mayor autonomía en el proceso de indagación y, sobre todo, la capacidad de reflexión y análisis de su contexto y su propia práctica para ofrecer bajo un argumento científico. Pirela, Pulido & Mancipe (2015), aseveran que las habilidades investigativas ayudan al profesorado a abordar con mayor éxito los procesos de indagación, problematización, fundamentación conceptual y solución de problemas.

Sin embargo, la investigación como proceso formal y sistemático no se lleva a cabo. El profesorado es consciente de su importancia y de que utilizan habilidades relacionadas con la investigación dentro de su labor docente, pero no hay registro, difusión ni seguimiento, más bien son acciones concretas y aisladas para dar respuesta a situaciones emergentes. Tal como sostienen Murillo y Perines (2017), los profesores no se formaron como investigadores, por lo tanto, recurrir a la investigación con formalidad, para comprender o atender necesidades, no forma parte de sus hábitos o acciones cotidianas.

Sumado a lo anterior, las condiciones institucionales dificultan al profesorado combinar la docencia con la investigación (Espinoza, 2020), destacando factores como la sobrecarga laboral, las exigencias administrativas, la atención de grupos numerosos y con diversas necesidades y condiciones, así como los escasos o nulos incentivos económicos y apoyos institucionales, que llevan al desánimo y al desinterés por sistematizar su práctica y reflexionar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el aula (Cabrera et al., 2022; Cervantes, 2019). Aunado a esto, la cultura de la investigación se ha promovido en el nivel superior, limitando el rol del docente de básica a la enseñanza y ejecución de un currículo preestablecido.

Finalmente, los resultados indican que hacer investigación en los estudios de posgrado, aunque el principal fin sea la construcción de la tesis para obtener el grado, ha permeado en las prácticas docentes de manera positiva, favoreciendo la resolución de problemas dentro del aula desde una perspectiva más académica y menos intuitiva. En esta idea, Palencia (2020) asegura que “cada vez es más común que el profesorado desarrolle investigaciones sobre sus estudiantes buscando mejorar su rendimiento” (p. 109). Además, los resultados de este estudio y la literatura (Monzon y Hernández, 2022; Pérez, 2015; Sobarzo y Lárez 2021) ponen en evidencia que las habilidades para la investigación que se desarrollan en los posgrados, influyen en la mejora de la práctica docente, lo que a su vez fortalece la profesionalización del docente, pues se convierten en profesionales más competentes y actualizados en su campo, además de llevarlos a una reflexión que les permite identificar sus áreas de mejora y aprender de la experiencia, al mismo tiempo que fortalecen un pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas cotidianos, lo que termina influyendo en un mejor desarrollo y aprendizaje de sus estudiantes.

A manera de cierre, formar una cultura de la investigación como parte de la práctica docente es un camino que se viene construyendo desde hace varias

décadas, no ha resultado sencillo, pero cada vez más docentes reconocen su importancia e intentan promoverla dentro del aula, lo que hace necesario fortalecer esta cultura de indagación, desde la formación inicial y continua del profesorado, no sólo para dar respuesta a los cambios y necesidades actuales, sino también para asumirse e identificarse como docente-investigador.

Se concluye entonces, que la construcción de una tesis acerca al profesorado a procesos investigativos formales, les brinda mayor capacidad de análisis y reflexión, y favorece la resolución de problemas educativos, por lo que es importante que, desde espacios académicos como son las universidades, se impulse a la investigación no como un producto para obtener el grado, sino como un medio para mejorar la calidad educativa.

REFERENCIAS

- Aguirre, G., Veytia, M., Barrios, E. y Amaya, S. (2022). Docencia y REA para la formación investigativa. Hacia la definición de nuevos itinerarios de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Investigación Educativa*, 22(1), 241-259. <https://doi.org/10.17398/1695-228X.22.1.241>
- Asis, M. E., Monzon, E. y Hernández, E. (2022). Pesquisa formativa para ensinar e aprender nas universidades. *Rev. Mendive*, 20(2), 675-691. <https://acortar.link/eMaiOi>
- Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1253. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1253
- Barraza, A. (2022). Investigación acción formativa. Una propuesta para elaboración de tesis en espacios formativos escolarizados. En L. Montaña (Ed.), *Investigación e innovación educativa: perspectivas y prácticas docentes* (pp. 39-58). Clave Editorial.
- Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65). <https://acortar.link/OuORS3>
- Cabrera, N., Guàrdia, L. y Sangrà, A. (2022). Desarrollo profesional de docentes universitarios en línea: un análisis desde las ecologías de aprendizaje. *Educar*, 58(2), 321-336. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1528>
- Cervantes, E. (2019). Un Acercamiento a la Formación de Docentes como Investigadores Educativos en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 59-74. <https://acortar.link/tCNa5I>

- De la Torre, S. (2000). El profesorado que queremos. En S. De la Torre y O. Barrios (Coords.), *Estrategias didácticas innovadoras. Recursos para la formación y el cambio* (pp. 95-107). Ediciones Octaedro.
- Díaz-Barriga, F., Domínguez, Y. A. y Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En Arbesú, M. I. & Menéndez, J. L. (coords). *Métodos cualitativos de investigación en educación superior*. p.p. 89-125. UAM-Newton.
- Domingo, A. (2020). *Profesorado reflexivo e investigador: Propuestas y experiencias formativas*. Narcea.
- Espinoza, E. E. (2020). La investigación formativa. Una reflexión teórica. *Conrado*, 16(74), 45-53. <https://bit.ly/40avYOi>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- García, Z., y Aznar, I. (2019). El desarrollo de competencias investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15>
- González, G. y Valencia, O. (2024). Desarrollo de las habilidades investigativas en la formación inicial docente: caso de la Universidad Pedagógica Veracruzana (México), ciclo escolar 2022-2023. *Revista Innova Educación*, 6(1), 20-36. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.01.002>
- González-Sanmamed, M., Santos, F. y Muñoz-Carril, P. (2016). Teacher Education & Professional Development: A Learning Perspective. *Lifewide Magazine*, 16, 13-16. <https://bit.ly/4iGGK7a>
- Gutiérrez, D., Almaraz, O. y Bocanegra, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 10(1), 149-161. <https://doi.org/10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019>
- Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M. y Rubia-Avi, B. (2023). ¿Qué comparan los académicos de un grupo de investigación? Un caso de estudio crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 115-127. <https://doi.org/10.6018/reifop.559611>
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el estado español y latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.311>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación superior en América Latina y el Caribe. (2020). *La garantía de calidad y los criterios de acreditación en la educación superior. Perspectivas internacionales*. Informe UNESCO. UNESCO IESALC. <https://bit.ly/3a6V0EP>
- Jara, R. (2020). El desempeño de los profesores noveles de ciencias: Las competencias profesionales que desarrollan durante los primeros años de ejercicio profesional. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-18. <https://dx.doi.org/10.7764/pe/57.1.2020.2>
- López, L. (2001). *El desarrollo de las habilidades de investigación en la formación inicial del profesorado de química*. [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Cienfuegos Carlos Rafael Rodríguez.
- Manarin, K., Adams, C., Fendler, R., Marsh, H., Pohl, E., Porath, S. & Thomas, A. (2021). Examining the Focus of SoTL Literature—Teaching and Learning? *Teaching and Learning, Inquiry*, 9(1), 349-64. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.9.1.23>
- Martínez (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. *Revista Electrónica Sinéctica*, 29, 83-87. <https://bit.ly/4iwQuB7>
- Martínez, D. y Márquez, D. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 347-360. <https://bit.ly/3ZU9W3m>
- Novoa, A., y Pirela, J. (2021). Sentidos e innovaciones sobre el acompañamiento tutorial en la formación doctoral. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(91), 1123-1142. <https://bit.ly/41ISu2S>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018). *Progresos realizados para lograr los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. ONU.
- Palencia, V. (2020). La investigación en la práctica educativa de los docentes. *Educación y Ciudad*, (38), 107-118. <https://doi.org/10.36737/01230425.n38.2020.2321>
- Pérez, K. V. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 5(10), 147-159. <https://bit.ly/3DiH0cs>
- Perines, H. A. (2020). La formación en investigación educativa de los futuros profesores. *Formación Universitaria*, 13(4), 139-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000400139>

- Perines, H., & Murillo, J. (2017). Percepciones de los docentes en formación sobre la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, XLIII(1),251-268. <https://bit.ly/49FA1pY>
- Pirela, J., Pulido, N., & Mancipe, E. (2015). Componentes y Dimensiones de la Investigación Formativa en Ciencias de la Información. *Enl@ce*, 12(3), 48-70. <https://bit.ly/3ZVVU10>
- Quijano, I. (2020). Educación patrimonial y competencias pedagógicas investigativas en estudiantes de educación superior tecnológica de Lima, Perú. *Revista Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 61-83. <http://dx.doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2943>
- Sobarzo, R. y Lárez, J. (2021). Promoción de Las Habilidades Investigativas Aplicadas a la Docencia en el Magíster en Educación de la Universidad Adventista de Chile: Un Enfoque Estratégico. *Revista Insignare Scientia*, 4(5), 308-322. <https://bit.ly/41BDpQD>
- Stenhouse, L. (1998). *Investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Trujillo, M., Hurtado, M. y Pérez, M. (2019). Fortalecimiento de los proyectos educativos de las instituciones educativas oficiales del municipio de Santiago de Cali. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 9(2). <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v9.n2.2019.9177>
- Vargas, G. (2019). Competencias digitales y su integración con herramientas tecnológicas en educación superior. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 60(1), 88-94. <https://acortar.link/0GSYJ3>
- Villarreal, J. y Cid, M. (2022). La aplicación de entrevistas semiestructuradas en distintas modalidades durante el contexto de la pandemia. *Revista Científica Hallazgos*, 7(1), 52- 60. <https://acortar.link/Evq8Df>
- Zanotto, M., Gaeta, M. L. y Rodríguez, M. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos: aportes al avance investigativo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 28(96), 305-331. <https://acortar.link/1O559D>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 247-271

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.903>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-02-16 | Revisado 2024-05-17

Aceptado 2024-10-13 | Publicado 2024-12-27

4. Más allá de los estereotipos: participación de mujeres en carreras tecnológicas y STEM

Beyond stereotypes: Women's participation in Tech and STEM careers

Edith Rivas Sepúlveda ¹ @  Patricia Alejandra Lamas Huerta ¹ @ 

¹ Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

² Centro de Enseñanza Técnica Industrial, Guadalajara, México

RESUMEN

El presente escrito es un ensayo crítico que toma como eje central, la evolución del nivel educativo femenino, donde en las últimas décadas se aprecia un incremento significativo de la presencia de las mujeres en la educación superior, sin embargo, cuando se desglosa por carreras o se realiza un análisis por área de conocimiento se observan ciertas brechas de género en el acceso a las distintas carreras. Para su realización se consideraron diferentes datos de análisis, pero se tomó como caso de estudio el Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI), por ser una institución educativa pública que ofrece únicamente carreras tecnológicas o de ingeniería. El argumento central identifica el problema de una baja participación o presencia de las mujeres en carreras tecnológicas o de ingenierías STEM, si bien los datos nos indican que en la actualidad existe un incremento significativo en la escolaridad de las mujeres que representa un poco más del 50% en educación superior, cuando estos porcentajes se desagregan por carrera el porcentaje de representación en estas carreras no alcanza el 5%. La metodología utilizada conlleva un estudio cualitativo y estadístico descriptivo con una narrativa-interpretativa. Finalmente, se concluye que, si bien existen diferentes propuestas para incrementar los porcentajes de mujeres en carreras STEM, uno de los retos más relevantes para disminuir estas brechas de género se encuentra principalmente en el mercado de trabajo y en los estereotipos de

género que aún permean de manera profunda en nuestra sociedad, a pesar de los avances significativos de un contexto tecnológico y global.

Palabras clave: Educación Superior; Estereotipo; Mujer; Mercado de trabajo; Formación de ingenieros; Desigualdad de género

Beyond stereotypes: Women's participation in Tech and STEM careers

ABSTRACT

This paper is a critical essay that examines the evolution of women's educational attainment, highlighting a significant increase in female participation in education. However, when disaggregated by field of study or area of knowledge, persistent gender gaps in access to certain disciplines become evident. The analysis draws on various data sources, focusing on the Center for Industrial and Technical Education (CETI) as a case study. CETI, a public educational institution, exclusively offers programs in technological and engineering fields. The central argument underscores the issue of low female participation in STEM and technological careers. Despite data showing that women now represent slightly more than 50% of higher education enrollment, their representation in technological and engineering programs remains below 5%. The study employs a qualitative and descriptive statistical methodology, utilizing a narrative-interpretative approach to analyze the issue. The findings suggest that while various strategies aim to increase women's participation in STEM fields, one of the most significant barriers to reducing gender disparities lies within the labor market. Addressing these challenges will require coordinated efforts across educational and professional sectors.

Keywords: Educational Management; Labour market; Stereotype; Training of engineers; Women and development

Para além dos estereótipos: a participação das mulheres nas carreiras tecnológicas e STEM

RESUMO

Este artigo é um ensaio crítico que tem como eixo central a evolução do nível de escolaridade feminino onde há um aumento significativo da presença

feminina na educação, no entanto, quando é desagregado por carreiras ou é feita uma análise por área de conhecimento, observam-se certas disparidades de género no acesso às diferentes carreiras. Diferentes dados de análise foram considerados para sua realização, mas foi tomado como um estudo de caso o Centro de Ensino Técnico Industrial (CETI), por ser uma instituição pública de ensino que oferece apenas carreiras tecnológicas ou de engenharia. O argumento central identifica o problema da baixa participação ou presença de mulheres em carreiras tecnológicas ou de engenharia STEM, embora os dados indiquem que existe atualmente um aumento significativo da escolaridade das mulheres, o que representa pouco mais de 50% para o ensino superior, quando estas percentagens são desagregadas por raça, a percentagem de representação nestas raças não chega aos 5%. A metodologia utilizada envolve um estudo qualitativo e estatístico descritivo com abordagem narrativa-interpretativa. Por fim, conclui-se que, embora existam diferentes propostas para aumentar os percentuais de mulheres nas carreiras STEM, um dos desafios mais relevantes para reduzir essas disparidades de género encontra-se principalmente no mercado de trabalho.

Palavras-chave: As mulheres e o desenvolvimento; Estereótipo; Formação de engenheiros; Gestão Educacional; Mercado de trabalho

Au-delà des stéréotypes : la participation des femmes aux carrières dans les domaines de la technologie et des STIM

RÉSUMÉ

Cet article est un essai critique qui prend comme axe central l'évolution du niveau d'éducation des femmes où l'on observe une augmentation significative de la présence des femmes dans l'éducation, cependant, lorsqu'il est ventilé par carrière ou qu'une analyse est faite par domaine de connaissance, certains écarts entre les sexes dans l'accès aux différentes carrières sont observés. Différentes données d'analyse ont été prises en compte pour sa réalisation, mais elle a été prise comme étude de cas le Centre d'enseignement technique et industriel (CETI), car il s'agit d'un établissement d'enseignement public qui ne propose que des carrières technologiques ou d'ingénierie. L'argument central identifie le problème d'une faible participation ou présence de femmes

dans les carrières d'ingénieur technologique ou STEM, bien que les données indiquent qu'il y a actuellement une augmentation significative de la scolarisation des femmes, qui représente un peu plus de 50% pour l'enseignement supérieur, lorsque ces pourcentages sont ventilés par race, le pourcentage de représentation dans ces races n'atteint pas 5 %. La méthodologie utilisée implique une étude descriptive qualitative et statistique avec une approche narrative-interprétative. Enfin, il est conclu que, bien qu'il existe différentes propositions pour augmenter les pourcentages de femmes dans les carrières STEM, l'un des défis les plus pertinents pour réduire ces écarts entre les sexes se trouve principalement sur le marché du travail.

Mots clés: Les femmes et le développement ; Formation d'ingénieurs ; Gestion de l'éducation ; Marché du travail ; Stéréotype

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de las mujeres en la Educación Superior (ES) es un fenómeno en constante evolución. En México se ha presentado un avance significativo desde hace medio siglo, hablamos de que para el 2023 las mujeres representaban más del 50% de la matrícula, lo que se traduce en un cambio relevante en el rol de la mujer en la sociedad y una nueva perspectiva de la división sexual del trabajo. Sin embargo, cuando se analiza a detalle la información y los datos de la presencia de las mujeres en la educación superior, surge un dato interesante de análisis, la representación de mujeres en carreras de Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (STEM¹) sigue siendo limitada. Las causas de la disparidad en las carreras STEM son complejas, van desde factores culturales, discriminación, estereotipos de género, pocos modelos femeninos a seguir, entre otros.

Este documento tiene como objetivo analizar información, que permita conocer más a detalle y sugerir una respuesta a las preguntas del ¿por qué es visible un avance significativo de las mujeres en educación superior pero no en las carreras STEM? ¿Cuáles son las barreras de mayor peso que impiden a las mujeres elegir estas carreras?

1.1. Evolución del nivel escolar de las mujeres

Durante gran parte de la historia, el acceso de las mujeres a la educación había sido limitado e incluso podríamos decir que restringido en comparación

con el de los hombres. Sin embargo, en las últimas décadas se observa un cambio significativo en esta dinámica. La evolución del nivel escolar de las mujeres ha sido un fenómeno cada vez más notable, hoy en día la vida de las mujeres no se parece a la vida que tenían sus abuelas en este aspecto, las mujeres ahora representan una proporción cada vez mayor de la población estudiantil en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la educación superior. De acuerdo con datos de los Censos de Población y Vivienda, realizados por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Información (INEGI) de los años 1950 al 2022, las mujeres incrementaron su representación de un 21 % en 1950 a un 52% en 2022, en el ámbito de educación superior en México (INEGI, 2022).

Este aumento en la participación educativa de las mujeres se traduce en importantes beneficios sociales y económicos, además de una mayor autonomía personal, incremento de oportunidades laborales, así como una notoria contribución al crecimiento económico y al desarrollo social. En las últimas décadas la presencia de las mujeres en la educación para los diferentes niveles escolares es mayor al 50%, es decir, un poco más de la mitad de la población.

Este fenómeno se traduce también en una fuerza de trabajo femenina con mayor escolaridad y más cualificada, capaz de desarrollar diferentes actividades del ámbito profesional que en otros tiempos eran exclusivamente masculinas o con un acceso limitado para las mujeres (Navarro y Rivas, 2023). Incluso con base en la información de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el porcentaje de mujeres que estudiaban un posgrado para el año 2022 fue de un 56%, un porcentaje más elevado que los hombres para este nivel educativo.

Esta evolución en la escolaridad de las mujeres las dota de herramientas para tener mejores oportunidades en el mercado de trabajo, buscar promoción y autonomía económica, transformó su contexto al abrir espacios de participación en diferentes áreas -como la política, económica y en general de la sociedad- pero ya no solo desde las responsabilidades del hogar o cuidados como tradicionalmente se les asignaba, ahora lo hacen también formando parte de la Población Económicamente Activa (PEA) con un alto nivel de cualificación y desarrollando aquellas actividades que son de su interés.

A pesar de estos avances, persisten desafíos importantes en el camino hacia una igualdad educativa, en varios aspectos, desde disparidad en el acceso en diferentes partes del mundo -sobre todo en regiones con recursos limitados o comunidades marginadas- hasta carreras que son aún hoy en día masculini-

zadas -como las tecnológicas o ingenierías- donde la remuneración suele ser mayor a diferencia de muchas carreras feminizadas que son caracterizadas por el servicio a los demás y con percepciones económicas más bajas (De Garay y Del Valle-Díaz-Muñoz, 2012).

1.2. Presencia de las mujeres en la Educación Superior

El acceso de las mujeres a la educación superior (ES) estuvo severamente limitado durante mucho tiempo, relegándolas a roles tradicionales y expectativas sociales que las mantenían alejadas de las instituciones educativas más avanzadas, haciendo a un lado sus capacidades y habilidades en el desarrollo de los distintos roles profesionales (Castells, 2007). Sin embargo, se produjeron cambios significativos en las políticas y prácticas educativas que incrementaron la participación de las mujeres en la educación superior (Subsecretaría de Educación Pública [SEP], 2023; Subsecretaría de Educación Superior [SES], 2023).

La presencia de las mujeres en la ES ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas, marcando una transformación significativa en el panorama educativo a nivel mundial. Este fenómeno, impulsado por una combinación de factores sociales, económicos y culturales, ha generado un impacto profundo en la sociedad y ha abierto nuevas oportunidades y desafíos para las mujeres en todo el mundo (Konner, 2021). A pesar de los avances logrados, persisten desafíos importantes a considerar en el camino hacia la igualdad de género en educación y sobre todo en el ámbito laboral.

En el ámbito educativo existen lineamientos que contribuyen a incrementar la presencia de las mujeres en la educación superior y su constante evolución como:

La Ley General de Educación Superior en México, que establece la conformación y funcionamiento del Sistema de Educación Superior y que incluye tres subsistemas: i. el universitario; ii. el tecnológico y; iii. el de educación normal e instituciones de formación docente.

Dentro de los fines de la Educación Superior se establece en el Art. 9, fracc. IX "Impulsar la educación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, estatal, municipal y comunitario".

Asimismo, se establecen criterios para la elaboración de políticas públicas, de entre los cuales se rescata del Art. 10, fracc. XVII "La incorporación de la transversalidad de la perspectiva de género en las funciones académicas, de enseñanza, investigación, extensión, difusión cultural, así como en las actividades

administrativas y directivas con el propósito de contribuir a la igualdad y la equidad [...]” (Decreto, 2020: p. 55).

Desde el INEGI se puede observar que con cada década ha ido en aumento la presencia de las mujeres en la distribución por sexo de la generación de 25 a 29 años con educación superior, con la siguiente relación: 1980 un 29%; 1990 un 45%; 2000 un 50%, 2010 y 2020 un 53% (INEGI, 2022).

1.2.1. Presencia de mujeres en carreras STEM

De acuerdo con el informe de la UNESCO (2019) “Descifrar el código: Educación de niñas y mujeres en STEM”, a nivel global solo 35% de los estudiantes de STEM en educación superior son mujeres. Para el año 2020, la UNESCO declaró que las mujeres representaban solo el 28% de los estudiantes matriculados en programas de ingeniería, manufactura y construcción a nivel mundial. Esta proporción varía significativamente según la región, con países de Europa y América del Norte mostrando una mayor representación femenina en comparación con países de Asia y África (UNESCO, 2020).

Los datos de los anuarios de la ANUIES en el periodo 2020-2021 considerando la clasificación por campo disciplinar, nos muestran que aunque existe un incremento notable en la presencia de mujeres en educación superior tanto en licenciatura como en posgrado, una vez que se desagrega por áreas de conocimiento la distribución no es equilibrada, en primer lugar el campo de formación con mayor representación femenina es Educación con un 75%, seguido de Ciencias de la Salud con un 69%, Ciencias Sociales y Derecho 60%, es decir aquellos campos que son más afines con el rol tradicionalmente asignado a la mujeres de actividades del hogar y cuidados. Mientras que en las áreas con menor representación femenina: Tecnologías de la información y comunicación 24%, Ingeniería, manufactura y construcción 31% y finalmente agronomía y veterinaria 43%, se puede observar que no se alcanza el 50% de representación (ANUIES, s.f). Cabe señalar que estas áreas de formación de ingenieros suelen ser mejor remuneradas en el campo laboral y que la representación de hombres suele ser mayor al 60%, lo que da indicios de la brecha salarial entre hombres y mujeres (Navarro y Rivas, 2023).

En este sentido cifras del Centro de Investigación de la Mujer en la Alta Dirección del Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (IPADE Business School) que es la escuela de negocios de la Universidad Panamericana en México, para el ciclo escolar 2019-2020 mostraron que la proporción de mujeres en ingenierías fue de 31% contra 69% de hombres, (IPADE, 2022).

Existen patrones culturales que aún hoy en día permean en nuestra sociedad en la elección de la carrera, tanto para hombres pero más para las mujeres, incluso existe cierta resistencia de sus padres o familia para que las estudiantes se inscriban en carreras diseñadas para hombres, es decir seguimos bajo la estructura tradicional de asignación de roles, obligaciones y ocupaciones para hombres y mujeres con base en características biológicas, siendo en la mujer sobre quien recae la presión social de la maternidad (De Garay y Arvizu, 2023). Estos elementos pueden influir en la elección de carrera de las mujeres, eligen aquella que puede ser más compatible con su rol de madre.

La presencia de las mujeres en carreras STEM queda a expensas de los subsistemas universitario y tecnológico, de la creación de políticas que las impulsen y también de la existencia de factores socioculturales que influyen en la elección de carreras por parte de las mujeres, incluidos los estereotipos de género, las expectativas familiares y sociales, la falta de modelos a seguir femeninos en la ingeniería y la tecnología. Los estereotipos culturales que asocian la ingeniería y la tecnología con características y habilidades consideradas masculinas pueden disuadir a las mujeres de ingresar a estos campos.

A nivel nacional la presencia de mujeres matriculadas en carreras STEM, en los diferentes grados, para los últimos 3 periodos con base en datos de la ANUIES, se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Porcentajes de matrícula de mujeres en ES

3 grados académicos por campo amplio de formación y 3 periodos

	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Lic. Ciencias Naturales, Matemáticas, Estadística	50	50	50
Lic. Ingeniería, Manufactura, Construcción	31	32	33
Lic. Tecnologías de la información y comunicación	22	22	21
Maestría Cs. Naturales, Matemáticas, Estadística	46	47	48
Maestría Ingeniería, Manufactura, Construcción	33	34	35
Maestría Tecnologías de la información y comunicación	24	24	26
Doctorado Cs. Naturales, Matemáticas, Estadística	46	45	46
Doctorado Ingeniería, Manufactura, Construcción	34	35	35
Doctorado Tecnologías de la información y comunicación	25	25	26

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del anuario de ANUIES (s.f.), con corte al primer trimestre del 2023, del sitio <https://bit.ly/AnuariosANUIESMexico>

En la tabla 2 se muestra el porcentaje de titulación de mujeres en estas carreras, en esos mismos periodos.

Tabla 2. *Porcentajes de matrícula de mujeres en ES*

3 grados académicos por campo amplio de formación y 3 periodos

	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Lic. Ciencias Naturales, Matemáticas, Estadística	54	54	54
Lic. Ingeniería, Manufactura, Construcción	31	33	33
Lic. Tecnologías de la información y comunicación	28	29	29
Maestría Cs. Naturales, Matemáticas, Estadística	49	46	47
Maestría Ingeniería, Manufactura, Construcción	34	33	35
Maestría Tecnologías de la información y comunicación	31	27	24
Doctorado Cs. Naturales, Matemáticas, Estadística	47	46	45
Doctorado Ingeniería, Manufactura, Construcción	37	38	35
Doctorado Tecnologías de la información y comunicación	24	23	25

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos del anuario de ANUIES (s.f.), con corte al primer trimestre del 2023, del sitio <https://bit.ly/AnuariosANUIESMexico>

A continuación, se presenta la tabla 3 que muestra la presencia de mujeres estudiantes matriculadas en el CETI, se puede observar la evolución de la matrícula en los periodos más recientes de los cuales se publica información.

Tabla 3. *Porcentajes de estudiantes mujeres matriculadas por nivel académico en el CETI*

Dos niveles y cuatro periodos

	2019	2020	2021	2022
ES	6.25	6.46	7.28	7.75
EMS	19.16	18.65	19.34	18.81
Total	25.41	25.11	26.62	26.56

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de CETI (s.f. b), con corte al primer trimestre del 2023, del sitio <https://bit.ly/NumeraliaCETI>

Dentro de este subsistema en particular, podemos observar también en la tabla 4, la presencia disminuida de mujeres en la plantilla del personal que imparte la enseñanza mayormente en el nivel superior, quedando abajo del 8%.

Tabla 4. Porcentajes de mujeres profesoras del CETI según su grado académico pertenecientes a los niveles: superior y medio superior*5 grados académicos y 4 periodos*

	2019	2020	2021	2022
Doctorado	0.74	0.92	1.07	0.8
Maestría	9.52	9.73	11.21	11.32
Licenciatura	23.66	23.33	24.11	24.91
Tecnólogo	0.29	0.30	0.3	0.64
Otro –menor–	0.14	0.15	0.3	0
Total	34.35	33.51	36.99	37.67

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de CETI (s.f. b), con corte al primer trimestre del 2023, del sitio <https://bit.ly/NumeraliaCETI>

1.2.2. Presencia de mujeres y contexto del CETI

El Centro de Enseñanza Técnica Industrial (CETI) es un organismo descentralizado del gobierno federal con identidad jurídica y patrimonio propios, establecido como subsistema de educación media superior. Deviene del Centro Nacional de Enseñanza Técnica Industrial (CENETI) creado en el año 1966 como parte de un proyecto de la Secretaría de Educación Pública y la UNESCO del cual se establecieron en 1967, tres centros regionales entre ellos el Centro Regional de Enseñanza Técnica Industrial (CERETI). Hoy en día subsiste solamente el CETI establecido en Guadalajara, Jalisco (Centro de Enseñanza Técnica Industrial [CETI], s.f. a). Dentro de los fines del CETI se denota en su misión "... formar profesionales en el área tecnológica, para la generación y aplicación de conocimientos científicos y tecnológicos, que contribuyan al desarrollo sostenible" y en su visión "...impulsar el desarrollo sustentable del país, mediante generación de conocimiento e innovación, vinculada con organizaciones del ámbito tecnológico, ..." (Misión CETI, DI-VA-100-04-01, p.1; Visión CETI, DI-VA-100-04-02, p.1).

La historia del CETI ha destacado por su naturaleza de formación de ingenieros hacia áreas STEM, sin embargo, se observa la presencia de la mujer disminuida tanto en la matrícula como en la docencia, en los siguientes apartados se pondrá énfasis en los datos que enmarcan este fenómeno, anticipado a dichos datos se señala en las siguientes líneas y en la tabla 5. las carreras que superan la presencia femenina en más de 30% de su matrícula: Ingeniería Industrial en plantel Tonalá 33%; Tecnólogo en Construcción,

Plantel Colomos, 33%; Tecnólogo Químico en Fármacos, Plantel Colomos, 62%, en Plantel Tonalá, Químico en Alimentos, 72%, Químico Industrial, 64%; y finalmente Tecnólogo en Calidad Total y Productividad en ambos planteles Colomos, 48% y Tonalá, 37%. Estos porcentajes, se orientan hacia carreras de corte más inmediato a la administración (Ingeniería Industrial y Tecnólogo en Calidad Total y Productividad) y a la Química como ciencia aplicada (en Alimentos, en Fármacos, Industrial) como carreras menos masculinizadas a diferencia de Tecnólogo en Mecánica Automotriz o Ingeniero en Tecnología de Software que tienen los porcentajes menores de presencia de mujeres 5% y 8% respectivamente.

Asimismo, en temas de prácticas institucionales, se apunta mayormente a la docencia como factor discriminante para la elección de las mujeres a carreras del CETI, dado que los mayores porcentajes de profesores son hombres (ver tabla 4), lo que mueve la balanza para que las candidatas a estudiantes a esta institución no decanten por esta formación de ingenieros, derivado de la predominancia que observan en la tecnología y la ciencia por el sector masculino.

Tabla 5. Porcentaje y Promedio de Mujeres en Nivel Ingeniería (Ing.) y en Nivel Tecnólogo (Tgo.) en CETI Planteles Colomos (Col.), Tonalá (Tnl.), Río Santiago (Río S.)

2 niveles de formación y 7 periodos

	2022A	2021B	2021A	2020B	2020A	2019B	2019A	Prom.%
Ing. Civil, Col.	24	25	27	27	27	12	31	25
Ing. Desarrollo de Software, Col.	14	13	13	13	14	13	14	14
Ing. Diseño Elec. y Sist. Intelig., Col.	16	14	12	13	14	27	14	16
Ing. Industrial, Col.	31	30	27	26	28	10	26	25
Ing. Mecatrónica, Col.	11	12	11	11	11	26	11	13
Ing. en Tecnología de Software, Col.	22	21	15	15	14	19	20	18
Ing. Mecatrónica, Tnl.	6	10	10	9	10	39	38	17
Ing. Industrial, Tnl.	41	44	42	43	41	11	11	33
Ing. Tecnología de Software, Tnl.	13	9	8	4	5	NA	NA	8
Tgo. en Construcción, Col.	36	38	38	33	30	30	28	33
Tgo. en Control Auto. e Instrum., Col.	18	18	17	18	19	19	18	18
Tgo. en Desarrollo de Software, Col.	18	18	19	18	16	15	16	17
Tgo. en Diseño y Mecánica Ind., Col.	24	21	20	19	18	20	22	20
Tgo. en Electromecánica, Col.	11	12	12	15	16	16	17	14
Tgo. en Electrónica y Com., Col.	25	21	28	24	20	18	17	22
Tgo. en Mecánica Automotriz, Col.	6	4.4	5	5	5	6	7	5
Tgo. en Mecánico en Máq.-Herr., Col.	33	7.7	15	19	17	17	17	18

Tgo. en Químico en Fármacos, Col.	62	64	62	60	61	63	63	62
Tgo. Sist. Electrónicos y Telecom, Col.	17	19	20	20	23	25	30	22
Tgo. en Desarrollo de Software, Tnl.	14	14	13	14	13	15	15	14
Tgo. Calidad Total y Produc., Tnl.	52	51	48	45	44	47	48	48
Tgo. Desarrollo Electrónico, Tnl.	16	15	12	11	10	10	10	12
Tgo. Químico en Alimentos, Tnl.	70	76	73	73	75	70	67	72
Tgo. Químico en Fármacos, Tnl.	65	64	63	63	65	64	64	64
Tgo. Químico Industrial, Tnl.	42	43	44	43	45	45	46	44
Tgo. Desarrollo de Software, Río S.	18	43	17	17	16	15	15	20
Tgo. Calidad Total y Produc., Río S.	44	17	40	36	39	41	40	37

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de CETI (s.f. b), con corte al primer trimestre del 2023, del sitio <https://bit.ly/NumeraliaCETI>

1.3. Presencia de las mujeres en el mercado de trabajo

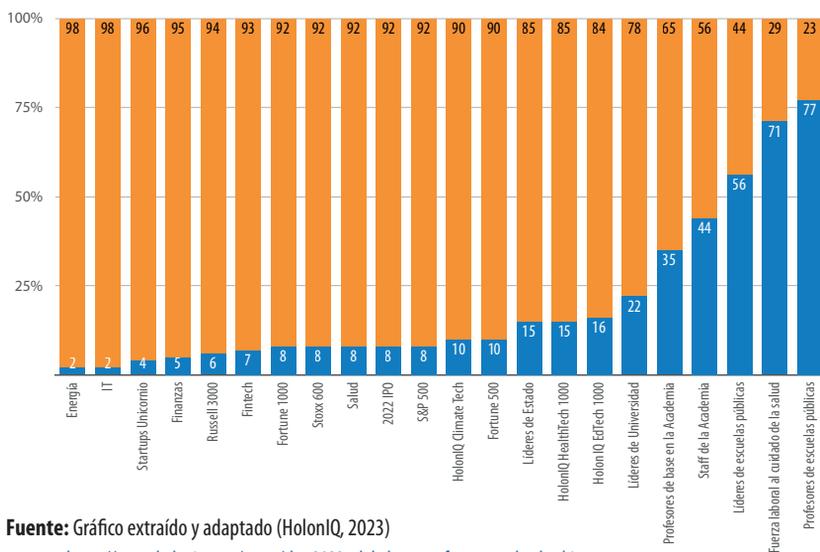
En México, las mujeres insertas en el mercado laboral tienen una tendencia mayor a la dedicación de actividades de “temas de cuidado” partiendo de las raíces y la historia en México, desde las diferentes tribus, desde los diferentes pueblos, las mujeres se han dedicado a los temas educativos, a los temas de ciencias de la salud, dichos temas han sido designados mayormente para las mujeres y prevalecen en la actualidad (SES,2023).

El movimiento STEM es hoy día una tendencia internacional y se ha posicionado en México promoviendo las disciplinas de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas al servicio de la sociedad, no solo en un qué, sino en un para qué de estas disciplinas. Las habilidades que desarrollan las disciplinas STEM son: pensamiento crítico, resolución de problemas, creatividad, comunicación, colaboración, alfabetización de datos, alfabetización digital y ciencias computacionales. El desarrollar estas habilidades en las mujeres permite su posicionamiento en puestos mejor remunerados y establecimiento de liderazgos (STEM, 2021).

Una estadística relevante desde una de las principales plataformas que ofrecen información y análisis sobre economía de impacto, el HolonIQ muestra que de entre las problemáticas de mercado de trabajo que tienen las mujeres en carreras STEM se encuentran: i) el acceso; ii) la permanencia; iii) el ascenso (HolonIQ, 2023). Sin embargo, el principal problema que enfrentan las mujeres es esta última, el ascenso. En la figura 1 se pueden observar los porcentajes de cargos directivos que ocupan las mujeres en la industria de las tecnologías, de energía, en otras organizaciones y en el ámbito de educación.

En el sector de la tecnología, por ejemplo, las mujeres representan menos del 25% de los empleados en puestos de desarrollo de software y menos del 20% en roles de ingeniería de hardware, según datos de la Encuesta Nacional de Empleo por Ocupación en Estados Unidos.

Gráfico 1. Distribución porcentual de hombres y mujeres CEO^lz en empresas, instituciones y organizaciones.



Fuente: Gráfico extraído y adaptado (HolonIQ, 2023)

del sitio <https://www.holoniq.com/notes/the-2023-global-state-of-womens-leadership>

Los profesionales de STEAM en la Unión Europea ganan en promedio 19% más que otros grupos, de acuerdo con el informe *Boosting gender equality in science and technology*, de la UNESCO y el International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC, 2020). Los empleos STEM siguen ocupando un lugar más alto en la escala salarial. Pero a pesar de esta información, se observa que la remuneración de los empleos STEM no es un factor de peso o relevante en la elección de carrera, las mujeres siguen optando por elegir carreras que están relacionadas con los tradicionales roles de género y estereotipos asignados a hombres y mujeres desde el origen de la sociedad. Existe un incremento de las mujeres en la PEA con un grado mayor

de cualificación, sin embargo, su presencia sigue siendo mayor en empleos que tienen una relación estrecha con el trabajo reproductivo y las labores de cuidados.

1.3.1 Presencia de las mujeres en trabajos STEM

Las carreras STEM representan una parte fundamental de la economía global, impulsando la innovación, el crecimiento económico y el progreso tecnológico. Sin embargo, a pesar de los avances en igualdad de género en otros ámbitos, las mujeres siguen estando subrepresentadas en el mercado de trabajo de las carreras STEM. Este artículo busca analizar y comprender las causas subyacentes de esta brecha de género.

Según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), en promedio, las mujeres representan menos del 30% de los trabajadores empleados en carreras STEAM en los países miembros. Esta proporción varía significativamente según el país y el sector, con las mujeres siendo más representadas en áreas como las ciencias sociales y las artes, y menos representadas en ingeniería y tecnología.

Uno de los referentes donde podemos observar la presencia de mujeres en trabajos STEM es desde el Instituto Jalisciense de Tecnologías de la Información (IJALTI), el cual es uno de los clústeres a nivel nacional en México que mayor impulso tiene para fortalecer las empresas de este ámbito, y se encuentra en constante investigación para proveer a sus miembros de informes sobre el talento especializado y la extensa variedad de servicios de tecnologías que confluyen ahí. Este instituto lleva a cabo cada año un estudio denominado *IT Talent IJALTI*, el cual congrega datos como: i) Radiografía del Sector: Datos económicos, subsectores, herramientas, perspectivas a futuro y ciberseguridad; ii) Sueldos; iii) Subcontratación (IJALTI, 2022).

Desde éste, podemos observar en la tabla 6 el porcentaje de mujeres con perfil técnico o de ingeniería que colabora en la industria de las tecnologías de la información. Dicho porcentaje permanece muy similar a pesar de los diferentes tipos de empresa, siendo relevante que la que mayor representatividad de mujeres se concentran en las microempresas 27% quienes no muestran exigencia en un título universitario a diferencia de las medianas y grandes empresas 25% y 24% que sí se percibe como un requisito. También se hace notar el porcentaje de reconversión de 9% en micro y pequeñas empresas a diferencia del 2% en medianas y grandes empresas.

Tabla 6. *Porcentajes de colaboradores mujeres en empresas TIC que tienen un perfil técnico o de ingeniería*

Empresas	Sector General	Con Título universitario	Con reconversión
Media	24.9	85.3	5.2
Micro	27.4	77.9	8.8
Pequeña	24.3	75.4	8.6
Mediana	24.6	96.2	1.8
Grande	24.2	93.3	1.8

Fuente: Elaboración propia con datos extraídos de (IJALTI, 2022) con corte a diciembre de 2021, del sitio <https://bit.ly/ITTalentIJALTI2022>

IJALTI (2022) difunde que los estados de la república que más actividad en TI presentan son: en primer lugar, Jalisco con 23% y, en segundo lugar, Ciudad de México con 22%, de ahí se brinca el tercer lugar Nuevo León con 7 %, lo que se podría traducir como aquellos contextos donde los estereotipos de género no figuran con tanto peso, por ser las principales ciudades del país a diferencia de otras poblaciones de México.

1.4. El papel de la gestión en la promoción de la igualdad de género en la educación superior.

De las prácticas de gestión y políticas depende que el impacto en la igualdad de género en la educación superior sea positivo. Existen ejemplos que se ponen en consideración y que muestran un impacto negativo, el caso de políticas de admisión que favorecen a ciertos grupos y que pueden excluir a mujeres u otros grupos minoritarios, perpetuando desigualdades. Del mismo modo, existen prácticas de evaluación y promoción que no toman en cuenta las circunstancias específicas de las mujeres y que pueden limitar sus oportunidades de avance académico y profesional. Para resolver esto, es necesario abrir espacios de acción con los que se puede comenzar a trabajar favorablemente y esto conduzca a la elaboración de políticas, un ejemplo, son la implementación de estrategias de conciliación laboral y familiar y que se conciben como cruciales para apoyar a las mujeres que desean combinar sus estudios con responsabilidades familiares, lo que podría favorecer el incremento de su acceso y permanencia en la educación superior.

La UNESCO, en sus resúmenes de 2021, “Esfuerzos de la UNESCO para adquirir igualdad de género dentro y a través de la educación” menciona como parte de la gestión, la implementación de mecanismos tales como (UNESCO, 2021):

- Coordinación asistida por igualdad de género en el sector educativo.
- Construcción de competencias de género a todo lo largo del sector educativo.
- Expansión de las colaboraciones a nivel global, regional y nacional.
- Liderazgo y vocación en las tres áreas temáticas prioritarias: i) Mejores datos para informar y tomar acción; ii) Mejores marcos legales, de políticas y planeamiento para avanzar en derechos y; iii) Mejores prácticas de enseñanza y aprendizaje para el empoderamiento.
- Movilización de planes anuales de recursos y acciones.

Estos mecanismos están marcados por 5 guías principales:

1. Basados en derechos
2. Con objetivos en la transformación
3. Soporte de la propiedad del país
4. Basados en evidencia
5. Trabajo con aliados.

1.4.1 Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en México

Las Instituciones de Educación Superior, reciben estas recomendaciones y se vuelven responsables de actuar en consecuencia. A este respecto se observa en el caso de México que en 2023 se tomaron ya acciones para mejorar estas prácticas, y se concibe una política educativa que tendrá penetración en el sector educativo, porque se establece un Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, que pone de referencia un Marco General para su ejecución (SEP, 2023).

Esta política dejará como resultados en una primera fase que la Evaluación del Sistema de Educación Superior será llevada a cabo por el mismo gobierno y dejarán de tomar parte Asociaciones y Consejos Externos de Evaluación y Acreditación que antes se dedicaban a estas tareas y eran asociaciones con ánimos de lucro. Ahora con estas acciones del gobierno de México se visualiza la realización de estas mismas tareas sin que ello conlleve un gasto para las ins-

tituciones de educación superior, que forman parte del ámbito público y que antes debían pagar para ser evaluadas.

En este Marco General, se establece la evaluación, autoevaluación y coevaluación de los sistemas y subsistemas estatales y nacional, y dentro de los criterios a evaluar se considera el criterio 4.2.2. Equidad Social y de Género y el 4.2.3 Inclusión. La presencia de estos criterios se evalúa en ámbitos y elementos de análisis tales como (SEP, 2023; p.14):

1. Ámbito Institucional
2. Formación Profesional
3. Profesionalización de la Docencia
4. Programas educativos de licenciatura y TSU
5. Programas de investigación y posgrado
6. Institución/plantel (funciones docencia, investigación, vinculación, y gestión según corresponda a la misión institucional)
7. Sistemas Estatales, Subsistemas y Sistema

1.4.2 Prácticas dentro de las universidades para disminuir la brecha de género

En términos de estudios al respecto de perspectiva de género, Ahedo *et al.* (2022) mencionan que, “en educación el género importa”, estos autores parten de una visión crítica movilizadora por movimientos feministas, despliegues de estudios de género en ES y desde los resultados dejan ver cómo parte de las prácticas de género tienen diferencias: en distribución desigual del poder, de responsabilidades y cargos, mayor o menor masculinización de los itinerarios formativos, herramientas docentes, el peso del género en el currículum o en la elaboración de materiales o manuales, en las relaciones interpersonales con foco en el análisis de las interacciones con el alumnado y estudios sobre género y aprendizaje -que consideran conceptos de autoeficacia, autovaloración, toma de palabra, procesamiento de apuntes, ansiedad ante los exámenes- (Ahedo *et al.*, p. 150). Sin embargo, con estas revisiones y resultados hay un panorama favorable que parte de la investigación acción educativa y que observa ausencias que de existir podrían favorecer la igualdad de género: i) el protagonismo del alumnado en diagnósticos; ii) estudios con metodologías mayormente cuantitativas y finalmente la conceptualización del alumnado como objeto y no como sujeto de igualdad para los estudios.

2. METODOLOGÍA

El presente ensayo se funda en un análisis cualitativo apoyado en la técnica de análisis de contenido el cual incluye distintas fuentes de información, tales como, fuentes documentales, normativa, numeralia y estadísticas institucionales, información de gabinete, un resumen y otros reportes de la UNESCO, en estos documentos se resaltan los elementos guía y temas prioritarios para atender la desigualdad de género (UNESCO, 2022, 2020, 2019).

La técnica de análisis de contenido pone de manifiesto el contenido latente de los datos analizados, se parte de los datos en bruto, que se conglomeran en grupos homogéneos o clústeres que conjuntan material de similar contenido y que en la sucesión de pasos se llega a una regla descriptiva que justifica su agrupamiento (Cáceres, 2003).

Todos estos documentos se comparan con análisis de datos cualitativos con ayuda de la estadística descriptiva, y se interpretan a través de un método del discurso narrativo para motivar la reflexión en la desigualdad de género de prácticas y gestión educativa en las instituciones, mayormente el acceso de las mujeres a las carreras STEM, la formación de ingenieras mujeres, la dificultad que enfrentan éstas en los mercados de trabajo, sus estereotipos y el desarrollo profesional de las mujeres.

Para responder a las siguientes preguntas de investigación se desenvuelve el análisis de los datos de las fuentes documentales e institucionales y se comparan con los discursos de los informes y reportes de instancias nacionales e institucionales que han abordado el tema, al igual que la inclusión de propuestas producto de la investigación que pugnan por hacer ver el comportamiento y problemática de la igualdad de género en la educación superior. Asimismo, se toman en consideración las guías y recomendaciones sobre política pública desde el nivel internacional y acciones desde el nivel nacional que se abren como rumbo para generar prácticas y gestión y cerrar la brecha hasta un nivel institucional.

2.1. Preguntas de Investigación.

Para efectos de este ensayo se proponen las siguientes preguntas de investigación para impulsar la reflexión y generar acción en el ámbito de gestión de las instituciones de educación superior y así ayudar a cerrar la brecha en la igualdad de género.

1. ¿Por qué es visible un avance significativo de las mujeres en educación superior pero no en las carreras STEM?
2. ¿Cuáles son las barreras de mayor peso que impiden a las mujeres elegir estas carreras STEM?
3. ¿Cuál es la propuesta para generar buenas prácticas y gestión para avanzar en la disminución de la brecha de género?

3. RESULTADOS

Con base en los datos aquí presentados se puede observar claramente que existe un avance significativo en la evolución del nivel académico de las mujeres. En la actualidad representan el 50% de la matrícula de licenciatura, pero una vez que se realiza un análisis por áreas de conocimiento o carrera estos datos no muestran una equidad en la elección de carrera, sigue prevaleciendo una clasificación notoria entre carreras femeninas y carreras masculinas, aunque en muchas de las ocasiones estas carreras en las que son minoría las mujeres también son las carreras mejor pagadas. Sin embargo, existen patrones culturales estereotipos de género que aún permean de manera profunda en nuestra sociedad, a pesar de los avances significativos de un contexto tecnológico y global.

3.1. Mujeres en la enseñanza y carreras STEM

La brecha de género en las carreras de ingeniería y tecnológicas tiene importantes implicaciones para la diversidad y la innovación en estos campos. La falta de representación femenina puede limitar la variedad de perspectivas y enfoques en la resolución de problemas, lo que a su vez puede afectar la calidad y la relevancia de los productos y servicios tecnológicos (ver tablas 1,2,3,6).

Entre las carreras feminizadas podemos encontrar aquellas que se asocian con los roles de género tradicionales, y que son asignados con base en el sexo de las personas y patrones culturales, carreras de educación, salud, sociales o aquellas enfocadas en los cuidados y servicios. Mientras que las carreras de transformación de materias primas, producción y en este caso ingenierías o carreras tecnológicas tienen una presencia mayor masculina (ver tablas 1,2,5).

La plantilla de profesoras en el CETI con grado doctoral (ver tabla 4) muestra incremento de 0.33% del año 2019 al 2021, sin embargo, vuelve a caer al año 2022 con -0.3%. En profesoras con grado de maestría se muestra un incremen-

to de 2% del año 2019 al 2022, mientras que con el nivel de licenciatura se aprecia apenas una variación incremental de 1.3% en ese mismo periodo. En relación con la diferencia por grados que ostentan las profesoras, se observa que el mayor porcentaje de la plantilla de profesoras mujeres cuenta con licenciatura existiendo una diferencia promedio de 14% con el grado superior inmediato, al igual que de éste (maestría) con el superior inmediato (doctorado) 10%.

Es relevante que los grados académicos de las mujeres en el ejercicio docente no varía sustantivamente de un periodo a otro o bien, no varía sustantivamente el porcentaje por grado. Se aprecia apenas un 3% el incremento de la presencia de mujeres docentes en casi un lustro en el CETI (ver tabla 4).

Con relación a la variación incremental de las mujeres matriculadas en Educación Superior, se aprecia un incremento promedio de 0.5% entre todos los periodos. Sin embargo, en el nivel de Educación Media Superior se aprecia una disminución promedio de -0.1% (ver tabla 1 y 4).

La presencia de las mujeres en el CETI se ve disminuida a lo largo de los años en el nivel medio superior y con menos de un 1% se incrementa en el nivel superior (ver tabla 3 y 5).

3.2. Mujeres en el ámbito de las tecnologías

Sobre la participación de mujeres en el ámbito de las tecnologías según los datos presentados de IJALTI (2022), el 25% de la población económicamente activa en TIC es un 28% mujeres y en 2018 las mujeres con empleo en TIC solo subieron a un 17%.

Un resultado muy interesante es que solo 9% de empresas TIC en México tiene 1 mujer encabezando sus filas. Algunas de las ocupaciones STEM con mayores ingresos, como las ingenierías y la informática, tienen los porcentajes más bajos de mujeres trabajadoras.

Estos datos se contrastan también con los valores en la tabla 5 donde se aprecia la menor representatividad de mujeres respecto de todas las carreras por grado académico; siendo menos del 15% en Ing. del CETI, menos del 20% en Tgo. del CETI; en la tabla 1 menos del 22% en Licenciaturas a nivel Nacional (ANUIES, s.f.); en la tabla 2 menos del 31% en titulaciones de los diferentes grados (Lic., Maestrías, Doctorados) a nivel Nacional (ANUIES, s.f.)

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Al realizar un análisis detallado del comportamiento de las mujeres en los diferentes campos del conocimiento sobre todo a nivel licenciatura, con especial atención en carreras masculinizadas o feminizadas, se puede observar que permanecen estereotipos o roles de género en la elección de carrera, la presencia de mujeres en carreras tecnológicas o de ingenierías no es significativa, tal como en las carreras enfocadas a los servicios y cuidados que en la actualidad aún se consideran carreras feminizadas.

Uno de los factores de peso que influyen en la elección de carrera en las mujeres es la proyección del mercado de trabajo, las mujeres no tienen preferencia por carreras STEM debido a las posibles barreras que enfrentan para encontrar empleo o para que estos empleos sean compatibles con su trayectoria de vida y su rol de madres. Con base al análisis aquí presentado podemos observar que la problemática mayor para que las mujeres se incorporen a áreas STEM se da en las empresas y no en las IES, ya que estas realizan de manera constante diferentes actividades para reducir esas brechas de género.

Las mujeres no enfrentan problema al cursar una carrera STEM, el problema se da en la inserción laboral y el crecimiento profesional o la compatibilidad de trayectoria laboral con trayectoria de vida (ser madre) son pocos los trabajos en estas áreas que cuentan con medias jornadas (turnos) o que permiten combinar el rol de madre con las actividades laborales. Aunado a patrones culturales donde existe una presión social en las mujeres por ser madres.

Dejar fuera a niñas y mujeres de la educación en STEM constituye una pérdida para todos, necesitamos asegurarnos de que las mujeres y las niñas no solo participen en estos campos, sino que estén empoderadas para liderar e innovar, y que estén respaldadas por políticas en el lugar de trabajo y culturas organizacionales que garanticen su seguridad, consideren sus necesidades como madres, las motiven a avanzar y prosperar en estas carreras.

Para abordar este problema, se requiere una combinación de políticas educativas, programas de mentoría, y campañas de concientización para promover una mayor inclusión de mujeres en la ingeniería y la tecnología. Es fundamental desafiar los estereotipos de género desde una edad temprana y fomentar un entorno educativo y laboral inclusivo y equitativo para todos. Desde la infancia con mayor diversidad de juegos tanto en mujeres como en hombres, que no sea solamente a los niños a quien se les proporcione juguetes como carritos, naves, Legos, herramientas para reparaciones en el hogar, mientras

que a las niñas se les regalan muñecas y accesorios miniatura para el cuidado del hogar.

La presencia de mujeres en carreras de ingeniería y tecnológicas sigue siendo baja en comparación con la de los hombres, desde las Instituciones de Educación Superior se están realizando esfuerzos significativos para abordar esta brecha e incluso a niveles de educación básica con algunas iniciativas como las del movimiento STEM, sin embargo con base en el análisis de la información presentada podemos inferir que uno de los principales problemas se encuentra en el mercado de trabajo, específicamente cuando la trayectoria de vida de las mujeres en la etapa de la maternidad tiene un cruce con su etapa de crecimiento profesional en el ámbito profesional.

Queda pendiente realizar un análisis minucioso de corte cualitativo y que permita comprender y abordar los factores que influyen en la elección de carreras por parte de las mujeres, para poder trabajar propuestas de políticas públicas que sean capaces de impactar los contextos del mercado de trabajo, así como disminuir las brechas que existen entre carreras feminizadas y masculinizadas. Lograr una mayor diversidad y equidad de género en la ingeniería y la tecnología que beneficiará a la sociedad en su conjunto.

Se recomienda que, para abordar estas desigualdades de género, las instituciones pueden implementar diversas estrategias. Por ejemplo, pueden establecer políticas de admisión inclusivas que consideren la diversidad de experiencias y trayectorias de vida de los solicitantes, lo que puede beneficiar a mujeres y grupos minoritarios. Asimismo, pueden desarrollar programas de mentoría y apoyo académico específicamente dirigidos a mujeres, para ayudarlas a superar los desafíos que enfrentan en la educación superior. Es importante que las instituciones promuevan una cultura organizacional inclusiva, que valore la diversidad y la igualdad de género, y que combata cualquier forma de discriminación o acoso, por ejemplo, al incluir programas como la cátedra UNESCO "Género, Liderazgo y Equidad" (UdeG,2022).

REFERENCIAS

Acuerdo DI-VA-100-04-01 Rev. D de 2008 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece la Misión Institucional del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Sistema de Gestión de Calidad del CETI. 07 de febrero de 2008. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.

- Acuerdo DI-VA-100-04-02 Rev. D de 2008 [Centro de Enseñanza Técnica Industrial]. Por el cual se establece la Visión Institucional del Centro de Enseñanza Técnica Industrial. Sistema de Gestión de Calidad del CETI. 07 de febrero de 2008. Sistema de Gestión de Calidad del CETI.
- Ahedo, I., Aguado, A., Martínez, P., Álvarez y I., Gómez, C. (2022). Investigación-Acción en la gestión de desigualdades de género en educación superior. Activando la agencia del alumnado. *Prisma Social Revista de Ciencias Sociales* (37), 148-181.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (s.f.). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. ANUIES. <https://bit.ly/AnuariosANUIESMexico>
- Cáceres, P. (2003). Análisis Cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, Vol. 11, (1), 53-81.
- Castells, M. (2007). Ser mujer. En Castells, M. y Subirats, M., *Mujeres y hombres ¿Un amor imposible?* (pp. 15-48). Alianza Editorial.
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial (s.f. a) Historia del CETI. <https://bit.ly/3K-DzKrp>
- Centro de Enseñanza Técnica Industrial. (s.f. b). Numeralia Institucional. <https://bit.ly/NumeraliaCETI>
- De Garay, A., y del Valle-Díaz-Muñoz, G. (2012). Una mirada a la presencia de las mujeres en la educación superior en México. *Revista iberoamericana de educación superior*, 3(6), 3-30. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2012.6.54>
- De Garay, A. y Arvizu, V. (2023). El avance de las mujeres en la educación superior mexicana. Logros y retos de su inclusión. En J. Planas (Ed.), *Mujeres, Trabajos y Educación en México*. (pp. 53-85). Mc Graw Hill.
- Decreto de 2020. Mediante el cual se expide la Ley General de Educación Superior y se abroga la Ley para la coordinación de la Educación Superior, de 20 abril de 2021. Diario oficial de la federación.
- HolonIQ. (06 marzo 2023). The 2023 Global State of Women's leadership. <https://acortar.link/pclSr9>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2022). *Mujeres y hombres en México 2021-2022*. INEGI. <https://acortar.link/JLM0sU>
- Instituto Jalisciense de Tecnologías de la Información (2022). *Informe IT Talent IJALTI 2022*. [Archivo PDF] <https://bit.ly/ITalentIJALTI2022>
- Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa (2022). Por qué incorporar a más mujeres en carreras STEAM. IPADE. <https://acortar.link/x8Zn7j>

- Konner, M. (2021). *Mujeres, ante todo. Sexo, evolución y el fin de la supremacía masculina*. Ed Almuzara.
- Navarro Cendejas, J. & Rivas Sepulveda, E. (2023). Evolución de la tasa de actividad laboral femenina y de su presencia en sectores productivos. En J. Planas, *Mujeres, Trabajos y Educación en México*. Mc Graw Hill.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). Los esfuerzos de la UNESCO para adquirir igualdad de género dentro y a través de la educación: Resúmenes 2021. UNESCO. <https://acortar.link/1yR0hK>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Descifrar el código: la educación de las niñas y las mujeres en ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM)*. UNESCO. <https://acortar.link/hxRWoe>
- Organization for Economic Co-operation and Development. (2017). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior. Marco General del Sistema de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior*. SEP. <https://bit.ly/MarcoGeneralSEAES>
- STEM (2021). Reporte Indicadores STEM para México. Estrategia Educación STEM para México. [Archivo PDF] <https://bit.ly/MovSTEM2021>
- Subsecretaría de Educación Superior. (26 abril 2023). Mujeres en carreras STEM en México en Conversatorio. SES. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=m7bBmoqe0Mo>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2020). UNESCO in action for gender equality. UNESCO. <https://acortar.link/NQRU5j>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization and International Centre for Technical and Vocational Education and Training (UNESCO-UNEVOC). (2020). *Boosting gender equality in science and technology. A challenge for TVET programmes and careers*. UNESCO-UNEVOC. <https://acortar.link/2y22KT>
- Universidad de Guadalajara. (2022). UNITWIN Network on Gender Equality. Cátedra UNESCO Género, Liderazgo y Equidad. UdeG-UNESCO-UNITWIN. <https://acortar.link/uz1Ljt>

NOTAS AL FINAL

ⁱ En esta investigación, se utiliza el término “STEM” (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas) para referirse a las carreras relacionadas con estas disciplinas. Se excluye el término STEAM (que también incluye el arte) debido a que nuestro enfoque se centra específicamente en las carreras de ingenierías y no considera el ámbito artístico. El objetivo es analizar el acceso de las mujeres a las áreas STEM y comprender los estereotipos de género asociados a estas profesiones.

ⁱⁱ Los datos extraídos del Anuario Estadístico de la ANUIES conjuntan todos los estados de la república mexicana, se consideró para el filtrado de los datos colectados para la tabla: el grado académico: licenciatura, maestría y doctorado; Campo amplio de formación aquellos que orientan carreras STEM: ciencias naturales, matemáticas, estadística, ingeniería, manufactura, construcción, y tecnologías de la información y comunicación; y los últimos periodos reportados por la Asociación al momento del desarrollo de la presente investigación.

ⁱⁱⁱ El término CEO proveniente del inglés se define como *Chief Executive Officer*, también es conocido como director ejecutivo y es entendido como la figura máxima en la toma de decisiones y el liderazgo de una empresa.



5. Presencia del liderazgo femenino en las universidades públicas sinaloenses

Presence of Female Leadership in Public Universities in Sinaloa

Samantha Yadira Niebla Moreno¹ @  Teresita del Niño Jesús Carrillo Montoya² @ 

María Luisa Urrea Zazueta³ @  Leonor Tereso Ramírez⁴ @ 

Jorge Alberto Castro Quiñonez⁵ @ 

^{1, 2, 3 y 4} Universidad Autónoma de Sinaloa, Culiacán, Sinaloa, México

⁵ Universidad de San Miguel, Culiacán, Sinaloa, México

RESUMEN

El artículo aborda la presencia del liderazgo femenino en el ámbito académico, focaliza su atención en las universidades públicas de Sinaloa, México, se plantea la importancia de evaluar el progreso de las mujeres en espacios de poder, abogando por la implementación de políticas universitarias alineadas con los estándares nacionales e internacionales para fomentar la equidad de género. Su objetivo es analizar el posicionamiento de mujeres en puestos de liderazgo de alto nivel dentro de estas instituciones, estableciendo una base empírica que revela presencia y proporción numérica desde una perspectiva de género. Los datos se recopilaron de la revisión de los organigramas institucionales y de información disponible en la Plataforma Nacional de Transparencia correspondiente al ejercicio 2023. Los resultados del análisis muestran que, en promedio, el 36.5% de los puestos de alto nivel en las universidades estudiadas están ocupados por mujeres, lo que, además, se evidencia en una distribución desigual de la matrícula. A pesar de los avances logrados, persisten desigualdades en las brechas de género, se señala la necesidad de atención y acción para propiciar un cambio significativo hacia la igualdad y la diversidad en el ámbito académico.

Palabras clave: Liderazgo femenino; empoderamiento; educación superior, estereotipos de género

Presence of Female Leadership in Public Universities in Sinaloa

ABSTRACT

The article addresses the presence of female leadership in the academic field, focusing on public universities in Sinaloa, Mexico. It emphasizes the importance of evaluating the progress of women in positions of power, advocating for the implementation of university policies aligned with national and international standards to promote gender equity. Its objective is to analyze the positioning of women in high-level leadership positions within these institutions, establishing an empirical basis that reveals presence and numerical proportion from a gender perspective. The data were collected from the review of institutional organizational charts and information available on the National Transparency Platform corresponding to the 2023 fiscal year. The results of the analysis show that, on average, 36.5% of high-level positions in the studied universities are held by women, which is also evidenced in an uneven distribution of enrollment. Despite the progress made, gender gaps and inequalities persist, highlighting the need for attention and action to foster significant change towards equality and diversity in the academic field.

Keywords: Female leadership; empowerment; higher education; gender stereotypes

Presença da liderança feminina nas universidades públicas de Sinaloa

RESUMO

O artigo aborda a presença da liderança feminina no âmbito acadêmico, focando nas universidades públicas de Sinaloa, México. Enfatiza a importância de avaliar o progresso das mulheres em posições de poder, defendendo a implementação de políticas universitárias alinhadas aos padrões nacionais e internacionais para promover a equidade de gênero. Seu objetivo é analisar o posicionamento das mulheres em cargos de liderança de alto nível nessas instituições, estabelecendo uma base empírica que revela a presença e a pro-

porção numérica sob uma perspectiva de gênero. Os dados foram coletados a partir da revisão dos organogramas institucionais e das informações disponíveis na Plataforma Nacional de Transparência correspondente ao exercício de 2023. Os resultados da análise mostram que, em média, 36,5% dos cargos de alto nível nas universidades estudadas são ocupados por mulheres, o que também é evidenciado em uma distribuição desigual de matrículas. Apesar dos avanços alcançados, persistem desigualdades nas disparidades de gênero, destacando a necessidade de atenção e ação para promover uma mudança significativa em direção à igualdade e à diversidade no âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Liderança feminina; empoderamento; ensino superior; estereótipos de gênero

Présence du Leadership Féminin dans les Universités Publiques de Sinaloa

RÉSUMÉ

L'article aborde la présence du leadership féminin dans le domaine académique, en se concentrant sur les universités publiques de Sinaloa, au Mexique. Il souligne l'importance d'évaluer les progrès des femmes dans les positions de pouvoir, en plaidant pour la mise en œuvre de politiques universitaires alignées sur les normes nationales et internationales pour promouvoir l'équité de genre. Son objectif est d'analyser le positionnement des femmes dans des postes de leadership de haut niveau au sein de ces institutions, en établissant une base empirique qui révèle la présence et la proportion numérique sous une perspective de genre. Les données ont été recueillies à partir de l'examen des organigrammes institutionnels et des informations disponibles sur la Plateforme Nationale de Transparence correspondant à l'exercice 2023. Les résultats de l'analyse montrent qu'en moyenne, 36,5 % des postes de haut niveau dans les universités étudiées sont occupés par des femmes, ce qui se traduit également par une répartition inégale des inscriptions. Malgré les progrès réalisés, des inégalités persistent dans les écarts de genre, soulignant la nécessité d'une attention et d'une action pour favoriser un changement significatif vers l'égalité et la diversité dans le domaine académique.

Mots clés: Leadership féminin ; empowerment ; enseignement supérieur ; stéréotypes de genre

1. INTRODUCCIÓN

La importancia de abordar las desigualdades de género radica en la necesidad de desentrañar los mecanismos y estructuras socioculturales que han obstaculizado el avance de las mujeres en su acceso a roles de liderazgo en las universidades. En este contexto, Posada (2017) utiliza los conceptos de habitus y violencia simbólica para examinar la dominación masculina en diversos contextos, destaca la necesidad de comprender el orden simbólico de género dominante, su estructura y funcionamiento en la práctica social, con el fin de posibilitar un cambio simbólico y social profundo.

Las relaciones de dominación, como señala Bourdieu (2000), no recaen en responsabilidad de las mujeres; no son elecciones que ellas tomen, disfruten o prefieran. Estas relaciones son efectos del poder simbólico arraigado en la construcción social del mundo, sus estructuras, normas, valores y poderes. Por lo tanto, las mujeres enfrentan un complejo camino para posicionarse en roles de liderazgo, ya que estos no son compatibles con las estructuras sociales que asignan al género masculino el espacio público, y relegan al femenino al ámbito privado, todo ello inherentemente ligado al género.

En el contexto académico y científico contemporáneo, la trascendencia del liderazgo femenino en las universidades públicas de Sinaloa, México, emerge como un tema crucial a nivel mundial. La equidad de género, inscrita en la Agenda 2030 de la ONU, particularmente en el ODS 5 que busca lograr la igualdad plena entre los géneros y el empoderamiento de mujeres y niñas, resalta la necesidad de abordar este asunto en el ámbito académico.

Desde 1999, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en su declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI, reconoce a las universidades no solo como agentes cruciales en la creación y transmisión de conocimiento, sino también como elementos fundamentales para el desarrollo humano sostenible. Este papel debe basarse en valores como la justicia, equidad, solidaridad y democracia, contribuyendo así a la construcción de una cultura de paz (Tünnermarm, 1999).

A pesar de los significativos esfuerzos realizados para promover una sociedad justa e igualitaria a través de la educación superior, el aumento de la matriculación femenina, que actualmente representa el 53% a nivel global (UNESCO, 2021), no se traduce directamente en una participación plena y efectiva de las mujeres en la vida pública, ni garantiza su acceso a roles de liderazgo y toma de decisiones.

La denominada ventaja femenina en el ámbito estudiantil universitario no alude a una ventaja estructural o de poder, sino a la creciente presencia de mujeres en la matrícula universitaria, que ha superado en número a la de los hombres en muchos contextos. Sin embargo, esta ventaja numérica no refleja necesariamente un avance hacia la igualdad real. La historia de exclusiones y discriminaciones sigue posicionando a las mujeres en situaciones de desventaja, debido a percepciones arraigadas en estereotipos de género que limitan su pleno desarrollo en la academia y la vida profesional. Buquet *et al.* (2013) argumentan que el orden social patriarcal, profundamente enraizado en la historia, sigue ejerciendo influencia, especialmente en la división sexual del trabajo, que se asume como algo natural. En el ámbito académico universitario, esta organización segmentada por sexo se manifiesta claramente, perpetuando desigualdades a pesar de los esfuerzos por invisibilizar su impacto en las trayectorias académicas de las mujeres (Upegui y Cervera, 2018).

Este estudio se centra en el análisis de la representación y el liderazgo femenino en los altos cargos de decisión de las universidades públicas de Sinaloa, México, específicamente en aquellos puestos clave en la toma de decisiones institucionales. Este tema de gran relevancia, no solo en el contexto mexicano, sino también a nivel global, se aborda el índice de feminización y el índice de distribución como herramientas que permiten analizar cuantitativamente la presencia de mujeres en estos puestos de liderazgo. El estudio proporciona un análisis detallado de las dinámicas de género y poder en las instituciones, enfocándose en el número de mujeres que han logrado acceder y posicionarse en roles de alto nivel.

2. PARADOJAS EN LA PARTICIPACIÓN FEMENINA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La creciente inclusión de mujeres en la educación superior y en posiciones de liderazgo ha sido interpretada como un avance hacia la igualdad. Sin embargo, esta visión encierra paradojas que revelan tensiones y contradicciones en la búsqueda de equidad. Estas paradojas permiten observar cómo las dinámicas de género impactan las estructuras organizacionales, las trayectorias académicas y el ejercicio del liderazgo.

Diversos estudios destacan las ventajas de incluir mujeres en roles estratégicos. Por ejemplo, Paz *et al.* (2019) subrayan que las mujeres líderes contribuyen

significativamente al éxito institucional mediante su capacidad para planificar y ejecutar estrategias alineadas con objetivos institucionales. De manera similar, López-Ibor *et al.* (2008) enfatizan los beneficios económicos y sociales derivados de una gestión más justa e inclusiva. No obstante, estas ventajas no necesariamente reflejan una transformación estructural que elimine las barreras existentes para las mujeres.

Además, el liderazgo académico femenino enfrenta desafíos particulares. Según Reverter y Medina (2017), las instituciones universitarias pueden ser espacios clave para desafiar los esquemas sexistas y la cultura patriarcal. Sin embargo, el feminismo académico es criticado por su enfoque individualista, que a menudo prioriza el conocimiento sobre la acción colectiva necesaria para un cambio estructural (Berbel, 2014). Estas tensiones resaltan la necesidad de integrar perspectivas feministas contemporáneas para erradicar formas de violencia y promover la paridad de género en todas las facetas de la representación social (Aguilar-González, 2020).

Desde una perspectiva feminista, es esencial contextualizar las reflexiones sobre liderazgo. Castañeda (2016) destaca la importancia de adoptar esta visión para promover el empoderamiento de las mujeres y avanzar hacia la igualdad de género en un contexto global marcado por diversas formas de dominación. En este sentido, Niebla y Carrillo (2024) señalan que "la mirada feminista se destaca como clave para impulsar cambios significativos y construir una sociedad más justa e igualitaria" (p. 91). Esta perspectiva aboga por acciones concretas que vayan más allá de la representación superficial, buscando transformar las estructuras y prácticas que perpetúan la desigualdad de género en el ámbito académico.

Lagarde (2016) resalta que el feminismo impulsa el progreso de las mujeres y busca contrarrestar diversas formas de desigualdad. En este contexto, las instituciones universitarias tienen el potencial de ser espacios clave para desafiar los esquemas sexistas y la cultura patriarcal, favoreciendo un avance social basado en el respeto y la igualdad, como lo proponen Reverter y Medina (2017). Sin embargo, una crítica recurrente del feminismo tradicional es la tendencia de las feministas académicas a centrarse en el conocimiento y abandonar el activismo, lo cual limita su capacidad de generar cambios sociales profundos. Berbel (2014) subraya que esta orientación individualista podría alejar a las feministas de las estrategias colectivas necesarias para transformar las estructuras de poder.

Las paradojas también se manifiestan en el ámbito organizacional. Mientras que la presencia femenina incrementa el éxito institucional, persisten estructuras patriarcales que limitan el acceso a posiciones de poder. Estas paradojas se resumen en la Tabla 1.

Tabla 1. *Paradojas en la participación femenina en la educación superior*

Paradoja	Descripción	Referencia
Éxito Institucional vs. Representación Limitada	Las mujeres líderes son clave para el éxito institucional, pero su presencia sigue siendo baja en los niveles más altos de liderazgo.	Paz et al. (2019); López-Ibor et al. (2008)
Empoderamiento Individual vs. Cambio Colectivo	El empoderamiento suele enfocarse en logros individuales, pero el cambio estructural requiere un enfoque colectivo y transformador.	Aguilar-González et al. (2020); Berbel (2014)
Masculinización del Liderazgo vs. Identidad Femenina	Muchas mujeres en liderazgo adoptan estilos masculinos para adaptarse, perdiendo oportunidades de promover paradigmas más inclusivos y empáticos.	Jiménez (2016); Faniko (2020)
Inclusión Numérica vs. Transformación Estructural	El aumento en la representación numérica de mujeres no necesariamente se traduce en cambios en las estructuras de poder y liderazgo.	Upegui y Cervera (2018)
Feminismo Académico vs. Activismo Social	El enfoque en el feminismo académico puede desviar el movimiento feminista de acciones colectivas hacia un enfoque individualista.	Reverter y Medina (2017); Berbel (2014)

Fuente: Elaboración propia.

Estas paradojas evidencian que la representación femenina en la educación superior, aunque necesaria, no es suficiente para transformar las dinámicas de poder que perpetúan la inequidad de género. Por ejemplo, el aumento en el número de mujeres en cargos intermedios no siempre se traduce en presencia en roles estratégicos. Por otro lado, la masculinización del liderazgo impone estilos que contrastan con valores más inclusivos y empáticos, necesarios para generar un cambio cultural significativo.

Para superar estas tensiones, es indispensable adoptar estrategias que trasciendan la inclusión numérica y promuevan una transformación profunda de las estructuras organizacionales. Esto implica rediseñar prácticas institucionales, revisar los valores culturales y garantizar un entorno donde las mujeres puedan ejercer su liderazgo sin enfrentar penalizaciones sociales ni renunciar a su identidad.

Las instituciones universitarias tienen el potencial de convertirse en agentes de cambio, no solo por su capacidad de formar profesionales, sino por su papel en la construcción de modelos de liderazgo inclusivos. Para ello, deben abordarse estas paradojas como puntos de partida para implementar cambios estructurales que promuevan una equidad efectiva en la educación superior.

3. BARRERAS Y PERSPECTIVAS PARA EL LIDERAZGO FEMENINO EN EL ÁMBITO ACADÉMICO

A pesar de la evidencia favorable que existe, donde se muestra que las mujeres líderes son proclives a proponer soluciones innovadoras, ser guías y participes en la búsqueda de lograr retos complejos y actuar ante las crisis (Miralles, 2021), es indiscutible que continúan en desventaja enfrentando segregación y desigualdad, debida a estereotipos de género, donde la supuesta incompatibilidad de los roles que desempeñan (familia y trabajo principalmente) limitan participación y promoción (Sánchez y López, 2008).

Las mujeres académicas se posicionan en desventaja debido a que son sujetas a suelos pegajosos, que reducen sus expectativas y oportunidades de encontrar un empleo apropiado o de ser promovidas, debido al peso extra que soportar por la doble jornada que desempeñan (Upegui y Cervera, 2018). Camarena y Saavedra (2018), señalan que se enfrentan también a los techos de cristal, que representan obstáculos y barreras invisibles que impide que avancen a altos niveles laborales, aun contando con las capacidades y preparación necesarias.

En el análisis del fenómeno se requiere reconocer las barreras y obstáculos que enfrentan las mujeres e impiden potenciar su participación y ser reconocidas por sus capacidades y habilidades en el ámbito académico. Así mismo, conocer las estrategias que permiten promover la igualdad de género. Particularmente en el campo de la educación superior, Jiménez (2016), plantea que este sector presenta barreras en el acceso y desarrollo para las mujeres desde su génesis, ya que está construido y configurado por hombres y para hombres. Desde esta lógica de reproducción patriarcal es claro que no existen espacios pensados para ellas y son vistas como sujeto de sumisión, donde el precio a pagar para integrarse es la aculturación, es decir que, para avanzar, las mujeres requieren ajustarse a la cultura masculina (Jiménez, 2016; Faniko, 2020).

En cuanto aquellos factores que limitan el avance de las mujeres en los puestos de liderazgo, Sánchez y López (2008), Zuluaga y Moncayo (2014), Cuevas et al., (2014), Moncayo y Zuluaga (2015) y Jiménez (2016), mencionan diversos tipos de barreras que obstaculizan el ascenso de las mujeres a puestos de liderazgo. En general, las barreras al liderazgo femenino se dividen en dos grandes grupos: internas y externas. Además, se mencionan barreras contextuales que pueden ser visibles, invisibles, inconscientes u organizacionales, entre otras. Todas estas barreras —que incluyen factores personales, socioculturales, organizacionales y roles asociados al género— generan desigualdades y evidencian la influencia de una sociedad patriarcal. Esta situación subraya la necesidad de transitar hacia modelos de liderazgo más inclusivos (Muñoz et al., 2020).

4. METODOLOGÍA

El objetivo de esta investigación es describir el contexto actual del liderazgo femenino en las IES del estado de Sinaloa, con el propósito de analizar la presencia de mujeres en posiciones de liderazgo. Para ello, el estudio se sustenta en una metodología cuantitativa de tipo exploratorio-descriptivo. Además, busca visibilizar los espacios de toma de decisiones que ocupan las mujeres y proporcionar una representación numérica precisa, destacando la proporción en la que se encuentran en comparación con los hombres. En este análisis, se incorpora el índice de feminización como una medida para evaluar la participación femenina en puestos de liderazgo, enriqueciendo así la comprensión de la distribución de género en el ámbito académico.

La recolección de datos se realizó mediante el análisis de los organigramas de las Instituciones de Educación Superior públicas del estado de Sinaloa y los registros disponibles en la Plataforma Nacional de Transparencia (PNT), derivada del Sistema Nacional de Transparencia (SNT). Esta plataforma ofrece acceso a una extensa base de datos de las instituciones públicas, las cuales están legalmente obligadas a publicar y mantener actualizada dicha información. En este caso, se utilizó específicamente la contenida en los directorios y organigramas institucionales, con datos actualizados al 31 de marzo de 2023, para construir una base que permita analizar el panorama actual respecto a las mujeres que ocupan puestos relevantes en las universidades públicas de Sinaloa. Las universidades incluidas bajo estos criterios se presentan en la Tabla 2.

Tabla 2. *Universidades públicas del estado de Sinaloa incluidas en el estudio*

Universidad	Siglas y Acrónimos
Escuela Normal de Especialización del Estado de Sinaloa	ENEES
Escuela Normal de Sinaloa	ENS
Universidad Autónoma de Occidente	UAdeO
Universidad Autónoma Indígena de México	UAIM
Universidad Autónoma de Sinaloa	UAS
Universidad Politécnica de Sinaloa	UPSIN
Universidad Politécnica del Valle del Évora	UPVE
Universidad Politécnica del Valle del mar y la tierra	UPMYS
Universidad Tecnológica de Culiacán	UTC
Universidad Tecnológica de Escuinapa	UTESC
Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa	UPES
Instituto Tecnológico Superior de El Dorado	ITS
Instituto Tecnológico Superior de Guasave	ITSG

Fuente: Elaboración propia.

El análisis persigue alcanzar una comprensión sistemática y fundamentada en datos numéricos sobre la presencia y representación de las mujeres en puestos de liderazgo académico. Se busca presentar una realidad objetiva que sienta las bases para investigaciones futuras, facilitando el análisis de tendencias y desigualdades. Para medir de manera cuantitativa la feminización en cargos de liderazgo, se utiliza el índice de feminización. Este indicador muestra la representación de las mujeres en relación con los hombres (Pérez y Garda, 2009), en este caso en particular con respecto a la categoría de liderazgo, la fórmula se muestra en la Ecuación 1 es la siguiente:

$$\text{Índice de Feminización} = \left(\frac{\text{Mujeres en puestos de liderazgo}}{\text{Hombres en puestos de liderazgo}} \right) \times 100 \quad (1)$$

La Ecuación 1 proporciona un indicador porcentual útil que permite analizar la distribución por género, este refleja la proporción de mujeres ocupando puestos de liderazgo en relación con el total de hombres, permitiendo una evaluación de la participación femenina en este ámbito académico. Un índice mayor a 100 indica que hay más mujeres que hombres en la población a analizar y uno menor que hay más hombres que mujeres, en este caso en particular en los puestos de liderazgo.

5. RESULTADOS

En el análisis integral de las estructuras de las 13 universidades consideradas en este estudio, y según los datos recopilados, se identifican un total de 156 puestos catalogados, según sus organigramas nominales, como de alto nivel o mando, los cuales se asumen que son aquellos donde se posicionan las y los líderes en las instituciones académicas. Estos puestos pueden observarse de manera general en la Tabla 3, en donde además se desglosa esta información por género, y se constata que estos puestos están ocupados por 57 mujeres y 99 hombres, representando el 36.5% y el 63.5%, respectivamente. Además, se muestran los valores obtenidos para el índice de feminización para cada uno de estos cargos.

Tabla 3. Índice de feminización de los cargos de alto nivel en las IES públicas de Sinaloa

Denominación del Cargo	Mujeres	Hombres	Índice de Feminización
Rector	3	6	50.0
Vicerrector	1	6	16.7
Secretaría	5	9	55.6
Órgano Interno de Control	0	2	0.0
Abogado General	0	4	0.0
Contralor	2	2	100.0
Director	16	35	45.7
Subdirector	11	7	157.1
Jefe	14	23	60.87
Coordinador	5	2	250.0
Total	57	99	57.6

Fuente: Elaboración propia.

En el cálculo del índice de feminización representa el número de mujeres por cada 100 hombres, se considera feminización para valores por encima de 100, equidad cuando se alcanza el 100 e infrarrepresentación de las mujeres para valores por debajo de 100. El índice de feminización, que calcula el número de mujeres por cada 100 hombres, ofrece una perspectiva más detallada de la representación en cada cargo específico.

Destacando algunos resultados significativos se observa que en solo dos de los 12 cargos analizados se muestra una sobre representación femenina, estos puestos son los de coordinador y subdirector, donde el índice de feminización es de 250 y 157.1 respectivamente, lo que quiere decir que por cada 100 hombres que son nombrados coordinadores existen 250 mujeres y que por cada 100 subdirectores hay poco más de 157 subdirectoras. Cabe resaltar que en todos los demás cargos las mujeres se encuentran infrarrepresentadas en diferentes medidas, y, en los puestos catalogados como abogado general, encargado y órgano interno de control, el índice de feminización es de 0, indicando una ausencia de mujeres en estos cargos.

En cuanto al puesto más elevado en la jerarquía, los cuales pueden ser de elección o designación, y cuya denominación varía según los lineamientos orgánicos de cada universidad (rectoría, dirección o dirección general), solo 3 de las 13 instituciones ubican a una mujer en esta posición, representando tan solo el 23%. Dichas universidades son la Universidad Tecnológica de Culiacán, la Universidad Politécnica del Valle del Évora y la Universidad Autónoma de Occidente. Según los datos mostrados en la Tabla 3 este puesto tiene un índice de feminización del 50%, lo que quiere decir que las mujeres se encuentran infrarrepresentadas de tal forma que por cada 100 hombres en este puesto solo se hallan 50 mujeres.

La infrarrepresentación de las mujeres también se hace presente en el puesto de Vicerrector, que representa el segundo puesto en la escala de jerarquías, en este se observa un índice de feminización de 16.7%, poniendo de manifiesta que por 100 hombres que sumen una vicerrectoría, solo se encontraran 16.7 mujeres en esos puestos. Todo lo observado en los resultados de los índices de feminización en los puestos analizados da cuenta de cómo en las universidades se mantiene una estructura patriarcal.

La Tabla 4 presenta los resultados de la distribución por género de los puestos identificados como altos mandos, según los organigramas de cada universidad. Los roles desarrollados en estos puestos implican cierto nivel de poder y la

capacidad para tomar ciertas decisiones en lo referente a la vida académica y administrativa de las instituciones universitarias.

Tabla 4. Índice de feminización y ocupación por sexo en los puestos de altos mandos de las IES públicas de Sinaloa

Universidad	Porcentaje por sexo		Índice de Feminización
	Femenino	Masculino	
ENEES	72.7	27.3	266.7
ENS	0.0	100.0	0.0
ITS	29.4	70.6	41.7
ITSG	38.9	61.1	63.6
UAdeO	38.9	61.1	63.6
UAIM	52.6	47.4	111.1
UAS	18.5	81.5	22.7
UPES	44.4	55.6	80.0
UPMYS	20.0	80.0	25.0
UPSIN	25.0	75.0	33.3
UPVE	25.0	75.0	33.3
UTC	42.9	57.1	75.0
UTESC	50.0	50.0	100.0

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al índice de feminización de los puestos de altos mandos dentro de las universidades se muestra, que mientras algunas instituciones tienen una sobre representación femenina (ENEES, UAIM), 9 de las 13 presentan desafíos de infrarrepresentación (ITS, ITSG, UAdeO, UAS, UPES, UPMYS, UPSIN, UPVE, Y UTC) y en una la representación de las mujeres en puestos de liderazgo es nula (ENS).

En la Tabla 4, revela que, en términos generales, los puestos de primer y segundo nivel en las universidades de Sinaloa están ocupados en su gran mayoría por hombres. Únicamente en una de las 13 universidades para las cuales se dispone de datos, las mujeres superan en número a los hombres en estas posiciones; en una se mantiene la paridad, y en cuatro se acerca a lograrse. En consecuencia, en el 62% de las universidades, los hombres ostentan la mayoría de los puestos de mayor jerarquía. Esto genera controversias en relación con las políticas y directrices internacionales que abogan por la equidad y la igualdad de oportunidades.

Otra herramienta para analizar la desigualdad entre mujeres y hombres en distintos cargos de liderazgo académico es el índice de distribución. Este índice ofrece una visión detallada de la relación entre la representación por sexo en dichos cargos, expresada a través de porcentajes.

La Tabla 5 incorpora el cálculo del índice de distribución. De los resultados obtenidos se observa que en general no existe una distribución homogénea, mostrando que solo el 36.5% de los 156 cargos son ocupados por mujeres.

Tabla 5. *Índice de distribución por cargo de liderazgo*

Denominación del Cargo	Mujeres	Hombres	Índice de distribución (%)	
			Mujeres	Hombres
Rector	3	6	33.3	66.7
Vicerrector	1	6	14.3	85.7
Secretaría	5	9	35.7	64.3
Órgano Interno De Control	0	2	0.0	100.0
Abogado General	0	4	0.0	100.0
Contralor	2	2	50.0	50.0
Director	16	35	31.4	68.6
Subdirector	11	7	61.1	38.9
Jefe	14	23	37.8	62.2
Coordinador	5	2	71.4	28.6
Encargado	0	3	0.0	100.0
Total	57	99	36.5	63.5

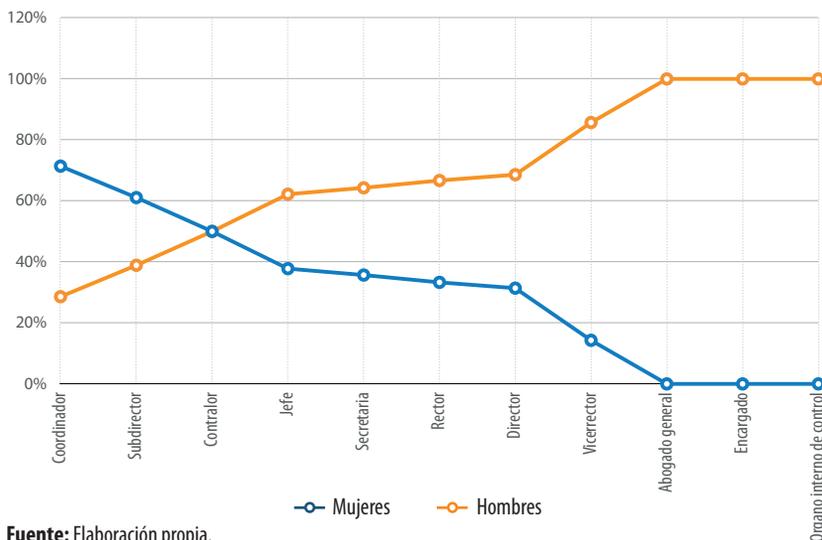
Fuente: Elaboración propia.

Los datos revelan patrones distintivos en la distribución por sexo de diversos cargos de alto nivel. Algunos puestos como: coordinador y subdirector, muestran una sobrerrepresentación destacada de mujeres, con índices de distribución del 71.4% y 61.1%, respectivamente. Sin embargo, cargos clave como rector, vicerrector y director exhiben una clara infrarrepresentación femenina, con índices de distribución de 33.3% 14.3% y 31.4% indicando una proporción significativamente mayor de hombres en estos puestos. Este patrón se mantiene en otros cargos, como Encargado y Órgano Interno de Control, donde la ausencia total de mujeres resulta en índices de distribución del 0.0%. La equidad de género se refleja en el cargo de Contralor con un índice de distribución del 50.0%. Los datos obtenidos muestran la necesidad de abordar desafíos específicos en la representación de género en los niveles de liderazgo académico,

identificando oportunidades para fortalecer la equidad y diversidad en la toma de decisiones.

La brecha de género como indicador permite observar las diferencias en las tasas de participación entre mujeres y hombres, y al mismo tiempo proporciona información sobre la información desigual de recursos y oportunidades en los puestos de liderazgo académico (Pérez y Garda, 2009). Esta se calcula como la diferencia entre las tasas masculina y femenina, visibilizando de manera cuantitativa las inequidades en los altos niveles jerárquicos. En el Gráfico 1 se puede observar la brecha de género que se produce entre mujeres y hombres en los puestos de liderazgo académico descritos.

Gráfico 1. Brecha de género en los cargos de alto nivel en las IES públicas estatales



Fuente: Elaboración propia.

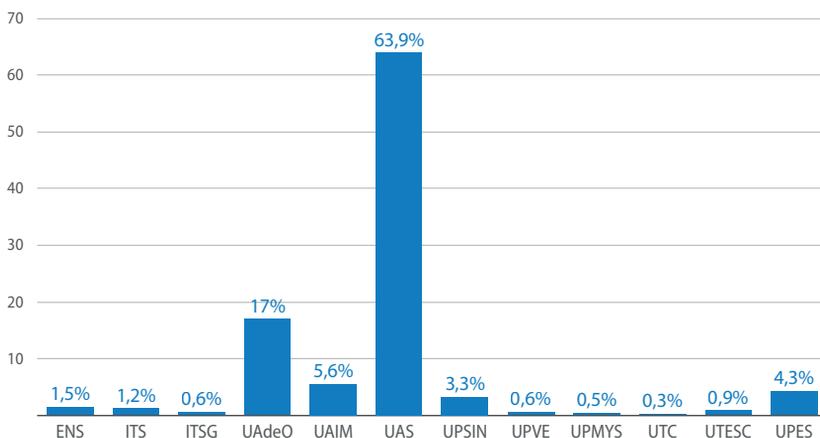
El Gráfico 1 muestra que, en los cargos de Abogado General, la brecha de género se destaca con un 100.00%, indicando la ausencia total de mujeres en este puesto. En la figura se muestra la desigualdad sustancial en ciertos cargos y puestos de liderazgo en la IES y subraya la necesidad de abordar las barreras que impiden la participación femenina en puestos de alta jerarquía. Existen cargos donde la brecha de género indica una ausencia total de mujeres. Contrastando esta situación, el cargo de Contralor muestra una representación

equitativa entre hombres y mujeres, destacando una participación balanceada en puestos de liderazgo.

Resultados distintos se observan en el cargo de Coordinador, donde la brecha negativa indica una sobrerrepresentación de mujeres en comparación con los hombres. Esta inversión en la dinámica tradicional de género en el ámbito académico podría sugerir que el cargo tiene que ver con asuntos en los que se encuentran arraigados los estereotipos y roles de género y no por un cambio progresivo en estas estructuras. Ya que, en puestos con la denominación de director, jefe, y rector, se evidencian brechas de género en las que resalta una predominancia masculina y se observa la persistencia de desigualdades de género en estos puestos nominativos que son congruentes con los estereotipos masculinos para los niveles de liderazgo académico.

Otro aspecto que considerar es la cobertura de matrícula de cada universidad. Según los datos más recientes proporcionados por la plataforma Data México, dependiente de la Secretaría de Economía del Gobierno Federal, para el año 2022, las 13 universidades cubrieron una matrícula total de 111,940 estudiantes. Se observa que más del 80% de la matrícula total se concentra en dos universidades: la UAS y la UAdeO, como se indica en el Gráfico 2.

Gráfico 2. Porcentaje de la matrícula por universidad, según Data México para 2022



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2, se aprecia que no hay una distribución uniforme en la matrícula de las universidades objeto de estudio. Las cifras más bajas corresponden a la ENEES y la UTC, con 320 y 371 estudiantes, que representan cada una el 0.3%. En contraste, las cifras más elevadas pertenecen a la UAdeO y la UAS, que concentran la mayor población estudiantil, con matrículas de 19,018 y 71,556 alumnos, respectivamente.

Es importante destacar que las universidades con mayor matrícula no son necesariamente las que más avanzan hacia la paridad de género en los altos puestos directivos. Por ejemplo, la UAdeO alcanza un 38.9% de puestos ocupados por mujeres en sus niveles más altos, mientras que la UAS, a pesar de ser la universidad con mayor cobertura en el estado, cuenta con solo un 18.5%. Esta disparidad plantea interrogantes sobre el impacto que la desigualdad de género puede tener en la gobernanza y en los resultados académicos de instituciones con grandes comunidades estudiantiles. ¿Cómo afecta la falta de equidad en los puestos de toma de decisiones la capacidad de estas universidades para promover entornos inclusivos y sostenibles? Este escenario abre la puerta a futuras investigaciones que exploren cómo las políticas de género pueden influir en el desempeño institucional y la percepción pública de las universidades.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2019) destaca en su informe "Las mujeres en la gestión empresarial: Argumentos para un cambio" los beneficios de promover la diversidad de género, especialmente cuando se fomenta en el nivel directivo. Según el informe, para lograr un impacto significativo, al menos el 30% de los cargos directivos deben ser ocupados por mujeres. Al promediar los datos obtenidos de las universidades analizadas en este estudio, se observa que el 37% de los puestos de poder y toma de decisiones son ocupados por mujeres en Sinaloa. Aunque este resultado sugiere avances hacia la equidad, es crucial reconocer las disparidades entre las universidades en términos de presencia, infraestructura, matrícula y ubicación del campus, lo que impide generalizar este resultado.

El análisis detallado revela casos particulares, como el de la ENEES, donde el 73% de los altos mandos son ocupados por mujeres, vinculado a una matrícula altamente feminizada (94,4%). Contrastantemente, en la ENS, con una matrícula femenina del 87%, solo el 36% de las mujeres ocupan puestos de alto

mando. Esto respalda la idea de que, en sectores feminizados, los porcentajes de mujeres en roles directivos son inferiores a los totales de mujeres en ellos (López-Ibor et al., 2008). En este mismo sentido, Fernández (2010) señala que, al analizar las jerarquías y los puestos de toma de decisiones en las universidades, estos siguen siendo predominantemente masculinos, independientemente de la feminización de las instituciones educativas. Por lo tanto, es necesario analizar a fondo por qué las mujeres en áreas que han sido consideradas y estereotipadas como femeninas aún necesitan romper el techo de cristal.

En universidades con mayor matrícula, como la UAS, arraigada en una cultura patriarcal, solo el 18.5% de los primeros niveles del organigrama son ocupados por mujeres. La UAdeO, aunque más inclusiva con un 34%, sigue enfrentando retos significativos para alcanzar la igualdad sustantiva en sus órganos de gobierno. Estos porcentajes no solo reflejan la representación femenina en los altos niveles directivos, sino también la capacidad de las instituciones para construir liderazgos que promuevan prácticas inclusivas y equitativas. La desigualdad de género en estas posiciones limita la diversidad de perspectivas en la toma de decisiones y perpetúa estructuras de poder que dificultan el cambio.

En este contexto, resulta crucial implementar políticas institucionales integrales que aborden las desigualdades estructurales desde una perspectiva de género. Niebla y Carrillo (2024) destacan que la perspectiva de género “se erige como un enfoque esencial para comprender la dinámica del liderazgo en la educación superior” (p. 107). Estas políticas deben incluir medidas específicas, como programas de mentoría para mujeres líderes, la revisión de criterios de selección para cargos directivos, estrategias para combatir los sesgos inconscientes y la promoción de una cultura organizacional basada en la equidad y la inclusión. Además, es fundamental cuestionar las formas tradicionales de otorgar poder, explorando dinámicas de liderazgo más horizontales y colaborativas, alineadas con un modelo transformador (Sánchez y López, 2008; Cáceres et al., 2012; Azuaje, 2014; Jiménez, 2018; Chaparro, 2021).

La atención a las necesidades sociales exige un enfoque inclusivo. Sin embargo, las mujeres continúan enfrentando barreras y obstáculos en su camino hacia la igualdad de género en posiciones de liderazgo en la educación superior. Es esencial superar las estructuras jerárquicas que limitan la transformación en las instituciones educativas. La OIT (2019) destaca la importancia de que las universidades encuentren estrategias para medir el éxito y el progreso de las mujeres, enfocándose no solo en políticas que ofrecen servicios de acceso

y apoyo, sino también en aquellos que permiten medir su progreso, éxito y cerrar las brechas de género. Además, el informe subraya la necesidad de alinearse con el contexto y que las políticas universitarias estén en sintonía con las políticas nacionales. Para lograr esto, es necesario el respaldo institucional a las instancias y programas de transversalidad de género y la adopción de políticas que permitan la entrada de las mujeres a los cotos donde se ejerce el poder (Duran, 2023).

La perspectiva de género debe ser un eje orientador en la búsqueda de la transformación social, fundamentándose en la participación y el empoderamiento de grupos de mujeres en la defensa de la justicia de género, que forma parte de la justicia social. López-Ibor et al. (2008) señalan tres tipos de razones por las que se debe incrementar la presencia femenina en los puestos directivos más altos: por razones de justicia social, dado que representan el 50% de la población; por razones de justicia y eficiencia económica, para aprovechar las ventajas de la diversidad en los estilos de liderazgo y no excluir el potencial de las mujeres; y por último, para ofrecer un modelo a otras mujeres que se encuentran en preparación e incorporarlas a estos puestos ligados a un alto perfil e impacto social.

Priorizar el desarrollo del liderazgo femenino académico y el empoderamiento de las mujeres es una necesidad que debe plantearse desde las universidades, como entes encargados de la generación y difusión del conocimiento, así como de la formación del capital humano que conduzca a una sociedad sostenible. Las mujeres empoderadas se convierten en agentes de cambio y participantes activas en la toma de decisiones relevantes en su contexto.

El análisis detallado de estos indicadores reafirma la complejidad de las dinámicas de género en el liderazgo académico. Aunque se observan avances, la persistencia de desigualdades entre las universidades y la presencia de brechas indican la necesidad de intervenciones específicas. Las políticas institucionales y los programas de transversalidad de género emergen como herramientas esenciales para cerrar estas brechas y fomentar un ambiente más inclusivo.

La implementación de estrategias para medir el éxito y el progreso de las mujeres, alineadas con las políticas nacionales, se presenta como un paso fundamental. Asimismo, es crucial respaldar instancias y programas que no solo faciliten el acceso de las mujeres a posiciones de liderazgo, sino que también midan su impacto y cierren las brechas de género.

La construcción de un futuro equitativo requiere un compromiso continuo

con la igualdad de oportunidades. Este estudio proporciona una base sólida para informar futuras investigaciones y orientar políticas que promuevan el liderazgo académico femenino y la diversidad de género en las instituciones educativas.

Desentrañar el orden social que permea en la universidad no es una tarea que se pueda superar en corto tiempo. Aquí radica la importancia de estudios destinados a comprender, poco a poco, la realidad que dé cuenta de la situación presente, sin eufemismos, para, a partir de ahí, luchar por construir un futuro con las mismas oportunidades para todos y todas.

REFERENCIAS

- Aguilar, B. N. (2020). Una aproximación teórica a las olas del feminismo: la cuarta ola. *FEMERIS: Revista Multidisciplinar de Estudios de Género*, 5(2), 121-146. <https://bit.ly/41xHMtK>
- Azuaje R., V. (2014). Mujeres en la educación superior. Una mirada desde Venezuela. *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 3(1), 129-155. <https://bit.ly/3VqFueR>
- Berbel S., S. (2014). Liderazgo y género: Análisis de las divergencias conceptuales y sus efectos en la teoría y práctica feminista. *Quaderns de psicologia. International journal of psychology*, 16(1), 73-84. <https://doi.org/10.5565/rev/apsicologia.1204>
- Buquet, A., Cooper, J. A., y Mingo, A. (2013). *Intrusas en la universidad*. Universidad Nacional Autónoma de México. [https://doi.org/10.1016/s0185-2698\(13\)71843-9](https://doi.org/10.1016/s0185-2698(13)71843-9)
- Cáceres R., M. P., Trujillo Torres, J. M., Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., y García Carmona, M. (2012). Tendencias actuales de género y el liderazgo de la dirección en los diferentes niveles educativos. *Educación*, 48(1), 69-89. <https://bit.ly/45jtgXX>
- Camarena A., M. E., y Saavedra G., M. L. (2018). El techo de cristal en México. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(47), 312-347. <https://bit.ly/3qGZXiZ>
- Castañeda S., M. P. (Coord.). (2016). *Perspectivas feministas para fortalecer los liderazgos de mujeres jóvenes*. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. <https://bit.ly/458zLxH>

- Chaparro M., A. (2021). Feminismo, género e injusticias epistémicas. *Debate feminista*, 62, 1-23. <https://bit.ly/3ONniYx>
- Cuevas, M., García, M. y Leulmi, Y. (2014). Mujeres y liderazgo: Controversias en el ámbito educativo. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(3), 79-92. <https://bit.ly/4cqBctR>
- Duran, Z. (2023). Liderazgo femenino, equidad de género y gerencia: Falacias y vacíos epistemológicos. *Gerentia*, 1, 2113-226. <https://bit.ly/44rHcOA>
- Faniko, K., Ellemers, N. y Derks, B. (2020). The Queen Bee phenomenon in Academia 15 years after: Does it still exist, and if so, why? *British Journal of Social Psychology*, e12408. <https://doi.org/10.1111/bjso.12408>
- Fernández R., L. (2010). Género y ciencia: entre la tradición y la transgresión. En Blazquez G., N., Flores P., F., y Ríos E., M (Eds.) *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales* (pp. 79-110), Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3VeExoM>
- Jiménez G., C. L. (2016). Liderazgo femenino en la gestión de la educación superior: entre limitaciones, exclusiones y rechazos. Un estudio con perspectiva de género. In *IV Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género 13, 14 y 15 de abril de 2016, Ensenada, Argentina*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género. <https://bit.ly/3RcfYHK>
- Jiménez G., C. L. (2018). *Hacia un modelo de liderazgo inclusivo en las instituciones de educación superior en México: un estudio de caso con perspectiva de género*. [Tesis doctoral, Université de Montréal] Papyrus Dépôt institutionnel. <https://bit.ly/3ReXAhy>
- Lagarde y de los Ríos, M. (2016). *Metodologías feministas para la formación de mujeres líderes*. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, UNAM. <https://bit.ly/3x1z0tF>
- López I., R., Escot, L., Fernández, JA. y Mateos, R. (2008) *Análisis de la presencia de las mujeres en los puestos directivos de las empresas madrileñas* (1 ed.). Consejo Económico y Social, Comunidad de Madrid. <https://lc.cx/oDl8tC>
- López Zafra, E., y García-Retamero Imedio, R. (2009). Mujeres y liderazgo: ¿discapacitadas para ejercer el liderazgo en el ámbito público? *Feminismo/s*, 13, 85-104. <https://doi.org/10.14198/fem.2009.13.06>
- Miralles, I. (24 de mayo de 2021). Liderazgo femenino: Un modelo. *Debates/ESA*. <https://lc.cx/UHijPo>

- Moncayo, B., y Zuluaga, D. (2015). Liderazgo y género: Barreras de mujeres directivas en la academia. *Revista Pensamiento & Gestión*, 39, 142–177. <https://lc.cx/YRTR3C>
- Muñoz, I., Rivera, I. C. y Gómez, A (2020). Visibilizando el techo de cristal en la Universidad del Cauca: un análisis de discriminación laboral de género. *La manzana de la discordia*, 15(2), 216-241. <https://doi.org/10.25100/lamanzanadeladiscordia.v15i2.10497>
- Niebla Moreno, S. Y., y Carrillo M., T. D. N. J. (2024) Liderazgo femenino académico en las universidades, un análisis del estado del arte con IRaMuTeQ7. Academic Female Leadership in Universities, an Analysis of the State of the Art with IRaMuTeQ7. En: *Aportes en el estudio de género en dos contextos latinoamericanos. Coordinadoras*, 89-111. Red Durango de Investigadores Educativos A.C. <https://bit.ly/3CUtiwh>
- Niebla Moreno, S. Y., y Carrillo Montoya, T. del N. J. (2024). Integración de perspectivas de género y feministas en la educación para la transformación social. *Espacio I+D, Innovación más Desarrollo*, 13(36). <https://lc.cx/pH0E2D>
- Organización Internacional del Trabajo (2019). Las mujeres en la gestión empresarial. Argumentos para un cambio. OIT. <https://bit.ly/3x1roHz>
- Paz, A., Pinto, E., Cantillo, N., García, J., y Suarez, H. (2019). Liderazgo femenino: Un estilo de gestión en la Universidad de La Guajira. *Revista espacios*, 40(37), 1-13. <https://bit.ly/3OIR7ZZ>
- Pérez, M., y Garda, R. (2009). *Guía metodológica para la elaboración de Indicadores de Género*. INMUJERES. <https://bit.ly/4aYwF0A>
- Posada, L. (2017). Sobre Bourdieu, el habitus y la dominación masculina: tres apuntes. *Revista de filosofía*, 73, 251-257. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-43602017000100251>
- Reverter Baño, S. y Medina Vicent, María. (2017). Intersecciones entre liderazgo y feminismo. *Dossiers feministes*, 22, 5-12. <https://doi.org/10.6035/Dossiers.2017.22.1>
- Sánchez, M., y López, J. (2008). Poder y liderazgo de mujeres responsables de Instituciones Universitarias. *Revista española de pedagogía*, 240, 345-364. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2413>
- Tünnermarm Bernheim, C. (1999). La declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: una lectura desde América Latina y el Caribe. *Educación Superior y Sociedad*, 10(1), 8-34. <https://bit.ly/3yMzvs7>

- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2021). *Mujeres en la educación superior: ¿la ventaja femenina ha puesto fin a las desigualdades de género?* UNESCO IESALC. <https://bit.ly/45eez9B>
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean and Times Higher Education. (2022). *Gender equality: how global universities are performing, part 2* – UNESCO IESALC & THE. UNES-DOC Digital Library. <https://lc.cx/Ti15Q2>
- Upegui, A. y Cervera, C. (2018). Techo de cristal y suelo pegajoso: estudios de género en la academia. *Jóvenes en la ciencia*, 4(1), 1844-1848. <https://bit.ly/44erl0d>
- Zuluaga, D. y Moncayo, B. (2014). Perspectivas del liderazgo educativo: mujeres académicas en la administración. *Revista Suma de Negocios*, 5(11), 86-95. [https://doi.org/10.1016/s2215-910x\(14\)70023-0](https://doi.org/10.1016/s2215-910x(14)70023-0)



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 295-315

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.849>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2023-07-01 | Revisado 2023-08-12

Aceptado 2024-10-14 | Publicado 2024-12-27

6. Maternidad, estudio y trabajo. Posibilidades de conciliación en una carrera universitaria. Un caso de estudio en Comayagua, Honduras

Maternity, study and work. Possibilities of conciliation in a university career. A case study in Comayagua, Honduras

Lilia Patricia Aquino Zapata * @ 

* Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Comayagua, Honduras

RESUMEN

El objeto de estudio fue analizar el estado situacional de conciliación familiar y laboral de madres universitarias que estudiaban en jornadas nocturnas durante 2022 en el Centro Universitario Regional del Centro (CURC) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). El problema de investigación se situó en el contexto del inicio de la IV Reforma Universitaria, en 2005, mediante la Ley Orgánica de la UNAH. La premisa observada es que, si bien es cierto, en el referido contexto, se reconocen prerrogativas estudiantiles relativas a atención especial en caso de embarazo; no se reconocen sobre el establecimiento de ayudas económicas, créditos, exenciones de pagos exclusivos, a estudiantes gestantes, lactantes y maternantes. Al efecto, el estudio metodológicamente, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, con el uso de un diseño fenomenológico de alcance descriptivo y la aplicación de técnicas de entrevistas semi-estructuradas y grupos de discusión con estudiantes madres universitarias matriculadas en la Licenciatura de Desarrollo Local. Los resultados infieren que, la feminización del cuidado situado sobre la maternidad entre trabajo, familia y crianza de las infancias y adolescencias es un constructo socialmente aprendido, e institucionalmente validado por los programas de bienestar estudiantil universitario, a tal punto, que es insostenible la conciliación entre lo maternal,

el estudiar y trabajar al mismo tiempo. Por tanto, se concluye que, tal resultado, no es dato menor, sino que todo lo contrario, responde a una lógica del sistema machista, sexista y patriarcal que impera en la universidad pública hondureña que, desde la IV Reforma Universitaria en 2005, y próximo a dos décadas, aún es una tarea pendiente..

Palabras clave: Equidad de género; Gestación; Lactancia, Maternidad; Educación Superior

Maternity, study and work. Possibilities of conciliation in a university career. A case study in Comayagua, Honduras

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the challenges of balancing family and work responsibilities faced by university mothers attending night classes in 2022 at the Centro Universitario Regional del Centro (CURC) of the National Autonomous University of Honduras (UNAH). The research problem is contextualized within the framework of the IV University Reform, initiated in 2005 through the Organic Law of the UNAH. While this reform recognized certain prerogatives for students, such as special considerations during pregnancy, it did not address the establishment of economic aid, credits, or exemptions from specific payments for pregnant, breastfeeding, or mothering students. Methodologically, the study was conducted using a qualitative approach, employing a phenomenological design with a descriptive scope. Semi-structured interviews and discussion groups were carried out with university mothers enrolled in the Local Development bachelor's program. The findings suggest that the feminization of care—manifested in the societal expectation of mothers to balance work, family, and raising children—is a socially constructed norm, further institutionalized by university welfare programs. This dynamic makes it nearly impossible for these mothers to reconcile motherhood, studying, and working simultaneously. The study concludes that this reality reflects not a minor issue but rather the persistence of a patriarchal, sexist, and macho system embedded in the Honduran public university. Despite the IV University Reform in 2005, nearly two decades later, addressing these systemic inequities remains an unresolved challenge.

Keywords: Gender equity; Gestation; Breastfeeding; Maternity; Higher Education

Maternidade, estudo e trabalho. Possibilidades de conciliação em uma carreira universitária. Um estudo de caso em Comayagua, Honduras

RESUMO

O objetivo do estudo é analisar a situação da conciliação família-trabalho das mães universitárias do CURC-UNAH que estudam no período noturno durante o ano acadêmico de 2022; para isso, o problema de pesquisa está inserido no contexto do início da IV Reforma Universitária em 2005, por meio da Lei Orgânica da UNAH. Nesse sentido, a premissa observada é que, embora seja verdade, nesse contexto, as prerrogativas estudantis são reconhecidas em relação à atenção especial em caso de gravidez, mas não sobre o estabelecimento de auxílios econômicos, créditos, isenções de pagamentos exclusivamente para estudantes grávidas, lactantes e maternidade.

Para tanto, o estudo, metodologicamente, é levantado a partir de abordagem qualitativa, por meio de desenho fenomenológico e escopo descritivo; assim, utiliza-se de técnicas de entrevistas semiestruturadas, grupos de discussão com estudantes mães universitárias matriculadas na Licenciatura de Desenvolvimento Local. Em suma, os resultados inferem que a feminização dos cuidados dispensados à maternidade entre o trabalho, a família e a criação de filhos e adolescentes é uma construção socialmente aprendida e institucionalmente validada pelos programas de assistência estudantil universitária, a tal ponto que é impensável conciliar maternidade, estudo e trabalho ao mesmo tempo. Portanto, conclui-se que esse resultado não é um fato menor; pelo contrário, responde à lógica do sistema machista, sexista e patriarcal que prevalece na universidade pública hondurenha, o que, desde a IV Reforma Universitária, em 2005, e há quase duas décadas, ainda é uma tarefa pendente.

Palavras-chave: Equidade de género; Gestação; Aleitamento materno; Maternidade; Ensino superior

La maternité, les études et le travail. Possibilités de conciliation dans un parcours universitaire. Une étude de cas à Comayagua, Honduras

RÉSUMÉ

L'objectif de l'étude est d'analyser la situation de conciliation famille-travail des mères universitaires du CURC-UNAH qui étudient le soir pendant l'année

universitaire 2022 ; pour ce faire, la problématique de la recherche s'inscrit dans le contexte du début de l'Ve réforme universitaire en 2005, par le biais de la loi organique de l'UNAH. En ce sens, la prémisse observée est que, bien qu'il soit vrai, dans ce contexte, les prérogatives des étudiants sont reconnues en ce qui concerne l'attention spéciale en cas de grossesse, mais pas sur l'établissement d'aides économiques, de crédits, d'exemptions de paiements exclusivement pour les étudiantes enceintes, qui allaitent et qui sont en période de maternité. À cet effet, l'étude méthodologiquement, il est soulevé de l'approche qualitative, par le biais de la conception phénoménologique et la portée descriptive ; donc, l'utilisation des techniques sur les entretiens semi-structurés, des groupes de discussion aux étudiants universitaires mères inscrites à la licence de développement local. En résumé, les résultats déduisent que la féminisation des soins imposés à la maternité entre le travail, la famille et l'éducation des enfants et des adolescents est une construction socialement apprise et institutionnellement validée par les programmes d'aide sociale aux étudiants universitaires, à tel point qu'il est impensable de concilier la maternité, les études et le travail en même temps. Par conséquent, il est conclu qu'un tel résultat n'est pas un fait mineur ; au contraire, il répond à la logique du système machiste, sexiste et patriarcal qui prévaut dans l'université publique hondurienne, ce qui, depuis l'Ve réforme universitaire en 2005, et près de deux décennies, est toujours une tâche en suspens.

Mots clés: Équité entre les sexes ; Gestation ; Allaitement, Maternité ; Enseignement supérieur

1. INTRODUCCIÓN

Con el advenimiento de la IV Reforma Universitaria en 2005, se promulga el Decreto No. 209-2004, sobre la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), que se fundamenta dos años más tarde con el Acuerdo No. 206-07 sobre el Reglamento de la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Donde se inscribe bajo el principio de equidad e igualdad de oportunidades en función del Decreto No.142-89 sobre la Ley de Educación Superior. No obstante, la referida reforma universitaria contenida en los citados cuerpos legales no subrayó la perspectiva de género como trazo de política institucional.

En este punto, es referente que para el procedimiento administrativo en aplicación de esta legislación se requirió de instrumentos jurídicos específicos que desarrollen aspectos generales de los objetivos y principios rectores emanados del vigente Decreto No. 209-2004, de esa forma. Así, se promulga el Acuerdo No. 233-2007 sobre el Reglamento de los Estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) que reconoce como derecho de los estudiantes la recepción de la atención especial en caso de embarazo, situaciones de índole personal de grave dificultad o discapacidad. De tal manera que se brinde asesoramiento en los estudios de asignaturas, facilidades para el curso de actividades prácticas, adecuación para realización de pruebas y exámenes.

Aunado a ello, este Acuerdo fija el compromiso para el otorgamiento de becas, ayudas económicas, créditos, exenciones de pagos como prerrogativa estudiantil concedido con base a rendimiento académico y estudio socioeconómico en función del Acuerdo No. 206-07. Ahora bien, cabe señalar que tanto la atención especial en caso de embarazo como la extensión de becas y demás prerrogativas emanadas del Acuerdo No. 233-2007 son de cobertura nacional. Para el 2019 –previo a la pandemia COVID-19–, las estadísticas oficiales de la Dirección de Ingreso, Permanencia y Promoción (DIPP) sobre matrícula en carreras de grado de la UNAH durante el segundo período académico por modalidad, centro universitario, facultad y carrera según tipo de ingreso y sexo, observó que 39,348 estudiantes son mujeres que representan el 52.30%.

En este sentido, teniendo en cuenta esta característica demográfica, la tasa de fecundidad en 2019 bajo proyección del Instituto Nacional de Estadísticas (INE) es de 2.43 hijos por mujer, se colige que en el ámbito universitario es preciso la existencia de programas de bienestar estudiantil orientado a ayudas financiera a estudiantes que ejercen la maternidad. Ante esta realidad y a la luz del Acuerdo No. 233-2007 sobre el Reglamento de los Estudiantes de la UNAH, se indica, por un lado, la atención especial en caso de embarazo, y por otro el otorgamiento de becas según rendimiento de académico y perfil socioeconómico; sin embargo, se deja sin atención mediante el establecimiento de ayudas económicas, créditos, exenciones de pagos exclusivos a las estudiantes gestantes.

Es por ello que, situado en el caso de estudio, en el Centro Universitario Regional del Centro (CURC) de la UNAH, por ser el quinto centro universitario emergente en matrícula a nivel, que durante el segundo semestre del 2019 contabilizó 1,450 mujeres estudiantes, equivalentes al 52.08% de matrícula en general y según el sexo, es preciso focalizar el estudio en las estudiantes universitarias

en la condición de madres de familia, que por su condición de ser mujeres enfrentan el desafío impostergable de equilibrar responsabilidades académicas y familiares durante la vida universitaria.

2. MARCO TEÓRICO

El paradigma sobre bienestar estudiantil se consigna generalmente como “exigencia del desarrollo científico y educativo y, sobre todo, una condición necesaria para mejorar la formación de los estudiantes universitarios, lo afectivo y lo cognitivo cada día resulta más significativo en las prácticas universitarias” (Jiménez Correa y Alfonso Moreria, 2019, p. 167). Por tanto, autores como Pez-zano (2009) y más recientemente, Daza Corredor et al. (2020), sostienen que los programas de bienestar estudiantil en la educación superior desempeñan un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes. Estos programas brindan servicios que les facilitan su adaptación al entorno promoviendo el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para desenvolverse en la sociedad y mejorar su calidad de vida.

En conjugación con lo anterior, autores como Zambrano Velásquez y Andrade Zambrano (2018), plantean que el bienestar estudiantil como postulado teórico emerge con mayor relevancia “reciente en el siglo XXI la nueva concepción de la universidad y de la sociedad se interesó por mejorar el servicio que ofrecen estos departamentos de las entidades educativas, otorgándole mayor importancia a su funcionamiento” (p. 279). Al respecto, de acuerdo con Contecha (2008), Valarezo y Túniz (2014) y Lopera y Echeverri Álvarez (2019), la institucionalización de estos programas en la educación superior se concreta a través de “áreas dentro de las universidades que ofrecen programas para complementar la comunidad. Su marco de acción es delimitado a la vida universitaria” (Lopera y Echeverri Álvarez, 2019, p. 248).

En particular, considerando lo señalado por Schultz *et al.* (2005) y Sierra *et al.* (2022), la “vida universitaria puede resultar estresante debido a factores como las exigencias académicas, el distanciamiento familiar, la independencia de los padres, las dudas acerca de la elección de la carrera y las relaciones interpersonales” (p. 172). De modo que, bajo esta línea de argumentación Montoya-Vásquez *et al.*, sostienen que el “bienestar como concepto amplio alude a condiciones como vivir bien, tranquilidad, felicidad o salud, y paralelamente hace alusión a los intereses de cada persona y puede referirse a asuntos materiales, culturales y espirituales” (2014, p. 356).

En tal sentido, para Filippini y otros (2007), el paradigma del programa universitario de bienestar estudiantil tiene como objetivo “acompañar la actividad académica considerando la atención de las situaciones y necesidades de los estudiantes en tanto estas puedan redundar los obstáculos de manera que los jóvenes puedan transitar plenamente la vida universitaria” (p.25). Aunque, también, se ha de tener presente que, si bien es cierto que, la educación superior constituye una oportunidad para acceder a una mayor oferta laboral e “ingresos que garanticen al individuo y a su familia una mejor calidad de vida (...), en ocasiones, el éxito académico de quienes han tenido la oportunidad de ingresar a la universidad se ve truncada por una maternidad inesperada” (Hernández-Quirama *et al.*, 2019, p.43).

2.1. Feminismos sobre gestación, maternidad y lactancia

Desde la postura de Marrades (2002) y Barrantes Valverde & Cubero Cubero (2014) la maternidad “ha sido entendida como un elemento fundamental en la esencia femenina, lo cual ha provocado que se relacione la palabra mujer con el hecho de ser madre. Sin embargo, desde una posición feminista, esta postura ha sido debatida” (p. 30). Es decir, como plantea Sánchez Rivera, la teoría feminista ha “visibilizado las condiciones históricas que rodean la consolidación del modelo de maternidad, las formas cómo se organizan las prácticas maternas y cómo son reproducidas” (2016, p. 922).

De tal modo, en sintonía con Valladares (1994) y Aranda (2017) la gestación, maternidad, lactancia y cuidados del hogar es constructo social dado que, para las mujeres “ser madres constituye un hecho que según los patrones tradicionales de conducta las define como tales, durante el transcurso de su socialización se les transmiten contenidos que de alguna manera refuerzan inconscientemente los mitos sobre la maternidad” (Aranda, 2017, pp. 148-149).

En esta línea, según Lagarde y de los Ríos (2005) y Aranda (2017) en particular, el mito biológico-reproductivo y sociocultural establece como un deber inherente a toda mujer el deber de ser madre. Así, por ejemplo:

Conformado todo un discurso ideológico de cómo debería ser una madre y de esta manera condicionan la subjetividad de la mujer. Es entonces, como de esa manera se socializa a las mujeres para que alcance en la maternidad la plenitud de su feminidad y la forma de vida más completa. En el mundo patriarcal se especializa a las mujeres en la

maternidad: la reproducción de la sociedad. La maternidad define a la mujer y por ello se encuentra presente en su mundo público y privado, al ser considerada y asociada como algo innato a ella supera las diferencias sociales, la preparación, los conocimientos académicos obtenidos o habilidades desarrolladas. Cuando las mujeres para concretar sus proyectos académicos deciden no renunciar a la maternidad, por lo general sus comportamientos no responden a los modelos de madres tradicionales. (Aranda, 2017, p. 149)

2.2. Feminización del cuidado: maternidad entre el trabajo, familia y crianza

La vida de las madres tanto en la esfera familiar y salarial es sumamente complejo, Murcia Rodríguez & Vera Ramírez (2018), sostienen que el “papel de cuidadoras que han tenido las mujeres en la estructura patriarcal, además de la brecha salarial tradicional, las mujeres –madres sufren las mayores desventajas, y la penalización por maternidad, se ha visto representada en diferencias salariales entre madres y mujeres con hijos y madres sin hijos” (p. 16). Además, esta penalización del salario por maternidad se agrava cuando “las mujeres que deciden tener hijos interrumpen su trayectoria laboral, porque deben dedicar tiempo al cuidado en el hogar, sin considerar las diferencias en las políticas de maternidad de un país a otro” (Murcia Rodríguez & Vera Ramírez, 2018, p. 16).

En consecuencia, según Casal y Barham (2013) y Murcia Rodríguez & Vera Ramírez (2018), las “obligaciones de la maternidad y el cuidado del hogar pueden agotar a las mujeres o distraerlas de su trabajo, disminuyendo su productividad, lo que se ha definido en la categoría social de doble jornada” (p. 16). Esto se agrava aún más, ya que “las mujeres podrían renunciar a empleos mejor remunerados al preferir trabajos más favorables para sus familias, con menos horas laborales” (p. 16). Lo anterior, según lo indicado por Barrantes Valverde y Cubero Cubero (2014), posiciona a las madres en un entorno laboral caracterizado por la exclusión. No obstante, “el desempeño individual de las mujeres en el ámbito profesional evidencia no solo un deseo de superación personal, sino también la necesidad de adaptarse a las demandas del sistema económico y social” (p. 38).

En este contexto, las mujeres gestantes que optan por maternar enfrentan múltiples desafíos, como señala Sánchez Benítez (2016), deben realizar un doble esfuerzo para participar en espacios laborales o de toma de decisiones,

especialmente aquellas que acuden con sus hijos/as. Además, enfrentan sanciones sociales que buscan imponer culpa o vergüenza, al ser calificadas como madres negligentes, irresponsables o 'malas madres'. A esto se suma lo expuesto por Hernández-Quirama *et al.* (2019), quienes destacan la feminización de la pobreza, la precarización y la precariedad laboral que perpetúan la desigualdad y la inequidad de género, subrayando la brecha laboral entre madres y padres, ya que, para las mujeres, las demandas económicas representan una preocupación constante. "Aunque puedan contar con el apoyo de su red familiar, muchas recurren a economías informales para generar ingresos adicionales y enfrentar estas dificultades" (p. 53).

Por otra parte, Sánchez Benítez (2016) destaca que, en la esfera familiar y en lo relacionado con los cuidados del hogar, "la pareja o padres de los hijos/as tienen un lugar significativo en la experiencia de la maternidad, así como las instituciones familiares y escolares" (p. 261). En este contexto, el apoyo familiar y de pareja resulta especialmente relevante. Sin embargo, Hernández-Quirama *et al.* (2019) señalan que persisten "visiones tradicionales de los roles materno y paterno: el primero, dedicado al cuidado y la crianza en el ámbito privado, y el segundo, encargado del sustento económico en el escenario público" (p. 49).

2.3. Conciliación entre la vida universitaria y maternidad: factores

La brecha entre la vida universitaria y la maternidad pone de manifiesto la tensión entre la esfera pública y la privada. La primera se vincula con el desempeño académico, concebido como una vía para alcanzar una mejor calidad de vida a través de la educación superior. La segunda, por su parte, se relaciona con las dinámicas familiares, socioculturales y socioeconómicas propias de la gestación, lactancia, cuidado de los hijos, pareja y trabajo. En este contexto, Estupiñán Aponte y Vela Correa (2012) subrayan que:

los roles de la mujer como madre, trabajadora y estudiante universitaria configuran un trinomio que supone una doble carga: 'los objetivos familiares van encaminados a organizarse con la pareja y construir una familia, mientras que sus metas profesionales a corto plazo se dirigen a terminar la carrera, ser profesional y conseguir trabajo'. (p. 543)

No obstante, como explican Hernández-Quirama y otros, dicho panorama es ambivalente, un claro ejemplo de ello es que, la "exigencia académica de la universidad, aunada a las actividades propias de la crianza, sitúa a las estudiantes

madres en momentos difíciles, que en ocasiones las aboca a perder asignaturas, bajar su promedio académico, aplazar semestres o retirarse de la carrera” (2019, p. 50).

Este panorama deriva secuelas atinentes al “carácter doloroso que tiene confrontar el mito de la madre-mujer: la culpa, el miedo, la sobre exigencia y, muchas veces, la incomprensión y la soledad que tienen que afrontar muchas mujeres de manera privada y pública” (Sánchez Benítez, 2016, p. 261). Por lo que, siguiendo a Estupiñan Aponte y Vela Correa (2012), es necesario un abordaje multidimensional de la vida universitaria por contraste entre las facetas de la vida familiar y laboral, tal como se evidencia en la Tabla 1 que resume el abordaje antes descrito.

Tabla 1. Dimensiones/factores sobre la vida universitaria, familiar o laboral desde la maternidad

Ítem	Dimensión/ factor de maternidad	Vinculación vida universitaria, familiar o laboral
1	Relaciones armónicas con el ambiente físico y social	La universidad, como red de apoyo social, es percibida negativamente. Las jóvenes madres sienten rechazo y desconsideración, refieren que no son tratadas como un estudiante más, con los mismos derechos y deberes, que no comprende su situación de madres, ni se tiene en cuenta que la universidad es el lugar donde mayor tiempo del día. Cuando la madre no está en condiciones de cuidar al bebé y poder lactarlo, la joven opta por dejarlo con los amigos mientras asiste a clase; algunas ingresan con ellos al aula, pero refieren que la mayor parte de los docentes no lo permiten. Esta situación contribuye a incrementar su cansancio físico y psicológico.
2	Bienestar material	Las jóvenes madres que cuentan con el apoyo económico familiar implementan estrategias de tipo personal para mejorar su situación, como, por ejemplo, ahorrar, cohibirse de ciertas cosas o trabajar en temporada de vacaciones. De igual forma, utilizan estrategias en el plano institucional, como conseguir becas dentro de la universidad. El apoyo económico de uno de los padres se enfoca en el estudio, costos del arriendo, comida y vestido; en ocasiones ayudan también con gastos del bebé, si bien esperan que el padre del niño(a) cumpla con sus deberes tanto económicos como afectivos.
3	Productividad personal	En el proyecto de vida de la estudiante madre las metas a largo plazo están constituidas por sus objetivos personales, que van orientados a conseguir una pareja (en el caso de las madres que no tienen pareja estable), formar una familia, tener más hijos y, por supuesto, esforzarse en la educación de su bebé.
4	Salud y seguridad percibida	La salud física de la estudiante se ve alterada luego de ser madre; entre las enfermedades que más se reportan se encuentran: hipoglucemia, anemia, gastritis, e infecciones en el útero; así mismo, diversas manifestaciones, como dolor de cabeza, defensas bajas y pérdida de peso. Además del deterioro en la salud física, el estrés y la depresión hacen que la salud emocional también se ve afectada para comer y dormir. La salud física del bebé también afecta a la madre, pues ella debe enfrentarse a situaciones difíciles, que en muchas ocasiones no saben manejar.

Fuente: Elaboración propia.

Con base en lo anterior es importante puntualizar la ausencia de perspectiva de género materno-incluyente en las instituciones de educación superior, dado que “no han tenido la preocupación necesaria frente al estado de las mujeres en condición de gestación y lactancia que se encuentran en sus aulas y generalmente han considerado que dicho cuidado corresponde más al sector salud y a otros sectores” (Murcia Rodríguez & Vera Ramírez, 2018, p. 15). Por consiguiente, teniendo en cuenta los escenarios materno-excluyentes, Aranda (2017) revela que en las “universidades todavía se encuentran presentes aquellos mecanismos que continúan favoreciendo la exclusión o deserción de las mujeres en dichos espacios lo que de alguna manera obstaculizan la concreción y ejercicio de sus carreras” (p. 149).

Un claro ejemplo de esto, en relación con las “inequidades de género que se reproducen dentro de este sistema, es la ausencia e invisibilidad de deliberaciones y proyectos que tengan en cuenta la maternidad para las mujeres” (Aranda, 2017, p. 149). En este contexto, autores como Álvarez Moral y otros (2021) observan la desigualdad de oportunidades y condiciones para la permanencia, promoción y egreso en la educación superior. De hecho, señalan que la estudiante universitaria en su condición de gestar o materner “constituye una anomalía dentro de la institución, y las mismas madres lo experimentan así. Con más frecuencia de la esperada, las estudiantes madres son deliberadamente retraídas con su situación” (Álvarez Moral, *et al.*, 2021, p. 61).

Razón por la cual, en la lógica del paradigma sobre programas universitarios de bienestar es que, autores como Estupiñán Aponte y Vela Correa (2012) proponen teorizaciones vinculantes a programas de una universidad saludable con perspectiva de género, entendiéndolo por ello, que un “estudio sobre la calidad de vida de las estudiantes madres, permite identificar aspectos que enmarcan la situación de estas mujeres” (p. 539) y, observar mecanismos institucionales para “anticipar riesgos, y orientar los servicios y las actividades hacia la concreción de un entorno favorecedor del desarrollo humano integral de la madre y de su bebé” (p. 539).

Por consiguiente, bajo esta premisa, una universidad que se considere teóricamente saludable con perspectiva de género materno-incluyente precisa, según López (2018) y de acuerdo con Belduma Sánchez y otros, de la creación de unidades administrativas y académicas con enfoque feminista sobre “servicios de psicología, medicina, enfermería y defensoría jurídica, así como acceso gratuito a anticonceptivos, promover educación sexual y creación de guarde-

rías universitarias con horarios de atención acorde a la necesidad de la madre estudiantil” (Belduma Sánchez et al., 2022, p. 265). De este modo, se estarían realizando acciones para prevenir la deserción o rezago universitario de “mujeres en gestación o período de lactancia, porque tradicionalmente desertan de las aulas (entre otros factores, por) no contar con el apoyo suficiente para llevar de forma paralela sus estudios con su rol de madres” (Belduma Sánchez et al., 2022, p. 15).

3. METODOLOGÍA

Este estudio se esbozó desde el paradigma interpretativo, en atención del programa de bienestar estudiantil en vinculación con el establecimiento de políticas institucionales con perspectiva de género sobre orientación materno-incluyente. En este sentido, se adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo sobre cómo las madres en su carácter de estudiantes universitarias conciben la vida universitaria como personas gestantes y maternas. En relación con ello, el abordaje fue fenomenológico, dado los discursos, vivencias, percepciones y experiencias de las sujetas y su dinámica con el objeto de estudio a partir de sus cotidianidades familiares, laborales y académicas.

3.1 Materiales y métodos

Se precisó la adopción de las siguientes unidades de análisis: (1) programas de bienestar estudiantil; (2) feminismos sobre gestación, maternidad y lactancia; (3) feminización del cuidado, maternidad entre el trabajo, familia y crianza; y (4) conciliación entre la vida universitaria, laboral y maternidad. Las técnicas e instrumentos para la recolección de información utilizados comprendieron una fase preliminar de trabajo de escritorio que consistió en la revisión de la documentación y lectura de textos académicos de índole teórico, contextual y jurídico, así como la debida consulta de referencias bibliográficas. De la misma manera, para acometer la fase medular del trabajo de campo, se usó la técnica de entrevista semiestructurada y un cuestionario estandarizado como instrumento para la recolección de los datos.

Respecto al trabajo de campo, para la identificación y selección de informantes para la debida aplicación de entrevistas como técnica, se delimitó mediante Criterios Maestros de Muestreo Cualitativo (CMMC), observando como criterio la competencia narrativa atribuida y asignada a estudiantes universitarias de reingreso en su condición de madres de familia de matrícula regular duran-

te jornada nocturna en la carrera de Desarrollo Local del Centro Universitario Regional del Centro (CURC) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). En lo que respecta a la cantidad de entrevistas semiestructuradas aplicadas, cabe puntualizar que se condicionó a la técnica auxiliar de grupo focal, también denominado de discusión, ajustado así, bajo criterio cualitativo de saturación teórica.

De este modo, se contactó a cada potencial informante a través de comunicación privada en off, solicitando su colaboración en la investigación. Cabe señalar que, antes de la aplicación de la entrevista, se explicó a las informantes el objetivo y alcance del estudio, y se les garantizó el cumplimiento estricto del secreto profesional, así como la confidencialidad y privacidad de la información proporcionada. Asimismo, se aseguró que en ninguna circunstancia se revelaría información sensible, como datos personales confidenciales, dirección de residencia, patrimonio financiero, o simpatías o militancia política partidaria.

Ahora bien, en relación con la identidad de las personas entrevistadas, la referencia utilizada para su nombramiento en el presente documento responde al seudónimo y orden aleatorio asignado, que describe la razón de su participación en la investigación; por ejemplo: “[...] la informante I, la informante II, la informante III [...]”. Por otra parte, bajo consentimiento informado y libre participación de las estudiantes universitarias, a partir de la autorización, se aplicaron las entrevistas semiestructuradas vía grupo focal mediante grabación de voz desde teléfono de celular. De esta manera, una vez finalizada la etapa de trabajo de campo en las instalaciones del CURC, de la UNAH, se procedió al plan de análisis.

Seguidamente, se procedió a la transcripción de los audios grabados en hojas de texto editable en Microsoft Office Word, de la misma manera, se compiló los contenidos en hojas de cálculo en Microsoft Office Excel, mediante diseño de matriz de operacionalización, ordenándose en tablas según las mencionadas unidades de análisis por cada objetivo específico de la investigación. En este sentido, se distribuyó el contenido de las respuestas de cada entrevistada en las siguientes columnas: Informante (omitiendo el nombre de la entrevistada). Pregunta formulada. Respuesta recibida. Frase significativa, y conclusión.

Además, se derivó el análisis textual, contenido como principales resultados consignados en el capítulo de análisis de contenido, para ello, se sistematizaron los hallazgos relevantes que respondan a las unidades de análisis siguien-

tes: (1) programas de bienestar estudiantil. (2) feminismos sobre gestación, maternidad y lactancia. (3) feminización del cuidado, maternidad entre el trabajo, familia y crianza. (4) conciliación entre la vida universitaria, laboral y maternidad. De acuerdo con lo anterior, se interpretó la información recopilada, a partir de la discusión teórica, ratificando de esta manera, percepciones de las informantes como evidencia empírica, con los postulados teóricos abordados.

4. RESULTADOS

4.1. Programas de bienestar estudiantil

Referente a percepciones de las madres estudiantes universitarias, en el transcurso de las etapas de ingreso, permanencia y promoción en su vida universitaria, no hacen alusión al trato preferencial como personas gestantes como se consigna en el Acuerdo No. 233-2007 sobre el Reglamento de Estudiantes de la UNAH. Por parte de docentes y personal administrativo del Centro Universitario Regional del Centro (CURC), de modo que, se considera trato inexistente. A su vez, se colige el mismo sentido, sobre la implementación de políticas institucionales para el establecimiento de programas y proyectos de atención psicopedagógica con perspectiva de género materno-incluyente, por parte de la coordinación regional de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE) en el CURC.

Teniendo en cuenta lo anterior, ante la ausencia de políticas institucionales que contemplen el libre ejercicio de la maternidad para estudiantes gestantes durante su vida universitaria, discursos como el de la informante IV sugieren el replanteamiento del programa de bienestar para adopción de enfoque materno-incluyente; por ejemplo, recomienda que “[...] levantar una guardería, que innovemos el Centro Universitario en apoyo a nosotras que somos un grupo vulnerable, la comunidad más vulnerable porque nada se nos toma en cuenta como mamás, como mujer [...]”. De la misma manera, refiere que se precisa el apoyo de demás actores dentro de la comunidad académica: estudiantes no gestantes, docentes, autoridades administrativas y académicas. En este sentido, desde la representación estudiantil, alude que “[...] hay un montón de personas que pasamos hasta tres - cuatro horas libres, hay compañeros que pasan tres o cuatro horas, podrían hacer horas de voluntariado [...]” para coadyuvar a dicha causa.

4.2. Feminismos y feminización del cuidado, maternidad entre el trabajo, familia y crianza

En materia del ejercicio de la maternidad en la vida familiar traduce doble esfuerzo y sacrificio de las madres estudiantes universitarias, por ejemplo, la percepción de la informante I, plantea que “[...] se me hace muy difícil porque trabajo en la mañana, lo tengo que llevar al kínder de 9:00 a.m., y a las 11:00 a.m., sale del kínder tengo que estar pendiente de irlo a recoger de hacerle el almuerzo [...]”. Lo anterior, supone que, en términos generales, las estudiantes en su condición como madres, tienen disponible reducido tiempo para convivir en familia, pasan la mayor parte del día fuera del hogar por el trabajo, la universidad que muchas veces los horarios son extenuantes, así como las actividades por desempeñar.

Es, en este mismo sentido, al compartir tiempo abreviado en su entorno familiar, se traduce en preocupación y estrés, como expresa la informante IV: “[...] siempre pienso si mi hija se pierde, si hace algo incorrecto, si mi hija anda en algo malo, la única que va a cargar la culpa soy yo [...]”. En relación con ello, esta situación las sitúa en condición de desventaja en oportunidad de convivencia con sus hijos, inquieta no estar más al pendiente la crianza de sus hijos, así como tener plena certeza de sus problemas y desarrollar vínculos emocionales con responsabilidad efectiva. Por otro lado, en cuanto a la feminización de los cuidados del hogar, las madres estudiantes universitarias son de los criterios que, entre complejidades, es de suma dificultad el balance entre las actividades cotidianas y domésticas.

Muestra de ello, es la experiencia que relata la informante III “[...] lo más difícil ir a la universidad y hacer las labores de la casa, en el caso mío me toca levantarme mucho más temprano incluso a veces me he levantado a las 3:30 a.m. a asear [...]”. En cambio, hay de casos a casos, por ejemplo, la informante VI reconoce que “[...] la verdad que yo no tengo tiempo de nada, si tengo una empleada no porque tenga dinero, sino por necesidad, yo salgo a las 5:00 a.m. de la casa, regreso 6 o 7 p.m., toda mi agenda muy apretada [...]”. En esa misma línea, el cuidado del hogar es otro reto sumado a la maternidad y crianza, como observa la informante V, a mi hijo “[...] en mi casa me lo cuida mi mamá, pero cuando ella le toca trabajar, porque ella tiene que trabajar, las responsabilidades con sus trabajos y la universidad imposibilitan el que cuiden personalmente a sus hijos [...]”

4.3. Conciliación entre la vida universitaria, laboral y la maternidad

Respecto las facetas como madres estudiantes universitarias y trabajadoras, es crisol de experiencias con panoramas desde esperanzadores a extremos desesperanzados, como es evidente la percepción de la informante VI, que expresa el “[...] día que me digan aquí está tu carta de despido, para mí eso sería la muerte, porque sostengo a mis hijos sola. Entonces el despido sería como culminar mis estudios, o sea dejarlo a medio palo [...]”. lo anterior, representa para conciliar la maternidad, el trabajo y la universidad, por lo demás, en otros casos, diametralmente opuestos, se refleja en la vivencia de la informante III que afirma cierta flexibilidad para conciliar diferentes roles compartidos, manifiesta que “[...] bueno yo no trabajo, entonces, quizás ahí tenga un poco de equilibrio en cuanto que me toca venir todo el día a la universidad, bueno cuando hay algo que hacer, cuando llegó a mi casa estoy con mi niña [...]”

Ahora bien, un aspecto central propio de la vida universitaria es que las madres estudiantes conviven con estudiantes universitarios no gestantes, lo cual, ante la brecha entre responsabilidades familiares, laborales y académicas de estudiantes que materna y quienes no, representan impases en las relaciones interpersonales, tal como sostiene la informante VI “[...] los compañeros no comprenden, si dicen que nos reunamos y uno no puede y ellos dicen: ¡Su obligación es estar aquí! Claro, porque ellos no saben lo que es una obligación de ser madre [...]”. En sintonía, respecto a la vida laboral y profesional, las madres estudiantes universitarias enfrentan desafío para gestionar agendas académicas más flexibles en medio de la precarización y precariedad laboral, muestra de ello, la informante IV revela que “[...] a veces hago consultorías gano el billete, y estudio, luego, igual me salgo de la universidad y vuelvo a trabajar, así estoy, por eso se me ha hecho un proceso bien largo para poder terminar la carrera [...]”

5. DISCUSIÓN

Este estudio planteó como objetivo analizar los factores que influyen o posibilitan la conciliación familiar y laboral de madres universitarias en el Centro Universitario Regional del Centro (CURC) que estudiaban en jornadas nocturnas, durante 2022. Es en este sentido, los hallazgos relacionados con la conciliación entre la vida familiar y universitaria se abordan desde la perspectiva de los feminismos del cuidado sobre gestación, maternidad y lactancia. Como

plantean Lagarde y de los Ríos (2005) y Aranda (2017) “cuando las mujeres deciden no renunciar a la maternidad para concretar sus proyectos académicos, sus comportamientos no responden a los modelos de madres tradicionales” (p. 149). En relación con esto, se destaca el caso de la informante IV, quien expone su situación: “[...] a veces hago consultorías, gano dinero, estudio y luego, igual, me salgo de la universidad y vuelvo a trabajar. Así estoy, por eso se me ha hecho un proceso bien largo para poder terminar la carrera [...]”.

En seguimiento a lo anterior, respecto a conciliación entre la vida universitaria y maternal se determina que este proceso está marcado por contraste, en estrecha relación con el factor referido a relaciones armónicas con el ambiente físico y social. Por ejemplo, autores como Estupiñan Aponte y Vela Correa (2012) destacan que las “madres sienten rechazo y desconsideración, refieren que no son tratadas como un estudiante más, con los mismos derechos y deberes, que no comprende su situación de madres” (pp. 540-544), muestra de ello, es el contraste en la relación entre pares con compañeros de estudio, como expresa la informante VI: “[...] los compañeros no comprenden, si dicen que nos reunamos y uno no puede y ellos dicen: ¡Su obligación es estar aquí! Claro, porque ellos no saben lo que es una obligación de ser madre [...]”

En ese sentido, se identifica el caso de la informante I, que afirma sobre el cuidado de su hijo “[...] pago para que me lo cuiden, me lo cuida una tía del papá, la cual, no sé si me lo cuida bien o si me lo cuida mal, pero no queda de otra [...]”. En otro factor, correspondiente al bienestar material, Estupiñan Aponte y Vela Correa (2012) comparten el criterio que “el apoyo económico de uno de los padres se enfoca en el estudio, costos del arriendo, comida y vestido y en ocasiones ayudan también con gastos del bebé” (p.544), de modo que, se hace referencia al caso que manifiesta la informante V afirmando que su “[...]esposo sacrifica el trabajo y cuando su mamá no lo puedo cuidar entonces él pierde sus días de trabajo para cuidarlo, y así se desestabiliza la parte económica porque mi ayuda es mi esposo [...]”

Por lo demás, en cuanto al balance laboral y universitario, Murcia Rodríguez y Vera Ramírez, reconocen que las instituciones de educación superior “no han tenido la preocupación necesaria frente al estado de las mujeres en condición de gestación y lactancia que se encuentran en sus aulas y generalmente han considerado que dicho cuidado corresponde más al sector salud y a otros sectores” (2018, p. 15). Al punto que Aranda (2017) expone que las “universidades todavía se encuentran presentes aquellos mecanismos que continúan favo-

reciando la exclusión o deserción de las mujeres en dichos espacios que de alguna manera obstaculizan la concreción y ejercicio de sus carreras” (p. 149). Lo anterior, como ilustración, se evidencia en la percepción de la informante IV que relaciona la importancia en “[...] levantar una guardería, que innovemos el Centro Universitario en apoyo a nosotras que somos un grupo vulnerable, la comunidad más vulnerable porque nada se nos toma en cuenta como mamás, como mujer [...]”.

Así, aunando en las situaciones anteriores, Aranda (2017) infiere que entre las “inequidades de género que se reproducen dentro de este sistema, se encuentra la ausencia e invisibilidad de deliberaciones y proyectos que tengan en cuenta la maternidad para las mujeres” (p. 149), por lo que, en este contexto, los hallazgos durante 2022 en este estudio coinciden con lo planteado por López (2018) y Belduma Sánchez y otros, quienes abogan por la ‘creación de guarderías universitarias con horarios de atención acorde a las necesidades de la madre estudiantil’ (Belduma Sánchez *et al.*, 2022, p. 265). Sin embargo, en el Centro Universitario Regional del Centro (CURC) de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), esta necesidad sigue siendo una deuda pendiente.

6. CONCLUSIONES

Con base en las consideraciones anteriores, sobre percepciones, vivencias, discursos y experiencias de las madres estudiantes universitarias matriculadas en la Licenciatura en Desarrollo Local, que ejercen la gestación, lactancia y maternidad deseada en el ámbito académico-profesional durante jornadas nocturnas, se concluye que, en el estudio de caso del Centro Universitario Regional del Centro (CURC) están ausentes políticas de bienestar estudiantil que contengan programas con perspectiva de género orientado a enfoque materno-incluyente. Es decir, sobre asistencia institucional para el cuidado infantil, la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) no ofrece servicios de cuidado infantil en el campus, a través de guarderías cercanas para proporcionar a las mujeres estudiantes con hijos una opción accesible para el cuidado de sus hijos durante su vida universitaria, si no, en el mejor de los casos, becas, subvenciones y/o ayudas económicas.

Asimismo, es de destacarse, que el caso presentado, no es una experiencia de tipo aislado, sino que es consecuencia de la brecha de género en la educación superior y, que se profundiza con las estudiantes gestantes, por ser mujeres,

por ser madres. Puesto que, el sistema machista, sexista y patriarcal que impera en la universidad pública hondureña simplemente les delega a deponer sus aspiraciones profesionales y académicas para ejercer sus maternidades. Porque, los roles de género evidenciados en este estudio traducen, más que confirmar, que las instituciones de educación superior, también reproducen y validan los escenarios de opresión a las madres estudiantes universitarias, teniendo en cuenta que, como se reveló, es insostenible la conciliación entre la vida universitaria, familiar y laboral.

Finalmente, es fundamental subrayar que, este panorama, no es resultado que las estudiantes universitarias como mujeres y madres de familia no se esfuerzen lo suficiente; por el contrario, es por sobrecargas académicas, doble jornada laboral y presiones familiares. Por consiguiente, próximo al vigésimo aniversario de la puesta en marcha de la IV Reforma Universitaria hondureña, se torna en un impostergable desafío que la universidad pública debe resolver y remediar. Mientras tanto, en ese margen de tiempo, las soluciones llegan tarde, precisamente dos décadas más tarde.

REFERENCIAS

- Álvarez Moral, D., Guerra Maldonado, C., Varas González, G., y Tapia Sepúlveda, K. (2021). Maternidad universitaria y responsabilidad social del cuidado: un recorrido por experiencia, subjetividades y el apoyo institucional para estudiantes madres de la Universidad de Chile en distintos momentos de la última década. *Revista Némesis*, 17, 50-63.
- Aranda, N. N. (2017). Imágenes y perspectivas sobre la maternidad en las estudiantes de la Universidad Nacional de Santiago del Estero. *Revista Latinoamericana de Geografía e Género*, Ponta Grossa, 8(1), 145-158.
- Barrantes Valverde, K., y Cubero Cubero, M. F. (2014). La maternidad como un constructo social determinante en el rol de la feminidad. *Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología*, 9(1), 29-42.
- Belduma Sánchez, K. A., Cedeño Murillo, L. I., y Chamba Tandazo, M. J. (2022). Embarazo no planificado como factor influyente en el rendimiento académico de estudiante de la Carrera de Enfermería. *Dom. Cien.*, 8(3), 255-268.
- Casal, P., & Barham, B. (diciembre de 2013). Penalizaciones salariales por maternidad y segmentación del mercado laboral: el caso de la Argentina. *Revista de la CEPAL* (111).

- Contecha, L. F. (2008). *Los sentidos del bienestar universitario en Rudecolombia: más allá de un servicio asistencial*. Universidad del Cauca.
- Daza Corredor, A., Jiménez Villamizar, M. P., y Rodríguez Pacheco, F. L. (2020). Impacto de los programas de bienestar universitario en la calidad de vida de los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 13(2), 157-169.
- Estupiñan Aponte, M. R., y Vela Correa, D. R. (2012). Calidad de vida de madres adolescentes estudiantes universitarias. *Rev. Colomb. Psiquiat.*, 41(3), 536-549.
- Filippini, O. S., Carlis, M. F., Delfino, H., Albert, A., Viguera, L., y Massa, L. (2007). Salud sexual y reproductiva en el marco del Bienestar Estudiantil. *La Aljaba*, 11. <https://lc.cx/fpzLfh>
- Hernández-Quirama, A., Cáceres Manrique, F. M., & Linares García, J. (2019). Maternidad en la universidad: postergación del desarrollo personal a la crianza. *Revista Virtual de la Universidad Católica del Norte*, 58, 41-57.
- Instituto Nacional de Estadísticas. (2021). Encuesta Nacional de Demografía y Salud / Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados (ENDESA/MICS 2019). INE. <https://lc.cx/AxxyT>
- Jiménez Correa, J. C., & Alfonso Moreria, Y. (2019). La práctica universitaria inclusiva de la Universidad Metropolitana de Ecuador: una alternativa desde el bienestar estudiantil. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(1), 166-173.
- Lagarde y de los Ríos, M. M. (2005). *Los cautiverios de las mujeres. Madres, esposas, monjas, putas, presas y locas*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://lc.cx/OIY1mf>
- Lopera, I. C., & Echeverri Álvarez, J. (Julio-septiembre de 2019). Decisiones, bienestar y desarrollo humano en departamentos de bienestar estudiantil. Discusión de hallazgos. *Revista Estudios de Psicología*, 24(3), 247-257.
- López, E. V. (2018). Las mujeres universitarias embarazadas y el factor que incide en su avance y el rendimiento académico. *Conciencia Digital*, 34-44.
- Marrades, L. (2002). *Luces y sombras del derecho la maternidad: Análisis jurídico de su reconocimiento*. Universidad de Valencia.
- Montoya-Vásquez, D. A., Urrego-Velásquez, D., & Páez-Zapata, E. (2014). Experiencia en la coordinación de programas de bienestar universitario: la tensión entre el asistencialismo y el desarrollo humano de los estudiantes. *Revista de la Facultad. Nacional de. Salud Pública*, 32(3), 355-363.

- Murcia Rodríguez, C., & Vera Ramírez, H. D. (2018). Deserción académica por causas relacionadas con maternidad y lactancia. *Revista de Psicología GEPU*, 14-45.
- Pezzano, G. (2009). El contexto de la orientación académica desde el bienestar universitario. En E. Linás, *La orientación académica desde el bienestar universitario* (págs. 1-20). Ediciones Uninorte.
- Sánchez Benítez, N. (2016). La experiencia de la maternidad en mujeres feministas. *Nómadas*, (44), 255-267.
- Sánchez Rivera, M. (2016). Construcción social de la maternidad: el papel de las mujeres en la sociedad. *Opción*, (13), 921-953.
- Schultz, P. W., Gouveia, V. V., Cameron, L. D., Tankha, G., Schmuck, P., & Franek, M. (2005). Values and their relationship to environmental concern and conservatio behavior. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), 457-475.
- Secretaría Ejecutiva de Administración y Finanzas. (2022). Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). SEAF. https://lc.cx/n_UoQt
- Sierra, B. W., Gómez Acosta, A., Forero Quintana, L. F., Trujillo González, M. A., Bernal Sánchez, P. A., Suárez Sepúlveda, L. F., y Matta Santofimio, J. D. (Julio-diciembre de 2022). Bienestar psicológico de estudiantes universitarias madres y no madres colombianas. *Revista Informes Psicológicos*, 22(2), 169-184.
- Valarezo, K., & Túñez, J. (2014). Responsabilidad social universitaria. Apuntes para un modelo de RSU. *Revista de Comunicación*, 13, 84-117.
- Valladares, B. (1994). Revisión teórica sobre los mitos de la maternidad. *Revista de Ciencias Sociales*, 65, 67-74.
- Zambrano Velásquez, F. C., & Andrade Zambrano, C. D. (2018). Impacto de procesos de bienestar estudiantil en el mejoramiento de la calidad educativa de Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabi, Extensión Chone. *Revista Universidad y Sociedad*, 10(1), 278-285.



7. Acoso cibernético a universitarios creadores de contenido: análisis y medidas de prevención en Bolivia

Cyberbullying to Students of University Content Creators: Analysis, Prevention Recurses in Bolivia

José Gunnar Zapata Zurita * @ 

* Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia

RESUMEN

Este artículo se centra en el acoso cibernético a creadores de contenido universitario en Cochabamba, Bolivia. Se busca identificar los delitos cometidos contra estos estudiantes, los patrones de comportamiento delictivo y las medidas preventivas adoptadas por las universidades. La metodología empleada es mixta, combinando 864 encuestas a estudiantes de la Universidad Mayor de San Simón, la Universidad Católica Boliviana “San Pablo” y la Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre”. Además, se realizaron entrevistas a responsables de sistemas y seguridad informática, creadores de contenido y autoridades policiales, durante noviembre y diciembre de 2023. Se analiza la prevalencia del acoso, desde solicitudes de información personal hasta hackeo de cuentas, resaltando la vulnerabilidad de estos creadores. Los hallazgos subrayan la necesidad de concienciación sobre seguridad cibernética y la importancia de la colaboración entre universidades y creadores de contenido para desarrollar estrategias de prevención integrales. Se enfatiza la urgencia de revisar y actualizar la legislación boliviana en materia de acoso cibernético, así como la necesidad de una respuesta eficaz por parte de las autoridades judiciales. El artículo destaca la importancia de un enfoque multidisciplinario y colaborativo que combine medidas tecnológicas, educativas, legales y recursos comunicativos para crear un entorno digital más seguro. Este estudio es un paso importante para entender y combatir el acoso cibernético en Bolivia, y puede servir como base para futuras investigaciones y políticas en esta área.

Palabras clave: Acoso; estudiante; universidad; protección de datos; medios sociales

Cyberbullying to Students of University Content Creators: Analysis, Prevention resources in Bolivia

ABSTRACT

This paper focuses on cyberbullying among university content creators in Cochabamba, Bolivia. It seeks to identify the crimes committed against these students, the patterns of criminal behavior, and the preventive measures adopted by universities. The methodology used is mixed, combining 864 surveys of students from the Universidad Mayor de San Simón, the Universidad Católica Boliviana "San Pablo," and the Escuela Militar de Ingeniería "Mariscal Antonio José de Sucre. In addition, interviews were conducted with responsible individuals in systems and computer security, content creators, and law enforcement authorities during November and December 2023. This paper analyzes the prevalence of bullying, from requests for personal information to account hacking, highlighting the vulnerability of these creators. The findings emphasize the need for awareness of cybersecurity and the importance of collaboration between universities and content creators to develop comprehensive prevention strategies. It underscores the urgency of reviewing and updating Bolivian legislation on cyberbullying, as well as the need for an effective response from judicial authorities. The article highlights the importance of a multidisciplinary and collaborative approach that combines technological, educational, legal, and communicative measures to create a safer digital environment. This study is an important step in understanding and combating cyberbullying in Bolivia and may serve as a basis for future research and policies in this area..

Keywords: Bullying; students; university; data protection; social media

Cyberbullying para universitários criadores de conteúdo: análise e medidas de prevenção na Bolívia

RESUMO

Este artigo foca no cyberbullying entre criadores de conteúdo universitário em Cochabamba, Bolívia. Busca-se identificar os crimes cometidos contra esses estudantes, os padrões de comportamento criminoso e as medidas pre-

ventivas adotadas pelas universidades. A metodologia utilizada é mista, combinando 864 pesquisas com estudantes da Universidad Mayor de San Simón, da Universidad Católica Boliviana “San Pablo” e da Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre”. Além disso, foram realizadas entrevistas com responsáveis por sistemas e segurança da informação, criadores de conteúdo e autoridades policiais durante novembro e dezembro de 2023. Analisa-se a prevalência do bullying, desde pedidos de informações pessoais até hacking de contas, destacando a vulnerabilidade desses criadores. Os resultados enfatizam a necessidade de conscientização sobre segurança cibernética e a importância da colaboração entre universidades e criadores de conteúdo para desenvolver estratégias abrangentes de prevenção. Sublinha-se a urgência de revisar e atualizar a legislação boliviana sobre cyberbullying, bem como a necessidade de uma resposta eficaz por parte das autoridades judiciais. O artigo destaca a importância de uma abordagem multidisciplinar e colaborativa que combine medidas tecnológicas, educacionais, legais e comunicativas para criar um ambiente digital mais seguro. Este estudo é um passo importante para entender e combater o cyberbullying na Bolívia e pode servir como base para futuras pesquisas e políticas nesta área..

Palavras-chave: Assédio; estudantes; universidade; proteção de dados; mídia social.

Cyberharcèlement parmi les créateurs de contenu universitaire : analyse et mesures de prévention en Bolivie

RÉSUMÉ

Cet article se concentre sur le cyberharcèlement parmi les créateurs de contenu universitaire à Cochabamba, en Bolivie. Il vise à identifier les crimes commis contre ces étudiants, les schémas de comportement criminel et les mesures préventives adoptées par les universités. La méthodologie utilisée est mixte, combinant 864 enquêtes auprès des étudiants de l'Universidad Mayor de San Simón, de l'Universidad Católica Boliviana «San Pablo» et de l'Escuela Militar de Ingeniería «Mariscal Antonio José de Sucre ». De plus, des entretiens ont été menés avec des responsables des systèmes et de la sécurité informatique, des créateurs de contenu et des autorités policières pendant novembre et décembre 2023. On analyse la prévalence du harcèlement, des demandes d'informations personnelles au piratage de comptes, mettant en évidence la vul-

nérabilidad de ces creadores. Les résultats soulignent la nécessité de sensibiliser à la cybersécurité et l'importance de la collaboration entre les universités et les créateurs de contenu pour développer des stratégies de prévention globales. Il met en avant l'urgence de réviser et de mettre à jour la législation bolivienne sur le cyberharcèlement, ainsi que le besoin d'une réponse efficace des autorités judiciaires. L'article met en lumière l'importance d'une approche multidisciplinaire et collaborative combinant des mesures technologiques, éducatives, légales et communicatives pour créer un environnement numérique plus sûr. Cette étude est une étape importante dans la compréhension et la lutte contre le cyberharcèlement en Bolivie et peut servir de base pour de futures recherches et politiques dans ce domaine.

Mots clés: Brimade ; étudiante ; université ; Protection des données ; Médias sociaux.

1. INTRODUCCIÓN

En Bolivia, el 67,5% de la población tiene acceso a internet, lo que equivale a aproximadamente 7.3 millones de personas. De este porcentaje, el 95% de las personas mayores de 14 años tiene acceso a internet móvil, 68% se conecta a redes con frecuencia y el 45% busca entretenimiento o farándula en internet (Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación, 2017). Considerando a los creadores de contenido, su papel está centrado en individuos que comparten contenido a través de sus dispositivos móviles.

Esta investigación parte de un caso en particular. Camila Hidalgo Ayllón, estudiante y creadora de contenido, fue víctima de acoso cibernético o ciberacoso (acoso virtual) y ciber hostigamiento durante su etapa escolar. El conflicto surgió a partir de la difusión de un fotomontaje, creado por un compañero de su escuela, que superpuso el rostro de Hidalgo en una fotografía de contenido sexual, propia de la pornografía infantil. El acusado no proporcionó una explicación de sus acciones y diversos de sus compañeros difundieron tal imagen. Hidalgo tardó más de un año en descubrir lo ocurrido y, ante la desidia demostrada por las autoridades de su colegio, decidió presentar una querrela formal ante la Defensoría de la Niñez y Adolescencia del Gobierno Autónomo Municipal de Cochabamba contra el agresor y quienes deliberadamente difundieron tal imagen. El caso aún no ha sido resuelto como corresponde, por limitaciones legales e informáticas.

Esta situación pone de manifiesto aspectos preocupantes: el riesgo que enfrentan los adolescentes populares en entornos educativos, la negligencia de determinadas instituciones educativas y las autoridades al no proporcionar el apoyo adecuado a la víctima, y la importancia de la cobertura mediática en la visibilización y prevención de estos delitos. Estas experiencias al ser frecuentes involucran el desarrollo de una investigación científica sobre el acoso cibernético a estudiantes bolivianos, con el fin de prevenir situaciones similares y promover una mayor justicia y asesoramiento para las víctimas.

Bajo esta premisa, este subtítulo parte de un estado de la cuestión y una revisión a la legislación boliviana, con referencia al acoso cibernético y los ciberdelitos. Posteriormente, son presentados el problema y los objetivos de investigación.

1.1. Estado de la cuestión

El término “cyberbullying” engloba acciones que ponen en peligro la vida de una persona, como acoso con comentarios malintencionados, creación de cuentas falsas en redes sociales, estafas informáticas y sextorsión.

Partiendo desde una mirada a la problemática señalada, en España, el investigador Meseguer González (2013) describe la evolución de los métodos utilizados por los delincuentes cibernéticos y los desafíos que enfrentan las autoridades policiales y judiciales de aquel país para combatirlos. Sugiere, además que, la implementación de soluciones de inteligencia avanzada puede ayudar a disminuir el impacto de los ciberataques y ahorrar costos significativos; concluyendo que los ciberdelitos pueden ocurrir en cualquier lugar del mundo y formular leyes para contrarrestarlos es sumamente complicado pero imprescindible.

Bajo esta mirada, los españoles Martínez Atienza y Fernández Bermejo (2020) subrayan la necesidad de adaptar la legislación a los avances tecnológicos y promover la cooperación internacional para abordar eficazmente esta problemática en el reino español.

De manera complementaria, la investigadora española Jiménez Rozas (2022) profundiza en el alcance global de los ciberdelitos, señalando cómo eventos como la pandemia de COVID-19 han exacerbado esta problemática. Destaca la importancia de una respuesta institucional efectiva para combatir este fenómeno, incluyendo la necesidad de una legislación robusta y mecanismos de denuncia ágiles. Jiménez, también, pone de relieve los desafíos en la comunicación y sensibilización del público en general sobre los riesgos del cibercrimen, especialmente en el contexto de entidades financieras.

En la literatura latinoamericana, investigadores como el colombiano Manjarrés Bolaño (2012), profundizan en los tipos de delitos informáticos y la legislación existente en la región. Sobre tal problemática, el investigador dominicano, Abreu Valencia (2022), destaca la importancia de comprender los riesgos asociados a la dependencia de las sociedades occidentales de los sistemas informáticos y electrónicos, así como la necesidad de fortalecer la cooperación internacional en la lucha contra el cibercrimen en la República Dominicana.

Retornando a Colombia, Herrera-López *et al.* (2023) investigaron la producción bibliográfica referida a la temática señalada para determinar los valores de prevalencia. Analizaron 234 artículos, identificando que la mayoría aborda el *bullying*, con escasa atención al *ciberbullying*. Se destaca la prevalencia del mencionado delito, con estudios que reportan cifras entre el 20% y el 30%, mientras que para el *ciberbullying* se reconocen valores entre el 2.5% y el 42.5%. Estos resultados reflejan tendencias de investigación a nivel global y sugieren una reducción en la brecha tecnológica entre Latinoamérica y los países desarrollados, aunque también evidencian un bajo impacto de las publicaciones y una contribución limitada al cuerpo teórico de estos fenómenos.

La investigadora argentina Mercol (2022) aborda la necesidad de concientizar sobre los ciberdelitos, especialmente en el ámbito bancario. La autora propone estrategias y temáticas para desarrollar campañas de sensibilización, destacando la importancia de una comunicación efectiva en la prevención de estos delitos. Los investigadores colombianos Escobar Martínez y Rojas (2016) señalan que los ciberdelincuentes aprovechan la omnipresencia de los dispositivos electrónicos y las aplicaciones web para perpetrar sus ataques. Desde Argentina, Salgado *et al.* (2019) amplían este panorama, al destacar la necesidad de una mayor conciencia y protección por parte de los usuarios.

La investigadora chilena Rosa Barroso Toledo (2011) aborda la problemática de la pornografía infantil en Internet y su relación con el avance de las nuevas tecnologías. La autora analiza cómo el surgimiento de los delitos informáticos ha facilitado la aparición, masificación, distribución y comercialización de este tipo de contenido.

En Ecuador, Santillán Molina *et al.* (2021) investigan cómo la evolución de las tecnologías de la información ha generado un aumento en los delitos cibernéticos que afectan los derechos fundamentales de las personas, especialmente desde el año 2000 con la proliferación de las redes sociales y el robo de identidad. Según los autores, en el mencionado país, la falta de legislación específica dificulta la

persecución de estos delitos informáticos, que incluyen cibercrimen, terrorismo, ataques, guerra y espionaje, siendo los cibercriminales expertos en acceder a información sensible desde lugares estratégicos para perpetrar sus acciones. La ausencia de sanciones y la falta de restricciones al acceso a dispositivos electrónicos en centros penitenciarios contribuyen a la reincidencia en delitos cibernéticos, lo que subraya la necesidad urgente de actualizar la legislación y fortalecer la capacidad de investigación y persecución de estos crímenes en el país.

Es relevante considerar los estudios del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA) de la Universidad de Guadalajara, en particular la investigación realizada por Prieto Quezada *et al.* (2015), que examina la incidencia de maltrato presencial y ciberacoso entre estudiantes universitarios en México. Los resultados muestran que la violencia sigue presente en la educación superior, manifestándose a través de insultos, amenazas y el robo de contraseñas como formas comunes de acoso virtual. Asimismo, se destaca el papel de las redes sociales, especialmente Facebook, como plataformas que amplifican el maltrato originado en las aulas.

A pesar de la creciente conectividad, el estudio revela una disminución en la calidad de las interacciones, lo que favorece un entorno propicio para la violencia digital. Se concluye que la educación universitaria no garantiza necesariamente mejores relaciones interpersonales, pues la violencia no solo persiste, sino que en algunos casos se intensifica entre los estudiantes.

Considerando la narrativa de los jóvenes que han vivido violencia en las escuelas, Prieto Quezada *et al.* (2017) desarrollaron una investigación sobre la violencia cibernética en el ámbito universitario. Se presentan las formas invasivas y dañinas del acoso por medio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), debido a la inmediatez y el alcance masivo de la información. El análisis teórico y epistemológico del fenómeno del acoso en redes, presentado en el estudio, describe el origen, evolución y manifestaciones actuales, como el ciberbullying, la difusión de fotos y videos humillantes y el robo de contraseñas. Subraya la vulnerabilidad de los adolescentes y jóvenes, principales víctimas de estas prácticas tanto en México como en El Salvador, donde a pesar de sus diferencias, ambas naciones comparten preocupaciones sobre la violencia y el acoso en entornos físicos y virtuales.

La investigación ha enfatizado la necesidad de visibilizar el acoso en el entorno educativo y propone la implicación activa de la comunidad escolar como actor clave para abordar el problema. En ambos países, la preocupación por

el ciberacoso resalta la urgencia de desarrollar estrategias integrales de intervención. El estudio concluye que, aunque la tecnología ha abierto nuevas vías para la violencia, también ofrece oportunidades para combatirla, por lo que se hace un llamado a educadores, políticos y profesionales de la salud a adoptar un enfoque conjunto y holístico para prevenir y enfrentar el ciberacoso.

Conforme lo señalado previamente, la preocupación en torno a la problemática de la violencia en las unidades educativas es cada vez mayor. Por ello, sucedieron diversas investigaciones que, el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), presentó el Estado de Conocimiento sobre tales estudios, en el período 2002 al 2011, bajo la coordinación de Furlán Malamud y Spitzer Schwartz (2013), que ofrece un análisis profundo de la evolución de la investigación sobre violencia escolar en México.

La publicación comienza con una revisión internacional de los enfoques globales expuestos en las investigaciones sobre la violencia en las escuelas, en los que se destacan estudios clave sobre convivencia, disciplina y violencia en el entorno escolar. Se posiciona a la convivencia escolar como un campo emergente de investigación educativa, desarrollando análisis sobre distintos tipos de convivencia (inclusiva, democrática, pacífica) y su impacto en la calidad de vida escolar. En cuanto a la disciplina, se documenta el crecimiento sostenido en los estudios sobre disciplina e indisciplina, señalando cómo la violencia ha ganado relevancia en la investigación educativa.

Más adelante, la publicación presenta los hallazgos sobre casos de bullying y otras formas de violencia que han permitido visibilizar fenómenos como el uso de drogas, intentos suicidas y discriminación, destacando la relación entre el clima escolar y la recurrencia del maltrato. Se ha identificado la falta de mecanismos institucionales adecuados para enfrentar el problema, lo que permite que el bullying persista en los centros educativos. Complementariamente, se identifica y advierte sobre la presencia de casos emergentes de ciber-bullying, y la relación entre el consumo de drogas y la violencia escolar.

El impacto de esta publicación desembocó en la actualización del estado de conocimiento, correspondiente al período 2012-2021, bajo la coordinación de Furlán Malamud, Prieto Quezada y Ochoa Reyes. Este nuevo volumen profundiza el análisis de los enfoques teóricos y metodológicos sobre la convivencia escolar, la disciplina y las distintas formas de violencia en los entornos educativos. Presenta cómo en el período delimitado, las investigaciones sobre estos temas han crecido significativamente, y cómo la pandemia de COVID-19 ha

influido profundamente en la forma en que se entienden y abordan las relaciones en el entorno escolar.

Los hallazgos del estudio presentan a la convivencia escolar como un área de estudio en construcción, dentro de las investigaciones educativas, en lugar de ser una temática emergente. Las investigaciones cualitativas y cuantitativas analizadas exponen la incidencia de factores como la inclusión, la democracia y el clima escolar. Asimismo, se examinan los enfoques sobre disciplina, considerando un cambio hacia perspectivas más inclusivas y basadas en los derechos humanos, dejando atrás modelos punitivos. Las investigaciones revisadas resaltan la importancia de la participación de las comunidades escolares en la construcción de ambientes de paz.

En referencia a la violencia, se identifican hallazgos sobre el bullying, el ciberacoso y la narcoviencia, mostrando un incremento en los estudios sobre estos temas, especialmente en niveles educativos superiores. De esta manera, se evidencia que estos casos se vinculan con problemáticas de la salud mental, el consumo de drogas y la discriminación de género.

Considerando ambos volúmenes (Estado del Conocimiento sobre Convivencia, Disciplina y Violencia en las Escuelas 2002-2011 y posterior de 2012-2021) se identifican diferencias en la consideración de los enfoques investigativos y las temáticas abordadas. Mientras que el primer libro se centra en establecer las bases conceptuales sobre violencia, convivencia y disciplina, con un enfoque inicial en la violencia escolar y el bullying como fenómenos emergentes, el informe más reciente integra las problemáticas como el ciber-bullying y la violencia institucional, de una manera integral. Por otro lado, el impacto de la pandemia de COVID-19 en las dinámicas escolares ha introducido un nuevo eje de análisis en el segundo libro, resaltando la forma en que la crisis sanitaria mundial ha amplificado las desigualdades y los desafíos en la convivencia y violencia en el entorno educativo. Los resultados presentados de ambas publicaciones manifiestan una finalidad de contribuir a mejorar la eficacia de las políticas educacionales que son implementadas en México y el mundo.

Considerando el contexto boliviano, Velasco Rojas (2022) presenta una investigación que demanda una mayor atención y acción por parte de las autoridades y la sociedad en su conjunto para hacer frente a la problemática de los delitos informáticos, como el acoso cibernético. La falta de una legislación específica sobre ciberdelitos y la ausencia de mecanismos ágiles y eficientes para la denuncia y sanción de los delitos informáticos son desafíos que deben

abordarse con urgencia. Velasco recomienda el desarrollo de estrategias integrales que garanticen la protección de los ciudadanos en el entorno digital y promuevan la colaboración entre instituciones nacionales e internacionales para enfrentar este problema de manera efectiva.

Finalmente, Medrano Salamanca (2023) aborda de manera exhaustiva todas las formas de ciberbullying o ciberacoso en el sistema educativo boliviano, considerando los diversos tipos de ciberacoso que han surgido con la evolución de la tecnología y el uso inadecuado de dispositivos. Se destaca la importancia de la supervisión por parte de padres, maestros y unidades educativas para garantizar la seguridad de los menores. Además, se propone un proyecto de ley que busca modificar el parágrafo I, Artículo 152 de la Ley 548 “Código Niño, Niña y Adolescente”, estableciendo nuevas medidas de protección en el sistema educativo.

El análisis exhaustivo de diversos autores respecto al ciberdelito y sus implicaciones revela la urgente necesidad de adaptar la legislación y fortalecer los mecanismos de protección en entornos digitales. Las investigaciones subrayan la complejidad de combatir los delitos informáticos en un contexto globalizado y tecnológicamente avanzado. Destacan la importancia de promover la cooperación internacional y el desarrollo de estrategias integrales para prevenir y sancionar estos actos delictivos. Por otro lado, existen propuestas de modificación legislativa que demuestran el compromiso por garantizar la seguridad y protección de los ciudadanos. Por tanto, es imperativo que las autoridades y la sociedad en su conjunto asuman una postura proactiva y colaborativa para abordar esta problemática en Bolivia y a nivel mundial.

1.2. El acoso cibernético y los “ciberdelitos” en la legislación boliviana

La presente investigación aborda temáticas de gran relevancia, particularmente en lo que respecta a los aspectos legales del acoso cibernético, también conocido como ciber-bullying. Este fenómeno, considerado un delito en Bolivia, requiere un entendimiento profundo de las penalizaciones correspondientes antes de su estudio detallado.

Es esencial destacar que la Constitución Política de Estado de Bolivia (CPE), en su artículo 130, establece un mecanismo legal para la Acción de Proteger la Privacidad. Este mecanismo ofrece a las personas que han experimentado una vulneración de su privacidad en las redes la posibilidad de resguardar sus datos.

El Código Penal boliviano establece las penalizaciones para los delitos contra el honor, la dignidad de las personas, incluyendo el acoso cibernético. Este código establece las medidas para resarcir daños a las víctimas a través de una medida de la justicia restauradora, sanción pecuniaria o privación de libertad, dependiendo de la gravedad del caso.

Las disposiciones específicas relacionadas con los delitos informáticos y el acoso cibernético son: el artículo 281 que, aborda la difusión e incitación al racismo o la discriminación, imponiendo penas para aquellos que promuevan ideas discriminatorias. Además, se establecen sanciones para delitos contra la dignidad y el honor de las personas, como la difamación (Artículo 282), calumnia (Artículo 283), injuria (Artículo 287) y ofensas a la memoria de difuntos, entre otros. Estos artículos incluyen las publicaciones en redes y plataformas digitales, difundiendo información falsa.

La Ley 164 General de Telecomunicaciones, Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) establece sanciones económicas y penales para delitos informáticos. Quienes cometan delitos en el entorno digital enfrentan distintas medidas punitivas y deben indemnizar a las víctimas. La intrusión ilegal en dispositivos o redes informáticas resulta en una pena de dos a cuatro años de cárcel y una compensación económica. La captación ilícita de información digital conlleva una privación de libertad de uno a tres años, además de una indemnización. La destrucción o modificación dolosa de datos digitales se penaliza con entre uno y cinco años de prisión, junto con una reparación económica. El sabotaje digital es castigado con una pena de entre cinco y diez años de cárcel. Por último, el espionaje en sistemas digitales se condena con una pena de tres a seis años de prisión, más la obligación de indemnizar los daños causados.

Además de establecer sanciones para los delitos informáticos, la Ley 164 también establece medidas de protección para los ciudadanos. Estas incluyen el derecho a la privacidad y la protección de datos personales, el derecho a la seguridad de los sistemas informáticos, y el derecho a la información y la educación sobre los delitos informáticos.

La Ley 348 Integral para Garantizar a las Mujeres una Vida Libre de Violencia incorpora disposiciones significativas para proteger contra la violencia cibernética, especialmente en casos de feminicidio y diversas formas de violencia contra las mujeres. Esta legislación establece condiciones para la protección legal de las víctimas de violencia, aplicables también a situaciones en línea.

Por otro lado, la Ley 045 Contra el Racismo y Toda Forma de Discriminación busca prevenir y sancionar actos de racismo y discriminación, incluso aquellos

que ocurren en entornos digitales. Aunque esta ley aborda la discriminación y el racismo en línea, su aplicación requiere pruebas sólidas ante un tribunal de justicia, lo que representa un desafío adicional para las víctimas de conductas antisociales.

Es importante destacar que, si bien la normativa boliviana no diferencia específicamente los ciberdelitos de otras conductas antisociales en una ley exclusiva, estos pueden ser tratados dentro del marco penal existente; sin embargo, en el caso del acoso y otros delitos cibernéticos relacionados, las víctimas enfrentan dificultades para presentar pruebas ante las fiscalías y tribunales debido al anonimato, perfiles falsos y otros obstáculos que dificultan la obtención de evidencia. Estos desafíos agravan aún más la situación de las víctimas de tales delitos en línea.

1.3. El problema y los objetivos de la investigación

En el contexto de la temática “Intervenciones escolares ante las ciber conductas antisociales”, se ha seleccionado como objeto de estudio: Los casos de acoso cibernético (ciberbullying) a estudiantes universitarios que son creadores de contenido y las medidas de prevención del implementadas por las universidades.

La delimitación geográfica se establece en los municipios de Cochabamba, con un período definido desde noviembre hasta diciembre de 2023. La población bajo estudio son los creadores de contenido en las plataformas de Facebook y TikTok que están cursando estudios de grado en las siguientes universidades ubicadas en la ciudad de Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón-UMSS (1832), Universidad Católica Boliviana “San Pablo”-UCB (1966) y la Escuela Militar de Ingeniería “Mariscal Antonio José de Sucre”-EMI (1955).

La población objetivo son los creadores de contenido inscritos en universidades bolivianas con sede en Cochabamba, como la UMSS, la UCB y la EMI, sin embargo, no existe un censo específico de esta población. Conforme la gestión establecida y conforme fuentes oficiales de las universidades mencionadas, en la UMSS hubo 76.209 estudiantes inscritos, en la UCB 3.371, y en la EMI 2.031.

Los objetivos de esta investigación son:

- Establecer los delitos contra los universitarios que son creadores de contenido y los patrones recurrentes en el comportamiento de los perpetradores de delitos, según criterio de los estudiantes universitarios.

- Identificar los recursos informáticos y comunicativos disponibles en las universidades investigadas y las medidas de prevención contra el acoso cibernético (cyberbullying) implementadas por creadores de contenido universitarios.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El ciberacoso, que incluye el hostigamiento e intimidación en plataformas digitales, es un problema que afecta de manera significativa a aquellos con diferentes formas de pensar y aprender. Este fenómeno puede manifestarse de diversas maneras, como la difusión de contenido humillante o amenazante, la suplantación de identidad y el acoso verbal, extendiéndose a través de redes sociales, mensajes, juegos en línea y más, lo que representa un riesgo para la integridad de las víctimas (UNICEF, 2022).

Este delito puede implicar acciones específicas contra la privacidad, como la divulgación de datos y el ciberhostigamiento. La divulgación de datos implica la revelación de información privada obtenida de manera confidencial, mientras que el ciberhostigamiento busca humillar a la víctima mediante la difusión de contenido humillante a través de medios digitales (Marín-Cortés & Linne, 2021).

La suplantación de identidad también puede estar relacionada con el ciberacoso, manifestándose a través de ataques como el IP spoofing, el email spoofing, el facial spoofing y el robo de cuentas en redes sociales (Pandove *et al.*, 2010). Estos ataques buscan engañar a los usuarios para obtener acceso no autorizado o robar información personal (Zapata Molina, 2012).

Finalmente, otras formas de ciberacoso incluyen la sextorsión y el acoso íntimo, que abarcan prácticas como la pornovergüenza, el porno no consentido, la pornovenganza y el acoso persistente. Estas formas de ciberacoso tienen como objetivo humillar o dañar a la víctima mediante la difusión de contenido íntimo sin consentimiento o el acecho persistente a través de medios digitales (Acurio del Pino, 2014).

Por otro lado, es importante destacar que los patrones recurrentes de acoso cibernético se manifiestan a través de la repetición compulsiva de comportamientos, cambios disruptivos repentinos o progresivos, y efectos a largo plazo en la salud mental y el bienestar de las víctimas (IIDH, 2014).

Para combatir estas amenazas, se utilizan recursos informáticos de seguridad, que son herramientas y técnicas diseñadas para proteger sistemas y datos contra amenazas cibernéticas. Estos recursos incluyen antivirus, firewalls, sistemas

de detección de intrusos, cifrado de datos, autenticación de usuarios y copias de seguridad (Kizza, 2017).

Considerando lo anterior, los recursos comunicativos para la seguridad informática pueden ser elementos clave en la prevención y detección de cibercoso y otros delitos informáticos, considerando las experiencias en seguridad informática para contrarrestar amenazas híbridas (Nussipova et al, 2023). Estos recursos pueden generar procesos de comunicación efectivos, educación sobre seguridad digital, campañas de concienciación y protocolos de actuación ante incidentes de seguridad.

Por lo expuesto, la presente investigación se enmarca en una investigación básica que adopta un enfoque metodológico mixto, centrado en los hechos fenoménicos, considerando las variables de investigación: Delitos, patrones recurrentes, recursos informáticos y recursos comunicativos.

El diseño metodológico propone la aplicación de técnicas de encuestas a 864 estudiantes de las mencionadas universidades, complementadas con entrevistas estructuradas a creadores de contenido: Por la UMSS, Camila Hidalgo y Sarah Sanabria; de la UCB, Alejandro Alcócer y de la EMI, Rodny Sehuenca.

El personal administrativo de universidades con responsabilidades en seguridad informática entrevistado fue el siguiente: En la UMSS, el Ing. Boris Alfaro, jefe del Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación (DTIC), desempeña estas funciones. En la EMI, el My. (Ing.) Camilo Ríos es el encargado de la Unidad de Sistemas y Tecnología (UST). Ambos, entrevistados, junto con el Mgr. Mario Antezana, responsable de la Unidad de Tecnologías de la Información de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS (UTI).

Finalmente, se incluyen los resultados de una entrevista estructurada a Tnl. Enrique Reynaga, jefe de la División Cibercrimen de la Fuerza Especial de Lucha Contra el Crimen de la ciudad de La Paz (FELCC).

3. RESULTADOS

El análisis de los resultados de la investigación es presentado, considerando los objetivos de la investigación.

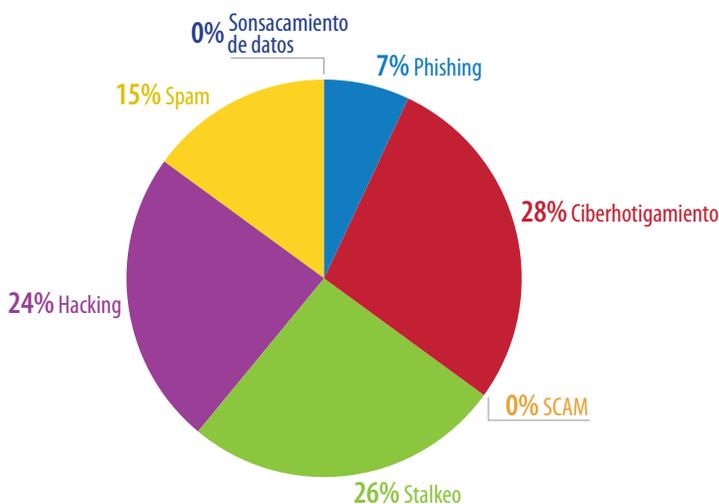
3.1. Delitos y patrones recurrentes en el comportamiento de los perpetradores

Con base en los testimonios de los estudiantes de las universidades "UMSS", "UCB" y la "EMI" consultados, se identificaron los delitos más frecuentes que se

cometen, tanto en cantidad como en porcentaje, siendo el ciberhostigamiento el más recordado (28%). Ellos expresan sus temores a ser víctimas de esta y otras formas de acoso, debido a las consecuencias que conllevan estos delitos.

Sarah Sanabria, una estudiante que ha sido víctima de cyber-bullying, señala haber sido “hostigada, intimidada, acechada, atacada, humillada y amenazada” por seguidores de figuras políticas debido a sus “críticas y sátiras hacia [los] ídolos electorales”. En su caso, ella identifica a los “guerreros digitales” como sus agresores, en desmedro de su libertad de pensamiento y expresión. Los autodenominados “guerreros digitales” representan a un colectivo de personas afines al Movimiento al Socialismo (MAS), principal fuerza política en Bolivia, quienes han desarrollado campañas coordinadas de desinformación para desacreditar a la oposición y posicionar la candidatura Luis Arce, actual presidente del país (Chequea Bolivia, 2024).

Gráfico 1. *Delitos identificados por los estudiantes*



Fuente: Elaboración propia.

Contrariamente a estos resultados, los delitos con mayor índice de denuncias son la estafa y la extorsión. Según el Tnl. Enrique Reynaga, jefe de la División Cibercrimen de FELCC, “los ciberdelincuentes hackean cuentas y crean falsos trabajos. Abusan económicamente de la población y los extorsionan con fo-

tografías y vídeos íntimos si no hacen lo que se les exige". Por tanto, la mayoría de los estudiantes conocen estos delitos por sus propias vivencias o las de sus amigos, así como por las denuncias informadas por la Policía Nacional. Este resultado es respaldado por los responsables de sistemas de las universidades.

El 54% de los universitarios encuestados señalaron que han sufrido el hackeo de sus cuentas de redes o correo electrónico, por lo menos, una vez. Ellos consideran que quienes cometen estos delitos son hackers, intrusos o atacantes, mientras los usuarios acceden a sus cuentas personales de e-mail y redes, a través de los sistemas de Internet públicos o propios de su universidad o de unidades universitarias (UMSS). Conforme el 65% de los encuestados, las razones para el suceso de este delito radican en un desconocimiento de los recursos de seguridad, por parte de las víctimas, además de la insuficiencia de los recursos de seguridad disponibles en Bolivia.

Rodny Sehuenca, un estudiante entrevistado, considera que, a medida que los universitarios desempeñan un papel cada vez más importante en la creación y difusión de contenido en línea, es imperativo implementar medidas de seguridad digital más sólidas y programas educativos que los equipen con las habilidades necesarias para proteger su información personal y salvaguardar la integridad de su trabajo creativo. "La seguridad pasa por la educación para proteger las cuentas", manifiesta. Esta referencia es corroborada por Sanabria, cuyo testimonio fue compartido previamente.

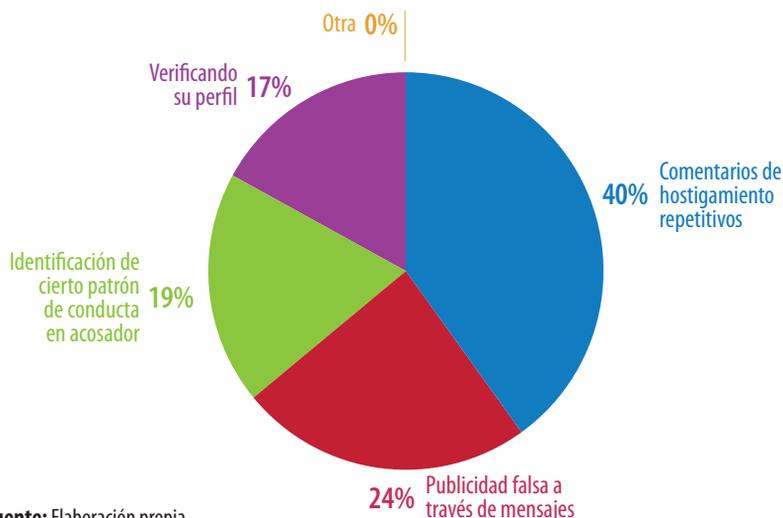
Conforme los entrevistados, "nadie está absuelto de sufrir un ciberataque, pero puede proteger su información para no ser parte de las numerosas víctimas". Según los resultados de las boletas de encuesta, las medidas para proteger sus cuentas son: "No compartir información personal abiertamente" (37%), "configurar el perfil de redes como privado" (35%) y el "uso de contraseñas complejas" (26%). Sobre medidas de seguridad, se analizarán datos más adelante.

Por otro lado, los patrones de los ciber-acosadores son actividades rutinarias realizadas por estos y la aparición de un suceso desencadenante como un objetivo disponible, pero todo esto está determinado por un esquema que se forma el infractor en su mente como resultados de actividades realizadas cotidianamente (Andresen, 2014). De acuerdo con los encuestados, el patrón más comúnmente identificado en los perpetradores de ciberdelitos es la emisión repetitiva de comentarios hostiles. Estos hallazgos ofrecen una perspectiva detallada sobre las percepciones de los participantes respecto a los patrones predominantes en los autores de delitos cibernéticos.

Según los estudiantes consultados, los comentarios de hostigamiento reiterados son el aspecto más destacado de tales; vinculados a sobre todo a temas político-electorales. Como fue señalado previamente por Sanabria, una de las entrevistadas, colectivos como los “guerreros digitales” y otros simpatizantes, no solo de los partidos políticos nacionales, sino de los frentes electorales de la UMSS.

Cabe aclarar que, conforme el artículo 92 de la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, las universidades públicas son autónomas frente a la gestión de otras entidades públicas, por lo que tienen una libre administración de sus recursos y sistema de gobierno universitario. La gobernanza universitaria sucede a partir de un sistema de cogobierno docente estudiantil, donde las instancias del poder legislativo sostienen una representación paritaria entre docentes y estudiantes, accediendo a tales, por medio de elecciones anuales. Bajo esta premisa, es común que, en tiempos electorales, circulen por redes, panfletos y publicaciones que desacrediten a los candidatos o a sus seguidores.

Gráfico 2. *Patrones recurrentes identificados en los acosadores*



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes consultados de la UMSS advierten que los comentarios de hostigamiento son frecuentes durante los períodos electorales universitarios. Los estudiantes consultados en la UCB y EMI, donde no existen el sistema de cogobierno, manifiestan que tales comentarios suceden en espacios deno-

minados “de confesionario”, siendo comunidades cerradas en la red de Instagram®, sobre todo, donde los estudiantes emiten impresiones y referencias a sus docentes y otros compañeros. Cuando un comentario es compartido, “se vuelve viral” y sale de tales comunidades afectando a los implicados, conforme Alejandro Alcócer, un estudiante entrevistado.

Respecto a la identificación de los agresores, el encargado de la UST indica que, la EMI detecta ciberataques mediante el análisis de bitácoras, las cuales reflejan el comportamiento de los usuarios en sus plataformas. Dichas bitácoras facilitan la identificación de Protocolos de Internet (IPs) que intentan obtener acceso de manera reiterada mediante una avalancha de ataques para conseguir contraseñas, las cuales son posteriormente bloqueadas; sin embargo, no pueden identificar a los equipos de dónde emergen los comentarios de hostigamiento publicados en las redes. Al respecto, los entrevistados de la UMSS coinciden en que es “prácticamente imposible” identificar a los autores de los comentarios de hostigamiento en redes, dado que la mayoría de estos provienen de perfiles falsos.

3.2. Recursos informáticos y comunicativos

Conforme el encargado de la Unidad de Sistemas y Tecnología (UST), la EMI gestiona los recursos para los ciberataques, que incluyen al acoso, mediante el uso de diversas herramientas, incluyendo copias de seguridad. Estas copias se almacenan en discos adicionales y el uso de Redes Privadas Virtuales (VPNs) se ha intensificado, especialmente durante la pandemia de COVID-19. Actualmente, la universidad planea implementar una nueva aplicación para facilitar la comunicación entre el personal administrativo y docente, evitando así interferencias de otras aplicaciones.

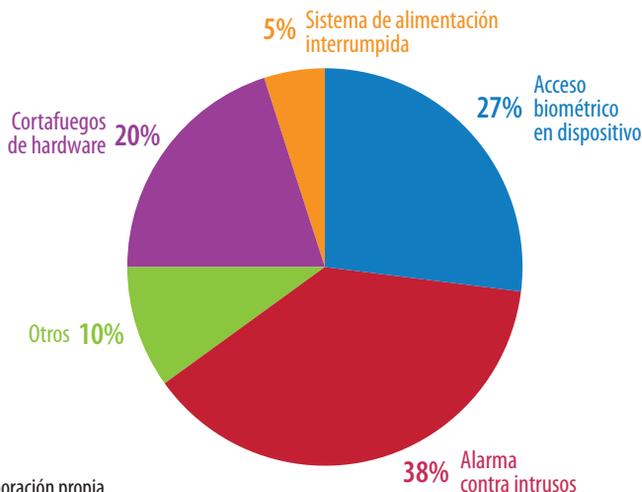
En la UMSS, el jefe del DTIC menciona que, para gestionar los delitos informáticos, incluyendo el “ciberacoso”, mantienen copias de seguridad, preferentemente en ubicaciones seguras fuera del departamento mencionado. Además, utilizan herramientas como Snort®¹ o Suricata®² para analizar el tráfico de red y prevenir amenazas. La institución tiene políticas de seguridad que cubren aspectos como la seguridad de los usuarios finales, accesos físicos y procedimientos de respaldo y seguridad. Al igual que la EMI, la UMSS utiliza VPNs y firewalls³.

Sobre la prevención de otros delitos informáticos, como los ciberataques, se destaca el uso de firewalls y la actualización de software en la UMSS, conforme

el jefe de la DTIC. Los ataques más frecuentes en los sitios web de la UMSS son el *phishing*, el *malware* y los ataques de denegación de servicio (DDoS). El DTIC recibe de 1 a 2 reportes anuales, y sigue un protocolo específico en caso de robo de cuentas en redes sociales, que incluye cambiar contraseñas, activar la verificación en dos pasos y notificar a la institución afectada y a la policía nacional. El responsable de la UST menciona que la técnica de phishing es común, y que la EMI utiliza la prueba CAPTCHA⁴ y correos electrónicos para contrarrestarla.

Al respecto, la mayoría de los estudiantes encuestados (62%) desconoce el uso de recursos informativos para la protección contra ciberdelitos, en particular, contra el acoso cibernético. En cuanto a la seguridad de hardware, software y red, la mayoría relativa de los encuestados (38%) utiliza como recurso preferido, las alarmas contra intrusos. Los estudiantes consultados señalan que, a pesar de conocer diversos recursos, no los utilizan porque los recursos más efectivos conllevan un pago por licencia de activación, siendo su costo, según los encuestados, relativamente caro. Otra dificultad para los estudiantes es el idioma de los recursos, desconociendo el inglés.

Gráfico 3. Recursos informáticos contra los delitos conocidos por los universitarios



Fuente: Elaboración propia.

Los recursos comunicativos, que incluyen diversas acciones y mecanismos tanto verbales como no verbales, son fundamentales para facilitar una interac-

ción efectiva. Estos recursos, que abarcan desde conductas intencionales hasta espontáneas, contribuyen al intercambio de información y al establecimiento de un ambiente emocional positivo. Sin embargo, se ha identificado que la mayoría de los estudiantes encuestados carece de información oportuna y adecuada sobre el uso correcto de estas herramientas para la comunicación.

En el contexto de la concientización sobre ciberdelitos, considerando la opinión de los responsables de seguridad informática de la UMSS y EMI, ambas universidades implementan acciones comunicativas para informar a los universitarios sobre los peligros de los delitos en Internet. A pesar de reconocer la preferencia de los estudiantes por las redes, estas instituciones señalan limitaciones debido a la cantidad de usuarios; sin embargo, consideran que redes como WhatsApp y Facebook son efectivas para la transmisión de esta información.

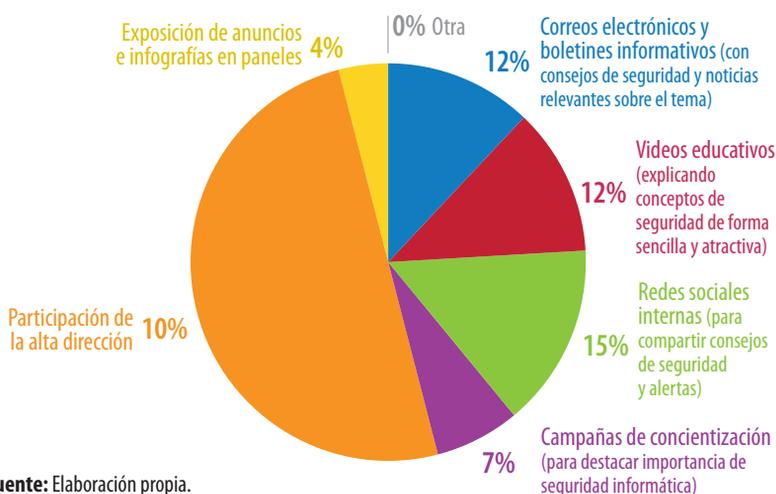
El responsable de la Unidad de Sistemas y Tecnología (UST) de la EMI destaca la importancia de utilizar aplicaciones probadas por el mercado para la seguridad informática, así como la necesidad de evitar el uso excesivo de plugins en el sistema operativo. Los estudiantes consultados señalan que instalan aplicaciones aceptando condiciones que no comprenden, reconociendo una actitud parsimoniosa al respecto, ya que el contenido aceptado no es analizado en su totalidad debido a su extensión. Este aspecto denota que, los recursos comunicativos empleados no son suficientes para los estudiantes.

Para el jefe del Departamento de Tecnologías de la Información y Comunicación (DTIC) de la UMSS, el análisis de patrones recurrentes es esencial para la detección de ciberataques. Por lo tanto, se realizan publicaciones y campañas informativas a docentes, personal administrativo y estudiantes sobre seguridad cibernética. Las infografías sobre medidas de seguridad tienen un mayor impacto en el público universitario, según el entrevistado. Además, se llevan a cabo talleres de seguridad informática como parte de la concientización sobre el manejo adecuado de las redes. Consultando a los estudiantes de esta universidad, arguyen que tales recursos son limitados porque no llegan a la totalidad de la población estudiantil, siendo de 76.190 universitarios (UMSS, 2023).

Según las encuestas realizadas, los estudiantes identifican que los recursos comunicativos más importantes para preservar la seguridad informática son los correos electrónicos y boletines informativos, seguidos por publicaciones en redes, videos educativos y, sobre todo, la participación de la alta dirección. La razón de tal preferencia radica en el criterio de que los mensajes enviados a

los correos electrónicos no solo informan, sino que educan, partiendo de contenido relevante. La participación de la alta dirección de la universidad en la difusión de estos mensajes y recursos comunicacionales refleja, para los estudiantes, un compromiso institucional con la seguridad informática.

Gráfico 4. Recursos comunicativos para ciberseguridad preferidos por los estudiantes



La preferencia señalada por los estudiantes a los mensajes en correos electrónicos ingresa en contradicción con la frecuencia de ingreso a los mismos. Según los responsables de seguridad informática de ambas universidades, el ingreso de los estudiantes a las casillas electrónicas es relativa y no frecuente, en comparación al acceso a las redes. Por lo cual, se debe emplear recursos complementarios en estas últimas.

3.3. Medidas para prevenir el acoso cibernético asumidas por los creadores de contenido en Cochabamba, Bolivia

Dentro del ámbito de su expresión creativa, los estudiantes universitarios entrevistados han optado por asumir roles como creadores de contenido, motivados por la recepción positiva de sus publicaciones, las cuales han sido ampliamente vistas, compartidas y comentadas. Esta experiencia los ha llevado a consolidarse en dicho rol. En sus relatos, los entrevistados afirman que aplican

diversas medidas para prevenir el ciberacoso y el ciberhostigamiento.

Los universitarios Sanabria y Sehuencia mencionan que, personalmente, utilizan medidas de seguridad como la instalación de aplicaciones de antivirus y contraseñas seguras. Además, ambos señalaron que colaboran con organizaciones para impartir talleres y charlas en escuelas, universidades y comunidades sobre el uso responsable de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), así como para prevenir el ciberacoso. Asimismo, llevan a cabo campañas en redes sociales para difundir información sobre las consecuencias de estas conductas y ofrecen consejos para prevenirlas y enfrentarlas. Sanabria destaca que dedica ciertas publicaciones a informar a sus seguidores sobre herramientas tecnológicas para su seguridad. Alcócer coincide con esta idea, por lo que se dedica a enseñar a las personas a limitar la visibilidad de sus publicaciones, a desactivar comentarios para evitar mensajes ofensivos y bloquear a usuarios que acosen o intimiden. De esta manera, todos los entrevistados manifiestan estar comprometidos con mantener un entorno digital seguro, eliminando comentarios ofensivos, discriminatorios o que inciten al odio, y reportando casos de ciberacoso y ciberhostigamiento a las plataformas digitales correspondientes.

Estas acciones, equiparables a estrategias de responsabilidad social empresarial, reflejan la preocupación de los creadores de contenido por la ciberseguridad, dado que los riesgos y peligros en la navegación y visitas de sitios pueden afectar a su audiencia. En el caso específico de Camila Hidalgo, mencionado anteriormente, es preciso enfrentar a los perpetradores de delitos en las redes y evitar que, otras personas, sean víctimas del acoso cibernético.

Por tanto, es esencial destacar que la prevención del acoso cibernético (ciberbullying) es una responsabilidad compartida. Los creadores de contenido, las plataformas digitales, las familias y las instituciones educativas deben colaborar para crear un entorno digital seguro e inclusivo para todos.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La investigación realizada sobre el acoso cibernético y los delitos en línea entre los creadores de contenido universitarios en Bolivia revela una serie de hallazgos significativos que merecen atención y acción por parte de las instituciones educativas, las autoridades y la sociedad en general. Estos hallazgos no solo proporcionan una comprensión más profunda de la naturaleza y el al-

cance del problema, sino que también sugieren posibles vías para abordarlo de manera más efectiva.

Los resultados de la investigación, obtenidos a través de encuestas y entrevistas, revelan que los universitarios creadores de contenido son particularmente vulnerables a delitos como el hackeo de cuentas, la difusión no autorizada de contenido íntimo y el acoso reiterado en redes sociales. Se evidenció que creadores de contenido, aunque no se dedican exclusivamente a esta actividad, han experimentado diversas formas de acoso cibernético. La prevalencia de estas experiencias, que incluyen desde solicitudes de información personal hasta hackeo de cuentas y amenazas de publicación de contenido íntimo, resalta la urgencia de abordar este problema. Esta situación demanda no solo una actualización legislativa, sino también la implementación de políticas públicas que promuevan la prevención del acoso cibernético en todos los espacios, especialmente en el entorno académico.

La naturaleza cambiante del entorno digital y la relativa inexperiencia de determinados usuarios en materia de seguridad cibernética pueden dejar a los creadores de contenido vulnerables a diversas formas de acoso y delitos en línea. Esto destaca la necesidad de una mayor concienciación y educación sobre la protección de la privacidad y la seguridad en línea.

Asimismo, este artículo visibilizó los vacíos legales y tecnológicos que existen en Bolivia en torno a la protección de los usuarios en línea. La falta de mecanismos ágiles para la denuncia de ciberdelitos y la ausencia de una legislación que penalice de manera efectiva estas conductas ponen a las víctimas, en este caso, los estudiantes universitarios, en una situación de desprotección.

Los patrones de conducta de los criminales cibernéticos, recurriendo a cuentas anónimas, perfiles falsos, proporcionan información valiosa sobre las tácticas y motivaciones detrás de los ataques en línea. La comprensión de estos patrones puede ayudar a anticipar y prevenir futuros ataques, así como a identificar y enjuiciar a los perpetradores.

El uso de recursos informáticos como firewalls y VPNs por parte de las instituciones universitarias para combatir los ciberdelitos es una medida crucial; sin embargo, las limitaciones asociadas con el gran número de usuarios y la falta de conciencia sobre seguridad cibernética subrayan la necesidad de una mayor inversión en infraestructura y educación en este ámbito.

Los recursos comunicativos, como los mensajes y boletines digitales enviados a los correos electrónicos, deben complementarse con publicaciones en las re-

des y con campañas de concienciación institucional. La difusión de información sobre seguridad cibernética y la promoción de prácticas seguras en línea pueden contribuir significativamente a la protección de los usuarios. Así como la incorporación de la temática como transversal en los planes de estudios de programas y carreras universitarias.

La adopción de medidas de prevención por parte de los creadores de contenido, como el uso de antivirus y contraseñas seguras y su voluntad para impartir talleres, difundir información y ofrecer consejos prácticos demuestra que la lucha contra los delitos cibernéticos no solo es responsabilidad de las instituciones y las autoridades, sino también de los propios usuarios. Este compromiso individual refuerza la importancia de una participación consciente de todos los actores en la construcción de un entorno digital seguro.

A pesar de lo señalado, esta investigación revela la necesidad de una mayor conciencia y capacitación en seguridad cibernética entre los creadores de contenido y la población en general. Si bien, determinados entrevistados muestran un compromiso activo en la promoción de la seguridad en línea, la mayoría carece de una comprensión profunda de las medidas de protección necesarias para prevenir el acoso cibernético y otros delitos digitales. Esto resalta la importancia de programas educativos y campañas de sensibilización más amplias para abordar esta brecha de conocimiento y mejorar la protección en línea para todos los usuarios.

Se recomienda una mayor colaboración entre las universidades y los creadores de contenido para desarrollar e implementar campañas integrales de prevención del acoso cibernético y los delitos en línea. Estas pueden recibir el apoyo de organizaciones sociales, entidades públicas o empresas privadas para la formulación de estrategias de responsabilidad social empresarial y de concientización social, incluyendo la organización de talleres y campañas de sensibilización, así como la promoción de prácticas seguras en línea a través de plataformas digitales.

Dentro de la discusión planteada en esta publicación, es fundamental llevar a cabo una revisión exhaustiva y una actualización de la legislación boliviana para abordar de manera específica el problema del acoso cibernético. Esta revisión debe incluir la tipificación clara y precisa de este tipo de delito, así como el establecimiento de mecanismos de denuncia y sanción que sean ágiles y eficientes. Además, es esencial garantizar la protección de las víctimas, asegurando que cuenten con el respaldo necesario para enfrentar estas situaciones.

Además, se requiere una mayor agilidad por parte de las instituciones pertinentes, como la fiscalía general del Estado Plurinacional y las diversas instancias del Órgano Judicial, en la consideración de los casos de acoso cibernético. Esto implica la implementación de medidas que permitan identificar a los infractores, incluso en casos de cuentas falsas o anonimato en línea.

La prevención del acoso cibernético y los delitos en línea es una responsabilidad compartida que requiere un enfoque multidisciplinario y colaborativo. Con una combinación de medidas tecnológicas, educativas y legales, es posible crear un entorno digital más seguro e inclusivo para todos.

Por lo expuesto, la investigación realizada para este artículo puede contribuir a establecer una base fundamental para el diseño de políticas públicas que no solo prevengan el acoso cibernético en las universidades, sino que también garanticen la atención integral a las víctimas y promuevan la colaboración entre entidades educativas, tecnológicas y judiciales para su disminución. Por tanto, el enfoque, en su construcción, debe ser integral y multidisciplinario, combinando elementos tecnológicos, educativos y legales. La incorporación de las conclusiones y recomendaciones de esta investigación en la agenda política puede conducir a la formulación de políticas públicas que enfrenen de manera proactiva el acoso cibernético, protejan a las víctimas y promuevan un uso responsable y seguro de las tecnologías digitales.

REFERENCIAS

- Abreu Valencia, F. A. (2022). La cooperación internacional en materia de cibercrimen y evidencia digital. *Saber y Justicia*, 1(21), 30-53.
- Acurio del Pino, S. (2014). Delitos Informáticos: Generalidades. En *Delitos Informáticos 1* (pp. 1-17). Organización de los Estados Americanos. <https://lc.cx/hyp3pb>
- Agencia de Gobierno Electrónico y Tecnologías de Información y Comunicación. (2017). Encuesta Nacional de Opinión sobre Tecnologías de Información y Comunicación. <https://lc.cx/sT6oV2>
- Alba, C. A. (2020). Acoso escolar, ciberacoso y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 36(3), 1-9. <https://lc.cx/0oMV4M>
- Andresen, M. A. (2014). *Environmental Criminology: Evolution, Theory, and Practice*. Taylor & Francis.

- Barroso Toledo, R. (2011). Los delitos en internet: Un enfoque desde la pornografía infantil en la red. *Revista F@ro*, 13, 101-114. <https://bit.ly/3E0YVo9>
- Belisario Méndez, A. N. (2014). *Análisis de métodos de Ataques de Phishing*. Biblioteca Digital FCE. <https://lc.cx/0yE0WY>
- Campos Freire, F., Rivera Rogel, D., & Rodríguez Hidalgo, C. (2014). La presencia e impacto de las universidades de los países andinos en las redes sociales digitales. *Revista Latina de Comunicación Social*, (69), 571–592. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2014-1025>
- Cano-Pita, G. E., & García-Mendoza, M. J. (2018, 5 de enero). Las TICs en las empresas: evolución de la tecnología y cambio estructural en las organizaciones. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 1-14. <https://doi.org/10.23857/dc.v4i1.762>
- Cerezo Ramírez, F., & Rubio Hernández, F. J. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 113-126. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.253391>
- Chequea Bolivia. (2020). *Guerreros del MAS tramaron estrategias coordinadas de desinformación para influir en los votantes*. Chequea Bolivia. <https://lc.cx/nfSaxt>
- Chilano, M. B. (2022). *La problemática del grooming en la Argentina: análisis de las estrategias y tácticas de las ONGs*. Grado Cero, 1-16. <https://lc.cx/ctDihR>
- Coppola, M. (2023, 14 de noviembre). Seguridad informática: qué es, tipos y características. HubSpot. <https://lc.cx/61pRIJ>
- Echeverría Echeverría, R., Paredes Guerrero, L., Evia Alamilla, N. M., Carrillo Trujillo, C. D., Kantún Chim, M. D., Batún Cutz, J. L., & Quintal López, R. (2019, 12 de marzo). Caracterización del hostigamiento y acoso sexual, denuncia y atención recibida por estudiantes universitarios mexicanos. *Revista de Psicología*, 27(2), 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2018.52307>
- Escobar Martínez, J. I., & Quinto Rojas, L. C. (2016). Vulnerabilidad en dispositivos móviles con sistema operativo Android. *Cuaderno Activa*, 7(1), 55–65. <https://lc.cx/10y19F>
- Fernández Bermejo, D., & Martínez Atienza, G. (2020). *Ciberdelitos*. Experiencia. <https://lc.cx/POApfo>
- Furlán Malamud, A., & Spitzer Schwartz, T. C. (Coords.). (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. ANUIES, Dirección de Medios Editoriales: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

- Furlán Malamud, A. J., Prieto Quezada, M. T., & Ochoa Reyes, N. E. (Coords.). (2024). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas, 2012-2021* (Vol. 6, Serie Estados del Conocimiento 2012-2021; Área Temática 15). Consejo Mexicano de Investigación Educativa A. C.
- Guerrero Álvarez, D. E. (2020). *Análisis del Ciberdelincuente en el derecho penal ecuatoriano*. Artículo Científico de Magister en Derecho, mención Derecho Penal y Criminología. Universidad Uniandes. 1-24. <https://lc.cx/pZyP2F>
- Ballesteros, M.C., & Hernández, J.A. (2014). Ciberdelincuencia: particularidades en su investigación y enjuiciamiento. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, (47), 209-234. <https://lc.cx/o0Y410>
- Herrera-López, M., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2023). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Colombiana de Psicología*, 32(2), 1-22.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2014). *Prevención del acoso escolar: Bullying y ciberbullying*. IIDH.
- Jiménez Rozas, J. (2022). Ciberdelincuencia: Evolución y relación con la actual situación de pandemia. Nuevas modalidades y nuevas problemáticas. [Trabajo de fin de Grado. Grado en Criminología. Curso académico 2021-2022]. Universidad de Salamanca. <https://lc.cx/8FiM84>
- Kizza, J. M. (2017). *Guide to Computer Network Security* (4th ed.). Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-55606-2>
- Manjarrés Bolaño, I. (2012). Caracterización de los delitos informáticos en Colombia. *Pensamiento Americano*, 5(9), 71-82
- Marin-Cortes, A., & Linne, J. (2021). Una tipología del ciberacoso en jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(2), 331-356. <https://lc.cx/RGNBTm>
- Medrano Salamanca, S. A. (2023). El ciberbullying en el sistema educativo boliviano: medidas de protección contra niñas, niños y adolescentes en la Ley 548. [Trabajo final de Diplomado en Derecho Penal y Procesal Penal, Universidad Mayor de San Simón]. DDigital - UMSS.
- Mercol, G. (2022). *Educación e informar: estrategias de comunicación para prevenir estafas digitales*. Cuadernos del CIPECo, 1-29.
- Mesguer, J. (2013). Los nuevos modi operandi de los ciberdelincuentes durante la crisis económica. *Revista de Derecho UNED*, (12), 495-523. <https://doi.org/10.5944/rduned.12.2013.11704>

- Nussipova, A., Khussainova, G., Kabilova, R., Kabilova, R., Aliyarov, E., & Nuralina, B. (2023). Information security communications strategy as a prerequisite to counteracting hybrid warfare: world experience [Estrategia de comunicaciones de seguridad de la información como requisito previo para contrarrestar la guerra híbrida: experiencia mundial]. *Revista Latina de Comunicación Social*, 82, 1-18. <https://doi.org/10.4185/rlcs-2024-2134>
- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico. (2018). *Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>
- Pandove, K., Jindal, A., & Kumar, R. (2010). Email Spoofing. *International Journal of Computer Applications*, 5(1), 27-30. <https://doi.org/10.5120/881-1252>
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Lucio López, L. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación educativa*, 15(68), 33-47. <https://lc.cx/ZhgJ2>
- Prieto Quezada, M. T., Carrillo Navarro, J. C., & Oliva, H.A (2017). *No te enredes en las redes. Análisis y narrativas del ciberacoso en educación superior*. ICTI
- Salgado, C., Peralta, M., & Berón, M. (2019). Modelos y métodos de calidad: fortalecimiento de la seguridad en los sistemas de software. [Documento de trabajo]. Universidad Nacional de San Luis.
- Santillán Molina, A. L., Delgado Rodríguez, R. N., & Guerrero Álvarez, D. E. (2021). Análisis del ciberdelincuente en el derecho penal ecuatoriano. [Tesis de maestría, Universidad de los Andes, Ambato, Ecuador]. DSpace de Uniandes. <https://lc.cx/l29FYB>
- Torres, Á. C. (2022). *Ciberdelitos en el sector turístico: tipologías más habituales, prevención y la respuesta penal ante los mismos*. 1-32. <https://lc.cx/WGez90>
- Torrico Villanueva, E. (2016). *Comunicación: De las matrices a los enfoques* (2.^a ed.). (G. L. M., Ed.). Punto de Encuentro.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/United Nations International Children's Emergency Fund. (2022). Ciberacoso: Qué es y cómo detenerlo. UNICEF. <https://lc.cx/EkCBKa>
- Velasco Rojas, A. C. (2022). Análisis y prevención de los ciberdelitos en Bolivia. [Trabajo final de Diplomado en Derecho Penal y Procesal Penal, Universidad Mayor de San Simón]. DDigital - UMSS.
- Villasis-Keever, M. Á., & Miranda-Novales, M. G. (2016). El protocolo de investigación IV: las variables de estudio. *Revista Alergia México*, 63(3), 199-206. <https://doi.org/10.29262/ram.v63i3.199>

- Zapata Molina, L. P. (2012). Evaluación y mitigación de ataques reales a redes IP utilizando tecnologías de virtualización de libre distribución. *Ingenius*, 8, 1-18. <https://doi.org/10.17163/ings.n8.2012.01>
- Zapata Zurita, J. G. (2017). *Sapere Aude: La información libre de la censura y libre del mercado*. Beau Bassin: EAE.
- Zbairi Pardillio, N. E. (2015). El stalking como nueva forma de acoso: las limitaciones de la regulación y la intervención actuales. (Trabajo de fin de grado, Universitat Autònoma de Barcelona). <http://surl.li/bnslcd>

NOTAS

- ¹ Snort® es un Sistema de Detección de Intrusos (IDS) de código abierto, diseñado para identificar actividades sospechosas en redes. Realiza un análisis exhaustivo del tráfico de red, proporcionando monitoreo en tiempo real y registro de paquetes. Puede analizar protocolos y detectar contenido malicioso. Una de sus características destacadas es la capacidad de identificar huellas digitales del sistema operativo y emitir alertas correspondientes.
- ² Suricata®, al igual que Snort®, es un sistema de detección de intrusiones (IDS) de código abierto que detecta actividades sospechosas en redes mediante el análisis de tráfico. Suricata se distingue por su eficiente motor de detección basado en reglas, amplia compatibilidad con protocolos de red y sólida integración con otras herramientas de seguridad.
- ³ Firewall es un sistema que supervisa y controla el tráfico de red, basándose en reglas de seguridad predefinidas. Actúa como una barrera entre las redes internas confiables y las externas no confiables, como Internet.
- ⁴ CAPTCHA, acrónimo de 'Completely Automated Public Turing test to tell Computers and Humans Apart' (Prueba de Turing pública y automática para diferenciar entre computadoras y humanos), es un sistema de desafío-respuesta implementado para discernir entre usuarios humanos y bots en Internet. Su diseño y aplicación son fundamentales para mitigar el riesgo de actividades automatizadas no deseadas y garantizar la interacción humana genuina en la web.



8. Propuesta didáctica en educación matemática para estudiantes con discapacidad en nivel superior

Didactic proposal in mathematics education
for students with disabilities in higher education

Xóchitl Fuentes Uribe¹ @  Ana Torres Mata² @ 

Laura Plazola Zamora³ @  Sara Leticia Marín Maldonado⁴ @ 

^{1, 2, 3 y 4} Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jalisco, México

RESUMEN

En el sistema educativo Mexicano existen normas, leyes y reglamentos que favorecen la inclusión educativa. La atención a estudiantes con discapacidad presenta diversas barreras para el aprendizaje y la participación que limitan el ejercicio de su derecho a recibir una educación inclusiva, equitativa y de calidad, situación que presenta retos particulares en el nivel superior. Un elemento clave presente en este proceso es el docente y su percepción de no contar con suficiente preparación o apoyo para atender las necesidades de esta población estudiantil. El problema se acentúa cuando se involucra el manejo de contenidos complejos y abstractos como los existentes en matemáticas y asignaturas afines. En este trabajo se presenta un estudio cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo enfocado en modelos de inclusión educativa para elaborar una propuesta de atención a estudiantes con discapacidad para asignaturas del área de formación cuantitativa de nivel superior. La propuesta provee al profesorado sugerencias de intervención con el objetivo de apoyar su práctica docente para reducir o eliminar las barreras de aprendizaje y participación presentes en el contexto educativo de los estudiantes con discapacidad. Así mismo, se sugiere elaborar instrumentos de medición que proporcionen información sobre la efectividad de su implementación. Se destaca la importancia

de dar seguimiento a las intervenciones realizadas, así como la necesidad de capacitar permanentemente al profesorado en materia de inclusión educativa, lo que ayudará a mejorar las prácticas docentes no solo para beneficio de estudiantes con discapacidad sino para la población estudiantil en general.

Palabras clave: Educación inclusiva; enseñanza superior; enseñanza de las matemáticas; personas con discapacidad

Didactic proposal in mathematics education for students with disabilities in higher education

ABSTRACT

In the Mexican education system, there are rules, laws and regulations that favor educational inclusion. The attention to students with disabilities presents various barriers to learning and participation that limit the exercise of their right to receive an inclusive, equitable and quality education, a situation that presents particular challenges at the higher level. A key element present in this process is the teacher and his perception of not having enough preparation or support to meet the needs of this student population. The problem intensifies when the management of complex and abstract content such as those existing in mathematics and related subjects is involved. This paper presents an exploratory and descriptive qualitative study focused on models of educational inclusion to develop a proposal for attention to students with disabilities for subjects in the area of quantitative training at higher level. The proposal provides teachers with intervention suggestions with the aim of supporting their teaching practice to reduce or eliminate the barriers to learning and participation present in the educational context of students with disabilities. Likewise, the work suggests developing measurement instruments that provide information on the effectiveness of their implementation. The importance of following up on the interventions carried out is highlighted, as well as the need to permanently train teachers in educational inclusion, which will help to improve teaching practices not only for the benefit of students with disabilities but also for the student population in general.

Keywords: Inclusive education, higher education, mathematics education, persons with disabilities

Proposta didática em educação matemática para alunos com deficiência no nível superior

RESUMO

No sistema educacional mexicano existem regras, leis e regulamentos que favorecem a inclusão educacional. A atenção aos alunos com deficiência apresenta várias barreiras à aprendizagem e à participação que limitam o exercício de seu direito a receber uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, situação que apresenta desafios particulares no nível superior. Um elemento-chave presente nesse processo é o professor e sua percepção de não ter preparo ou apoio suficiente para atender às necessidades dessa população estudantil. O problema se acentua quando se trata do manejo de conteúdos complexos e abstratos, como os existentes na matemática e assuntos afins. Este artigo apresenta um estudo qualitativo exploratório e descritivo com foco em modelos de inclusão educacional para desenvolver uma proposta de atenção aos alunos com deficiência para sujeitos da área de formação quantitativa em nível superior. A proposta fornece aos professores sugestões de intervenção com o objetivo de subsidiar sua prática docente para reduzir ou eliminar as barreiras à aprendizagem e à participação presentes no contexto educacional dos alunos com deficiência. Da mesma forma, sugere-se o desenvolvimento de instrumentos de medida que forneçam informações sobre a eficácia de sua implementação. Destaca-se a importância do acompanhamento das intervenções realizadas, bem como a necessidade de formação permanente dos professores em inclusão educacional, o que ajudará a melhorar as práticas de ensino não só em benefício dos alunos com deficiência, mas também da população estudantil em geral.

Palavras-chave: Educação inclusiva, ensino superior, educação matemática, pessoas com deficiência

Proposition didactique dans l'enseignement des mathématiques pour les élèves handicapés de niveau supérieur

RÉSUMÉ

Dans le système éducatif mexicain, il existe des règles, des lois et des règlements qui favorisent l'inclusion éducative. L'attention portée aux élèves handicapés présente divers obstacles à l'apprentissage et à la participation qui limitent l'exercice de leur droit de recevoir une éducation inclusive, équitable

et de qualité, une situation qui présente des défis particuliers au niveau supérieur. Un élément clé présent dans ce processus est l'enseignant et sa perception de ne pas avoir assez de préparation ou de soutien pour répondre aux besoins de cette population étudiante. Le problème est accentué lorsqu'il s'agit de gérer des contenus complexes et abstraits tels que ceux existant en mathématiques et dans des matières connexes. Cet article présente une étude qualitative exploratoire et descriptive axée sur les modèles d'inclusion éducative afin de développer une proposition d'attention aux élèves en situation de handicap pour les sujets relevant du domaine de la formation quantitative au niveau supérieur. La proposition fournit aux enseignants des suggestions d'intervention dans le but de soutenir leur pratique pédagogique afin de réduire ou d'éliminer les obstacles à l'apprentissage et à la participation présents dans le contexte éducatif des élèves handicapés. De même, il est suggéré de mettre au point des instruments de mesure qui fournissent des informations sur l'efficacité de leur mise en œuvre. L'importance du suivi des interventions menées est soulignée, ainsi que la nécessité de former en permanence les enseignants à l'inclusion éducative, ce qui contribuera à améliorer les pratiques pédagogiques non seulement au bénéfice des élèves en situation de handicap mais aussi de la population étudiante en général.

Mots clés: Éducation inclusive, enseignement supérieur, enseignement des mathématiques, personnes handicapées

1. INTRODUCCIÓN

La inclusión educativa ha sido estudiada desde hace varias décadas a partir del reconocimiento de los derechos humanos y la insistente participación de colectivos y grupos sociales en la lucha para incluir, desde la perspectiva de la educación, a personas con discapacidad que históricamente han estado subestimadas, infravaloradas y excluidas de ella (Cruz y Casillas, 2017; Iturbide y Pérez, 2018), y el nivel de estudios superior no ha sido la excepción (Bartolomé, Martínez y García, 2021; Iturbide y Pérez-Castro, 2020).

A pesar de que la educación fue reconocida como un derecho humano en 1948, fue hasta la celebración de la Convención de la UNESCO relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, en 1960, que se puntualizó aquello que los gobiernos tendrían que hacer para garantizar la igualdad en el ámbito educativo, pero aún no se consideraba a la discapacidad

como un vehículo conductor hacia la discriminación, la exclusión, la restricción o la preferencia (UNESCO, 2020). En 1990, en la Declaración mundial sobre educación para todos, se plasmó el consenso y compromiso para satisfacer las necesidades básicas de educación de todas las personas, incluyendo aquellas en condición de discapacidad (UNESCO, 1990). Fue hasta la Declaración de la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales, celebrada en 1994, que se hizo énfasis en que las personas con discapacidad debían tener acceso a las escuelas ordinarias (UNESCO, 2020). Más adelante, en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, celebrada en 2006, se aseguró el pleno goce y ejercicio de todos los derechos humanos para estos sujetos, sin discriminación y en condiciones de igualdad (CNDH, 2020). Por su parte, la Conferencia internacional de la UNESCO 2008, La educación inclusiva: el camino hacia el futuro puso de manifiesto la necesidad de lograr una educación verdaderamente inclusiva para toda la vida, observando y respetando la diversidad, incluyendo a las personas con discapacidad, desde la concepción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de políticas del sector educativo, que considere el desarrollo de valores y cooperación con un sentido social (UNESCO, 2009).

La educación inclusiva es un paradigma que comprende que las necesidades de todos los estudiantes deben ser atendidas en un aula regular (CONADIS, 2015; Ferreira y do Nascimento, 2023; UNESCO, 2020). Sin embargo, la inclusión puede tornarse problemática para los diferentes actores del sistema educativo por las dificultades que se presentan en la práctica cotidiana, ya que las instituciones no siempre se encuentran suficientemente preparadas para conducir con éxito la formación académica de los estudiantes con discapacidad (ECD).

Las instituciones educativas se han enfrentado a nuevas presiones y han incrementado las ya existentes ante las nuevas demandas de una población más diversa, con intereses y necesidades específicos y con puntos de partida ampliamente diferenciados (Pérez, 2022). Para enriquecer la experiencia escolar de los ECD en el nivel superior, y llegar a ser una institución educativa inclusiva, es indispensable realizar cambios en la planeación estratégica, a nivel curricular y en la práctica docente, para eliminar las Barreras para el Aprendizaje y la Participación (BAP) (Bell-Rodríguez, 2020; Booth y Ainscow, 2015; González, Zúñiga y Arce, 2021).

Las universidades han respondido con diferentes estrategias orientadas hacia la inclusión, inicialmente se han enfocado en resolver cuestiones relacionadas

con la accesibilidad física; después, y tal vez en menor medida, a atender la accesibilidad de la información y de la comunicación y, posteriormente, a la creación de políticas, programas o unidades para la atención de los ECD (Pérez-Castro, 2019b). Estudios como el de Cruz y Casillas (2017), muestran que, de un total de 53 universidades públicas mexicanas, solamente doce reportaron acciones orientadas a la inclusión de ECD en forma de programas, actividades, políticas o convenios y, de estas últimas, solamente en cinco se encontraron políticas de cobertura institucional.

No resulta extraño que hoy en día en las universidades, aún se observen prácticas, condiciones y normas que continúan excluyendo a las personas que no se ajustan a un modelo de estudiante promedio, que se dedique de tiempo completo al estudio, que pertenezca a cierta clase social y que goce de autonomía plena (Cruz y Casillas, 2017; Pérez, 2022). Arouxét, Cobeñas y Grimaldi (2019), manifiestan que, aun cuando el tema de la inclusión en el ámbito educativo ha cobrado fuerza en épocas recientes, su puesta en marcha sigue avanzando con lentitud, ya que existen ECD que han tenido que enfrentar y superar las barreras que persisten dentro del Sistema Educativo incluyendo el nivel de estudios superior, que presenta desafíos específicos para el aprendizaje que no han sido suficientemente estudiados (Iturbide y Pérez-Castro, 2020).

Uno de estos desafíos se presenta en la trayectoria escolar de los ECD, particularmente tratándose de asignaturas que involucran conceptos y procesos complejos, como las matemáticas. Según Artigue (1995) el logro en la adquisición del conocimiento matemático implica un gran reto, desde lo epistemológico hasta lo educativo. Silva, Viginheski y Shimazaki, (2018), así como Gairín y Suárez (2017), consideran que la enseñanza de las matemáticas es inclusiva cuando el profesor pone el conocimiento a disposición de todos los estudiantes, sin importar las condiciones sociales, emocionales, físicas, intelectuales, lingüísticas, entre otras, que en la práctica resulta ser una tarea por demás complicada. Para el caso específico de ECD, se trata de reconocer y respetar sus necesidades para ofrecerles condiciones efectivas y significativas, favorables para la apropiación del conocimiento. Cobeñas (2021) afirma que algunas de las estrategias implementadas en las universidades fracasan porque no se escucha ni se toma en cuenta a los ECD en su proceso de aprendizaje: usar materiales escolares inaccesibles, disponer de plataformas virtuales poco amigables, ofrecer clases a grupos multitudinarios, hablar mientras se escribe en el pizarrón, apagar la luz para proyectar material audiovisual, usar imágenes sin

descriptores, modificar las dinámicas del curso sin previo aviso, no flexibilizar la entrega de actividades, usar medios de comunicación limitados, no facilitar la organización de grupos de trabajo y de estudio, no contar con suficientes espacios de trabajo colaborativo entre docentes para el diseño de cursos inclusivos, solo por mencionar algunos ejemplos. Estas barreras pueden convertirse en verdaderos mecanismos de exclusión para los ECD en el nivel superior si no se atienden adecuadamente y con oportunidad.

La falta de formación de los profesores en temas relacionados con discapacidad e inclusión, así como la falta de estrategias para facilitar el aprendizaje y evaluar a los ECD, representan una barrera pedagógica, además de las barreras actitudinales por el desconocimiento de las capacidades y de desempeño de éstos (Bartolomé, Martínez y García, 2021; González, Zúñiga y Arce, 2021; López-Campos, 2022; Nieminen, 2024). Por su parte, Cobeñas (2021) ha encontrado que es habitual que los ECD sean segregados y tratados de forma marcadamente diferenciada, inclusive con contenidos disminuidos, en lo que a la enseñanza matemática se refiere en el nivel de estudios superior. Si adicionalmente agregamos las bajas expectativas que tienen los profesores hacia el desempeño de ECD (Cobeñas, 2021; Iturbide y Pérez-Castro, 2020), el escenario de formación de estos estudiantes es poco alentador.

El presente trabajo presenta una propuesta de atención (Propuesta ECD) para la enseñanza de las matemáticas y asignaturas afines en el nivel superior desde una perspectiva exploratoria-descriptiva, y tiene la finalidad de proporcionar criterios y herramientas que orienten las decisiones del profesorado para emprender acciones concretas que favorezcan, en la medida de su alcance, el acceso a ECD a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tomando en consideración las necesidades individuales de cada persona, para contribuir en la reducción o eliminación de las BAP presentes en la formación académica de los ECD.

1.1 Justificación

De acuerdo con Camún et al. (2019), la inclusión educativa tiende a promover la modificación del sistema educativo para que se determinen y pongan en funcionamiento estrategias de aprendizaje que den respuesta a la diversidad de las personas, para que niños, niñas y adolescentes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje con el mínimo o en ausencia de obstáculos. Las BAP existentes en el ámbito educativo se encuentran presentes sistemáticamente

te en todo el mundo y generan un contexto de especial dificultad para ECD, puesto que amplían la brecha de su acceso a la educación y, por consiguiente, reduce sus oportunidades de desarrollo personal (Escobar, 2022).

En México, la Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad publicada en 2011, establece que la Secretaría de Educación Pública, impulsará “la inclusión de las personas con discapacidad en todos los niveles del Sistema Educativo Nacional, desarrollando y aplicando normas y reglamentos que eviten su discriminación y las condiciones de accesibilidad en instalaciones educativas, proporcionen los apoyos didácticos, materiales y técnicos y cuenten con personal docente capacitado” (DOF, 2024; p. 10). En una noción de mayor alcance, también establece que “un sistema educativo justo e incluyente constituye una de las palancas más eficaces para la transformación de la sociedad” (SEP, 2017; p. 13). El establecimiento de lineamientos educativos relacionados con la inclusión, conduce a apoyar la transformación educativa para contribuir al logro del Objetivo para el Desarrollo Sostenible (ODS4) de la Agenda 2030, en el que se busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos” (UNESCO, 2020; p. 1).

El campo de acción de las normativas que amparan la inclusión en la educación, no tiene un camino sencillo por recorrer. Por un lado, existe una permanente necesidad de generar información para el constante desarrollo de políticas públicas para satisfacer las demandas educativas de los ECD; por otro, la tendencia a la estigmatización que ha caracterizado históricamente a las instituciones educativas en relación con las personas con necesidades individuales. Dentro del sistema educativo, las universidades tendrían la obligación de ocuparse de estas situaciones con una visión enfocada en superar las diversas barreras presentes en sus diferentes niveles (Camún *et al.*, 2019 y Gairín y Suárez, 2017).

Hablar de ECD en educación superior requiere de algunas puntualizaciones. Por ejemplo, el estudio de González, Zúñiga y Arce (2021) revela que, del total de jóvenes con discapacidad en México en 2014, solamente el 5.55% se encontraba adscrito a alguna institución educativa de nivel superior, en contraste con el 38.47% del total de jóvenes sin discapacidad que lo estaba. Por otro lado, del universo de ECD inscritos en el nivel superior, el 91% se encontraba registrado en alguna universidad pública. Esta información pone de manifiesto la necesidad de atender este sector en relación con la inclusión de ECD.

Recientemente, en diversas universidades en México se han desarrollado propuestas enfocadas a tener una educación cada vez más inclusiva. Un ejemplo es el de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx, 2021), que cuenta con una Guía que establece lineamientos para proporcionar atención sin discriminación al estudiantado que pertenezca a algún grupo vulnerable, incluyendo ECD. Sin embargo, no aborda sugerencias de trabajo para los profesores o de atención académica para los ECD.

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cuenta con un amplio programa que opera a través de la Unidad de Atención para Personas con Discapacidad (UNAPDI) (UNAM, s.f). Ofrece servicios como la conversión de texto a voz, cámaras con sensores y periféricos inteligentes, equipo de lectura y escritura, guías táctiles, libros en Braille, servicios bibliotecarios para personas con discapacidad, entre otros. Estas iniciativas están enfocadas a que los usuarios soliciten el apoyo requerido directamente a la unidad correspondiente. Las áreas con mayor cobertura son las de aprendizaje de lenguas extranjeras, humanidades y música. La institución también cuenta con un repositorio de recursos accesibles, pero no se localizaron materiales del área de matemáticas.

Por otro lado, la Universidad Veracruzana dispone de un Protocolo para garantizar y promover el ingreso, permanencia y egreso de alumnos con discapacidad (UV, 2024). En relación con las intervenciones docentes, se hacen recomendaciones específicas de acuerdo con el tipo de discapacidad, se da énfasis a la realización de ajustes razonables, sugerencias para preparar algunos materiales didácticos y orientación para el uso de herramientas para la accesibilidad digital. A pesar de ser una propuesta muy completa, no se mencionan aspectos sobre las formas de seguimiento y evaluación de los ECD, así como de la valoración de la pertinencia de las intervenciones realizadas por los profesores.

Por su parte, la Universidad Autónoma de Nuevo León, cuenta con una Dirección de Educación Inclusiva (UANL, s.f.) que, entre otras funciones, asesora y acompaña a ECD en su ingreso, permanencia y egreso, así como el desarrollo de técnicas y materiales didácticos para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se hace referencia al papel de los profesores en este proceso ni a la forma de dar seguimiento a la trayectoria de los ECD.

Estos ejemplos dan cuenta del arduo trabajo que se requiere por parte de las universidades, así como de la complejidad del fenómeno para lograr una verdadera inclusión educativa en la que se tomen en cuenta y se atiendan con éxito las necesidades de los ECD.

Por otro lado, aun cuando el derecho al acceso, permanencia y seguimiento de los ECD en el ámbito educativo ya está legitimado desde diferentes plataformas normativas y existen en operación iniciativas para su atención desde las universidades, una preocupación por parte de uno de los actores clave, el profesorado, es recibir capacitación adecuada y oportuna para enfrentar los retos que representa la atención a ECD (Bartolomé, Martínez y García, 2021; Bell-Rodríguez, 2020; González, Zúñiga y Arce, 2021; Iturbide y Pérez-Castro, 2020; Pereda y Leyva, 2022; Silva, Viginheski y Shimazaki, 2018). La consolidación de la perspectiva humanista de la discapacidad trasciende los aspectos teóricos y normativos pues, para avanzar en el aseguramiento del derecho a la educación de los ECD, debe ser llevada a la práctica por los profesores en el día a día en las aulas (Pereda y Leyva, 2022).

En términos generales los profesores no se consideran suficientemente preparados en cuestiones de inclusión (Barrera, Sanahua y Moliner, 2024), y este, es un aspecto considerable a tener en cuenta, dado que conforman la primera línea de acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para poder enfrentar los retos que garanticen una verdadera inclusión, algunos autores señalan la utilidad de contar con ejemplos y guías específicos en relación con la atención de la diversidad, así como espacios para compartir y retroalimentar sus experiencias (Barrera, Sanahua y Moliner, 2024; Jara, Melero y Guichot, 2015).

2. MARCO REFERENCIAL Y CONCEPTUAL

La discapacidad es un concepto complejo y no es fácil delimitar el contexto de su abordaje puesto que involucra una variedad de explicaciones, representaciones y dimensiones (Booth y Ainscow, 2015; Cruz y Casillas, 2017). A lo largo de la historia, han existido diferentes aproximaciones para tomar en cuenta y definir la discapacidad (Brenes, 2023; Escobar, 2022). En la presente Propuesta se parte del modelo social con enfoque en derechos humanos para considerarla como el resultado de la interacción entre las personas con limitaciones y las barreras del entorno que restringen su plena funcionalidad en la sociedad en igualdad de condiciones que los demás (Booth y Ainscow, 2015; Brenes, 2023; CNDH, 2020; DOF, 2024).

Brenes (2023) presenta una síntesis de los diferentes tipos de discapacidad a partir de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y la Salud, mismas que se consideran para la presente Propuesta:

- a) **Discapacidad sensorial visual:** incluye a las personas con ceguera o visión reducida,
- b) **Discapacidad sensorial auditiva:** incluye a personas con sordera o hipoacusia,
- c) **Discapacidad motriz o física:** considera la dificultad para desplazarse, coordinar movimientos y manipular objetos,
- d) **Discapacidad intelectual:** involucra limitaciones en la funcionalidad cognitiva, y
- e) **Discapacidad psicosocial:** presente en las personas con enfermedades mentales.

Estas condiciones presentan importantes desafíos para que las personas logren acceder al conocimiento en igualdad de oportunidades que sus pares sin discapacidad, situación que incrementa la complejidad de la atención si una persona enfrenta dos o más tipos de discapacidad (discapacidad múltiple).

Así mismo, en relación con las BAP presentes en el entorno de los ECD, se puede reportar un alto grado de convergencia entre las diversas clasificaciones existentes (Covarrubias, 2019; Pérez-Castro, 2019a). Este tipo de barreras refieren a los obstáculos que enfrentan los ECD para el acceso, la participación y el aprendizaje y que pueden presentarse tanto al interior como al exterior de los centros educativos (Booth y Ainscow, 2015). Como BAP, la presente Propuesta considera la clasificación empleada por Pérez-Castro (2019a) que reporta tres tipos en los que se agrupan las dificultades que pueden enfrentar las personas con discapacidad en diferentes esferas de participación, incluyendo el ámbito educativo:

- **Barreras estructurales:** se relacionan con la normatividad, ideología y costumbres de las organizaciones e instituciones y puede reflejarse en la realización de trámites o la dificultad para que los profesores ajusten sus contenidos y actividades en su quehacer cotidiano,
- **Barreras ambientales:** son las que físicamente representan limitaciones de acceso a las personas con discapacidad como la presencia de escaleras y falta de elevadores, falta de señalización en Sistema Braille, carencia de un intérprete de lengua de señas, la forma de realizar reuniones, el acceso a material bibliográfico, el tiempo para realizar tareas, entre otros,
- **Barreras actitudinales:** representan las conductas adversas de rechazo o segregación hacia los ECD por parte del personal administrativo, los profesores o los estudiantes sin discapacidad.

Considerar las BAP que cada ECD pueda enfrentar en su formación académica, implica un extenso abanico de rutas de intervención y acción por parte de todos los actores del sistema educativo, sin perder de vista el papel del profesor como elemento medular para llevarlas a cabo y con ello, avanzar en el aseguramiento del derecho a la educación inclusiva de estos estudiantes.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este estudio combina un enfoque cualitativo de tipo exploratorio y descriptivo para analizar las estrategias de inclusión educativa aplicadas a ECD en la enseñanza de las matemáticas en educación superior. El estudio se desarrolló en el contexto del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (Campus) de la Universidad de Guadalajara, específicamente en el Departamento de Métodos Cuantitativos (Departamento). Este enfoque se justifica considerando que el tema de inclusión educativa y ajustes razonables para el aprendizaje de las matemáticas de ECD en el nivel superior ha sido poco estudiado (Arias-González y Covinos, 2021; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Considerar las percepciones y experiencias de los diferentes actores involucrados en la inclusión de ECD, especialmente el profesorado, proporcionan una perspectiva rica y profunda para identificar barreras y facilitadores en su proceso de aprendizaje.

Se realizó una revisión documental y análisis de contenido de los reportes oficiales de la Estadística Institucional, normativas institucionales, programas de inclusión vigentes en el Campus, además de una revisión de literatura centrada en modelos de educación inclusiva y del proceso de enseñanza-aprendizaje de matemáticas de ECD. Este análisis permitió identificar barreras estructurales, ambientales y actitudinales presentes en el entorno educativo de los ECD.

A continuación, se desarrolló la Propuesta de atención para ECD, a partir de la observación de necesidades tanto de ECD como de profesores adscritos al Departamento de Métodos Cuantitativos: tres ECD, un hombre y una mujer con discapacidad auditiva total y otra mujer con discapacidad visual; así como de cuatro profesoras que imparten asignaturas de matemáticas y estadística a estos estudiantes, que conformaron una muestra por oportunidad. Las necesidades de los ECD se identificaron a partir de entrevistas personales, así como de sus solicitudes de asesoría y acompañamiento en el Departamento. La recolección de datos del profesorado se hizo a través de un cuestionario enviado directamente a las participantes en el que se consideraron variables de tipo

cualitativo, y se enfocó en recabar información sobre sus opiniones, experiencias y necesidades relacionadas con la atención de ECD.

4. DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD

Las matemáticas se encuentran dentro de un área del conocimiento con muchos contenidos complejos, con relaciones abstractas que dificultan su aprendizaje, especialmente tratándose de estudiantes con dificultades para flexibilizar el razonamiento, como puede ser el caso de personas dentro del Trastorno del Espectro Autista (TEA) (Ferreira y do Nascimento, 2023). Barrera, Sanahua y Moliner (2024) sugieren atender a estos estudiantes dentro de un entorno de trabajo estructurado en el que se lleven a cabo tutorías, se facilite el acceso a la información mediante diferentes canales, se dé retroalimentación oportuna y se desarrollen actividades para lograr aprendizaje cooperativo o por proyectos.

En el caso de estudiantes con ceguera, la dificultad para manipular el material pedagógico, el material de lectura, escritura, dibujo y cálculo, la elaboración de esquemas empíricos, su corrección y acondicionamiento en el ritmo de aprendizaje son aspectos por tomar en cuenta para el aprendizaje (Fernández, 1986). De acuerdo con Martínez (2013) y Fernández (1986), la falta de visión requiere modificar las vías de acceso a la información, así como la evaluación y el seguimiento. A pesar de que existe bibliografía especializada para adaptar materiales para personas con ceguera o baja visión, regularmente son materiales costosos y en muchas ocasiones es difícil que las instituciones educativas públicas tengan acceso a ellos. Algunas estrategias pueden requerir el uso de métodos ópticos altamente especializados o técnicas complejas de exploración visual. En el caso de un área como las matemáticas, los contenidos son los mismos para todos los estudiantes, pero se requiere el desarrollo de estrategias para adaptarlos en relieve, el uso de diferentes texturas y con información resumida para el mejor entendimiento del tema. El fin último de estas estrategias es que los estudiantes con discapacidad visual puedan comprender y realizar procesos lógico-deductivos y razonamientos que le permitan avanzar en su proceso de aprendizaje en el sistema educativo formal.

Por su parte, los niños con pérdida auditiva muestran un pobre desempeño en razonamiento matemático en comparación con estudiantes oyentes. La falta de interacción entre el nivel de dificultad y la capacidad para escuchar, retrasan el desarrollo en estudiantes sordos, lo que contribuye a un bajo desempeño en

matemáticas (Bull et al., 2018). Estudios como el de Grabauskienė y Zabulionytė, (2018) muestran que la resolución de problemas matemáticos de aritmética en niños sordos es más difícil que para estudiantes oyentes, debido a la falta de comprensión de las palabras presentes en los enunciados. En estudiantes con sordera o hipoacusia, existe dificultad en el desarrollo de conocimiento matemático a causa de su bajo dominio lingüístico, tanto en su lengua materna (LS) como en el español, que afectan de manera importante las prácticas pedagógicas (Grabauskienė y Zabulionytė, 2018; Guilombo y Hernández, 2011). A pesar de la necesidad de contar con un intérprete de lengua de señas para habilitar la comunicación entre los estudiantes con sordera y los profesores (Grabauskienė y Zabulionytė, 2018), algunos autores afirman que esto no es suficiente para garantizar el logro de los aprendizajes (Krause, 2023; Arouxét, Cobeñas y Grimaldi, 2019), cabe la posibilidad de que el intérprete no comprenda del todo la información que el profesor quiere transmitir, incluyendo los contenidos de matemáticas. De acuerdo con Cobeñas (2021), es muy posible que las barreras que enfrentan los ECD en los niveles de educación básica y secundaria se traduzcan en mayores desventajas frente a sus pares sin discapacidad cuando llegan al nivel superior, y que se interprete como insuficiencia o carencia, que resultan propias a los estudiantes, y no como consecuencia de un sistema educativo deficiente. Este aspecto es de fundamental relevancia en asignaturas de matemáticas, ya que, para comprender conceptos y procesos en el nivel de estudios superior, se requiere una base de conocimiento adquirido a lo largo de la trayectoria académica de este relevante actor del sector universitario, que comienza desde la primera infancia.

Estas evidencias son apenas una muestra de la importancia de emprender acciones concretas para enfrentar los retos particulares que se presentan en la inclusión de ECD en asignaturas del área cuantitativa, particularmente en el nivel de estudios superior. Las prácticas y políticas que se desarrollen en el ámbito educativo, deben responder a la forma en la que se toma en cuenta a cada estudiante y sus requerimientos. De acuerdo con Guilombo y Hernández (2011), es necesario tener claridad en las concepciones existentes sobre las personas y su entorno, ya que estos elementos determinan las posturas pedagógicas establecidas para su adecuada atención.

5. LA INCLUSIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

Una de las universidades públicas más reconocidas del centro occidente de México, la Universidad de Guadalajara, contempla que las universidades en

México juegan un papel importante en la recuperación de los espacios educativos para coadyuvar en la solución de problemas políticos, económicos y culturales junto con valores como la equidad, igualdad, solidaridad, justicia social y respeto por la diversidad (UdeG, 2018); en su Ley Orgánica establece que no habrá discriminación de ningún tipo (UdeG, 2021), mientras que dentro del marco de su Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030, se plasma el compromiso de la institución para promover la inclusión y equidad, en especial de personas que se han visto históricamente vulneradas, como aquellas en condición de discapacidad (UdeG, 2023a).

Con la finalidad de ofrecer a los estudiantes condiciones equitativas de aprendizaje, sin importar sus antecedentes sociales, culturales y sus diferentes habilidades y capacidades, la Universidad de Guadalajara aprobó la política Institucional de Inclusión, que a su vez contempla el Programa Institucional de Inclusión (UdeG, 2018). Este programa permite aterrizar los esfuerzos que esta Institución desea permear en todos los ámbitos de su competencia.

El impacto de los lineamientos y normativas previamente mencionados, entre otros, llega más allá del terreno de la discapacidad. Llevar a cabo una planeación detallada y la impartición de una educación inclusiva pueden favorecer mejoras en el desempeño académico, el desarrollo social y emocional, la autoestima y la aceptación de ECD por parte de sus pares sin discapacidad. La inclusión de estas personas en las aulas y escuelas ordinarias puede ayudar a prevenir la estigmatización, los estereotipos, la discriminación y la alienación (Gairín y Suárez, 2017; UNESCO, 2020).

5.1 Antecedentes en el Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas

En este Campus de la Universidad de Guadalajara, se han implementado diversas estrategias con la finalidad de promover una formación profesional con perspectiva inclusiva que impacta en temas de discapacidad, derechos humanos, interculturalidad, no discriminación, perspectiva de género, cultura de paz, entre otros. Estos esfuerzos se reflejan en apoyos brindados a ECD en sus trámites de ingreso al nivel de estudios superior, como la realización de ajustes razonables al examen de admisión; el uso de lectores de apoyo para ECD visual; la disponibilidad de intérpretes de Lengua de Señas Mexicana para personas sordas; apoyo psicopedagógico, flexibilidad y extensión de tiempo en la realización de la prueba de admisión, etc.

Una vez aceptados en alguno de los 14 programas educativos ofrecidos en el Campus, los ECD cuentan con programas de apoyo económico, impresiones en relieve y servicios bibliotecarios especializados para la discapacidad visual, intérprete de Lengua de Señas Mexicana para estudiantes con discapacidad auditiva, apoyo a la movilidad para estudiantes con discapacidad motora, entre otros. Por otro lado, en términos de infraestructura, los esfuerzos se han dirigido a la instalación de líneas podotáctiles en los pasillos, rampas y elevadores. Otro tipo de apoyos existentes actualmente son: tutorías de inicio y de acompañamiento; asesorías disciplinares; atención psicopedagógica y de salud en general.

En el año 2020 se creó el Programa Institucional Plataforma de Inclusión y Equidad (Programa) como un programa transversal en el Campus y que, en línea con la Política de Inclusión de la Universidad de Guadalajara, busca impulsar la educación inclusiva y equitativa para el bienestar de la comunidad estudiantil. Dentro de los casos que el Programa atiende, se encuentran aquellas personas que se identifican dentro de alguno o varios de los siguientes grupos: discapacidad, comunidad LGBTTTQ+, pueblos originarios, rezago en el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación, madres y padres de familia, embarazo, condición socioeconómica vulnerable y enfermedades crónicas (con base en información proporcionada por el Programa).

Dentro de los servicios y apoyos que brinda el Programa, se puede destacar la priorización para selección de asignaturas o programas de servicio social, flexibilidad para cursar modalidades virtuales, justificación de inasistencias o tolerancia en el ingreso a clases, modificaciones de horario, alta o baja de asignaturas, solicitud de permiso para ausentarse, apoyo de condonación y convenio de pago de matrícula, becas para recibir servicio de Internet, asistencia de movilidad al interior del Campus, sala de lactancia y acompañamiento en procesos y trámites administrativos.

Por otro lado, en 2022 se creó el Centro de Innovación Docente, que nace con el objetivo de apoyar a la comunidad académica en los procesos de innovación en el aula, promoviendo el desarrollo de competencias y habilidades que permitan a los docentes enfrentar los retos contemporáneos en su práctica cotidiana. Las actividades que se realizan se relacionan con la producción de materiales educativos, asesoría pedagógica, así como oferta de talleres y cursos de capacitación para el desarrollo docente.

La implementación de estrategias en el Campus en torno al fortalecimiento de la atención a su población estudiantil, ha comenzado a poner de manifiesto la necesidad de emprender acciones aún más específicas para satisfacer los diferentes niveles y dimensiones de requerimientos de los ECD, desde los espacios y accesos en términos de infraestructura, la atención y seguimiento en sus procesos administrativos, pero sobre todo, en los procesos académicos y de acompañamiento durante su trayectoria escolar de formación profesional.

5.2 La inclusión en el Departamento de Métodos Cuantitativos

El Departamento de Métodos Cuantitativos (Departamento), es una entidad académica que pertenece al Campus. En este Departamento se encuentra adscrito el personal académico especializado en el área de matemática aplicada a las distintas áreas que conforman los campos disciplinares de las ciencias económico administrativas. En el ciclo escolar 23-24, el Campus reportó tener 21928 estudiantes matriculados en pregrado (CUCEA, 2023), mientras que, al inicio del segundo semestre de 2024, el Departamento registró 12659 inscritos (UdeG, s.f.), cifra que representa aproximadamente el 57% del total de la población estudiantil en este nivel de estudios. En este mismo ciclo escolar, el Departamento registró y atendió a 24 estudiantes con discapacidad visual, auditiva, motriz, intelectual y psicosocial (con base en información proporcionada por el Programa).

El aprendizaje de las matemáticas y en general de contenidos del área cuantitativa, implica un reto para muchos de los estudiantes del Campus. Aunado a la complejidad inherente a los contenidos disciplinares, se pueden mencionar otros factores agravantes como la pandemia por la COVID-19, la necesidad de trabajar, el tiempo transcurrido desde su egreso del bachillerato hasta su ingreso a la universidad, entre otros. Ante este escenario, el Departamento lleva a cabo diversas acciones de manera permanente para contribuir a mejorar el desempeño académico de los estudiantes en esta área, como la impartición de cursos de nivelación, asesorías disciplinares, cursos de verano, etc.

Como antecedente, en el Departamento se tiene registro del caso de un estudiante con discapacidad visual que cursó las asignaturas correspondientes al área de formación cuantitativa entre 2011 y 2013, periodo en el que no se contaba con estrategias de orientación o apoyo para atender sus requerimientos educativos. Sin embargo, fue posible realizar una intervención por parte de las autoridades y los docentes del Departamento que le permitió al estudiante

adquirir los conocimientos esperados y, posteriormente, lograr concluir su formación profesional con éxito. Este caso sentó un precedente para visibilizar la necesidad de atender a ECD e impulsó el desarrollo de propuestas y mecanismos formales de atención a esta población.

De acuerdo con las cifras institucionales, actualmente el Campus cuenta con 408 ECD (UdeG, 2023b), cifra que se obtiene a partir del registro de los estudiantes como aspirantes. Cabe señalar que una vez incorporados a alguna de las carreras, los estudiantes son canalizados al Programa por los profesores, por la unidad de tutorías o por decisión propia, si presentan alguna situación de vulnerabilidad o la posibilidad de presentar alguna discapacidad no visible y/o no diagnosticada.

Las iniciativas institucionales anteriormente expuestas, proporcionan un contexto que establece condiciones para el desarrollo de acciones más específicas para atender las necesidades educativas del creciente número de ECD inscritos en asignaturas del Departamento, y que permitan avanzar en el aseguramiento de su educación en términos de inclusión, equidad y calidad.

6. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la observación de las necesidades de los ECD adscritos al Departamento, así como del análisis de la información recabada en el cuestionario aplicado a las profesoras participantes en el estudio.

El caso de la primera estudiante sorda que ingresó al Campus recibió apoyo de un intérprete de lengua de señas mexicana como parte de los servicios institucionales para ejecutar el examen de admisión e ingresó a la Licenciatura en Economía en el primer semestre de 2023. A partir de ese momento ha recibido atención permanente del Programa para su apoyo y seguimiento durante su trayectoria escolar. Este caso ha presentado una serie de retos para los docentes en general, pero de forma específica para los del área cuantitativa, ya que el programa educativo que cursa es intensivo en este campo del conocimiento. Por su parte, el manejo de español de la estudiante es de menos del 50% y enfrenta con frecuencia confusión en torno a palabras que tienen un significado diferente de acuerdo con el contexto de utilización. El problema se torna más complejo cuando debe elaborar interpretaciones en español que posteriormente requieren un esfuerzo adicional para traducirlas al lenguaje matemático.

Seguido de esta experiencia, en el primer semestre de 2024 ingresó una estudiante con ceguera a la Licenciatura en Tecnologías de la Información cuyo plan de estudios involucra asignaturas del área cuantitativa que implican modelar y resolver problemas complejos en el estudio de estructuras y objetos discretos y que, además, es la base para la programación. Además de la carencia de herramientas pedagógicas por parte del profesor para su atención, los lectores de pantalla no contaban con código de lectura de símbolos matemáticos. Se le proporcionó a la estudiante la oportunidad de capacitarse en el uso del lector NVDA (2024) que sí cuenta con lectura de simbología matemática para utilizarlo el siguiente ciclo escolar. De forma paralela se conformó una comisión de apoyo conformada por una asesora ciega para la capacitación en el uso del lector, dos docentes de matemáticas para realizar las adecuaciones curriculares necesarias y la elaboración de material didáctico para uso del profesor, así como las personas responsables del Programa y del área de innovación y proyectos especiales de la Defensoría de los Derechos Universitarios. Adicionalmente, la estudiante expresó la necesidad de contar con asesorías especializadas en la materia para reforzar los temas abordados en clase. Para atender este aspecto y a pesar de contar con un contrato por horas y atender un gran número de grupos, su profesor le brindó asesorías de manera continua en combinación con el apoyo de un tutor par.

En el mismo ciclo escolar, ingresó un segundo estudiante con sordera a la Licenciatura en Administración Financiera y Sistemas y su caso ha sido muy particular. A pesar de ser sordo de nacimiento, la familia le ha procurado cursos de diversa naturaleza para complementar su educación y tener mayores oportunidades de interacción y comunicación con personas oyentes. Este alumno se encuentra oralizado, es decir, aunque no escucha, puede hablar. También es capaz de leer los labios si se le habla de frente. En el caso de asignaturas de matemáticas, se realizó una serie de ajustes entre el intérprete de lengua de señas que le proporciona la Universidad, la profesora y el estudiante, de forma que las clases se han desarrollado en un entorno coreográfico para que el estudiante dé seguimiento a la clase de la mejor manera posible: en algunas ocasiones debe atender al intérprete, en otras debe prestar atención a lo que se escribe en el pizarrón y se le permite tomar fotografías para que posteriormente, incluya estas anotaciones en sus apuntes personales.

Como puede observarse, cada caso tiene sus particularidades y sus retos didácticos. El interés por el seguimiento y atención a ECD en esta área del conocimiento, es clave para dar pie a la propuesta que este documento plantea.

En cuanto a la exploración de necesidades por parte de los profesores, se diseñó un cuestionario con dos secciones: la primera recaba información general sobre su edad, formación académica, experiencia docente y materias impartidas; la segunda se enfocó en indagar sobre su práctica docente, así como en su experiencia y necesidades para atender ECD.

El cuestionario fue respondido por 4 profesoras que han impartido clases de matemáticas y estadística, tres de ellas a estudiantes con sordera y otra, a una estudiante con ceguera. Las encuestadas reportaron edades entre 33 y 49 años. La formación académica de las encuestadas se encuentra relacionada con las ciencias económicas administrativas, específicamente en los campos de administración, economía y estudios fiscales. La experiencia docente varía entre 6 y 24 años y las materias que imparten incluyen matemáticas, estadística y economía.

En lo referente a su preparación para impartir clase a ECD, respondieron en una escala de Likert, en donde 1 es nada preparado y 5 es muy preparado, tres de las profesoras respondieron estar poco preparadas, mientras que la profesora restante respondió no estar preparada. Sobre las asesorías a los ECD, dos de las respondientes mencionaron que sí otorgan asesorías a sus ECD. Con respecto al fomento de la inclusión de los ECD dentro del aula, las docentes mencionaron estrategias orientadas a actividades grupales inclusivas, la sensibilización de los compañeros de clase y resolución de dudas sobre los temas explicados. En este sentido, se les planteó el cuestionamiento sobre la participación e integración de los ECD en las clases, las profesoras respondieron que utilizan estrategias relacionadas con el diálogo continuo y observación sobre el desarrollo del estudiante a lo largo del curso, así como la aclaración de dudas durante las sesiones.

Sobre las estrategias implementadas para resolver la problemática relacionada con palabras o conceptos que no se comprenden por parte de los estudiantes con discapacidad auditiva, las docentes expresaron que tratan de explicar de una forma distinta o cambiar algunas palabras por un lenguaje más cotidiano que facilite su comprensión. En lo que respecta a la percepción del aprendizaje de las matemáticas de los ECD, las respuestas dadas por las profesoras resaltan dificultades adicionales debido a las barreras lingüísticas y de acceso a libros de texto en Braille. Aunado a la complejidad inherente de las materias que imparten, se reconocen tanto las dificultades como las posibles ventajas del uso de herramientas visuales, como el pizarrón, distinguiendo me-

nor dificultad de acceso a la información en los estudiantes sordos respecto de estudiantes con alguna discapacidad visual.

También se les cuestionó sobre ¿cuáles considera que son sus mayores habilidades durante la atención de ECD?, las respuestas se centran en habilidades socioemocionales, autocrítica y necesidad de formación, en el compromiso y disposición para el apoyo adicional y estrategias en clase que faciliten el aprendizaje de los ECD. En este mismo sentido se les pidió que respondieran al cuestionamiento sobre ¿qué habilidades requiere mejorar para la atención de ECD?, las afirmaciones de las docentes se enfocaron en la capacitación en Lengua de Señas Mexicana para mejorar la comunicación con estudiantes sordos, la necesidad de formación especializada para impartir cada asignatura, así como en la importancia de desarrollar y utilizar materiales didácticos adecuados a las necesidades de los ECD.

Respecto a la necesidad de establecer un protocolo de atención para el aprendizaje de las matemáticas para ECD, todas las profesoras contestaron afirmativamente. Explicaron, además, que las ventajas que tendría la propuesta de atención sería que los docentes estarían más preparados para atender a ECD y se podrían establecer líneas de acción y rutas claras para su mejor atención y desarrollo profesional.

Los comentarios adicionales de las profesoras expresan visiones y experiencias variadas sobre el trabajo en el aula con ECD, en primera instancia se resalta la necesidad de una colaboración integral de todos los actores involucrados para garantizar mejores oportunidades tanto en su formación educativa como en el desempeño de sus funciones en el campo profesional, en otra opinión se menciona que no se deberían asignar estos estudiantes con docentes que no estén debidamente capacitados para atender sus necesidades, sobre todo en asignaturas relacionadas con métodos cuantitativos; otra de las experiencias calificó como enriquecedor y desafiante el impartir clase a ECD, reconociendo la necesidad de repensar los esquemas de enseñanza. Finalmente, se consideró relevante la superación de prejuicios y estereotipos preconcebidos que se encuentran relacionados con las capacidades de los ECD, enfatizando la importancia de tratarlos de manera equitativa con respecto al cuerpo estudiantil en general.

7. PROPUESTA DE ATENCIÓN A ECD

A pesar de que las autoridades del Campus y los esfuerzos de varios profesores han contribuido de manera significativa a la disminución de algunas

barreras estructurales, ambientales y actitudinales para mejorar la atención educativa de los ECD, las medidas y acciones aún no permean por completo de manera operativa en su proceso de aprendizaje. A continuación, se plantea una propuesta de atención a ECD para la enseñanza de las matemáticas y asignaturas afines, que comprende siete líneas de acción y que tiene como eje central la participación del profesorado:

A. Comisión Transversal de Inclusión

Conformación de una comisión integrada por profesores del Departamento con experiencia, capacitación y sensibilización en temas de inclusión. Dentro de sus funciones se contempla la identificación y seguimiento a los ECD y que cursen alguna asignatura adscrita al Departamento; canalizar los esfuerzos institucionales existentes para la atención oportuna de cada uno de ellos; proponer estrategias de atención de acuerdo con sus necesidades individuales; fomentar vínculos y vehículos de comunicación efectiva entre profesor-profesor, estudiante-estudiante y profesor-estudiante; generar y resguardar los expedientes de seguimiento de cada ECD; generar y resguardar los expedientes de los profesores del Departamento, gestionar apoyos de diversa índole que contribuyan a eliminar las BAP de los ECD en las asignaturas del Departamento; realizar acciones que permitan avanzar en la sensibilización de la comunidad universitaria hacia la inclusión (González, Zúñiga y Arce, 2021); apoyar a los profesores para realizar entrevistas (Jara, Melero y Guichot, 2015) o evaluaciones diagnósticas (Iturbide y Pérez-Castro, 2020); velar por el interés de un mejor aprendizaje de los ECD en las asignaturas del Departamento; así como identificar las necesidades del profesorado para gestionar su capacitación continua y oportuna con las instancias institucionales correspondientes, para mejorar la atención de los ECD en el Departamento.

B. Padrón de profesores para impartir las asignaturas y/o asesorías

Conformación de un Padrón de profesores que han recibido capacitación o han tenido alguna experiencia profesional o personal en el acompañamiento o enseñanza de ECD, y que se encuentren sensibilizados en materia de inclusión. Cada profesor que forme parte del Padrón, deberá elaborar una ficha con información sobre su formación disciplinar, experiencia académica, experiencia relacionada con la atención a ECD, así como la(s) asignatura(s) que impar-

te en el Departamento. Se ofrecerá asesoría continua en coordinación con un grupo de becarios que apoyen el seguimiento adicional que puedan requerir los ECD, bajo la supervisión del profesor que imparta la asignatura.

C. Ficha / expediente del estudiante

Creación de un expediente por cada ECD que curse alguna asignatura del Departamento que incluya las fichas informativas acerca de sus antecedentes académicos, logros, avances, estilos de aprendizaje, habilidades, necesidades y ajustes realizados en las asignaturas del área cuantitativa que haya cursado con anterioridad. Estos expedientes estarán disponibles con anticipación (Iturbide y Pérez-Castro, 2020) para consulta del profesor que esté próximo a atender a algún ECD.

D. Ajustes razonables en las asignaturas del Departamento

Los ajustes razonables suponen aquellas adecuaciones necesarias y apropiadas que no representen una carga desproporcionada para garantizar el ejercicio del derecho a la educación de los ECD en igualdad de condiciones que los demás (SEP, 2017). Estos ajustes no comprometen los estándares académicos ni los contenidos disciplinares y pueden incluir la modificación de plazos de entrega de tareas y trabajos, de tiempos y formas de evaluación, adaptación de materiales en diferentes formatos (Jara, Melero y Guichot, 2015; Iturbide y Pérez-Castro, 2020; Nieminen, 2024), uso complementario de tecnologías de asistencia, uso de software especializado, entre otros.

E. Lineamientos para selección de tutor par

Se propone impulsar la tutoría entre pares (Bell-Rodríguez, 2020), para generar mayor confianza y acompañamiento más efectivo a los ECD. La selección de tutores pares debe cumplir con ciertos lineamientos para asegurar que el apoyo sea inclusivo, respetuoso y efectivo. Los tutores pares preferentemente serán compañeros de clase que brinden acompañamiento académico y social a ECD, ayudando a fomentar su inclusión en la comunidad y su éxito académico. Entre los aspectos a destacar de los tutores pares se consideran los siguientes: conocimientos académicos adecuados, capacidad de adaptación y flexibilidad, empatía, compromiso, responsabilidad y disponibilidad de tiempo.

F. Repositorio de materiales

Conformación de un repositorio en el que se compartan documentos, manuales, artículos académicos, páginas de internet, materiales diversos y experiencias relacionadas con la discapacidad (Jara, Melero y Guichot, 2015; Iturbide y Pérez Castro, 2020) que puedan ser de utilidad para la práctica docente en las asignaturas del Departamento a ECD.

G. Ruta de acción para la atención de ECD

Una vez que un ECD es asignado a alguna asignatura del Departamento, se proponen las siguientes actividades:

- a) Realizar una entrevista personal con el estudiante para recabar información sobre su historial académico, intereses, trayectoria escolar, apoyos con los que cuenta, características particulares sobre su condición de discapacidad, formas de comunicación y aprendizaje, entre otros (Iturbide y Pérez-Castro, 2015; Jara, Melero y Guichot, 2015; Nieminen, 2024).
- b) Llevar a cabo una evaluación diagnóstica (Iturbide y Pérez-Castro, 2020) cualitativa y cuantitativa del dominio de conceptos previos (aritméticos, algebraicos y de las asignaturas prerrequisito del área cuantitativa).
- c) El docente tendrá acceso al historial académico del estudiante, en caso de haber cursado otras asignaturas del Departamento, para conocer sus logros y avances, las habilidades con las que cuenta y las estrategias de aprendizaje implementadas por otros profesores.
- d) El docente tendrá acceso a un repositorio de apoyos tanto para consulta, como para compartir los materiales que haya desarrollado, o de fuentes externas que puedan ser de utilidad para otros profesores.
- e) Se dará apoyo y seguimiento al estudiante mediante las tutorías extra clase, impartidas por su propio profesor, por algún otro integrante del Padrón de profesores o alguno que pueda colaborar con sus conocimientos y/o experiencia, aunque no forme parte del Padrón.
- f) Planeación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación de ajustes razonables al contenido programático de la asignatura para garantizar los aprendizajes esperados de los estudiantes.
- g) Elaboración de materiales (Jara, Melero y Guichot; 2015; Iturbide y Pérez-Castro, 2020) y estrategias didácticas (Bell-Rodríguez, 2020; González,

Zúñiga y Arce, 2021) que consideren diversas formas de aprendizaje y que puedan ayudar a disminuir las BAP que enfrentan los ECD.

- h) Al finalizar el ciclo escolar, elaboración de un resumen académico del seguimiento, logro y resultados del estudiante, el cual deberá integrarse a su expediente académico.

Para recabar información y analizar la efectividad de las acciones implementadas a partir de la Propuesta, es necesario contar con métricas e indicadores confiables (González, Zúñiga y Arce, 2021). En este sentido y con base en las aportaciones de Díez et al., (2011), Ferreira (2012) y González, Sierra y Sosa (2020), se consideran los siguientes instrumentos de medición:

A. INDICADORES DE INSUMO (cuantitativos)

- Número de ECD atendidos en el Departamento
- Número de profesores adscritos al Padrón
- Número de recursos educativos inclusivos desarrollados
- Número de recursos educativos de terceros, disponibles en el repositorio de materiales
- Número de tutores pares
- Número de asesorías para cada ECD por ciclo escolar
- Índice de retención
- Índice de eficiencia terminal
- Índice de aprobación de asignaturas del Departamento / número total de asignaturas del Departamento del plan de estudios de cada ECD
- Índice del número de profesores del Padrón / número total de profesores del Departamento

B. INDICADORES DE EFECTIVIDAD (cualitativo/cuantitativo)

- Elaboración de una rúbrica de evaluación analítica que incorpore en su diseño la taxonomía del dominio cognitivo de Bloom (Aliaga, 2011), que permita medir el avance del ECD en relación a los contenidos de la asignatura, así como del manejo de los procesos propios de los conceptos matemáticos. Se sugiere su aplicación a mitad del ciclo escolar y al final del curso.
- Elaboración de una rúbrica de evaluación analítica que permita medir la percepción de efectividad de las estrategias implementadas en relación

con la accesibilidad de documentos y materiales, estrategias de enseñanza, actividades prácticas, comunicación positiva, formas de evaluación y retroalimentación, sensibilización hacia la discapacidad, asesoramiento y apoyo. Se sugiere su aplicación al ECD y al profesor a mitad del ciclo escolar y al final del curso.

La presente propuesta tiene la finalidad de brindar mecanismos de acción específicos al profesorado del Departamento para contribuir a la reducción de BAP presentes en la formación académica profesional de los ECD, particularmente en los aspectos relacionados con asignaturas del área cuantitativa, así como capitalizar las experiencias docentes a favor del aprendizaje inclusivo y significativo, no solo para ECD sino para la comunidad estudiantil en general. Cabe mencionar que, para el logro de estos objetivos, la Comisión Transversal de Inclusión del Departamento, aportará orientación, acompañamiento y apoyo permanente a los profesores que tengan ECD a su cargo. Por otro lado, cabe destacar que la propuesta en mención se formalizó y comenzó su implementación a partir del segundo semestre de 2024 en coordinación con el Programa y el apoyo de la Jefatura del Departamento.

8. DISCUSIÓN

La inclusión de todas las personas en el ámbito educativo en todos sus niveles es un derecho universalmente reconocido (CONADIS, 2015; DOF, 2024; SEP, 2017 y UNESCO, 2020) además de una necesidad (Camún *et al.*, 2019; Ferreira y do Nascimento, 2023; Iturbide y Pérez, 2018). Lograr una verdadera inclusión educativa de los ECD puede conducir al logro de su inclusión como integrantes indivisibles de la sociedad (Booth, 2015) y facilitar su incorporación en ella como agentes productivos, así como favorecer el mejoramiento de su calidad de vida (González, Zúñiga y Arce, 2021; UNESCO, 1990).

Así, este derecho, tiene como punto focal que los estudiantes aprendan, por lo que se deben generar condiciones pedagógicas y didácticas que apunten a lograrlo, al mismo tiempo que se puedan sostener con el tiempo y hacia el interior de la Institución (Arouxét, Cobeñas y Grimaldi, 2019). Dada la complejidad de la inclusión educativa, para garantizar el avance de los objetivos planteados, es indispensable señalar la necesidad de que todos los actores que forman parte del sistema: estudiantes, profesores, administrativos, directivos, la familia y organizaciones de la sociedad civil, formen parte del establecimien-

to de estrategias y acciones que orienten su incorporación a las universidades y su proceso de enseñanza-aprendizaje (Arouxét, Cobeñas y Grimaldi 2019; Bartolomé, Martínez y García, 2021; Ferreira y do Nascimento, 2023; Gairín y Suárez, 2017; Iturbide y Pérez-Castro, 2020; Pérez, 2022).

Promover exitosamente la aceptación e inclusión de ECD en el ámbito educativo va de la mano con la resistencia al cambio de mentalidad y actitud de los individuos hacia las demás personas. Un aspecto primordial de esta Propuesta incluye la sensibilización de la comunidad universitaria en colaboración con el Programa, así como promover formas de trabajo colaborativo que favorezcan la inclusión de ECD. Se espera la materialización de este escenario al trabajar con profesores del Padrón, así como con la participación de un tutor par, que además de apoyar al estudiante en la realización de actividades académicas, pueda fomentar la convivencia con otros estudiantes.

Las iniciativas de esta Propuesta no podrían llevarse a cabo sin el compromiso y participación activa y propositiva del profesorado, elemento fundamental para su implementación exitosa. Esta situación va alineada con las recomendaciones realizadas por el Comité de los Derechos de las Personas con discapacidad de la ONU a México en el año 2014, en relación con la necesidad de proporcionar capacitación adecuada y oportuna al cuerpo docente (Bartolomé, Martínez y García, 2021; Iturbide y Pérez-Castro, 2020; SEP, 2017); sin embargo, la capacitación permanente que se requiere, no siempre se tiene al alcance por diferentes motivos (Pereda y Leyva, 2022), situación que promueve la percepción de los profesores de no sentirse suficientemente preparados para enfrentar los retos de la inclusión educativa (Barrera, Sanahua y Moliner, 2024). Adicionalmente, no se puede dejar de mencionar que el campo disciplinar de las asignaturas del Departamento conllevan un doble reto en torno a la inclusión, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje del área matemática implica la realización de procesos cognitivos específicos y complejos (Ferreira y do Nascimento, 2023). Se considera que las iniciativas de la Propuesta, puedan apoyar en buena medida, las acciones y decisiones de los profesores en cuanto a una mejor atención a ECD.

La participación de los profesores en la puesta en marcha de estas iniciativas puede resultar abrumador en primera instancia, pero se espera que, en caso de contar con evidencias positivas de la efectividad de su implementación, se pueda desarrollar en el cuerpo docente mayor apertura y compromiso para avanzar hacia el cumplimiento del derecho a una educación más inclusiva de los ECD,

reducir la presencia de BAP que limitan su acceso al aprendizaje, al mismo tiempo que se mejoren las prácticas docentes para el alumnado en general.

Las aportaciones más importantes que se presentan en este trabajo se centran en propuestas concretas de atención dirigidas a docentes que atienden ECD en el área de formación cuantitativa en el nivel de estudios superior, que permitan actuar como facilitadores para eliminar o disminuir diversos mecanismos de exclusión, como las BAP, presentes en el contexto educativo de los ECD. Así mismo, el desarrollo de indicadores de medición de la efectividad de las intervenciones implementadas podrá abonar en la construcción de conocimiento necesario que no suele estar presente en la literatura relacionada con indicadores de medición de buenas prácticas para la atención de ECD en el nivel superior.

Para evitar algunas de las BAP estructurales que enfrentan los ECD, como por ejemplo a través de la realización de ajustes razonables, se tendría que partir de la identificación de las necesidades educativas, así como de las posibilidades y prioridades de aprendizaje (SEP, 2017), para identificar el tipo de actividades y la forma de realizarlas, así como llevar a cabo el registro de su progreso y evaluación (Pérez-Castro, 2019a). Aun cuando los tipos de discapacidad se encuentran claramente identificados, la realidad es que cada persona en esta condición es única pues su realidad está conformada por una serie de variables muy particulares con dimensiones económicas, familiares, de salud, emocionales, sociales, entre otras. Este contexto, pone de manifiesto la dificultad de garantizar que las estrategias implementadas sean exitosas para todos los ECD en todos los escenarios, por lo que se requiere una comprensión profunda de las limitaciones a las que se enfrentan los estudiantes con alguna o varias discapacidades. En el mismo sentido, pueden presentarse otro tipo de retos tratándose de ECD que requieran el uso de equipo especial o materiales costosos para su debida atención. La situación presupuestaria de las universidades del sector público limitará la aplicación de algunas de las estrategias sugeridas y tendrán que resolverse de manera creativa, principalmente por parte del profesorado.

En otro orden de ideas, un trabajo a realizar en el futuro próximo, es la elaboración y validación de las rúbricas de evaluación propuestas en este trabajo. Contar con instrumentos confiables no solo pueden proporcionar información sobre el grado de avance de los ECD que se atienden en las asignaturas del Departamento, también podrían utilizarse como medio de comparación si se aplican en otras universidades y en otros contextos educativos.

En lo que a mediano y largo plazo se refiere, la propuesta plantea la elaboración de materiales educativos específicos para atender las necesidades de los ECD que cursan materias del Departamento. El diseño de los materiales, así como el trabajo técnico requerido para su realización, presentan desafíos de tiempo y esfuerzo que tendrán que superarse con paciencia y dedicación.

Finalmente, es deseable que los resultados de la implementación de la Propuesta se puedan contrastar con los de otras iniciativas de inclusión educativa en el nivel de estudios superior para seguir avanzando en la generación de información relevante sobre el estado que guardan las instituciones frente a la inclusión de ECD, en particular sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, las BAP y las necesidades de apoyo y formación de los profesores (González, Zúñiga y Arce, 2021; Iturbide y Pérez-Castro, 2020), con el propósito a mediano y largo plazo, de beneficiar a otros ECD (Booth y Ainscow, 2015; González, Zúñiga y Arce, 2021), a la comunidad estudiantil en general y, en su caso, a otras áreas disciplinares.

9. CONCLUSIONES

Aun cuando actualmente se cuente con una amplia gama de normativas e iniciativas institucionales enfocadas en avanzar hacia la inclusión educativa, es necesario realizar un recuento de la situación actual de las acciones emprendidas en relación con la atención de la diversidad en sus diferentes dimensiones, incluyendo la de los ECD.

Para generar conocimiento e instrumentos que puedan apoyar a los profesores en su día a día para lograr una mejor atención a los ECD en torno al acceso a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, es indispensable dar seguimiento a las intervenciones que se realicen a partir de la Propuesta para poder dar cuenta de la efectividad de su implementación o, en otro caso, si se requieren otro tipo de adecuaciones. No debe perderse de vista que, si bien es cierto que la forma de atención presentada deberá realizarse dentro de los requerimientos de cada estudiante, la intención no es segregarlos o etiquetarlos sino avanzar hacia la creación de un modelo de inclusión educativa que pueda permear hacia la esfera social y productiva de los ECD.

Finalmente, resulta imperativo generar espacios de reflexión en torno a las prácticas educativas inclusivas que se producen al interior de las universidades, además de propiciar generar oportunidades de formación docente que puedan coadyuvar en el desarrollo de formas de trabajo colaborativo y efec-

tivo para reducir las BAP que siguen presentes en este nivel de estudios. Este proceso pone de manifiesto que el vínculo entre diversidad e inclusión es cada vez más claro y se requiere buscar espacios de diálogo permanente entre los diferentes actores del sistema educativo, que tengan como eje central a los ECD y la participación en sus propios procesos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Aliaga, S. W. (2011). Taxonomía de Bloom. Universidad Cesar Vallejo, 4. <http://surl.li/lovarm>
- Arias, J. L., y Covinos, M. (2021). Diseño y metodología de la investigación. Enfoques Consulting E.I.R.L.
- Arouxét, M. B., Cobeñas, P. y Grimaldi, V. (2019). Aportes para pensar la inclusión de alumnos sordos en aulas de matemática de la educación superior. *Revista de Educación Matemática*, 34(1), 31-51. <https://doi.org/10.33044/re-ven.24290>
- Artigue, M. (1995). La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos, en *Ingeniería didáctica en educación matemática* (97-135): Una empresa docente & Grupo Editorial Iberoamericano. <http://surl.li/dxpyhi>
- Barrera, M., Sanahua, A., y Moliner, O. (2024). Cómo facilitar el aprendizaje a los estudiantes del espectro autista en la universidad. *The conversation*, (Blog académico). <http://surl.li/iurdtc>
- Bartolomé, D., Martínez, L., y García, VV (2021). La inclusión en la educación superior ecuatoriana: algunas iniciativas. *Espacios*, 42. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n09p05>
- Bell-Rodríguez, R. (2020). Comprensión del ciclo para la inclusión educativa en la educación superior ecuatoriana. *Revista Electrónica Educare*, 24 (1), 70-90. Publicación electrónica del 30 de enero de 2020. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-1.4>
- Brenes, D. (2023). ¿Qué es la discapacidad? Definiciones y buenas prácticas para una región más inclusiva. *Blog del Banco Interamericano de Desarrollo*. <http://surl.li/fobojb>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares. Organización de los Estados Iberoamericanos, FUHEM. <http://surl.li/bhgyng>

- Bull, R., Marschark, M., Nordmann, E., Sapere, P., & Skene, W. (2018). The approximate number system and domain-general abilities as predictors of math ability in children with normal hearing and hearing loss. *British Journal of Developmental Psychology*, 36, 236–254. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12204>
- Camún, A., Fernández, M. E., Gaviglio, A. y Pérez, A. V. (2019). Discapacidad y educación universitaria: Experiencias, narraciones, indagaciones. En Yarza de los Ríos, A., Sosa L. M. y Pérez Ramírez, B. *Estudios Críticos en discapacidad. Una polifonía desde América Latina*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (157-181). <http://surl.li/ixpavv>
- Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. (2023). *Informe de actividades 2023*. CUCEA. <http://surl.li/vftkfi>
- Cobeñas, P. (2021). Personas con discapacidad en la educación superior: una mirada sobre las barreras a la plena inclusión. *RAES*, 13(22), pp. 153-168.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2020). *Protocolo facultativo de la convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*. CNDH. <http://surl.li/iiunyi>
- Comisión Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad. (2015). *Educación incluyente (blog)*. Gobierno de México. CONADIS. <http://surl.li/gfoub>
- Covarrubias, P. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación: una propuesta para su clasificación. En J.A. Trujillo Holguín, A.C. Ríos Castillo y J.L. García Leos (Coords.), *Desarrollo Profesional Docente: reflexiones de maestros en servicio en el escenario de la Nueva Escuela Mexicana* (135-157). Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R. <http://surl.li/faqzrh>
- Cruz, R., y Casillas, M. (2017). Las instituciones de educación superior y los estudiantes con discapacidad en México. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 37-53. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.002>
- Diario Oficial de la Federación. (2024). *Ley General para la Inclusión de las Personas con Discapacidad* (14/06/2024). DOF. <http://surl.li/lrqsvp>
- Díez, E., Alonso, A., Verdugo, M.A., Campo, M., Sancho, I., Sánchez, S., Calvo I., y Moral, E. (2011). Espacio Europeo de Educación Superior: estándares e indicadores de buenas prácticas para la atención a estudiantes universitarios con discapacidad. Publicaciones del INICO. <http://surl.li/kzcbds>
- Fernández del Campo, J. E. (1986). *La enseñanza de la matemática a los ciegos*. Organización Nacional de Ciegos Españoles. <http://surl.li/dfzmep>

- Escobar, K. M. (2022). *No dejar a nadie atrás. Estrategias de cooperación en Educación Superior para la inclusión de personas con discapacidad*. ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Ferreira, E. y do Nascimento, R. (2023). Intervenção Colaborativa nas Aulas de Matemática: O processo de ensino e aprendizagem de um aluno com autismo. *Revista Educação Matemática*, 35(2), 247-267. <https://doi.org/10.24844/EM3502.10>
- Ferreira, C., Vieira, M. J. y Vidal J. (2012). Sistema de indicadores sobre el apoyo a los estudiantes con discapacidad en las universidades españolas. *Revista de Educación*, 363. Enero-abril 2014, pp. 412-444.
- Gairín, J., y Suárez, C. I. (2017). Towards inclusion and equity: some reflections on the European Higher Education system. En Dovigo, F., y Casanova, L. *Good practices for equity and inclusion in Higher Education*. Access 4 all. Laboratory for policies and practices for social development in Higher Education.
- Grabauskienė, V. y Zabulionytė, A. (2018). The employment of verbal and visual information for 3rd grade deaf students in arithmetic story problem solving. *Pedagogika*, 129(1), 171-186. <http://dx.doi.org/10.15823/p.2018.12>
- González, V., Sierra, R. y Sosa, K. P. (2020). Cap. 6 Rúbrica. En Sánchez Mendiola, M., y Martínez González, A. (Ed). *Evaluación del y para el aprendizaje: instrumentos y estrategias* (p. 109-125). UNAM. <http://surl.li/luagse>
- González, J.A., Zúñiga, A., y Arce, P.O. (2021). Un panorama sobre la cobertura educativa a nivel superior en México para personas con discapacidad. *ie revista de investigación educativa de la Rediech*, volumen 12. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1171
- Guilombo, D. M. y Hernández, L. A. (2011). *La relevancia del lenguaje en el desarrollo de nociones matemáticas en la educación de niños sordos*. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática CIAEM-IACME, Recife; Brasil. <http://surl.li/jtnsoh>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Iturbide, P. y Pérez-Castro, J. (2020) Dilemas del profesorado en la inclusión educativa de estudiantes universitarios con discapacidad. *ie revista de investigación educativa de la Rediech*, volumen 11. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.1007

- Iturbide, P. y Pérez, J. (2018). Dilemas éticos en la inclusión de personas con discapacidad a la educación superior: aproximaciones metodológicas. *A&A; H Revista de Artes Humanidades y Ciencias Sociales*, 5(8), 97-106. <http://surl.li/adtzdr>
- Jara, R.V., Melero, N., y Guichot, E. (2015). Inclusión socioeducativa, perspectivas y desafíos: Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador y Universidad de Sevilla-España. *Alteridad*, 10 (2), pp. 164-179. <https://doi.org/10.17163/alt.v10n2.2015.03>
- Krause, C. M. (2023). Facing and challenging language ideologies towards a more inclusive understanding of language in mathematics education research - the case of sign languages. *Mathematics Education*, 55, 1173-1185. <https://doi.org/10.1007/s11858-023-01526-y>
- López-Campos, A (2022) Las personas con discapacidad, su derecho a la educación superior y las barreras para ejercerlo. En J. Pérez-Castro (Coord.), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. (107-132). Editora Judith Pérez Castro. Universidad Nacional Autónoma de México. <http://surl.li/tdrtog>
- Martínez, L. (2013). *Estrategias para enseñar contenidos matemáticos a alumnos ciegos o con baja visión*. [TALLER]. VII Congreso Iberoamericano de Educación matemática. Montevideo, Uruguay. <http://surl.li/ywsajo>
- Nieminen, J. H. (2024) Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education, *Teaching in Higher Education*, 29:4, 841-859. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990) Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje. <http://surl.li/jxoyux>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009). Conferencia Internacional de Educación, 48a reunión, Ginebra, Suiza, 25-28 de noviembre 2008: La educación inclusiva: el camino hacia el futuro: Informe final. <http://surl.li/ubcuuv>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *Resumen del Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: todos sin excepción*. UNESCO. <http://surl.li/cteimf>

- Pereda, A. E. y Leyva, D. (2022). El derecho a la educación y la inclusión educativa de personas con discapacidad, desde la perspectiva de docentes de educación especial. En J. Pérez-Castro (Coord), *El derecho a la educación de las personas con discapacidad*. Editora Judith Pérez Castro. Universidad Nacional Autónoma de México. UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786073063388e.2022>
- Pérez-Castro, J. (2019a). Entre las barreras y facilitadores: las experiencias de los estudiantes universitarios con discapacidad. *Sinéctica*, 53. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0053-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0053-003)
- Pérez-Castro, J. (2019b). La inclusión de los estudiantes con discapacidad en dos universidades públicas mexicanas. *Innovación Educativa*, 19(79), 145-170. <http://surl.li/dfblnk>
- Pérez, J. (2022). Dilemas de la inclusión y discapacidad en la educación superior. *Perfiles educativos*, XLIV (175), 132-149. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.175.60179>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo Educativo Equidad e Inclusión*. SEP. <http://surl.li/yyqvam>
- Secretaría de Educación Pública. (2023). *Equidad e inclusión en la educación*. SEP. <http://surl.li/piyunm>
- Silva, S. de CR da Viginheski, LVM y Shimazaki, EM (2018). Inclusión en la formación inicial del profesorado de matemáticas. *Acta Scientiarum. Educación*, 40 (3). <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.32210>
- Universidad Autónoma de Nuevo León. (s/f). Dirección de Educación Inclusiva. UANL. <http://surl.li/loxrdp>
- Universidad Autónoma de Tlaxcala. (2021). Guía para promover la inclusión y no discriminación en la Universidad Autónoma de Tlaxcala. UATx. <http://surl.li/bsywyw>
- Universidad de Guadalajara. (2023a). *Plan de Desarrollo Institucional 2022-2025: A medio camino*. UdeG. <http://surl.li/chndpa>
- Universidad de Guadalajara. (2023b). *Anexo Estadístico UdeG 2023. Ricardo Villanueva Lomelí*. UdeG. <http://surl.li/tvfvcti>
- Universidad de Guadalajara. (2021). *Ley orgánica de la Universidad de Guadalajara*. UdeG. <http://surl.li/dhiliy>
- Universidad de Guadalajara. (2018). *Protocolo de inclusión, equidad y no discriminación*. UdeG. <http://surl.li/noftea>

Universidad de Guadalajara. *Oferta académica*. Sistema Integral de Información y Administración Universitaria (SIIAU). UdeG. <https://siiiau.udg.mx> consultado 15/09/2024

Universidad Nacional Autónoma de México. Unidad de Atención para Personas con Discapacidad. UNAM. <http://surl.li/avhfch>



9. Rol de la educación superior en Paraguay. Reflexiones sobre la vinculación con el entorno

Didactic proposal in mathematics education for students with disabilities in higher education

Matilde Duarte de Krummel* @ 

* Universidad Autónoma de Asunción, Asunción, Paraguay

RESUMEN

El estudio analizó el papel decisivo de las universidades en la formación de profesionales críticos en la vinculación con el entorno, centrada en la relación entre las universidades de Paraguay y la sociedad frente a los retos actuales. El diseño metodológico tuvo un enfoque mixto, con base en un estudio descriptivo. La población estuvo compuesta por representantes de 55 universidades del sector público y privado. El estudio revela que las universidades paraguayas carecen de un rol definido para abordar los desafíos sociales, a través de la transferencia del conocimiento e innovación, señalando escaso liderazgo en la vinculación con el entorno. Se recomienda priorizar la integración entre universidad y sociedad, estableciendo roles definidos para las universidades, respaldados por políticas públicas. Asimismo, es necesario replantear el liderazgo universitario a través de la creación y reforma de políticas públicas que empoderen a los sectores involucrados. Esto debería incluir proyectos compartidos y alianzas con actores sociales para conformar un liderazgo transformacional, promoviendo el diálogo en el territorio como un espacio de comunicación que fortalezca los vínculos entre la universidad y la sociedad, basado en el concepto de responsabilidad social territorial universitaria.

Palabras clave: Rol de las universidades; educación superior; vinculación universidad-sociedad; desafíos sociales; innovación y liderazgo

Role of Higher Education in Paraguay. Reflections on the connection with the environment

ABSTRACT

This study examines the critical role of universities in training professionals capable of addressing societal challenges, with a focus on the relationship between Paraguayan universities and their engagement with society amid current challenges. The research employed a mixed-methods approach within a descriptive study design. The population consisted of representatives from 55 universities, spanning both public and private sectors. Findings indicate that Paraguayan universities lack a clearly defined role in addressing social challenges through knowledge transfer and innovation, demonstrating limited leadership in their engagement with the broader community. The study recommends prioritizing the integration of universities with society by establishing clear institutional roles supported by public policies. Furthermore, it underscores the need to reimagine university leadership by creating and reforming public policies that empower key stakeholders. This includes fostering collaborative projects and partnerships with social actors to develop transformational leadership. Emphasizing dialogue within local communities as a medium for communication can strengthen the relationship between universities and society, grounded in the concept of University Social Responsibility with a territorial focus.

Keywords: Role of universities; higher education; university-society links; social challenges; innovation and leadership

O papel do ensino superior no Paraguai. Reflexões sobre o vínculo com o meio ambiente

RESUMO

O estudo analisou o papel decisivo das universidades na formação de profissionais críticos na ligação com o ambiente, com foco na relação entre as universidades do Paraguai e a sociedade face aos desafios atuais. O desenho metodológico teve uma abordagem mista, baseada num estudo descritivo. A população foi constituída por representantes de 55 universidades dos setores público e privado. O estudo revela que as universidades paraguaias carecem de um papel definido para enfrentar os desafios sociais, através da transferên-

cia de conhecimento e inovação, apontando para pouca liderança na ligação com o ambiente. Recomenda-se a priorização da integração entre a universidade e a sociedade, estabelecendo papéis definidos para as universidades, apoiados em políticas públicas. Da mesma forma, é necessário repensar a liderança universitária através da criação e reforma de políticas públicas que capacitem os sectores envolvidos. Isto deve incluir projetos partilhados e alianças com atores sociais para formar lideranças transformacionais, promovendo o diálogo no território como espaço de comunicação que fortalece os laços entre a universidade e a sociedade, com base no conceito de responsabilidade social territorial universitária.

Palavras-chave: Papel das universidades; ensino superior; articulação universidade-sociedade; desafios sociais; inovação e liderança

Le rôle de l'enseignement supérieur au Paraguay. Réflexions sur le lien avec l'environnement

RÉSUMÉ

L'étude a analysé le rôle décisif des universités dans la formation de professionnels critiques en lien avec l'environnement, en se concentrant sur la relation entre les universités du Paraguay et la société face aux défis actuels. La conception méthodologique avait une approche mixte, basée sur une étude descriptive. La population était composée de représentants de 55 universités des secteurs public et privé. L'étude révèle que les universités paraguayennes n'ont pas de rôle défini pour relever les défis sociaux, à travers le transfert de connaissances et l'innovation, ce qui indique un manque de leadership en matière de liens avec l'environnement. Il est recommandé de donner la priorité à l'intégration entre l'université et la société, en établissant des rôles définis pour les universités, soutenus par des politiques publiques. De même, il est nécessaire de repenser le leadership universitaire à travers la création et la réforme de politiques publiques qui responsabilisent les secteurs concernés. Cela devrait inclure des projets partagés et des alliances avec des acteurs sociaux pour former un leadership transformationnel, promouvant le dialogue sur le territoire en tant qu'espace de communication renforçant les liens entre l'université et la société, basé sur le concept de responsabilité sociale territoriale universitaire.

Mots clés: Rôle des universités ; enseignement supérieur ; liens université-société ; les défis sociaux ; innovation et leadership

1. INTRODUCCIÓN

El estudio aborda los desafíos y roles de la educación superior, en un mundo en constante cambio. Enfatiza la necesidad de formar ciudadanos íntegros y responsables, así como el papel crucial de las universidades en cultivar la capacidad de innovación y pensamiento crítico. Se destaca la importancia de políticas públicas que promuevan la igualdad de acceso y garanticen la calidad educativa. También se discute la responsabilidad social de la educación superior en contribuir al desarrollo inclusivo de la sociedad.

Las tendencias actuales reflejan múltiples acciones globales en busca de una educación superior de calidad, a lo largo de la vida, para una sociedad más justa y equitativa. Prueba de ello, son las llevadas a cabo por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO IESALC), organizadas a nivel mundial y regional. En la última Conferencia Mundial, de Barcelona 2022, se abordó el impacto de la pandemia producida por el COVID-19, asumiendo la realidad y necesidad de establecer acciones globales para enfrentar la crisis mundial de la educación superior, en materia de igualdad, inclusión, calidad y pertinencia.

Se estableció una hoja de ruta que presenta señales para crear conjuntamente sistemas de educación superior más abiertos, inclusivos, equitativos y colaborativos que democratizen el acceso y el conocimiento. La tendencia de las discusiones concluyó en un enfoque de la educación superior de sostenibilidad e inclusión mediante el uso de herramientas digitales y esquemas financieros innovadores, teniendo en cuenta las condiciones territoriales, enmarcadas en las necesidades de su propio entorno (UNESCO, 2022).

Dentro del presente contexto, Lemaitre (2018a) concluye que “América Latina y el Caribe son regiones dinámicas en proceso de crecimiento, que están haciendo un esfuerzo importante de inclusión y que han puesto la preocupación por la calidad en el centro de la agenda pública” (p.51). La misma autora plantea un conjunto de propuestas establecidas en 4 temas centrales, 1) la articulación de los subsistemas de educación superior, que permitan la generación de “territorios”, que incluya acuerdos institucionales para el reconocimiento de los conocimientos y competencias previas, dentro del sistema de educación superior, 2) la función formativa de los profesores, a fin de garantizar la formación idónea de los profesores y su formación en la educación superior, 3) la garantía de competencias profesionales a lo largo de la vida, permitiendo la formación continua del profesorado, generando espacios de actualización y

especialización de cara al fortalecimiento de la formación en temas de valores ciudadanos, lenguas extranjeras y formación para las competencias del mundo global, y por último, 4) las estrategias de aseguramiento de la calidad, que permitan garantizar la eficacia de la educación superior, mediante la aplicación de mecanismos que conlleven procesos de acreditación, a fin de dar rendición de cuentas públicas, a nivel nacional y regional.

La declaración de Paraguay en el marco de la III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe, 2018, en la “Conferencia Nacional Pre-CRES 2018” realizada en Paraguay, expresa que:

La educación superior es un bien público y, por ende, es un factor fundamental para el desarrollo del país, en democracia y con equidad (Consejo Nacional de Educación Superior [CONES], 2018) por tanto, se solicita a las universidades asumir responsablemente los procesos emanados en busca de la calidad, asumiendo su misión y propósitos en coherencia con los fines y principios de la educación superior del Paraguay, alineados a los planes de desarrollo nacional y a los objetivos de desarrollo sostenible (ODS). (CONES, 2018, p.12)

En este ámbito, la responsabilidad social territorial es el espacio de aplicación de la autonomía universitaria como lugar de desarrollo de producción y transferencia de conocimientos, como ejercicio de la autonomía, donde se identifican los logros del trabajo académico, producto de la construcción cognitiva, donde ocurre la relación de la universidad con la sociedad, con propuestas de transferencia del conocimiento e innovación, que se conjugan en un lenguaje común para dar solución a los problemas de la sociedad (Didrikson, 2018).

Se subraya la responsabilidad social territorial de la educación superior de Paraguay y el papel de la universidad en responder a los desafíos emergentes focalizados en la misión de la educación superior para contribuir al desarrollo productivo a través de la investigación y la innovación. La importancia de establecer una sólida relación entre la universidad y la sociedad, la formulación de políticas y las alianzas estratégicas (Duarte, 2018).

En conclusión, se reconoce que la universidad y la sociedad se influyen mutuamente, siendo la universidad un agente clave en la transformación social y el desarrollo.

Este artículo aborda el compromiso de las universidades del Paraguay con la sociedad, resaltando la necesidad de que tanto el Estado como las propias

instituciones universitarias prioricen esta responsabilidad. Se destaca la importancia de garantizar una educación superior de alta calidad que satisfaga las necesidades profesionales y contribuya al bienestar colectivo.

Se enfatiza la necesidad de que las universidades reflexionen sobre su misión para adaptarse a los desafíos del siglo XXI y fortalezcan la conexión entre el ámbito académico y la sociedad.

El objetivo principal de investigación es reflexionar sobre el rol de las universidades paraguayas en cumplir con su responsabilidad social ante los desafíos de la sociedad, buscando una articulación efectiva para generar un impacto positivo en el desarrollo y el progreso social. La justificación de este estudio se centra en las universidades de Paraguay, tanto públicas como privadas, debido a su relevancia en la sociedad y los desafíos actuales que enfrentan.

A pesar del crecimiento de las instituciones universitarias en las últimas décadas, se destaca la importancia de garantizar la calidad educativa y la transparencia en sus acciones. La calidad se relaciona con diversos aspectos, como la pertinencia del currículum, la investigación, la formación académica del personal docente y la infraestructura. Además, se mencionan los nuevos desafíos que enfrenta la educación superior, como la globalización y la necesidad de aumentar la participación en la ciencia y tecnología para mejorar la productividad y competitividad.

Como señala Ganga-Contreras, *et al.* (2018a), el rol de las universidades y su entorno de desarrollo se ven determinados por sus declaraciones estratégicas y por las políticas de los gobiernos. Se subraya la importancia de contar con actores comprometidos y competentes para repensar la educación superior y promover una sociedad más justa y equitativa, con igualdad de oportunidades. Por tanto, las universidades deben demostrar su viabilidad ante los desafíos actuales, contribuyendo al cambio y progreso social a través de la innovación y la participación de diversos actores en la renovación educativa.

En el caso específico de Paraguay, se observa un crecimiento en el número de universidades y mejoras en el desarrollo humano del país, aunque persisten desafíos como el escaso conocimiento sobre datos de la educación superior que inciden en la calidad de la educación en su pleno juicio. Se reconoce la necesidad de una educación superior de calidad como motor del desarrollo en diversos aspectos y se enfatiza en la importancia de abordar los problemas existentes para lograr una sociedad más justa y equitativa.

1.1. Caracterización de la universidad

La concepción de la misión universitaria ha evolucionado con el tiempo, adaptándose a las necesidades y contextos específicos de cada período y lugar. Autores como Labraña & Brunner (2022), Arévalo y Sosa (2018), señalan que la definición de la misión universitaria está estrechamente ligada a su entorno temporal y geográfico y destacan el papel esencial de la universidad como institución educativa, cuya gestión está constantemente en interacción con su entorno.

Por su parte, Pérez y Franco (2018), resaltan las relaciones entre la universidad y la sociedad, enfatizando la influencia mutua y el papel de los profesionales en la configuración social. Lemke (2018) y Cuño Bonito (2016), destacan la importancia de una elite cultural para armonizar la universidad con la sociedad, la función social de la universidad y su rol en la transferencia de conocimiento y formación continua.

En esta línea, Tünnermann (2013) y López Segrera (2016), Vallaey y Álvarez (2019), reflexionan sobre el papel transformador de la universidad en la creación de sociedades más justas y equitativas; proponen una universidad globalmente competitiva que aborde los problemas locales y globales y enfatizan la importancia de que la universidad se oriente a metas autónomas, independientemente de presiones externas.

En resumen, la misión de la universidad se caracteriza por su capacidad de adaptarse a los desafíos sociales, su compromiso ético y su rol central en el desarrollo social.

En cuanto a la calidad educativa, Lemaitre (2018) señala la necesidad de profundizar y fomentar el desarrollo de procesos internos de aseguramiento de la calidad de la propia comunidad académica, incentivando la capacidad de autorregulación, como responsables de la calidad de la educación que desarrollan, en los procesos de transformación de las sociedades en las que se encuentran.

En este contexto, Brunner (2016) expresa el énfasis fundamental de la ciencia y la tecnología para los países de Latinoamérica, considerándolas como medios para generar innovaciones, aumentar la productividad y la competitividad de nuestras economías, y para integrarnos en los mercados globales. Sin embargo, señala que este aporte aún es débil en comparación con otros países, como se evidencia en la contribución al Producto Interno Bruto (PIB) en términos de inversión en investigación y desarrollo (I+D), entre otras dimensiones valoradas.

Dentro de este contexto, es necesario repensar la educación superior con políticas que se adapten a nuevos escenarios, promoviendo la transformación hacia una sociedad más justa con igualdad de oportunidades en la educación, la investigación y el empleo. Esto ayudaría a reducir la brecha socioeconómica entre las clases sociales, aumentar la cantidad de personas calificadas, y garantizar el desarrollo sostenible del país, acortando las distancias con respecto a los países más desarrollados.

Brunner (2022) y Martín-Fiorino (2018), señalan los desafíos que enfrenta la gestión universitaria en la renovación e innovación de las funciones académicas, incluyendo la evaluación de nuevas formas de gestión para fomentar cambios en la producción, transmisión y comunicación del conocimiento. Se subraya la importancia de repensar el concepto de bien común en las universidades, destacando su papel en la convergencia comunicativa y la corresponsabilidad para el desarrollo social. En este contexto, las universidades deben demostrar su viabilidad a través de la transferencia del conocimiento, la cooperación y la tecnología para reducir las desigualdades. En resumen, se espera que las universidades promuevan el cambio y el progreso de la sociedad, con la participación de diversos actores y en busca del bienestar común.

1.2. Relación de la universidad con la sociedad

La universidad ha experimentado una evolución notable a lo largo de los siglos, adaptándose a los cambios sociales, económicos y tecnológicos de cada período. En la actualidad, se enfrenta a nuevos desafíos, como la globalización, la digitalización y la exigencia de una mayor responsabilidad social, aunque sigue siendo esencial para el desarrollo y la transformación de la sociedad. En el siglo XXI, las universidades están experimentando cambios significativos debido a la influencia de la globalización y el avance tecnológico. López Segrera (2016) y Mok y Neubauer (2015), enfatizan la necesidad esencial de que las universidades respondan al entorno y contribuyan al desarrollo sostenible para modificar la discrepancia entre la expansión de la educación universitaria y las demandas laborales y dar respuesta a las demandas sociales.

Touriñán López (2020), Ganga-Contreras, et al. (2018b), Arocena y Sutz (2016) y Vilalta (2013) vinculan el progreso local con la gestión del conocimiento y la innovación, resaltando el rol de las universidades en la resolución de problemas sociales; enfatizan la participación de la universidad en el desarrollo, invo-

lucrando a diversos actores públicos y/o privados y subrayan la importancia de la transferencia del conocimiento a la sociedad.

Brunner y Pedraja (2017) y el Informe del Centro Interuniversitario de Desarrollo (CINDA, 2016) destacan la relevancia de la cooperación iberoamericana en la educación superior. Así también, en el IV Encuentro Internacional de Rectores Universia (2018) se expresa un llamado a las universidades a fin de que se comprometan más con la sociedad. Y reafirman la línea de acción en el V Encuentro Internacional de Rectores Universia celebrado en 2023, bajo el lema "Universidad y Sociedad", poniendo en debate el papel de la universidad como motor del impulso de un desarrollo social y económico más sostenible. Declaran su compromiso con la misión de la universidad para que la docencia, la investigación y la transferencia del saber, integren los retos sociales, medioambientales y económicos, redoblando así el compromiso y las acciones hacia el bienestar y el progreso de nuestras comunidades, del planeta y de la sociedad en su conjunto (Universia, 2023)

En resumen, los nuevos enfoques adoptados por las universidades, a nivel global, regional y local, incluyen la innovación en la administración y la promoción de cambios sociales. Las universidades están progresando hacia instituciones más inclusivas, comprometidas con la creación y transferencia del conocimiento, estableciendo alianzas, creando espacios comunes de educación superior forjando mayores competencias para abordar los desafíos sociales y fomentar la transformación.

2. MATERIALES Y MÉTODOS

El diseño metodológico asumió un enfoque mixto, de alcance descriptivo. El estudio se centró en las universidades del Paraguay. La unidad de análisis estuvo conformada por los representantes de las universidades, mientras que los sujetos participantes fueron los directivos, docentes, graduados y otros actores clave en el ámbito de la educación superior. La recolección de datos se realizó a partir de la aplicación de encuestas, entrevistas, y del análisis documental. La población de interés se centró en representantes de 55 universidades en Paraguay, al año 2019, de las cuales 9 son públicas y 46 privadas. En las encuestas participaron 103 directivos y docentes de 8 universidades seleccionadas, 88 graduados de las mismas universidades; mientras que en las entrevistas, participaron 5 referentes clave de la educación superior del país, seleccionados según criterios preestablecidos. La selección de los sujetos participantes, denominada también

casual, incidental, deliberada, se debió a contar con accesibilidad hacia los participantes del estudio en el momento del estudio, como recoge Campoy-Aranda (2018). De modo que, los sujetos participantes se visualizan en la tabla 1.

Tabla 1. *Sujetos participantes*

Docentes y Directivos	Graduados	Referentes clave de la educación superior	Total
103	88	5	196

2.1. Datos de identificación

Las Dentro de esta sección son presentados los datos que realizan una caracterización de los actores que forman parte de esta investigación. En cuanto al género el porcentaje de mujeres (63%) predomina en relación con el de los hombres (33%). Los resultados permiten interpretar la realidad teniendo en cuenta la situación y posición de las mujeres y los hombres en los distintos ámbitos de su vida académica. Asimismo, podrían explicar que la situación de las mujeres en profesiones de la educación posee una mayor incidencia en cuanto a la dimensión cultural, considerada en forma analítica y explicativa de ciertas actitudes, valores, normas, deberes, interpretaciones de la realidad, sobre la vida de los hombres y las mujeres en el contexto paraguayo.

Respecto a la edad de los participantes, la mayoría posee entre 40 y 45 años, con la Media igual a 42,37. Se menciona además que la edad mínima ha sido de 24 años y la edad máxima menos de 61 años. En cuanto al "sector" de procedencia, la mayoría (64%) pertenece a universidades del sector público.

Las carreras de los participantes se han agrupado de acuerdo con la Clasificación del Manual de Frascati 2015 (OECD, 2015, p. 53), en seis áreas principales: "Ciencias Naturales, Ingeniería y Tecnología, Ciencias Médicas y de Salud, Ciencias Agropecuarias, Arte y Humanidades, y Ciencias Sociales". Se destaca que las Ciencias Sociales tienen la mayor contribución porcentual (64%), con énfasis en Educación y Administración de Empresas. Le siguen Ingeniería y Tecnología (11%), Ciencias Médicas y de la Salud (casi 9%), Arte y Humanidades y Ciencias Naturales (alrededor del 7% cada una), y Ciencias Agropecuarias (3%).

Se observa que los docentes representan el 36% de aquellos que han alcanzado las titulaciones más altas, como doctorados y másteres. Sin embargo, la mayoría de los encuestados poseen licenciaturas, con un 60% entre los graduados y un 43% entre los docentes. Las titulaciones de especialistas y otras de grado apenas constituyen un 4% de la muestra. Además, destaca el 20% de graduados en ingenierías, que aporta significativamente a la diversidad de titulaciones.

La gran mayoría (83,5%) de los encuestados pertenecen al cuerpo docente. El análisis abarca tanto a directivos como a docentes universitarios, con un total de 103 encuestados, aunque también se incluyen las respuestas de 24 graduados, quienes indican un acceso prácticamente inmediato a la docencia al finalizar su carrera de grado.

En cuanto a la localidad de las universidades, la mayoría de los encuestados (57%) proviene de Asunción, capital del país, fenómeno que se explica por la presencia en esta zona de la Universidad Nacional de Asunción (UNA), institución con la mayor matrícula del país. Entre las universidades privadas destacadas en la zona se encuentran la Universidad Católica (UC), que ocupa el segundo lugar en términos de matrícula, así como la Universidad Autónoma de Asunción (UAA) y la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA). Esta concentración geográfica no solo refleja la distribución de las instituciones académicas, sino también la influencia y relevancia de Asunción como centro educativo y cultural del país.

Tabla 2. Perfil de los participantes

Género	Frecuencia	%
Femenino	120	63
Masculino	63	33
NR	8	4
Total	191	100
Sector	Frecuencia	%
Público	122	64
Privado	69	36
Total	191	100
Carreras cursadas	Frecuencia	%
Ciencias Sociales	122	64
Ciencias Médicas y de la Salud	17	9
Ciencias Naturales	12	6
Humanidades	13	7
Ciencias Agropecuarias	6	3
Ingeniería y Tecnología	21	11
Total	191	100
Localidad de la Universidad	Frecuencia	%
Asunción	108	56
Pilar	29	15
Ciudad del Este	32	17
Concepción	15	8
Encarnación	7	4
Total	191	100

3. RESULTADOS

Se describe los resultados recogidos de las entrevistas administradas a 191 docentes, directivos y graduados de universidades públicas y privadas del Paraguay, cuya participación fue voluntaria en todo el proceso, si bien uno de los criterios fue pertenecer a la sede central de gestión.

3.1. Rol de las universidades según opinión de los actores

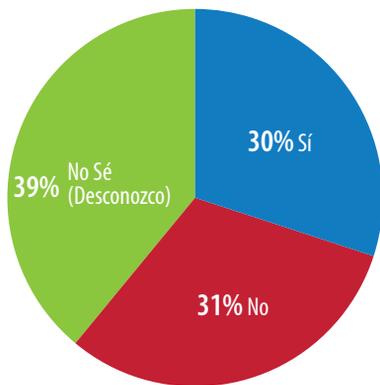
Respecto al rol de las universidades frente a los desafíos contemporáneos de la sociedad, se obtuvieron los siguientes hallazgos. En relación con la orientación de los programas educativos de la institución para promover el desarrollo de habilidades de reflexión y análisis crítico vinculadas a la innovación y el compromiso social a lo largo de la formación, se observan los siguientes resultados: La mayoría de las universidades paraguayas (56%) carecen de una difusión adecuada o no están al tanto de la implementación de programas y proyectos de innovación social dirigidos a abordar problemáticas de equidad, inclusión social y desarrollo sostenible. Esta falta de conocimiento es aún más pronunciada entre los graduados, alcanzando casi el 63% (Tabla 3).

Tabla 3. *Programas y proyectos de innovación social*

Estamento	Sí	No	NO SÉ (Desconozco)
Graduados	37%	19%	44%
Docentes	51%	18%	31%
Total	44%	19%	37%

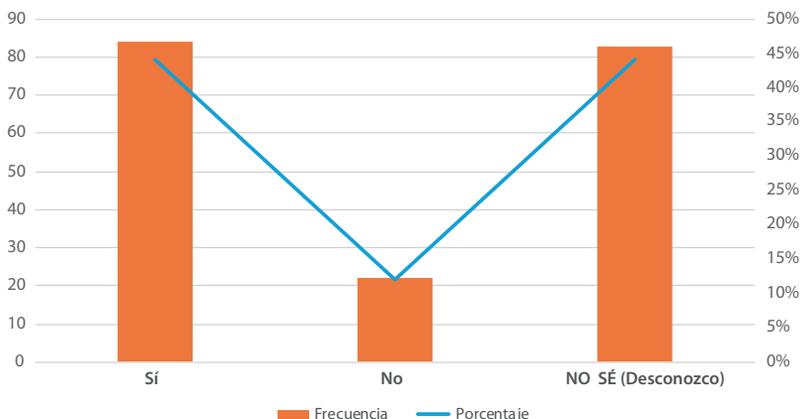
En relación con el asesoramiento y las consultorías dentro del contexto del desarrollo de programas y actividades de innovación social responsable, los resultados revelan que la universidad no prioriza los programas de extensión como el aprendizaje servicio, ni las investigaciones que faciliten la transferencia de conocimientos para la innovación social. Esta falta de enfoque se refleja en el alto porcentaje de docentes y graduados que indican que no hay (31%) o que desconocen (39%) la existencia de vínculos con la universidad en términos de consultorías y asesoramientos, como se aprecia en el gráfico 1.

Gráfico 1. *Asesoramiento y consultorías en programas de innovación*



El impacto de los conocimientos generados por las universidades paraguayas en la gestión de instituciones u organizaciones que fomentan la innovación social responsable en los sectores público, privado y la sociedad en general es poco significativo o desconocido. De hecho, el 44% de los entrevistados, entre graduados y docentes, respalda esta observación (Gráfico 2).

Gráfico 2. *Producción de conocimiento sobre innovación social en las universidades*



Se han recopilado opiniones de expertos en educación superior sobre el papel que las universidades de Paraguay deben desempeñar frente a los desafíos actuales. En este sentido, los expertos entrevistados destacan que la necesidad

de definir el rol de las universidades, fundamentadas en la excelencia académica, priorizando la formación de profesionales en áreas alineadas con los objetivos establecidos en el Plan 2030 de las políticas del país.

Mencionan que es crucial asegurar el acceso a una educación universitaria de calidad para personas en situaciones de vulnerabilidad, lo que implica que la equidad en el acceso esté alineada con las políticas públicas en materia de educación superior.

En cuanto al “deber ser” de las universidades, expresan que las universidades deben garantizar la pertinencia del perfil de egreso en relación con las necesidades del mercado laboral. Priorizar la investigación y el desarrollo de procesos tecnológicos con potencial aplicación en el sector productivo nacional, lo que contribuiría significativamente al desarrollo del país, adaptándose a las necesidades específicas de cada región geográfica con la participación en proyectos de innovación tecnológica, en colaboración estrecha con la sociedad.

Subrayan la importancia de la excelencia académica como pilar fundamental para abordar los desafíos emergentes de la sociedad paraguaya y el rol protagónico del Estado para garantizar el aseguramiento de la calidad de las instituciones de educación superior del país (Figura 1).

Figura 1. *Rol de las Universidades y deber ser desde la mirada de informantes calificados*

Rol de la universidad en la sociedad paraguaya para afrontar los desafíos actuales

- **Lograr la “calidad de la educación superior”:** Mejorar la calidad de la oferta educativa actual, que sigue siendo de baja calidad.
- **Considerar el eje de “equidad”:** Fomentar la inclusión educativa con equidad, asegurando la participación de sectores vulnerables, más allá de solo ofrecer becas. Es importante abordar factores adicionales para garantizar la permanencia de estos sectores en el sistema educativo.
- **Garantizar la “pertinencia de la oferta de egreso y el empleo”:** Asegurar que el perfil de egreso esté alineado con las necesidades del mercado laboral, para que los graduados sean efectivamente requeridos.

“Deber ser” de las universidades

- **Formación profesional:** Las universidades deben formar profesionales en áreas que se alineen con los planes del Gobierno, como el Plan 2030.
- **Investigación y desarrollo:** Desarrollar investigaciones y procesos tecnológicos aplicables al sector productivo del país, contribuyendo significativamente al desarrollo socioeconómico.
- **Colaboración con la sociedad:** A través de centros de transferencia tecnológica, las universidades deben colaborar con el sector circundante mediante proyectos de innovación tecnológica que beneficien a la comunidad.

En este contexto, los expertos enfatizan que las universidades deben enfocar sus esfuerzos en formar profesionales orientados al servicio social, capaces de contribuir al crecimiento del sector productivo y generar impactos positivos en el país. Asimismo, abogan por una mayor interconexión entre las instituciones académicas, promoviendo el intercambio de espacios físicos y de trabajo.

Valoran la importancia de la creación de redes profesionales entre universidades, tanto en investigación como en desarrollo, se presenta como una estrategia valiosa. Esto se basa en las tendencias de la educación superior regional, que buscan identificar las profesiones del futuro y establecer acciones colaborativas en estrecha colaboración con la sociedad. Se enfatiza la importancia de adoptar una visión proactiva, anticipándose a los cambios, y de incorporar iniciativas innovadoras en los procesos de aprendizaje.

Además, destacan la necesidad de alinear estas acciones con las políticas educativas, con el objetivo de transformar la sociedad desde la academia y la gestión del conocimiento. Se aboga por un enfoque sistémico y transformador que involucre a todos los actores relevantes y fomente el crecimiento colaborativo en la capacidad de transformar la realidad.

Finalmente, el análisis de los datos recogidos de los cuestionarios, entrevistas y literatura revelan la importancia del “deber ser” en las universidades paraguayas. Aunque los datos indican que aún no se refleja este aspecto en la implementación de programas de innovación social, las opiniones de los expertos subrayan la necesidad de que las universidades realicen investigaciones, proyectos de innovación y transferencia tecnológica para colaborar con el sector circundante y contribuir al desarrollo productivo del país.

Se destaca la necesidad de que la universidad paraguaya se enfoque en la transferencia de conocimientos, la innovación para el desarrollo y la inclusión social, junto con la transferencia tecnológica y el sentido de pertenencia a la sociedad. Además, se enfatiza la importancia de una gestión transparente y de calidad, que satisfaga los desafíos demandados por la sociedad y que incorpore a las diversas personas que conforman el tejido social, teniendo en cuenta las diferencias culturales.

En síntesis, el rol de la universidad contemporánea debe enfocarse en la transferencia de conocimientos, la innovación, la inclusión social y la tecnología en beneficio de la sociedad. Para ello, debe promover la transformación social a través de la producción, transmisión y comunicación del conocimiento, alineándose con las demandas actuales.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las diversas perspectivas de estudio analizadas revelan que las universidades paraguayas enfrentan nuevos retos y desafíos en relación con su misión, especialmente en un contexto donde la innovación, la pertinencia y la responsabilidad en la transferencia del conocimiento son cada vez más imperativas para ser consideradas socialmente responsables en el territorio donde se desenvuelven.

En relación con el objetivo de estudio, reflexionar sobre el rol de las instituciones de educación superior del Paraguay se concluye que deben enfocarse en avanzar significativamente hacia la realización de su “deber ser”. La revisión de la literatura muestra que la universidad tiene un papel crucial en la formación de ciudadanos críticos capaces de abordar los problemas sociales a nivel nacional y en la internacionalización de la educación superior, con el objetivo de impulsar el desarrollo social, aspecto aún no materializado plenamente en las universidades paraguayas, especialmente en términos de implementación de programas y proyectos de innovación social que aborden de manera efectiva y sostenible los desafíos de la sociedad (UNESCO, 2022).

Se identifica una clara necesidad de que se realicen más investigaciones en las universidades, la cual se muestra incipiente aún, para generar el desarrollo de proyectos de innovación y transferencia tecnológica en colaboración con otros actores sociales, con el fin de contribuir al desarrollo del país y colaborar con su entorno.

De la recomendación de los expertos participantes se recoge que las universidades deben focalizarse en brindar excelencia académica para dar respuesta a la sociedad, donde el Estado debe garantizar la formación de buenos profesionales en universidades de calidad, planes de formación docente continua que fomenten la carrera docente ascendente, con accesos a postgrados de calidad, para fortalecer la formación profesional integral.

En este sentido, se expresa la necesidad de contar con políticas públicas, que delineen las relaciones entre gobernanza y gestión universitaria, de la agenda pública, con estándares de calidad donde las universidades se vean en la necesidad de centrar sus esfuerzos en formación de profesionales que aporten al sector productivo y generen transformaciones positivas para la sociedad, con la formación continua de los recursos humanos que podrá llevar al relacionamiento compartido entre las universidades, compartiendo espacios físicos y

de trabajo, con la eficacia e impacto de la productividad académica de las organizaciones de educación superior (Acosta-Silva, et al., 2020 y Duarte, 2018).

En síntesis, el escaso desarrollo de programas y actividades de innovación socialmente responsable por parte de las universidades tienen resultados poco visibles aún, con baja presencia en el sector social en términos de programas de extensión e investigaciones que propicien la transferencia y la innovación social, para cumplir con su misión de responsabilidad social territorial. Como señala Martín-Fiorino (2018), existe una necesidad de vivencias en la universidad que propicie la relación con los actores sociales, desde una perspectiva conceptual del bien común y una responsabilidad compartida en un territorio común en busca del bienestar de la sociedad.

En coincidencia con lo abordado por Cuño Bonito (2016), se debe resaltar que es esencial la conformación de redes profesionales entre las instituciones de educación superior, para el desarrollo de proyectos conjuntos, basados en las tendencias de la educación superior en la región. La identificación de profesiones del futuro y las acciones conjuntas en diálogo permanente con la sociedad, con una visión anticipativa, con iniciativas en los procesos de aprendizaje, en colaboración con el delineamiento de las políticas educativas con una visión de transformación de la sociedad desde la academia y la gestión del conocimiento, con enfoque sistémico transformador, que involucre a todos los actores para crecer colaborativamente en su capacidad de transformar la realidad.

Por tanto, es preciso incrementar la colaboración entre universidades y otras instituciones del sector productivo, en concordancia con lo expresado por Ganga-Contreras, *et al.* (2018b), donde se complementen recursos, coronando iniciativas comunes. Esto podría lograrse mediante la creación de centros de transferencia tecnológica en la comunidad, estableciendo así un diálogo constante y productivo con la sociedad.

Al respecto, se torna necesario establecer alianzas estratégicas entre el gobierno, la industria y la sociedad en general, de cara a los desafíos que se presentan tanto en la gestión de aula, la docencia, la investigación y transferencia del conocimiento, científico y tecnológico, creando sinergias para el desarrollo social, reforzando los vínculos a través de espacios comunes, que representen un valor para la sociedad.

En la línea de Touriñán López (2020) se subraya la relevancia de entender el territorio como un espacio para establecer vínculos de comunicación entre la universidad y la sociedad, impulsando la responsabilidad social territorial y su contribución al desarrollo de la sociedad, concibiendo la tercera misión de la

universidad en el marco de tres ejes esenciales, la educación, la innovación y la investigación, junto a la transferencia del conocimiento como un objetivo estratégico para el bien común.

El rol de la universidad contemporánea en Paraguay debe estar anclado en una filosofía propia, adaptada a la realidad territorial, pero también con una visión global. Se considera necesario un replanteamiento del papel de las instituciones de educación superior en su conjunto, en línea con la visión de la UNESCO sobre la educación superior como un bien común global y en concordancia con el Plan de Desarrollo 2030 de Paraguay y la Agenda País, para construir una cultura de responsabilidad social territorial.

Por consiguiente, la educación superior de Paraguay requiere contar con políticas públicas que delinee el liderazgo de la educación superior en la sociedad, con el fortalecimiento de las infraestructuras y la formación de recursos humanos para la transferencia del conocimiento y la innovación, en un ambiente de colaboración con el territorio común para el bienestar de los pueblos.

REFERENCIAS

- Acosta-Silva, A., Ganga-Contreras, F. & Rama-Vitale, C. (2021). Gobernanza universitaria: enfoques y alcances conceptuales. *Revista iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-17. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2021.33.854>
- Arévalo, J. y Sosa, J. (2018). Autonomía, gobernabilidad y eticidad en la Universidad: una reflexión desde la realidad racional de Hegel. *Analecta Política*, 8(14), 61-82.
- Arocena, R. y Sutz, J. (2016). *Universidades para el desarrollo*. Oficina Regional de Ciencias de la UNESCO para América Latina y el Caribe. UNESCO Montevideo. <http://surl.li/mivjzt>
- Brunner, J. J. (2022). *Las regulaciones del trabajo universitario y el espíritu del capitalismo académico*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Brunner, J.J. (2016). Lo público de la universidad a la luz de la historia larga. *Limite*, 11(37), 49-55. <http://surl.li/sewvci>
- Brunner, J. y Pedraja-Rejas, D. L. (2017). Los desafíos de la gobernanza de la educación superior en Iberoamérica. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 25(1), 2. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052017000100002>
- Campoy-Aranda, T. J. (2018). *Metodología de la investigación científica*. Edición Marben.

- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2016*. CINDA-Universia.
- Consejo Nacional de Educación Superior. (2018). *Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe*, Cap. I-XIII. IESALC-UNESCO. CONES.
- Cuño Bonito, J. (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones (Spanish). *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 18(26), 241–277. <https://doi.org/10.19053/01227238.4374>
- Didriksson, A. (2021). La Educación Superior en América Latina y el Caribe: El reto de la desigualdad frente a los ODS. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 32(2), 279-304. <https://doi.org/10.54674/ess.v32i2.238>
- Didrikson, A. (2018). Responsabilidad social territorial: nuevos desafíos para la autonomía universitaria (pp. 77-98). *En El rol de la educación de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. IESALC/UNESCO.
- Duarte, M. (2018). Las universidades del Paraguay y su influencia en la transformación social. *Rev. UCSA [online]*. 5(3), pp.64-68. [http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005\(03\)064-068](http://dx.doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2018.005(03)064-068)
- Ganga-Contreras, F. y Viancos, P. (2018a). Tipología de universidades: una propuesta a partir del rol del máximo directivo. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, Año V, núm. 2, pp. 1-18. <http://surl.li/sjwgty>
- Ganga-Contreras, F.; Pérez Martínez, A. y Mansilla Sepúlveda, J. (2018b). Paradigmas emergentes en la Gobernanza Universitaria: una aproximación teórica. *Revista Utopía y Praxis Latinoamericana*, 23(83). <http://surl.li/ilawpl>
- Labraña, J., y Brunner, J. J. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. *Perfiles educativos*, 44(176), 138-151. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2022.176.60539>
- Lemaitre, M. J. (2018). La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe (pp. 21-58). *Tendencias de la Educación Superior en América Latina*. IESALC-UNESCO.
- Lemke Duque, C. A. (2018). Límites de innovación. La Misión de la Universidad y el concepto orteguiano de ciencia (1922-1936). *Estudios Sobre Educación*, 35, 391–408. <https://doi.org/10.15581/004.35.391-408>
- López Segrera, F. (2016). Educación Superior Comparada: Tendencias Mundiales y de América Latina y Caribe. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior*, (1), 13. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772016000100002>

- Martín-Fiorino, V. (2018). *Calidad y responsabilidad social en la educación superior* (pp. 21-38). *El rol de la de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe*. IESALC/UNESCO.
- Mok, K. H. y Neubauer, D. (2015). Higher education governance in crisis: A critical reflection on the massification of higher education employment and social mobility. *Journal of Education and Work*. Published online. DOI: 10.1080/13639080.2015.1049023.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Más allá de los límites. Nuevas formas de reinventar la educación superior*. UNESCO. Documento de trabajo para la Conferencia Mundial de Educación Superior. 18-20 de mayo de 2022.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2015). *Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development. The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239012-en>
- Pérez Ramírez, F. A. y Franco Montoya, J. C. (2018). Universidad, entre poiesis y politeia. *Cuestiones de Filosofía*, 4(23) 1–11. <http://surl.li/oisnuu>
- Touriñán López, J. M. (2020). La 'tercera misión' de la universidad, transferencia de conocimiento y sociedades del conocimiento. Una aproximación desde la pedagogía. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 26 (1), 41-81. <https://doi.org/10.18172/con.4446>
- Tünnermann C. (2013). Diez respuestas de la educación superior a los desafíos contemporáneos. *Universidades*, núm. 56, pp. 5-14. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Universia. (2023). *V Encuentro Internacional de Rectores Universia. Declaración de Valencia: Universidad y Sociedad*. <http://surl.li/qpnlol>
- Universia. (2018). *IV Encuentro Internacional de Rectores Universia*. <http://surl.li/zpajne>
- Vallaey, F. y Álvarez Rodríguez, J. (2019). Hacia una definición latinoamericana de responsabilidad social universitaria. Aproximación a las preferencias conceptuales de los universitarios. *Educación XX1*, 22(1), 93–116. <https://doi.org/10.5944/educXX1.19442>
- Vilalta, J. (2013). *La Tercera Misión Universitaria, innovación y transferencia de conocimientos en las universidades españolas*. Cuaderno de Trabajo #4. Studia XXI, Fundación Europea Sociedad y Educación.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 400-422

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.892>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-02-06 | Revisado 2024-04-19

Aceptado 2024-10-07 | Publicado 2024-12-27

10. Leading universities in COVID times: the leadership style of university presidents in Mexico

Liderar universidades en tiempos de COVID:
el estilo de liderazgo de rectores en México

Maria Alejandra Garza-Lopez¹ @  Rosalba Badillo-Vega² @ 

¹ Independent Researcher, México.

² Universidad Autónoma de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México

ABSTRACT

The COVID-19 pandemic posed significant challenges to universities worldwide, affecting governance, institutional management, and the daily lives of academics. In the context of a health emergency, university leadership emerged as a critical factor for achieving institutional goals, operating under atypical conditions that required assertive decision-making with limited information. This study employs a qualitative approach, using content analysis of speeches delivered by 40 presidents of Mexican universities in response to the COVID-19 pandemic. The speeches, covering the period from April to October 2020, were analyzed through the lens of the Full Range Leadership Theory to identify leadership styles. Coding was performed using MAXDA software to ensure systematic analysis. The findings reveal that Mexican university leaders employed a combination of transformational and transactional leadership styles to address the challenges posed by the pandemic. Notably, the use of individualized consideration emerged as a predominant theme in the presidents' speeches, followed closely by efforts to inspire and unify the university community.

Palabras clave: University presidents; Transformational Leadership; Transactional Leadership; COVID-19

Liderar universidades en tiempos de COVID: el estilo de liderazgo de los rectores en México

RESUMEN

La pandemia de COVID-19 trajo desafíos a las universidades de todo el mundo. Estas dificultades abarcaron desde la gobernanza de una organización, la gestión y la vida diaria de los académicos. En el contexto de una emergencia sanitaria el liderazgo es un elemento crítico necesario para alcanzar estos objetivos y se ejerce en condiciones atípicas que exigen una acción asertiva con poca información. Nuestra investigación utiliza un enfoque de cualitativo, llevada a cabo a través de un análisis de contenido de discursos ofrecidos por 40 presidentes de universidades mexicanas, con respecto a sus acciones debido a la COVID-19. Los discursos son de abril a octubre de 2020. Utilizamos la teoría de "The Full Range of Leadership" para codificar primero los estilos de liderazgo reflejados en los discursos, utilizando el software MAXDA. De acuerdo con los resultados, los líderes de las universidades mexicanas utilizaron una combinación de liderazgo transformacional y transaccional para actuar en respuesta a la pandemia de COVID-19 y su impacto en sus instituciones. Este informe sugiere cómo prevalece principalmente el uso de consideración individualizada en los discursos de los presidentes, seguido de inspirar a la comunidad universitaria.

Palabras clave: presidentes universitarios; Liderazgo transformacional; Liderazgo transaccional; COVID-19

Liderando universidades em tempos do COVID: o estilo de liderança dos presidentes de universidades no México

RESUMO

La pandemia de COVID-19 trouxe desafios para as universidades em todo o mundo. Essas dificuldades abrangeram desde a governança de uma organização até a gestão e a vida diária dos acadêmicos. No contexto de uma emergência sanitária, a liderança é um elemento crítico necessário para alcançar esses objetivos e é exercida em condições atípicas que exigem uma ação assertiva com pouca informação. Nossa pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, realizada por meio de uma análise de conteúdo dos discursos proferidos por

40 reitores de universidades mexicanas, em relação às suas ações devido à COVID-19. Os discursos são de abril a outubro de 2020. Utilizamos a teoria de “The Full Range of Leadership” para codificar, primeiramente, os estilos de liderança refletidos nos discursos, utilizando o software MAXDA. De acordo com os resultados, os líderes das universidades mexicanas usaram uma combinação de liderança transformacional e transacional para agir em resposta à pandemia de COVID-19 e seu impacto em suas instituições. Este relatório sugere como o uso da consideração individualizada prevalece principalmente nos discursos dos reitores, seguido de inspirar a comunidade universitária.

Palavras-chave: Presidentes de universidades; Liderança transformacional, Liderança transacional, COVID-19

Diriger les universités en temps de COVID : le style de leadership des présidents d’université au Mexique

RÉSUMÉ

La pandémie de COVID-19 a apporté des défis aux universités du monde entier. Ces difficultés ont couvert des aspects allant de la gouvernance d’une organisation à la gestion et à la vie quotidienne des universitaires. Dans le contexte d’une urgence sanitaire, le leadership est un élément essentiel pour atteindre ces objectifs et s’exerce dans des conditions atypiques qui exigent une action assertive avec peu d’informations. Notre recherche utilise une approche qualitative, réalisée à travers une analyse de contenu des discours de 40 présidents d’universités mexicaines, concernant leurs actions en réponse à la COVID-19. Les discours datent d’avril à octobre 2020. Nous avons utilisé la théorie de «The Full Range of Leadership» pour coder d’abord les styles de leadership reflétés dans les discours, en utilisant le logiciel MAXDA. Selon les résultats, les dirigeants des universités mexicaines ont utilisé une combinaison de leadership transformationnel et transactionnel pour répondre à la pandémie de COVID-19 et à son impact sur leurs institutions. Ce rapport suggère que l’utilisation de la considération individualisée prédomine principalement dans les discours des présidents, suivie de l’inspiration de la communauté universitaire.

Mots clés: Présidents d’université ; Leadership transformationnel ; Leadership transactionnel ; COVID-19

1. INTRODUCTION

Proactive leadership becomes increasingly relevant during times of crisis, such as pandemics or natural disasters (Hannah et al., 2009). More expectations are placed on leaders during crises, especially in terms of their behavior and communication. Therefore, leadership in crisis demands the integration of planning, response, and learning from past decisions, all of which are scrutinized under the public eye (Wooten & James, 2008).

While this is true for all types of organizations, we will specifically describe how these decisions are made, and subsequently affect outcomes, within the context of universities. The study of leadership within universities has gained space in academia. However, research is mainly focused on the profiles of university leaders in different university systems (see Breakwell & Tytherleigh, 2010; Harper et al. 2017; Tolliver & Murry, 2017). In Mexico there are few studies in this regard (see Acosta Silva 2010; Badillo-Vega, 2022; Badillo-Vega & Buendía-Espinosa 2020; López Zárate 2007), even when in this country the position of the university presidents plays an important role not only within the university but also in the political and social sphere (López Zárate, 2014).

In addition, leadership models of business administration cannot be reproduced in universities, especially during crises; this is due to specific characteristics and the nature of the crisis (see Musselin, 2007). Thus, this paper pretends to answer what kind of leadership styles were exercised by Mexican university presidents in the context of the COVID-19 pandemic. Even though the analysis is presented at a descriptive level, it becomes relevant due to the limited number of studies that attempt to reconstruct the phenomenon of leadership in Mexican universities. First, this paper discusses the role of the president's office in times of crisis. Next, we describe the leadership styles of different university presidents, explain the methodology behind our qualitative data, and lastly present our findings. It is important to add, that this article specifically presents the qualitative results of a broader mixed-method research.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Universities and COVID-19

COVID-19 was a major problem for organizations such as universities. Some universities closed temporarily while others remained open by transitioning their teaching online. This rapid shift caused various consequences. According

to the World Bank (2020) over 220 million post-secondary students have suffered an interruption to their education due to COVID-19. Numerous universities implemented measures to overcome the hurdles presented by the pandemic. For example, in Dutch universities the numbers of foreign students decreased; as a response to this, new scholarships and pedagogical arrangements were offered. These changes helped students adapt to the new form of education. Moreover, measures such as replacing assignments for hands-on activities/internships and reshaping curriculum while reducing face to face education became more commonplace (De Boer, 2021). For instance, countries behaved differently, to mention some examples: in Italy, Agasisti and Soncin (2020) showed the prominent role of governance and communication that ensure the continuity of higher education during COVID-19.

They also suggest IT plays a crucial role in the redesign of services for the administrative staff (Agasisti & Soncin, 2020). In the United States, universities I found their faculty leveraging from learning technologies, transforming their practices to more flexible practices and being creative to adapt with hybrid technologies (Anderson & Berhtram, s.f.). In Spain, three important gaps in the context of universities learning were identified: 1) the use of electronic devices and access to internet; 2) time and quality of internet access, and 3) digital competencies of professors to use educative platforms to create and provide content and activities (Fernández Enguita, 2020). However, the case study in Germany is different as most of the debate centered around access and privacy when learning online (Kerres, 2020). Moreover, Zawacki-Richter (2020) highlights an urgent need for a legal framework that regulates digital education in Germany as well.

In Latin America, COVID-19 introduced uncertainty as well as cutbacks in public financing (UNESCO-IESALC, 2020). Only one out of two households in Latin America has internet access, this in equal access to the internet shows there are still fundamental barriers to entry for even the most rudimentary educational and health resources (UNESCO-IESALC, 2020). Universities recognize these social inequities and attempt to visualize their effect on school life. These issues quickly become the responsibility of the institution and, subsequently, they will often provide attention to students without proper access. For instance, public universities in Argentina responded to the pandemic not only by adjusting their teaching, learning, and scientific research but also their community engagement strategies. This in turn helps promote collective rights and

benefit socio-community development (Perrotta, 2021, p.30). During the pandemic, scrutiny of academic and pedagogical practices as well as of policy instruments became more open. Perrotta (2021) suggests this new discourse around inequalities of connectivity, distance-learning tools, gender gaps were brought up to discussion with the pandemic.

In Mexico, Suárez-Zozaya (2013) further adds that numerous facets of universities and social life have been affected, both in the public and private sectors. Public universities, for instance, play a strong part in the social and political roles of the country and are seen as enablers of democracy and citizenship. Leading a public university, especially during a pandemic, presented a challenge in upholding social and political norms. One of the first actions taken by universities in response to COVID-19 was the formation of the National Agreement developed by the National Association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES) and the Vice Ministry of Higher Education. In this agreement, three fundamental commitments were made: to safeguard the health of their communities and society in general, to ensure the continuity of academic services, and to make available to society their scientific and technical capacities, and in some cases, their infrastructure and equipment to address the pandemic (ANUIES, 2020). Similar to Argentina, universities in Mexico faced other political consequences such as the postponement of the new General Law for Higher Education as well as the cancellation of trusts and funding for research projects (Ordorika, 2020). This in turn increases the research gap between Mexican universities and other developed countries (Vargas, 2011). Moreover, increased politicization supports the relevance of studying the leadership styles of university presidents in Mexico while facing COVID-19 particularly.

2.2. The role of Presidents in times of crisis

The role of university presidents has changed over the course of the pandemic. Tolliver and Murry (2017) state that being a president requires specific skills, particularly where effective administration, qualities of leadership, interpersonal communication, as well as organizational and strategic management are all required. Moreno-Freites and Pérez-Ortega (2019), and Badillo-Vega (2022) argue that leadership acquires relevance in the process of university management and the way in which processes for change and transformation of the student community are presented. In this context, Tolliver and Murry (2017)

further suggest the importance of studying the profiles, actions, and results of the decisions made by university leaders.

Given the importance of the position in any university, some information, and characteristics have been studied before. To mention some, in German universities, presidents are mostly male and with a degree in natural and exact sciences (Bielecki, 2018). University presidents in the UK are mostly male with degrees from traditionally elite universities such as Oxford and Cambridge and have held a position as vice-chancellors or directors before, people from outside the institution are rarely recruited for this position (Breakwell & Tytherleigh, 2010). On the other hand, according to López Zárate (2010) in Mexico there are four professional profiles that are often sought out as potential presidential hires: 1) institutional trajectory within the university; 2) academic trajectory; 3) professional trajectory external to the university and non-academic; and 4) trajectory in politics external to the university. These trajectories provide unique and specific skills that add to the administrative and leadership profiles able to occupy the office of president (López Zárate, 2014).

Likewise, it is also important to analyze the roles of university leaders in crisis situations. Badillo-Vega and Buendía-Espinosa (2020) posit there are five roles that emphasize the links between university and larger society: strategists, communicators, motivators, politicians, and legitimizers. These roles emphasize the influence of presidents goes even further than the traditional social roles of universities (Badillo-Vega et al., 2019; Badillo-Vega, 2022). Moreover, Yu and Sun (2018) assert that, university presidents must have a mastery of education to succeed in their roles. Therefore, the role of the president requires constant coordination with government and industry, which becomes even more important in crisis situations.

Universities require an effective suite of institutional policies and practices to address issues in times of crisis. Wang and Hutchins (2010) as well as Wooten and James (2008) affirm that presidents preserve and maintain operational, financial, and resource capacity promoting organizational resilience by acting with integrity in the face of crisis. Mitroff, Diamond, and Alpaslan (2006) mention that an organization will recover quickly from crisis if leadership coordinates with a well-trained interdepartmental crisis management team. In this context, bold and proactive leadership becomes more relevant (Hannah et al., 2009).

Hence, Fortunato, Gigliotti and Ruben (2018) suggest that leadership has a responsibility to analyze results and implement corrective actions that can

prevent future recurrence in a similar context once such crisis is over. Universities that collaborate with governments and develop coordinated strategies augment the recovery and response to the crisis (Rizal, 2017). Rizal (2017) also argues that university leadership should collaborate with other institutions, both of national and international prominence, to aid in disaster management.

For all these reasons, it is necessary for university leaders to play a political role that provides the organization with the tools to respond to crisis (Badillo-Vega et al., 2015). Moreover, in the so-called "post-pandemic", Tesar (2020) suggests that in the future planning and strategy is critical and that the virus should be considered part of everyday university life. Wang and Hutchins (2010) further emphasize the relevance of research to inform state and local policy change.

2.3. Leadership style and presidents

House et al. (2004) define leadership as the ability to influence and motivate others to contribute. Leaders must possess skills that embody their attitude toward people and society such as commitment, determination, confidence, accountability, responsibility, activity, efficiency, success, influence, and resilience (Soroka et al., 2019). Furthermore, Bendermacher et al. (2017) mention that vision, strategy, commitment, knowledge, and management skills are the critical elements that make up leadership.

Leadership styles exercised by university presidents has an impact on institutional management and the way in which they address the processes of change (Moreno-Freites & Pérez-Ortega, 2019). Contemporary universities are considered organizational actors. Universities have their own structures of governance and administration, they make their own decisions, interact with their environment, and are accountable to larger societal forces (Krücken & Meier, 2006). Therefore, the organization and empowerment of first line managers are critical for universities in the beginning phases of a crisis. Kezar and Eckel (2008) further explain that leadership styles describe the way in which leaders work, as well as their approach to motivate their collaborators and induce change in the organizations to which they belong. For the aims of this research, we selected the Full Range of Leadership (FRL) (Bass & Bass, 2008), as in the leadership literature, it was identified as a concept that can help reconstruct the phenomenon of university leadership. Using this concept, Bass and Bass (2008) sought to combine all leadership approaches into three styles: transformational, transactional, and laissez-faire.

In the case of the transformational style, Kouzes and Posner (1995) highlight five practices: challenging current processes, inspiring a shared vision, allowing others to act, serving as a role model, and encouraging followers. According to Bass (1990) and Bass and Riggio (2006) this leadership style has four main dimensions: 1) Idealized influence – which is the degree to which leaders behave in an admirable fashion to garner respect and trust from their staff; 2) Inspirational motivation – where leaders use symbols, metaphors, or appeals to emotion to promote a shared collective vision and expectations; 3) Intellectual stimulation – which refers to leaders who inspire creativity and innovation, as well as active participation in decision making and problem solving; and 4) Individualized consideration – about the needs of the staff they oversee, provide individualized support through the role of mentors or coaches, and offer active listening.

Brown and Moshavi (2002) argue that transformational leadership largely reflects the traditionally collegiate model, where mutual support and respect, autonomy, and collective decision-making are shown. Transformational leaders are defined, in part, on their ability to provide a vision for the institution and to distribute their leadership. A leader's vision helps a university better meet its core needs and stated goals (Conger & Kanungo, 1998). When in crisis, these abilities become more important due to the necessity of providing an overview of the future while solving the problems now.

Furthermore, Bendermacher et al. (2017) assert that the most appropriate type of leadership for expert organizations is one that is sensitized to specific procedures and practices, values, and requirements of its staff. Likewise, Judge and Piccol (2004) argue that transformational leadership acts as a more effective mechanism to achieve a diverse array of goals within the organization. Thus, several studies (Badillo-Vega, 2018; Noorshahi & Sarkhabi, 2008; Spendlove, 2007) have agreed that the most appropriate style for the needs of universities is transformational leadership, as it favors and promotes collegiality, autonomy, and participation in decision-making by colleagues. Moreover, transformational leadership is particularly effective in times of transition and crisis (Bedell-Avers et al., 2008; Shamir & Howell, 1999).

The second style of the FRL is the transactional style, which aims to monitor and control employees with the help of rational or economic means (Bass & Bass, 2008). There are three dimensions that conceptualize transactional leadership: 1) Contingent reward, which depends on leadership's provision of psy-

chological or material rewards to staff for the satisfactory execution of their role; 2) Management exception - active, where leadership monitors performance, setting standards, monitors deviations from these standards, and takes necessary corrective measures; and 3) Management by exception - passive, where leaders adopt a passive approach and intervene only when problems become serious (Bass & Bass, 2008). Transactional leaders provide support and assertive resources to staff in exchange for their efforts and performance to achieve the proposed objectives.

Laissez-faire is the third leadership style of the FRL. Bass and Bass (2008) describe laissez-faire as ineffective leadership behavior or the absence of leadership. Leaders avoid responsibility, delay decision-making, and do not attend to the needs of their organization, especially in university contexts. However, Badillo-Vega (2018; 2022) outlines how expert organizations and leaders can empower their collaborators and how laissez-faire leadership allows the outcoming of leaders.

In this way, using the FRL theory as a framework for analysis, our study applies it to the leadership strategies of university presidents during crisis times. Specifically, we aim to answer the question: what leadership styles do university presidents exercise when facing COVID-19 pandemic?

3. METHODOLOGY

The study presented for the purposes of this article is part of a broader research project that aimed to analyze leadership styles and organizational innovations in Mexican universities in response to the COVID-19 pandemic (e.g. Villela et al. 2021; Badillo-Vega & Garza López, 2020; Badillo-Vega & Ramírez, 2022; etc.). This paper focuses on the initial phase of that study, providing a general descriptive analysis of the leadership styles of presidents of public universities in Mexico.

In terms of leadership, our research uses Bass and Bass (2008) theory, the FRL, as a foundation. FRL theory is built around three leadership styles as part of a continuum: transformational, transactional, and laissez-faire. For our analysis, research applying that theory in the academic setting was reviewed, specifically in the analysis of university presidents (Badillo-Vega & Buendía-Espinosa, 2020; Liu et al., 2020; Huang et al., 2020; Moreno-Freites & Pérez-Ortega, 2019; Parvin, 2019).

Following Middlehurst, Kennie, and Woodfield (2010) as well as Pilbeam and Jamieson (2010), who point out the importance of the symbolic role of university management in the representation of the organization through discourse and narrative, we examine speeches from presidents of 40 Mexican public universities belonging to the National Association of Universities and Higher Education Institutions (ANUIES). The research was based on the analysis of speeches given by their presidents on their actions to address the pandemic. The speeches were sought and selected from the period between March and October 2020, and were obtained from institutional websites, social media, and local media outlets. Multimedia speeches were transcribed for textual analysis and interpretation. The maximum duration of these speeches was 28 minutes, with the longest transcription amounting to 3,769 words.

With 40 speeches in text format, we proceeded with a deductive content analysis (Mayring, 2010), coding them with the help of MAXQDA software version 2020. We chose deductive content analysis for the present study because it is characterized by categories derived from theoretical models. In our study, we used the transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles as categories to classify each case study. The coding was carried out by a team of four members to ensure its reliability. Each fragment was coded in parallel, both in terms of leadership style and the specific component of each style (Transformational Leadership: idealized influence, inspirational motivation, intellectual stimulation, and individual consideration, and Transactional Leadership: contingent reward, management by exception active, and management by exception passive). All speeches were coded, and in order to ensure the reliability of the content analysis more precisely and to avoid subjectivity when coding the speeches, the results of the content analysis were evaluated in detail by two co-researchers.

The individual characteristics of the presidents, the organizational features of the universities, and the contexts in which these are embedded are analyzed in the broader research. Since there are very few studies analyzing university presidents' leadership in Mexico in general (see López Zárate, 2014, Badillo-Vega, 2022, etc.), and in crisis situations in particular, the relevance of this analysis lies in presenting, at a general level, the leadership strategies used by university presidents to communicate the actions taken in response to the pandemic.

4. RESULTS

Over the course of the COVID-19 pandemic, university leaders most frequently employed transformational leadership (264 codes), followed by transactional leadership (152 codes), while laissez-faire leadership was not found in the discourses. These findings are consistent with Conger and Kanungo (1998) who state that transformational leaders offer a vision that allows them to move forward easier and can better focus on the fundamental needs of the team. Hence, in crisis situations active leaders are needed to guide the organizational actions. In the Table 1, we present the frequencies in which each style of leadership was found in the discourses.

Table 1. *Frequency of leadership style coded*

Leadership Style	Frequency
Transformational Leadership	264
• Individual consideration	102
• Inspirational motivation	84
• Intellectual stimulation	40
• Idealized Influence	38
Transactional Leadership	173
• Management by exception – active	82
• Contingent Reward	69
• Management by exception – passive	22

Source: Own elaboration.

To better show the leadership strategies founded in the speeches of the university presidents, the analysis is presented at the level of the components of each leadership style, beginning with the transformational leadership.

Individualized consideration is the most frequently coded component of transformational leadership in the analyzed speeches. In the analysis we identified two themes related to individualized consideration in crisis situations: gratitude for the response of the university community to the pandemic, and concern for the health and well-being of the university community. The surveyed presidents expressed concern for the needs of their constituents in their speeches, provided support, and listened attentively to their staff through messages of thanks and by talking about the health of their colleagues and staff members. In the words of some presidents:

"I would also like to make a very special acknowledgement and thank you to our workers who have been required to continue their presence in our facilities and who have been forced not to follow the universal stay-at-home recommendation." (R6.8)

"Today I also want to remember those who have left us, those who could not overcome the disease. But they remember us because we continue to resist". (R4.3)

"...I send you this embrace from your home to wherever you are with the certainty that we will surely be seeing each other very soon in full health and enjoying our beloved university until then." (R5.5)

These excerpts expressed issues about the health of the community. Additionally, a recurrent theme in the speeches are presidents' expressed desire to establish relationships with staff (Badillo-Vega & Buendía-Espinosa, 2020), as well as to meet the internal and external expectation of them (Tolliver & Murry, 2017).

Inspirational motivation is the second most codified transformational component (84 codes). The content analysis identified three themes that are present in the inspirational motivation: 1) the fostering of a sense of community and solidarity to confront the pandemic, 2) the appeal to professionalism and responsibility that continue to drive academic and institutional development, and 3) the motivation to maintain standards that allow the continuity of the institution. We can identify this motivational role in excerpts such as:

"...It is certainly an unprecedented challenge, but I am confident that each and every one of us in this great university family possesses a great capacity for resilience and a deep love for this institution." (R6.3)

"To the professors and researchers of the University, faithful to their principles of commitment, responsibility, professionalism, and solidarity in the face of this world and national contingency, I exhort them to give their best effort to bring the academic semester to a good end...". (R2.1)

"We will certainly overcome this contingency; we have learned from it and will continue with the excellence that has distinguished U.4.3...". (R4.3)

The third component of transformational leadership is intellectual stimulation. In the analyzed speeches, we coded this element 40 times. University presidents invite their student, academic and work communities to be creative. We identify two primary themes that explain how university leaders intellectually stimulate their communities in times of crisis. First, how presidents motivate their collaborators regarding the migration of teaching and learning processes to an on-line modality and the use of technology developed by universities. Second, how creativity in the teaching community leads to changes in the pedagogical models because of that migration to virtuality. In their words:

“...starting this coming semester, we will incorporate, with the invaluable support of our teachers, online practical teaching through different strategies such as virtual practices through the use of simulators, videotaping of practices carried out by teachers, among others that allow us to apply practical knowledge from our homes.” (R3.3)

“We face this contingency, aware of the great challenges they bring, but with integrity, but with open-mindedness and optimism, [...] because we have prepared in time before the global mega trends, promoting innovation and digital development in our learning development process.” (R3.1)

“I want to greatly appreciate the work of the teachers who during these months and particularly during these weeks have dedicated much of their intelligence, of their work, of their determination in preparing the study plans and programs for this semester. In designing didactic strategies that allow this semester to fulfill its objectives and to develop strategies so that our students have meaningful learning and make sense in this world”. (R4.1)

The last component of transformational leadership was idealized influence. We identify thirty-eight codes in the analyzed speeches. Two themes were identified for idealized influence in the presidents' messages: the first is providing hope, aspiration, as well as improvement, and the second are messages that offer certainty about the continuity of the institution's activities. The following statements stand out where presidents are interested in generating this bond of trust with their followers:

“Finally, I want to send a message of hope, that at the end of this crisis we will all be more aware, more empathetic, in a word, that this pandemic will revive our fundamental humanism”. (R6.8)

“To guarantee the quality of our academic activity and the permanence of our students I want to announce that we will implement four strategies to ensure the work of our professors and our students that will allow us to maintain academic continuity at all educational levels and avoid the problems derived from the lack of means to continue with online classes.” (R4.1)

The second most codified leadership style in the speeches of the university presidents was transactional leadership (152 codes). Concerning its components, management by exception - active is the most coded transactional component (82 codes). Presidents primarily use active management by exception in their speeches in reference to health actions and regulations inside and outside the university in crisis times, emphasizing the outsized role of the university in its community (Badillo-Vega 2018). We can identify this in the following excerpts:

“We have collaborated non-stop in our commitment to THE STATE by demonstrating our university social responsibility, carrying out diagnostic tests, producing inputs and disinfectant products, medical equipment and prototypes of respirators, not to mention building a mobile hospital with the generous cooperation of the business sector and the U1.2 foundation”. (R1.2)

“U.4.4 responds, TV U.4.4 has become a benchmark of genuine and truthful public television, just as radio U.4.4 has offered varied programming and direct information in the voice of specialists and academics from our house of studies.” (R4.4)

The second most coded component of transactional leadership is contingent reward (69 codes). In our analysis of the speeches of the university presidents about their actions, two themes were identified: 1) the measures taken to train and motivate staff by monitoring of online academic activities, and 2) the administrative and economic adjustments made to allow the transition to virtuality. This can be identified in the following excerpts:

“...as a result of a reengineering process of the appointment hours that the Institute has, next week the Institute and Section 60 of the SNTE will jointly issue several calls that include processes such as: basification, compacting, increase of hours among others, which will benefit our teachers.” (R4.1).

“The university council approved a radical modification to the administrative academic calendar of our institution, [...] the April and July vacations were brought forward, with the purpose of having a month of protection in our homes, attending only to the urgent”. (R3.1)

“... train our teachers in digital tools, on August 25 we will start training more than 10,000 teachers in the use of online pedagogical approach technologies...”. (R4.1)

These phrases express the importance that presidents give to the exchange made between leaders and collaborators by providing psychological or material rewards for the satisfactory performance of their functions (Bass & Bass 2008), especially when this effort is being made under extraordinary conditions such as the health crisis due to COVID-19.

The last component of transactional leadership, management by exception – passive, was coded 22 times. We identified two themes related to this component in the pandemic time: first, following health guidelines issued by government authorities and second, the willingness to collaborate with distinct levels of government to address the pandemic. This was denoted in phrases such as:

“U6.4 does not have a hospital and neither does it have large and sophisticated facilities, it would be fully prepared to provide the conditions for the State Government and the Federal Government, through the Ministry of Health, to provide the space required for a field hospital, in the event of a possible requirement”. (R6.4)

“The university recognizes their effort and confirms that we will return to the classroom as soon as the health authorities determine it in the next few weeks. (R5.7)

The third leadership style, *laissez-faire*, was not found in the president's speeches. This could be because giving a statement or speech of actions before the COVID-19 is already an action of leadership, in contrast to *laissez-faire* leadership where there is the absence of leadership per se. In the face of a crisis, evading responsibility, delaying decision-making, and not considering the needs of collaborators (Bass & Bass 2008) would result in negative consequences for all members of the organizations and their university communities. Peer or media pressure could also be crucial factors to diminish this mentioned absence of leadership, as well as the international relevance of COVID-19.

5. CONCLUSIONS

Our analysis suggests that Mexican university presidents during the COVID-19 pandemic make use of transformational and transactional strategies and emphasize the active role leaders of an organization should face in a crisis. The transformational strategies refer to messages of gratitude for the response of the university community to the pandemic and concern for the health and welfare of personnel. Messages also promote a sense of community and solidarity, and appeal to professionalism and responsibility. Additionally, academic, and institutional development as well as motivation to maintain standards are key focal points mentioned. As demonstrated by their speeches, university presidents intellectually stimulate their communities in the transition to virtuality and technological development. Pedagogical changes have been instigated by this shift. Presidents of Mexican universities offer hope, aspiration, and messages of certainty about the continuity of the institution's activities.

President's discourses also emphasize the implementation of health actions and regulations inside and outside the university, emphasizing the role of the university in the community through transactional strategies. Moreover, measures taken to train and motivate staff, the monitoring of online academic activities, and administrative and economic adjustments are all made at the same time as the transition to virtuality.

Studying how Mexican university presidents responded to COVID-19 helps us understand the leadership styles they exercised and how their actions were connected to these leadership styles. However, the social and political conditions in which Mexican universities operate are hardly comparable to those of other countries. Therefore, this study is limited to the Mexican context and the functions of public universities in Mexico.

This study has other potential limitations. As previously mentioned, the results presented in this article highlight the general leadership strategies of the university presidents. The individual characteristics of the presidents, the organizational features of the universities, as well as the context in which they operate, are subjects of analysis in the broader research. This analysis is limited to providing a general overview of the leadership strategies and styles of presidents of public universities in Mexico in the time of COVID-19. The topic requires further, more specific study to analyze and guide actions for future crises. Hence, our analysis examines university presidents' speeches; future research can be enriched by the perspective of collaborators on the role and style of leadership that presidents exercise in the face of the crisis.

REFERENCES

- Acosta Silva, A. (2010). *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*. ANUIES.
- Agasisti, T., & Soncin, M. (2020). Higher education in troubled times: on the impact of Covid-19 in Italy. *Studies in Higher Education*, 46(1), 86–95. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859689>
- Anderson, L.; Berthram, C. (s.f.) Lessons from Teaching and Learning at Stanford During the COVID-19 Pandemic. *Stanford Digital Education*. Consultado el 2 de octubre de 2024. <https://lc.cx/WK6De6>
- ANUIES (2020) Regreso seguro, paulatino y cauto a las actividades presenciales. *Acuerdo Nacional por la Unidad de la Educación Superior frente a la emergencia sanitaria provocada por el COVID-19*. México. ANUIES.
- Badillo-Vega, R. (2018). *Präsidentiale Führungsstile in Hochschulen* (1st ed.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19817-6>
- Badillo-Vega, R. (2022). Liderazgo universitario: un análisis cualitativo del estilo de liderazgo de rectores. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*. 15, 1-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m15.luac>
- Badillo-Vega, R., & Buendía-Espinosa, A. (2020). The leadership roles of Mexico's university presidents. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1750582>
- Badillo-Vega, R., Buendía-Espinosa, A., & Krücken, G. (2015). Liderazgo de los rectores frente a la "tercera misión" de la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 393–417.

- Badillo-Vega, R., Krücken, G., & Pineda, P. (2019). Changing analytical levels and methods of leadership research on university presidents. *Studies in Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1647417>
- Badillo-Vega, R. & Garza López, M.A. (2020). Una visita al perfil sociodemográfico de los rectores universitarios en México. In: REDINE, Red de Investigación e Innovación Educativa (Ed.). *Conference Proceedings CIVINEDU 2020*. Madrid, Spain: REDINE. 608-609. <https://lc.cx/AvrjCy>
- Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 18(3), 19–31. [https://doi.org/10.1016/0090-2616\(90\)90061-5](https://doi.org/10.1016/0090-2616(90)90061-5)
- Bass, B. M., & Bass, R. (2008). *The Bass handbook of leadership: theory, research, and managerial applications* (4th ed.). Free Press. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:001334607>
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). Transformational Leadership. In *Transformational Leadership: Second Edition* (2nd ed.). Taylor & Francis. <https://www.taylorfrancis.com/books/9781135618896>
- Bedell-Avers, K. E., Hunter, S. T., & Mumford, M. D. (2008). Conditions of problem-solving and the performance of charismatic, ideological, and pragmatic leaders: A comparative experimental study. *Leadership Quarterly*, 19(1), 89–106. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.12.006>
- Bendermacher, G. W. G., oude Egbrink, M. G. A., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 73(1), 39–60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Bielecki, N. (2018). The power of collegiality. *SpringerVS*. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-20489-1>
- Breakwell, G. M., & Tytherleigh, M. Y. (2010). University leaders and university performance in the United Kingdom: Is it “who” leads, or “where” they lead that matters most? *Higher Education*, 60(5), 491–506. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9311-0>
- Brown, F. W., & Moshavi, D. (2002). Herding Academic Cats: Faculty Reactions to Transformational and Contingent Reward Leadership by Department Chairs. *Journal of Leadership Studies*, 8(3), 79–93. <https://doi.org/10.1177/107179190200800307>
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1998). *Charismatic leadership in organizations*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781452204932>

- De Boer, H. (2021). *Studies in Higher Education COVID-19 in Dutch higher education COVID-19 in Dutch higher education*. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859684>
- Fernández Enguita, M. (4 de noviembre de 2020). Una pandemia imprevisible ha traído la brecha previsible. *Cuaderno de Campo*. <https://ic.cx/G6h-Nu>
- Fortunato, J. A., Gigliotti, R. A., & Ruben, B. D. (2018). Analysing the dynamics of crisis leadership in higher education: A study of racial incidents at the University of Missouri. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 26(4), 510–518. <https://doi.org/10.1111/1468-5973.12220>
- Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *Leadership Quarterly*, 20(6), 897–919. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.09.006>
- Harper, D., Mathuews, K., Puicini, B., & Tackett, K. (2017). The role of the university president: an examination of contemporary narratives in higher education. *Journal of Higher Education Management*, 32(1), 149–166.
- House, R. J., Hanges, P. J., Javidan, M., Dorfman, P. W., & Gupta, V. (2004). *Culture, leadership, and organizations: the globe study of 62 societies*. SAGE Publications.
- Huang, Y. T., Liu, H., & Huang, L. (2020). How transformational and contingent reward leaderships influence university faculty's organizational commitment: the mediating effect of psychological empowerment. *Studies in Higher Education*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1723534>
- Judge, T. A., & Piccol, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: A meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 755–768. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.5.755>
- Kerres, M. (2020). Against all odds: education in germany coping with covid-19. *Postdigital Science and Education*. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>
- Kezar, A., & Eckel, P. (2008). Advancing diversity agendas on campus: Examining transactional and transformational presidential leadership styles. *International Journal of Leadership in Education*, 11(4), 379–405. <https://doi.org/10.1080/13603120802317891>
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (1995). *The leadership challenge. How to keep getting extraordinary things done in organizations* (2. Aufl.). Jossey-Bass.
- Krücken, G., & Meier, F. (2006). Turning the University into an Organizational Actor. In G. S. Drori, J. W. Meye, & H. Hwang (Eds.), *Globalization and Organization: World Society and Organizational Change* (pp. 241–257). Oxford University Press.

- Liu, L., Hong, X., Wen, W., Xie, Z., & Coates, H. (2020). Global university president leadership characteristics and dynamics. *Studies in Higher Education*, 45(10). <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1823639>
- López Zárate, R. (2014). La interacción gobierno-universidades: una relación compleja. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 66(1), 75–87. <https://lc.cx/sFtKa7>
- López Zárate, R. (2007). Four trajectories of rectors in Mexican public universities. *Higher Education*, 54, 795–817. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9025-5>
- López Zárate, R. (2010). Los rectores de las universidades públicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 969–974.
- Mayring, P. (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. *Handbuch Qualitative Forschung in Der Psychologie*, 49, 601–613. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_42
- Middlehurst, R., Kennie, T., & Woodfield, S. (2010). Leading and managing the university - presidents and their senior management team. *International Encyclopedia of Education*, 238–244. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00889-7>
- Mitroff, I. I., Diamond, M. A., & Alpaslan, M. C. (2006). How Prepared are America's Colleges and Universities for Major Crises? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 38(1), 61–67. <https://doi.org/10.3200/chng.38.1.61-67>
- Moreno-Freites, Z., & Pérez-Ortega, G. (2019). Model of relationship of transformational leadership and university management. *DYNA*, 86(210), 9–16. <https://doi.org/10.15446/dyna.v86n210.78035>
- Musselin, C. (2007). Are universities specific organisations? In G. Krücken, A. Kosmützky, & M. Torka (Eds.), *Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions* (pp. 65–84). Transcript; Distributed in North America by Transaction Publishers.
- Noorshahi, N., & Sarkhabi, M. Y. D. (2008). A study of relationship between consequences of leadership and transformational leadership style of the presidents of Iranian universities and institutions of higher education. *Academic Leadership*, 6(2), 1–12. <https://scholars.fhsu.edu/alj/vol6/iss2/2>
- Ordorika, I. (2020). Pandemia y educación superior. *Revista de La Educación Superior*, 49(194), 1–8. <https://doi.org/10.36857/resu.2020.194.1120>
- Parvin, A. (2019). Leadership and management in quality assurance: insights from the context of Khulna University, Bangladesh. *Higher Education*, 77(4), 739–756. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0299-1>
- Perrotta, D. (2021). Universities and Covid-19 in Argentina: from community engagement to regulation. *Studies in Higher Education* 46(1), 30–43. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1859679>

- Pilbeam, C., & Jamieson, I. (2010). Beyond leadership and management: The boundary-spanning role of the pro-vice chancellor. *Educational Management Administration and Leadership*, 38(6), 758–776. <https://doi.org/10.1177/1741143210379058>
- Rizal, S. (2017). Role of Universities in Disaster Management and Recovery from the Indian Ocean Tsunami: Perspective from Aceh, Indonesia. In A. Hokugo & Y. Kaneko (Eds.), *Community-Based Reconstruction of Society. University Involvement and Lessons from East Japan Compared with Those from Kobe, Aceh, and Sichuan* (pp. 51–59). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5463-1_7
- Shamir, B., & Howell, J. M. (1999). Organizational and contextual influences on the emergence and effectiveness of charismatic leadership. *Leadership Quarterly*, 10(2), 257–283. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00014-4](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00014-4)
- Soroka, O., Kalaur, S., & Balendr, A. (2019). Diagnostics of Leadership Qualities of Specialists of “Man–Man” Type of Professions in Military and Civil Higher Education Institutions: Psychological and Pedagogical Approach. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 11, 264–277. <https://doi.org/10.18662/rrem/189>
- Spendlove, M. (2007). Competencies for effective leadership in higher education. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 407–417. <https://doi.org/10.1108/09513540710760183>
- Suárez-Zozaya, Mh. (2013). *Educación Superior pública y privada en México. Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes*. UNAM.
- Tesar, M. (2020). Towards a Post-Covid-19 ‘New Normality?’: Physical and Social Distancing, the Move to Online and Higher Education. *Policy Futures in Education*, 18(5), 556–559. <https://doi.org/10.1177/1478210320935671>
- Tolliver, D., & Murry, J. (2017). Management skills for the contemporary college president : a critical review. *Journal of Research on the College President*, 1(3), 9–17.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2020). *COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. UNESCO-IESALC. <https://lc.cx/Hs0Xbd>
- Vargas, R. A. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: una agenda de investigación. *Revista de La Educación Superior*, 40(158), 41–57.

- Villela-González, J.G., Cruz-Reyes, A.; Lozano-Pérez, L.E., Ramírez-Flores E. & Badillo-Vega, R. (2021). Factores que influyen en la generación de innovaciones ante el COVID-19: un análisis del liderazgo de rectores universitarios. In: *Memorias de la I Cumbre de Educación, Investigación y Tecnología Educativa en Costa Rica*. (November 2021). 151-162. <http://ojs.ucp.edu.ar/index.php/ceited2021>
- Wang, J., & Hutchins, H. M. (2010). Crisis management in higher education: What have we learned from Virginia tech? *Advances in Developing Human Resources*, 12(5), 552–572. <https://doi.org/10.1177/1523422310394433>
- Wooten, L. P., & James, E. H. (2008). Linking Crisis Management and Leadership Competencies: The Role of Human Resource Development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(3), 352–379. <https://doi.org/10.1177/1523422308316450>
- World Bank. (2020). *COVID-19: Impacto en la educación y respuestas de política pública*. Grupo Banco Mundial Educación. <https://pubdocs.worldbank.org/en/143771590756983343/Covid-19-Education-Summary-esp.pdf>
- Yu, Y., & Sun, K. (2018). The university presidents and the construction and development of world-class universities-an empirical analysis based on mit and tsinghua university. *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Management, Education and Social Science (ICMESS 2018)*, 176, 611–615. <https://doi.org/10.2991/icmess-18.2018.135>
- Zawacki-Richter, O. (2020). The current state and impact of Covid-19 on digital higher education in Germany. *Human Behavior and Emerging Technologies*, November, 1–9. <https://doi.org/10.1002/hbe2.238>



11. Aseguramiento de la calidad y becas en la educación superior peruana: permanencia y abandono estudiantil durante la pandemia de COVID-19

Quality Assurance and Scholarships in Peruvian Higher Education: Student Retention and Dropout during the COVID-19 Pandemic

Patricia Ames¹ @ 

Robin Cavagnoud² @ 

Omar Correa³ @ 

Roxana Gastelú⁴ @ 

Claudia Soberon⁵ @ 

^{1, 2, 3, 4 y 5} Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, Perú

RESUMEN

Este artículo examina los cambios recientes en el sistema de educación superior en Perú como parte de su proceso de aseguramiento de la calidad y la influencia de éstos en la capacidad de respuesta del sistema frente a la pandemia. Se enfoca en las experiencias de los estudiantes becarios pertenecientes a poblaciones vulnerables y los factores que contribuyeron o no a su permanencia en la universidad en el contexto de crisis sanitaria del COVID-19. El estudio se realizó en seis universidades (públicas y privadas) de tres regiones del Perú, a través de una metodología cualitativa remota. Los resultados muestran que las universidades estaban en mejores condiciones para afrontar la pandemia gracias al proceso de aseguramiento de la calidad, que les permitió fortalecerse en una serie de aspectos, así como a las instancias encargadas de su regulación y supervisión. Asimismo, las becas resultaron un soporte fundamental para la continuidad de los becarios en el sistema al asegurar el acceso a recursos y conectividad.

Palabras clave: Educación superior; aseguramiento de la calidad; becas; COVID-19

Quality Assurance and Scholarships in Peruvian Higher Education: Student Retention and Dropout during the COVID-19 Pandemic

ABSTRACT

This paper examines recent changes in the Peruvian higher education system as part of its quality assurance process and their impact on the system's responsiveness to the COVID-19 pandemic. The study focuses on the experiences of scholarship students from vulnerable populations and explores the factors that influenced their ability to remain enrolled in university during the health crisis. The research was conducted in six public and private universities across three regions in Peru, employing a remote qualitative methodology. The findings indicate that universities were better equipped to address the challenges posed by the pandemic due to the quality assurance process, which had strengthened various institutional aspects. Regulatory and supervisory bodies also played a significant role in enhancing the system's preparedness. Additionally, scholarships were identified as a critical support mechanism, enabling students to continue their education by providing access to essential resources and connectivity.

Keywords: Higher education; quality assurance; scholarships; COVID-19

Garantia de qualidade e bolsas de estudo no ensino superior peruano: permanência e evasão estudantil durante a pandemia de COVID-19

RESUMO

Este artigo examina as mudanças recentes no sistema de ensino superior no Peru como parte do seu processo de garantia de qualidade e a influência destas na capacidade de resposta do sistema à pandemia. O artigo foca para as experiências de bolsistas pertencentes a populações vulneráveis e os fatores que contribuíram ou não para sua permanência na universidade no contexto da crise sanitária da COVID 19. O estudo foi realizado em seis universidades (públicas e privado) de três regiões do Peru, através de uma metodologia qualitativa remota. Os resultados mostram que as universidades estiveram em melhores condições para enfrentar a pandemia graças ao processo de garantia de qualidade e que este lhes permitiu fortalecer-se numa série de aspectos, bem como as entidades responsáveis pela sua regulação e supervisão. Da mesma forma,

as bolsas foram um apoio fundamental para a continuidade dos bolsistas no sistema, garantindo acesso a recursos e conectividade.

Palabras-clave: Ensino superior; garantia de qualidade; bolsas de estudo; COVID-19

Certification de la qualité et bourses dans l'enseignement supérieur péruvien : continuité et abandon des étudiants pendant la pandémie de COVID-19

RÉSUMÉ

Cet article explore les changements récents dans le système d'enseignement supérieur au Pérou dans le cadre du processus de certification de qualité et de l'influence de ce dernier sur la capacité du système à répondre à la pandémie. Il se concentre sur les expériences des étudiants boursiers issus de populations vulnérables et les facteurs qui ont contribué à leur maintien à l'université dans le contexte de la crise sanitaire du COVID-19. L'étude a été menée dans six universités (publiques et privées) de trois régions du Pérou, en utilisant une méthodologie qualitative à distance. Les résultats montrent que les universités ont été mieux préparées pour faire face à la pandémie grâce au processus d'assurance qualité, ce qui leur a permis de se renforcer dans divers aspects, ainsi que les organismes de régulation et de supervision. De plus, les bourses se sont avérées être un soutien fondamental pour la continuité des étudiants boursiers dans le système en assurant l'accès aux ressources et à la connectivité.

Mots clés: Éducation supérieure ; certification de la qualité ; bourses ; COVID-19

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda la permanencia o interrupción de los estudios entre los estudiantes universitarios becarios en el Perú en el contexto de la crisis sanitaria provocada por el COVID-19. Sostenemos que la capacidad de respuesta del Estado peruano frente a la pandemia en el ámbito de la educación superior fue posible gracias al proceso de aseguramiento de la calidad que se implementó en los años anteriores a la pandemia, particularmente el proceso de licenciamiento y la consolidación del rol rector del Ministerio de Educación (MINEDU) en el sistema de educación superior. Ello permitió desplegar diversas medidas

tanto para permitir la continuidad del servicio educativo como para asegurar la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas. Entre estas medidas nos enfocamos en las becas destinadas a los estudiantes que provienen de hogares en situación de pobreza y extrema pobreza, ya que podrían ser más vulnerables en el contexto de la pandemia.

Los esquemas de becas estudiados en esta investigación, y que se encontraban vigentes antes de la pandemia, se dirigen principalmente a estudiantes de alto rendimiento y en situación de pobreza, ya que el acceso a la educación superior en Perú es altamente inequitativo (Benavides *et al.*, 2015). Así, por ejemplo, mientras que el 48,4% de los jóvenes del quintil más rico ingresa a la universidad, solo el 9,3% del quintil más pobre lo hace. La pobreza no es la única dimensión de inequidad, y otros factores como la etnicidad resultan relevantes: por ejemplo, el porcentaje de jóvenes que ingresan a la universidad es más del doble para aquellos que tienen como lengua materna el castellano (34.4%) que para los jóvenes cuya lengua materna es originaria (14.1%) (Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria [SUNEDU], 2020, p.43). En el Perú el 25% de la población mayor de 12 años se autoidentifica como indígena, de acuerdo con el último censo nacional del 2017 (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2018). La base de datos del Ministerio de Cultura del Perú reconoce la existencia de 55 pueblos indígenas.¹ Estos presentan los mayores indicadores de exclusión educativa (UNICEF, 2010) y tienen mayores probabilidades de vivir en la pobreza (Trivelli 2005) debido a procesos históricos de colonización y explotación.

Durante 2020 y 2021, los estudiantes universitarios peruanos debieron enfrentar una nueva modalidad de estudios: la educación remota de emergencia. Ello supuso un esfuerzo sin precedentes en la educación superior peruana. Por ello, en el 2021 realizamos un estudio sobre los factores de permanencia en jóvenes becarios de tres regiones del Perú. Nos preocupaba conocer, desde sus experiencias concretas, cómo los jóvenes becarios, provenientes de poblaciones vulnerables, podrían verse afectados por la pandemia. Ello tomando en cuenta que contaban con el soporte de la beca para afrontar la crisis, lo que los colocaba en una situación ventajosa, pero que mantener su condición de becarios implicaba una serie de exigencias en ese contexto crítico.

En la siguiente sección presentamos una revisión de cómo la pandemia afectó de diversas formas la educación superior en todos los países, indicando asimismo los factores de interrupción y permanencia que señala la literatura inter-

nacional y los estudios realizados con becarios en el Perú. A continuación, detallamos la metodología del estudio. Presentamos posteriormente el proceso de aseguramiento de la calidad de la educación superior que tuvo lugar en los años previos a la pandemia y analizamos cómo este contribuyó a la capacidad de respuesta del sistema educativo ante la pandemia. En una siguiente sección nos enfocamos en el sistema de becas en Perú, que venía desarrollando los programas Beca 18 y Beca Permanencia y que se adaptó a la emergencia, creando una nueva beca (Continuidad de los estudios). Tras presentar este panorama, exponemos casos específicos de becarios de tres regiones, los cuales ejemplifican las formas en que se vivieron las medidas implementadas por el Estado y las universidades, cómo estas contribuyeron para asegurar la permanencia de los estudiantes becarios en la universidad, así como los límites que encontraron y los casos en que la interrupción fue inevitable.

2. ESTUDIOS SOBRE PERMANENCIA, INTERRUPCIÓN Y EL IMPACTO DEL COVID 19 EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los factores de permanencia e interrupción de la educación superior son múltiples. La literatura especializada reconoce factores tanto internos al sistema educativo (calidad de la educación, políticas de apoyo estudiantil, acceso a recursos bibliográficos y tecnológicos, integración social y académica de los estudiantes, etc.) como externos a él (condición socioeconómica de la familia, nivel educativo de los padres, shocks de salud o ingreso, características de las comunidades); asimismo se identifican factores relativos al estudiante, tanto a sus antecedentes académicos (calidad de la formación previa, formas de enseñanza, afrontamiento de la exigencia académica, modelos y referentes) como a sus características personales (motivación, actitudes, etc.) (Chen, 2012; Stephens et al., 2015; Tinto, 1975, 1993; Tomas Rau y Urzua, 2013; Wilcoxon, 2010). En este artículo resaltamos aquellos factores que destacaron durante la situación de pandemia, principalmente de carácter contextual e institucional, es decir externos e internos al sistema educativo, visibilizando, por un lado, cómo los procesos de aseguramiento de la calidad pudieron reforzar algunos de ellos, y rescatando por otra parte, cómo los estudiantes dan sentido a su experiencia universitaria para continuar o interrumpir sus estudios en un contexto de crisis.

Las investigaciones previas sobre los programas de becas en Perú han abordado cómo los becarios enfrentan diversas dificultades. Así, por ejemplo,

Aramburú y Núñez (2019) identifican las barreras económicas, factores de salud física y mental, el bajo rendimiento, la falta de apoyo familiar, problemas vocacionales y embarazos como las principales razones de abandono de la beca antes de iniciar los estudios. Cotler (2016) se centra en becarios que migran a la ciudad de Lima y evidencia dificultades como el costo de adaptación a la vida universitaria, la brecha de conocimientos con alumnos procedentes de colegios de mejor calidad, el llegar a un espacio metropolitano desconocido, el alejamiento del entorno familiar y la vida independiente en una ciudad nueva. Sobre la posibilidad de establecer una nueva red social en Lima y la universidad, Anaya y León (2015) explican que los becarios se suelen enfrentar con un clima de competición de parte de sus compañeros y una cultura urbana más individualista y de menor ayuda entre estudiantes, en comparación con su contexto educativo de origen. Este ambiente puede dar lugar a situaciones de discriminación en el espacio universitario.

Sobre otros programas de becas en América Latina, Álvarez-Rivadulla (2019) explica que en Colombia estas políticas tuvieron un efecto importante en el acceso a la educación superior de jóvenes de bajos estratos, los cuales muestran menos deserción que sus pares no becados. La interacción entre clases sociales en el espacio universitario engendra cierta equidad y amistad entre jóvenes de distintos orígenes sociales, y sentimientos diversos de vergüenza, orgullo y ansiedad de parte de los becarios por temer no lograr un buen rendimiento y no cumplir con sus expectativas. En el mismo contexto de estudio, Álvarez-Rivadulla *et al.* (2022) encuentran que los becarios tienen una red social equivalente a la de los demás estudiantes y que, gracias a su trabajo relacional, éstos tienen un alto nivel de integración con pares de otras clases sociales. Esto no parece suceder en el caso peruano, donde se reporta más bien cierta segregación entre becarios y no becarios, especialmente en universidades privadas (Ames, 2024).

Con relación al impacto de la pandemia en los estudiantes universitarios en América Latina, Miranda Pinto (2020) estudió los efectos del COVID-19, y documentó la exacerbación de las desigualdades sociales en la educación superior en el caso de Brasil. Los estudiantes de sectores empobrecidos fueron los más afectados por la pandemia. Enfrentaron mayores dificultades para pagar sus pensiones en las universidades privadas y para acceder a la tecnología que les permita participar en las clases remotas. Algo similar se reporta en el libro de Garcés (2023) sobre la situación de los estudiantes indígenas en la educación

superior durante la pandemia en Ecuador, Chile y Brasil, mostrando que estos enfrentaron dificultades económicas para pagar sus pensiones y responsabilidades de cuidado familiar, pero también mayores dificultades de conectividad en sus regiones, particularmente en Ecuador. Si bien sus instituciones tomaron medidas para apoyar a los estudiantes, se resalta la necesidad de visibilizar más las necesidades particulares de los estudiantes indígenas. Del mismo modo, Olivera *et al.* (2021) resaltan las limitaciones particulares que enfrentan los estudiantes indígenas, que, en el caso del Perú, enfrentan una menor cobertura digital en sus comunidades, particularmente en zonas rurales, lo cual limita su posibilidad de continuar su educación de forma remota.

En Argentina, Seminara (2021) reveló que la retención estudiantil estuvo directamente relacionada con el bienestar psicológico, mientras que la deserción estaba asociada a problemas relacionados a falta de tiempo, falta de motivación, aislamiento social, estrés, e incertidumbre. En Ecuador, Portugal-Felices *et al.* (2022) mostraron que la deserción universitaria estuvo correlacionada con un bajo nivel de resiliencia estudiantil frente a la pandemia. En México, Díaz Barriga-Arceo *et al.* (2022), al analizar los motivos de los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México para interrumpir sus estudios durante la pandemia, encuentran que los principales tuvieron que ver con condiciones socioeconómicas o laborales del alumnado y su familia. En segundo lugar, se señalan problemas de salud y emocionales (salud mental). La necesidad de atender responsabilidades en el hogar fue señalada en tercer lugar y también se identificaron condiciones educativas y rezago académico previo. La insatisfacción y desmotivación respecto a la educación en línea recibida, junto con la carencia de infraestructura tecnológica apropiada estuvieron presentes en menor medida.

A nivel global, Crawford *et al.* (2020) señalan que las instituciones de educación superior tuvieron respuestas variadas, desde la postergación de las clases, hasta estrategias para evitar el aislamiento de los estudiantes en el campus, pasar a la enseñanza online, e implementar estrategias digitales. Duraku y Hoxha (2020) resaltan los efectos del aprendizaje remoto en la salud mental de los estudiantes en Kosovo. El apoyo emocional de los profesores constituyó un factor central para gestionar este período. Sin embargo, la falta de concentración y la motivación reducida en los estudiantes para asistir a las clases virtuales junto con limitado espacio privado en casa y distracciones familiares constituyeron desventajas para el aprendizaje online. Estos factores contribuyeron a un nivel moderado de estrés percibido y ansiedad psicológica y somática.

Considerando los estudiantes que vivían solos en este período, Knight *et al.*

(2021) explican que las respuestas emocionales ante el autoaislamiento fueron diversas, desde sentimientos de indiferencia hasta una significativa desmoralización asociada a la soledad, generando dificultades para adaptarse a las nuevas expectativas de la vida universitaria con la implementación de la educación remota. En un estudio de la vida cotidiana de los estudiantes durante la pandemia en 62 países, Aristovnik *et al.* (2020) evidenciaron una satisfacción general entre los estudiantes considerando el apoyo recibido por sus docentes durante este periodo, así como la percepción de una carga de trabajo adicional y preocupaciones crecientes sobre sus carreras futuras, lo cual conduce a incertidumbre y ansiedad significativas. Los estudiantes ingleses resaltaron las dificultades para manejar la sobrecarga académica (Aristeidou y Cross 2021), así como la limitada interacción con otros estudiantes y tutores, problemas laborales y responsabilidades de cuidado durante la pandemia de COVID-19. González *et al.* (2020) demostraron, para el contexto español, que el encasillamiento relacionado con esta pandemia del coronavirus tuvo un efecto positivo significativo en la performance de los estudiantes, gracias a las estrategias de aprendizaje basadas en un continuo compromiso que incrementó su eficiencia. Como puede verse, entonces, los efectos de la pandemia entre los estudiantes universitarios han sido muy variados en diferentes contextos. No hemos encontrado, sin embargo, estudios que se refieran específicamente a estudiantes becados, aunque al corresponder estos a estudiantes de sectores vulnerables, se puede hacer una comparación con las dificultades que enfrentaron estos grupos durante la pandemia.

3. METODOLOGÍA

El estudio se realizó en seis universidades de tres regiones del Perú, representativas de la diversidad geográfica y cultural del país: La Libertad, ubicada en la franja costera al norte del país, Loreto, localizada en la Amazonía, y Puno, ubicada en los Andes del sur. En cada región se seleccionó una universidad pública y otra privada, considerando que tuvieran estudiantes becados.

La metodología es de carácter cualitativa y biográfica y se basa en entrevistas semiestructuradas realizadas entre mayo y julio del 2021 a estudiantes becarios, así como a aquellos que interrumpieron sus estudios y perdieron la beca; también se entrevistaron a funcionarios y docentes de cada universidad y funcionarios del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) en dichas regiones. Además, se revisó la documentación concerniente al proceso

de aseguramiento y a las acciones desplegadas por el Estado frente a la pandemia en materia de educación superior.

El contacto previo y autorización de las universidades y oficinas del PRONABEC nos permitió contactar a los estudiantes becarios, funcionarios y docentes por teléfono, email o WhatsApp para invitarlos a participar voluntariamente en el estudio. Reclutamos una cantidad similar de estudiantes varones y mujeres y la misma cantidad (10) en cada universidad. El único criterio de inclusión para los estudiantes fue que fueran becarios de los programas de Beca 18 y Beca Permanencia o que lo hayan sido en el pasado.

En total se entrevistaron 60 estudiantes (20 por región, 50% hombres y 50% mujeres), 6 funcionarios regionales de PRONABEC y 18 funcionarios y docentes de las universidades vinculados con la gestión del programa o la tutoría de los becarios. Los estudiantes tenían entre 18 y 32 años, con una media de edad de 22 años, cursaban 50 carreras distintas. Se encontraban en diversos años de estudio, desde el primero hasta el quinto, la mediana en el tercero. La mayoría de ellos eran solteros y no tenían hijos. La mayoría había nacido en una localidad diferente a aquella en la que estudiaban.

Debido a las restricciones vigentes en el momento de la investigación, en el que aún se mantenía la educación remota en todo el sistema educativo, todas las entrevistas se realizaron en modalidad remota, ya sea por teléfono o videollamada, en una o dos sesiones. Las entrevistas con los jóvenes duraron en promedio entre dos y tres horas. Éstas se enfocaron en diferentes etapas de su biografía: la adolescencia y los estudios secundarios, la postulación a la beca y el ingreso a la Universidad, y los años de vida universitaria hasta el momento de la entrevista, incluyendo el período de pandemia. Las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes. Los nombres reales de los participantes fueron reemplazados por seudónimos para proteger su anonimato.

Con respecto al análisis de los resultados, se usó la matriz *Ageven*, que consiste en una herramienta de sistematización y representación de los datos biográficos de un individuo ego en cada una de las trayectorias que organizan su curso de vida (Cavagnoud et al., 2019). La observación de la trayectoria universitaria de los jóvenes implica considerar la ocurrencia de los eventos y situaciones favorables, o adversas, en sus demás trayectorias individuales (residencial, laboral, reproductiva, afectiva, social y de salud física o mental), relacionadas con el ámbito familiar (padres, hermanos, economía doméstica, clima familiar)

y en los contextos en que se inscriben sus cursos de vida (socioeconómico, universitario, político y sanitario).

4. EL ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD EDUCATIVA EN PERÚ

El sistema de educación superior en el Perú abarca tanto la educación superior universitaria como la no universitaria. La primera se ofrece en universidades mientras que la segunda en institutos técnicos y escuelas de formación superior artística y pedagógica. Antes de la pandemia en 2019, tanto en instituciones públicas como privadas, a la educación superior universitaria asistían 1'509,400 estudiantes (SUNEDU, 2020, p.35) mientras que a la no universitaria asistían 526,328 estudiantes. En este artículo nos concentramos en la educación superior universitaria.

En la última década tuvieron lugar diversos debates e iniciativas legislativas para iniciar procesos de aseguramiento de la calidad en el ámbito universitario. Así, en 2012, se suspendió por 5 años la creación de nuevas universidades mediante la Ley 29971 (o Ley de moratoria), plazo que se amplió hasta el 2024, en que se empezaron a crear nuevas universidades. Poco después, en 2014, y en el marco de debates y resistencias, se aprobó la Ley Universitaria (Ley 30220), la cual inició un proceso de aseguramiento de la calidad para todas las universidades peruanas.

La primera etapa de este proceso fue el licenciamiento de las universidades que se inició en 2016 y culminó a inicios del 2021. De las 144 universidades existentes al inicio del proceso en el país, 94 universidades fueron licenciadas y a 50 se les denegó el licenciamiento.

La Ley Universitaria 30220 encarga al MINEDU la rectoría de la Educación Superior Universitaria, función que antes no tenía². Así, se creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU), organismo técnico especializado y adscrito al MINEDU, con el encargo de supervisar la calidad de la oferta educativa universitaria. Para ello, la SUNEDU estableció un modelo de licenciamiento con 8 condiciones básicas de calidad.

El proceso de licenciamiento estaba casi finalizando cuando sobrevino la pandemia, de manera que las universidades licenciadas contaban con condiciones básicas de calidad, de las cuales algunas en particular fueron claves para atender la emergencia. Así, por ejemplo, la primera condición (planes de estudios) consideraba un componente de "Sistemas de información", el cual incluía la implementación de plataformas virtuales para la gestión de la enseñanza y los

servicios de biblioteca. Contar con plataformas para la enseñanza y para el uso de biblioteca constituyó un elemento importante para implementar la educación remota de emergencia, ya que las clases se ofrecieron en formato virtual.

Las universidades contrataron plataformas provistas por Microsoft, Google y Zoom para este fin. Adicionalmente el MINEDU trabajó con las universidades para crear la plataforma web Conectados, la cual contenía diversos recursos para autoridades, docentes y estudiantes, que incluían guías, recomendaciones, materiales, cursos, *webinars*, plantillas, etc., así como un conjunto de recursos de acceso abierto.

Igualmente, la tercera condición básica de calidad (equipamiento e infraestructura) incluía la provisión de equipos y conexión de internet con capacidad para la educación superior universitaria, elemento que fue de gran ayuda para enfrentar la educación remota (MINEDU, 2021), aunque era insuficiente por su concentración en la infraestructura del campus.

Una consecuencia del proceso de aseguramiento de la calidad en el sistema universitario peruano fue el reordenamiento de sus procesos y el rol rector que asumió el MINEDU. Esto permitió ofrecer una orientación más clara para enfrentar los desafíos que la pandemia imponía a la educación superior, a través de la normativa para implementar una educación remota de emergencia. Olivera et al (2021: 453-454) señalan que la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU) del MINEDU se concentró en fortalecer a las universidades públicas promoviendo la conectividad de los y las estudiantes e instituciones; así, se destinaron fondos de apoyo a la conectividad de estudiantes y docentes, lo que resultó fundamental para la ejecución de la oferta educativa virtual. Asimismo, la DIGESU implementó la capacitación docente, becas para estudiantes y desarrollo de políticas de bienestar, lo cual permitió avanzar en la virtualización, iniciar las clases en las universidades y delinear criterios de calidad para la educación remota. Así, a lo largo de los años desde la aprobación de la Ley Universitaria, el MINEDU fue desarrollando herramientas y capacidades para la gestión de la educación superior, que se hicieron visibles durante la pandemia.

Otro elemento fundamental para enfrentar la pandemia fue la gestión del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (PMSUT) que ya operaba antes de la pandemia, gracias a la identificación de áreas de mejora, posible a partir del proceso de licenciamiento. A través de una convocatoria internacional del PMSUT, se contó con capacitadores externos, cuyo objetivo

era ofrecer capacitación, asesoramiento y acompañamiento para asegurar la continuidad del servicio educativo en las 52 universidades públicas del país, a la vez que fortalecer las capacidades de su personal docente y administrativo para la educación a distancia. Como capacitadores participaron expertos de cuatro instituciones internacionales y tres nacionales.

Estos procesos fueron claves para dar continuidad al servicio educativo en una modalidad que no era predominante en la educación superior: solo 25 universidades (27% del total) se encontraban autorizadas a ofrecer programas semipresenciales antes de la pandemia y 17 de ellas estaban en Lima. El paso a la modalidad remota implicó sendos desafíos, resistencias, adaptaciones y dificultades, pero entre mayo y junio la mayoría de las universidades públicas habían iniciado el semestre, y para agosto del 2020 todas ellas daban clases. Entre las universidades privadas, si bien la situación es heterogénea, encontramos una mayor presencia de programas semipresenciales, de manera que muchas de ellas contaban con una experiencia previa en el manejo de plataformas y metodologías virtuales que les permitieron adaptarse más rápidamente a la situación de enseñanza remota e iniciar sus clases con menor demora (MINEDU, 2021).

A pesar de cumplir con condiciones básicas de calidad, las universidades estaban pensadas para una oferta principalmente presencial, de modo que para ofrecer un servicio de educación remota de emergencia era necesario enfrentar la brecha digital y de infraestructura tecnológica y el acceso a la conectividad. A fines del 2019, aunque el 62,0 % de la población indicó hacer uso de internet por diferentes medios, sólo el 39,1 % de los hogares tenía acceso a internet. Más aún, en áreas rurales, si bien el 26,0 % de la población utilizaba internet, y solo 5,7 % de los hogares tenía acceso a este servicio (INEI, 2024). Por ello fue crucial la inversión en contratar servicio de internet para docentes y estudiantes, a través de la compra de chips, módems y planes de datos, llegando al 100% de los docentes y al 70% de los estudiantes. En ello se invirtieron 61 millones de soles en el 2020 y se presupuestaron 69 millones para el 2021. Paralelamente se invirtieron 43 millones de soles para reposición de equipos y mantenimiento de infraestructura en las universidades (MINEDU, 2021).

En resumen, el MINEDU reaccionó a la pandemia en diversos frentes: elaboró la normativa para la implementación de una educación remota de emergencia; implementó programas de fortalecimiento de capacidades en el marco del PMSUT; invirtió en equipos, chips y módems para apoyar la conectividad de

docentes y alumnos. Finalmente, amplió su presupuesto y creó un fondo adicional de créditos y becas para asegurar la continuidad de los estudiantes en el sistema, como veremos a continuación.

5. LOS PROGRAMAS DE BECAS

En pleno contexto de la emergencia sanitaria nacional, en junio del 2020, y como una medida dirigida a evitar la interrupción de los estudios, se creó la Beca Continuidad de Estudios. Esta beca concierne a estudiantes de institutos o universidades públicas o privadas, cubriendo matrícula y pensión de estudios, alimentación, movilidad local y útiles de escritorio. La duración de la subvención es de 10 meses. Los requisitos incluyen pertenecer al tercio superior del programa de estudios y estar afiliado a un hogar receptor de uno de los bonos otorgados por el Estado en el marco de la emergencia sanitaria, es decir en situación de pobreza.

En 2020 se adjudicaron 24,042 becas Continuidad (cf. tabla 1), y en el 2021 se aprobó una nueva convocatoria de 10,000 becas adicionales. Asimismo, se ofrecieron créditos educativos, aunque estos últimos tuvieron menor demanda (solo se adjudicaron 2,749 de 10,000). La inversión del Estado en becas y créditos ascendió a 207 241 803 millones de soles, poco más de 56 millones de dólares (Ministerio de Educación, 2021).

La creación e implementación de estas becas fue posible gracias a la existencia previa de un sistema nacional de becas dirigidas a estudiantes con alto rendimiento escolar y, en su mayoría, provenientes de hogares en situación de pobreza. Este sistema es gestionado por el PRONABEC, creado en febrero del 2012.

Existen diferentes tipos y modalidades de becas. En primer lugar, la Beca 18 fue creada en noviembre de 2011, y benefició entre 2012 y 2021 a un total de 76573 estudiantes (cf. tabla 1). Esta es considerada como un apoyo de carácter integral dado que incluye tanto los costos de matrícula y pensiones en el caso de universidades privadas, como los de manutención (alimentación, movilidad y alojamiento, por un monto aproximado de US\$280 dólares mensuales) y apoyos complementarios, como una computadora portátil (laptop). Los principales requisitos de obtención de la Beca 18 son los siguientes: acreditar una situación de pobreza a través del Sistema de Focalización de Hogares (SISFOH), mostrar un buen promedio de notas al egreso de la secundaria y lograr el ingreso a una universidad y carrera elegible para el programa.

Tabla 1. *Número total de becarios, por año de convocatoria, según tipo de la beca*

Nombre	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	Total
Beca 18	5 271	6 365	12 456	25 650	6 950	5 091	1 859	3 195	4 740	4 996	76 573
Beca Continuidad									24 042	10 033	34 075
Beca Permanencia					1 622	2 240	2 001	8 004	8 559	8 000	30 426
Total	5 271	6 365	12 456	25 650	8 572	7 331	3 860	11 199	37 341	23 029	141 074

Fuente: Elaboración propia sobre datos de PRONABEC.

Si bien Beca 18 es un programa dirigido a estudiantes que postulan a universidades públicas o privadas, su concentración pronunciada en universidades privadas llevó a plantear una beca más orientada a las universidades públicas. Así surge la Beca Permanencia, creada en 2016, que consiste en una ayuda económica de aproximadamente \$250 dólares mensuales con el objetivo de dar a los jóvenes “la posibilidad de dedicarse exclusivamente a sus estudios sin necesidad de trabajar para mantenerse o cubrir los gastos de sus hogares”. Esta beca se dirige a jóvenes que ya se encuentran estudiando en universidades públicas (gratuitas), pues se otorga a partir del tercer semestre y a jóvenes que se ubican en el medio superior de rendimiento. La beca les permite costear los gastos de alimentación, movilidad y útiles de escritorio, ayudando así a los jóvenes a superar las barreras económicas que pueden dificultar la continuidad y posterior culminación de sus estudios. En el 2020 se otorgaron 8559 becas de este tipo y en el 2021 se convocaron nuevamente 8000 vacantes.

Como mencionamos, nuestro estudio se enfocó en jóvenes becarios de las modalidades Beca 18 y Beca Permanencia. Desde sus experiencias pudimos apreciar cómo estos esquemas de beca contribuyeron a mantener a los jóvenes en la universidad aún frente a una crisis importante como la pandemia, al ofrecerles un dispositivo tecnológico (en el caso de Beca 18) y recursos económicos para garantizar su subsistencia y costear el servicio de internet. También pudimos observar las limitaciones de las becas cuando factores externos como la deficiente o nula conectividad o las demandas familiares de cuidado frente a los problemas de salud plantean tareas mutuamente excluyentes para los jóvenes becarios. Para ilustrar estas situaciones seleccionamos cinco casos representativos de las tres regiones bajo estudio.

6. LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES UNIVERSITARIOS BECARIOS DURANTE LA PANDEMIA

En esta sección presentamos cinco casos representativos que ejemplifican patrones recurrentes en el conjunto de los becarios entrevistados. En cada subsección presentamos una región y hacemos énfasis en un tema: así, para Puno, usamos el caso de un joven rural para ejemplificar cómo los estudiantes becarios proceden de contextos rurales, migran a la ciudad, trabajan y ahorran para costear sus estudios y recurren a sus redes familiares para alojarse. La beca les da una estabilidad que permite afrontar con mayor tranquilidad los costos de educarse, lo cual se mantuvo y fue de la mayor importancia durante la pandemia. Para el caso de La Libertad contrastamos las experiencias de dos jóvenes becarias mujeres de la zona rural y andina de la región, que estudian en universidad pública y privada para contrastar los servicios que ofrecieron una y otra. El caso de Loreto nos permite ejemplificar casos de becarios que perdieron la beca e interrumpieron sus estudios, pues fue en esta región donde pudimos encontrar más casos de este tipo. La falta de equipos y conectividad junto a las responsabilidades familiares fueron cruciales para determinar la interrupción de los estudios en estos casos.

6.1. El caso de Puno: La Beca como soporte en un contexto de precariedades múltiples

Puno se ubica en el sur del país, en la frontera con Bolivia y Brasil. De acuerdo con el último censo, el 46.2% de la población del departamento de Puno vive en centros poblados rurales, una cifra mucho mayor que el promedio nacional, que es de 20.7%. El 56,98% de su población mayor de 12 años se autoidentificó como quechua y el 33,72% como aimara mientras que 5,52% se identificó como mestiza (INEI, 2018). Las universidades de Puno se ubican en sus dos principales ciudades: Puno, la ciudad capital, y Juliaca, un pujante centro de desarrollo económico.

Dado el alto porcentaje de población rural en la región, una tendencia común entre los estudiantes becarios de Puno era que provenían de zonas rurales, cuyas familias se dedican de manera principal o complementaria a actividades agropecuarias de subsistencia. En varios casos, tales actividades son complementadas con trabajos estacionales, los cuales son inestables y bajo condiciones desventajosas. Por lo general, los padres de los becarios se han

desempeñado como obreros mineros o de construcción, empleados en servicios, comerciantes ambulatorios; mientras que otros son auxiliares educativos o profesores contratados. Esta inestabilidad laboral se intensificó durante la pandemia.

Frente a esta situación, el estipendio mensual de la beca significó un acceso estable al dinero, fundamental para la estabilidad material y emocional de los estudiantes. Así, los jóvenes mencionaron que “la beca” fue un recurso valioso (“un regalo”, en palabras de varios de ellos) que les permitió materializar y mantener sus proyectos personales y familiares de movilidad social a través de la educación superior, pensados muchas veces desde la etapa escolar, y que se vieron puestos a prueba en la coyuntura crítica de la pandemia. El caso de Tomás, uno de los participantes de la investigación, ejemplifica itinerarios comunes a otros becarios y cómo la beca fue un recurso fundamental para soportar esta coyuntura y otros procesos críticos, en un contexto de economía familiar e infraestructura digital precarias.

Tomás tenía 21 años cuando lo entrevistamos. Es el segundo de cuatro hijos y el único miembro de su familia que ha accedido a estudios universitarios. Cursaba el noveno semestre de ingeniería agronómica en una universidad pública de Puno. Su familia reside en un poblado rural de Melgar, una provincia ganadera, a 140 km de la capital de la región. Allí, su madre se dedica a la crianza de ganado a pequeña escala. Su padre era comerciante de lana y carne, pero falleció en 2019, luego de una larga enfermedad cardíaca, cuando Tomás cursaba la mitad de su carrera.

Para Tomás, acceder a educación universitaria implicó diversos sacrificios. Para ingresar a la universidad pública, tuvo que cubrir los vacíos en su formación básica con la preparación en una academia preuniversitaria. Un docente de su colegio, quien conocía sus condiciones familiares y su empeño, lo becó en su academia. Paralelamente, Tomás apoyaba a su familia en el cuidado de su ganado vacuno, pues su padre ya había caído enfermo. Cuando ingresó a la universidad de Puno, tuvo que mudarse a la ciudad, activando sus redes de parentesco: fue alojado en casa de un tío durante su primer semestre; sus padres solo podían apoyarlo con los pasajes semanales. En su segundo año de universidad, en 2017, pudo acceder a Beca Permanencia, siendo parte de una de

sus primeras promociones. Con ello pudo cubrir su alojamiento, alimentación, pasajes y materiales universitarios, lo cual le permitió atravesar la experiencia universitaria con mayor tranquilidad, comodidad y motivación. Todo ello constituyó un soporte importante para afrontar las múltiples adaptaciones que este periodo significó en su vida, principalmente por el alejamiento familiar, la muerte de su padre y la creación de exigentes hábitos de estudio.

La pandemia llegó cuando él cursaba su séptimo semestre. Cuando la universidad reinició de forma remota un par de meses después de lo habitual, en mayo de 2020, hizo entrega de chips para que la población estudiantil en situación de pobreza pueda acceder a internet, así como kits de medicinas y alimentos para los usuarios del comedor universitario. Tomás mantuvo su beca, pero viajó a su pueblo en cuanto se decretó la cuarentena, en marzo de 2020. En los meses siguientes, se mantuvo viajando entre la capital de provincia y el poblado de su familia, pues ahí la señal no era suficientemente buena para las clases virtuales. El chip con internet provisto por la universidad le sirvió poco, pues no tenía suficientes datos móviles para cubrir sus necesidades. Frente a esta situación, parte de la subvención que recibía gracias a Beca Permanencia sirvió para contratar un servicio de internet móvil de manera independiente para las clases.

La beca significó un recurso importante para continuar estudiando con relativa tranquilidad, no sólo para Tomás sino para muchos otros entrevistados, ya que permitió cubrir tanto las necesidades básicas como también aquellas creadas por la pandemia, como el costo del servicio de internet.

El caso de Tomás muestra también un patrón recurrente entre los entrevistados: la brecha digital en la región, especialmente entre las áreas urbanas y rurales. Como indicamos, la universidad pública puso en marcha una política de distribución de chips para el acceso a internet de su población en situación de pobreza. Sin embargo, nuestros entrevistados señalaron que la asignación de datos móviles fue insuficiente para los usos requeridos por los estudiantes universitarios; por ello, la subvención de la beca fue de gran ayuda para comprar planes de datos adicionales.

La conectividad ha sido imprescindible para la actividad académica durante la pandemia, debido a las clases de modalidad sincrónica. Al mismo tiempo, la comunicación virtual ha sido el único medio para mantener la cercanía con los

pares –amigos, parejas– quienes significan soportes emocionales fundamentales en la experiencia universitaria de los jóvenes becarios. Así, el estipendio de la beca les permitió a los estudiantes proveerse de internet de forma independiente, ya sea mediante una línea móvil o con la instalación de módems en sus hogares.

No obstante, los dilemas no sólo fueron en torno a la provisión suficiente de datos, sino también en torno al acceso mismo a la señal de internet. Como hemos visto, Tomás viajó regularmente entre el poblado de sus padres y la capital de provincia por esta razón. Así como él, los becarios encontraron salidas diversas a esta situación. Los que tenían cobertura de internet en sus poblados de origen pudieron mudarse con sus familias, generando una migración de retorno. Los que no, debieron permanecer en la ciudad de Puno o Juliaca u otras ciudades intermedias cercanas, para lograr una conexión estable que no afectara la continuidad de sus estudios. Dadas las condiciones de encierro, distanciamiento social y preocupación por la salud familiar, estos últimos casos implicaron un mayor desgaste emocional, que fue atendido en la medida de las posibilidades de sus universidades: mientras que la universidad privada desplegó un sistema de acompañamiento psicológico remoto que logró asistir a algunos becarios durante este periodo, la universidad pública encontró severas limitaciones para realizarlo, principalmente por el desbalance entre la demanda estudiantil y el personal existente en las oficinas de tutoría y servicio psicopedagógico. Así como esta, otras diferencias surgen en la experiencia de estudiantes de universidades públicas y privadas, como veremos en los siguientes casos.

6.2. La Libertad: diferencias entre las universidades pública y privada

La Libertad se ubica en la franja costera en la zona norte del Perú, su población es mayoritariamente urbana (78.9%). Sus universidades se localizan en la ciudad capital, Trujillo, a donde asisten estudiantes de zonas tanto urbanas como rurales. En el contexto de pandemia, nuestras entrevistas muestran que el apoyo económico que ofreció la beca fue de gran importancia para la vida personal y familiar de los becarios. La universidad pública experimentó algunas dificultades para adaptarse a la virtualidad, como la demora en el inicio del ciclo académico por no contar con un protocolo virtual activo y problemas para la entrega de los chips de datos y poca capacidad de navegación de estos. Eventualmente se pudo continuar con el servicio educativo, y se hizo un inten-

to importante de facilitar el acceso a internet para los estudiantes. Por su parte, la universidad privada contó con mayores facilidades para la adaptación de sus estudiantes a la virtualidad, principalmente porque venía usando previamente una plataforma de gestión de la enseñanza virtual y tenía experiencia en realizar cursos virtuales.

En los casos que presentamos a continuación se visibilizan los recursos previos con los que ambas universidades contaban para adaptarse al contexto de virtualidad y educación a distancia durante la pandemia.

Dafne y su familia son del distrito de Tayabamba, Pataz, en la sierra de La Libertad, a 340 km de Trujillo. Su padre trabaja en la minería y su madre en la venta de alimentos en el mercado, ambos con educación secundaria y primaria incompleta, respectivamente. Dafne ingresó a la universidad pública para estudiar Ciencias Políticas en el 2018, y realizó los dos primeros años de estudio con el apoyo económico de sus padres. Hacia finales del 2019 se entera de la existencia de Beca Permanencia y decide postular. Obtener esta beca fue un gran logro y apoyo para Dafne, quien nos decía: «no quería ya generarles gasto a mis padres, hasta ya estaba buscando otra manera de generar mis ingresos», lo que la mantuvo tranquila y aliviada para poder concentrarse únicamente en sus estudios.

Cuando inició la pandemia, Dafne se encontraba viviendo en una habitación alquilada en Trujillo para asistir a la universidad. En ese contexto, PRONABEC inicialmente consideró retener la subvención económica para aquellos estudiantes de universidades que aún no iniciaban clases, como fue su caso. Pero Dafne y otros compañeros argumentaron la importancia de este apoyo tanto para ellos como sus familias: «En esa reunión yo comenté que no deberían dejar de subvencionar esos meses, porque en realidad es una emergencia a nivel mundial prácticamente. Además, muchos jóvenes somos de sectores pobres o de pobreza extrema, entonces de ese dinero podíamos aportar a nuestra familia (...). Además, en mi caso yo tenía que pagar un alquiler y no tenía trabajo, entonces se me complicaba el no tener dinero esos meses y seguir en cuarentena». Así, lograron que no se les corte la subvención en ese tiempo.

Dafne pudo volver a Tayabamba a finales del 2020 y continuar con sus estudios desde la casa de sus padres. Con el apoyo de la beca pudo contratar el servicio de internet y apoyar en los gastos de su hogar. Dafne comenta que el contar con internet en casa (tanto en su habitación en Trujillo como en Tayabamba), ha sido importante, pues sabe que muchos de sus compañeros no tenían esa facilidad, incluso los que recibieron el chip de datos de la universidad no se daban abasto porque lo compartían entre varios y el ancho de banda no era suficiente. Para Dafne, el poder llevar las clases de manera remota terminó siendo una experiencia positiva, pues extrañaba a su familia, su pueblo y sus amigos.

Eslinda tiene 21 años y ha vivido la mayor parte de su vida con su madre y hermana mayor en Huamachuco, una pequeña ciudad capital de provincia a 180 km de Trujillo. Su madre solo estudió el primer año de primaria, y posteriormente ha desempeñado diversos trabajos para mantener a sus hijas, con el apoyo también de la familia materna, y gracias a ello Eslinda no tuvo la necesidad de trabajar. Eslinda es beneficiaria de Beca 18 e inició su primer ciclo de Ingeniería Industrial en el 2017, por lo cual se mudó a Trujillo. A finales del 2021 culmina su décimo ciclo. Para Eslinda conseguir la beca fue muy importante para poder estudiar en la universidad por los bajos recursos de su familia.

En marzo de 2020, Eslinda se encontraba en Huamachuco en casa de su madre, con la pareja de esta y sus dos hermanastros menores. Los primeros meses de la cuarentena los pasó ahí, y pudo aportar con el dinero de la beca cuando la situación económica del hogar se vio afectada. Posteriormente, por necesidad de una mejor conectividad, pues la casa de su madre está en una zona de la ciudad con poca cobertura, decide alquilar un cuarto en el centro de Huamachuco, pudiendo contratar un servicio de internet con mejor capacidad. La experiencia con las clases virtuales no fue complicada para Eslinda, pues anteriormente había llevado cursos a distancia utilizando la laptop proporcionada por la beca, y ya estaba acostumbrada a la dinámica de ingresar a través de la plataforma virtual, recibir clases y colgar trabajos. Asimismo, comenta que el seguimiento por parte de la especialista de PRONABEC fue importante, quien estaba constantemente pendiente de su bienestar, tanto académico como emocional.

En esta sección hemos presentado dos casos para contrastar la experiencia de estudiantes de universidades públicas y privadas en la región. En el caso de los primeros, la falta de experiencia con la enseñanza virtual retrasó el inicio de clases y la adaptación a la modalidad virtual, mientras que en el caso de los segundos la experiencia previa en el uso de la plataforma y de cursos virtuales les permitió adaptarse a la situación actual de llevar todos los cursos bajo esta modalidad. Los jóvenes entrevistados indicaron que la universidad brindó tutoriales para el acceso y uso de la plataforma en los casos que no hubieran tenido la oportunidad de usarla previamente. Asimismo, varios becarios señalaron la labor de acompañamiento que realizan las y los especialistas de PRONABEC, y lo positivo de esta preocupación constante por su bienestar.

Con estos testimonios, observamos que, para los becarios, tanto de la universidad privada como de la pública, los beneficios de las becas han sido necesarios para continuar con sus estudios durante la pandemia. Por un lado, la subvención económica representó un sustento no solo para los becarios y sus necesidades personales, sino también para muchos de sus hogares donde la situación de pobreza se vio agravada por la crisis sanitaria. Por otro lado, la beca ha permitido que los estudiantes tengan las condiciones necesarias para desarrollar la educación a distancia, tanto con las laptops que se entregan al iniciar los estudios en el caso de Beca 18, como por la posibilidad de contratar servicio de internet en sus hogares (beneficio tanto para ellos como para sus familias) gracias a la subvención, o incluso mudarse a lugares más céntricos para acceder a servicios de internet.

4.2.1. Casos de interrupción de estudios en Loreto: cuando la beca no es suficiente

Loreto es la región más extensa del Perú, abarcando más del 28% del territorio peruano, en plena Amazonia, y la más diversa: 27 pueblos indígenas la habitan. El 31.3% de su población vive en zonas rurales. Para referirnos a la interrupción de los estudios durante la crisis sanitaria, seleccionamos los casos de jóvenes del programa Beca 18 en Loreto, ya que ahí logramos contactar más becarios en esta situación. Loreto fue además una de las regiones más afectadas por el Covid-19, así como por una epidemia de dengue simultánea. La región carecía del servicio de fibra óptica durante el periodo de investigación y presentaba una deficiente conectividad a internet. Por ello, entre los factores adversos que tuvieron mayor incidencia en la interrupción se encuentran, primeramente, las

dificultades para garantizar el acceso adecuado a internet para la educación remota. Estas dificultades confirman las persistentes brechas digitales en el país, las cuales han limitado el acceso a la educación a parte de la población durante la crisis. En efecto, la educación remota significó un reto para los jóvenes becarios, quienes debían contar con los dispositivos tecnológicos necesarios y con una conectividad de internet adecuada para acceder a las clases virtuales. Como hemos visto en los casos anteriores, Tomás tuvo que trasladarse a la capital regional y Eslinda al centro de su poblado para acceder a una mejor conectividad, y muchos otros becarios vivieron similares situaciones.

Como se indicó, la laptop que proporciona Beca 18 significó un importante apoyo académico, y más aún para la educación remota. No obstante, los becarios nos explicaron que, en casos de pérdidas o daños, no se brinda ningún tipo de soporte técnico, y este debe ser asumido por el becario. A la par, se requiere contar con internet, ya sea por un módem o por datos provistos por un celular *smartphone*, modalidad muy común entre las y los becarios. Así, se encuentra que, en un contexto de educación a distancia, la ausencia de alguno de estos dispositivos puede configurarse en un escenario de interrupción, como lo muestra el caso de Hernán.

Hernán es un joven de la etnia majjuna, de 32 años, ex estudiante de la universidad privada, cuya laptop se averió antes de la pandemia. Hernán solo contaba con un celular *smartphone* para realizar sus trabajos académicos, lo que limitaba su desempeño. Durante la pandemia, este celular también se averió, de manera que Hernán se quedó sin ningún tipo de dispositivo que le permita acceder a las clases virtuales. Hernán nos cuenta: «La beca nos da: “si malogran su laptop, los responsables son ustedes. Si lo dañan, ustedes mismos lo consiguen”. No se responsabiliza de nada PRONABEC, ni la universidad misma. [...] entonces por eso que no sé cómo estar ligado a las clases, qué cursos están llevando, por eso ya no pude ya (continuar)». (Hernán, ex beneficiario de Beca 18)

A su vez, resulta fundamental contar con una conectividad adecuada, por lo que se requiere de una cobertura que la posibilite. A partir de la declaratoria de emergencia sanitaria y consecuente suspensión de las clases presenciales, muchos jóvenes dejaron la ciudad de Iquitos y retornaron a sus localidades, como sucedió también en los casos de Puno y La Libertad. Particularmente en las zo-

nas más alejadas, como las comunidades nativas amazónicas, la conectividad a internet resulta muy limitada, o incluso nula, ya que no hay cobertura. Los becarios de comunidades han requerido movilizarse a las capitales distritales más cercanas para acceder a este servicio.

Bajo este contexto, la iniciativa de entregar módems y paquetes de datos a estudiantes presentó limitaciones. Según los funcionarios universitarios, el MINEDU indicó que los módems y chips sean entregados de forma presencial en la ciudad, sin considerar que muchos estudiantes habían retornado a sus localidades, muchas de ellas rurales. Esto claramente limitó su aprovechamiento, además de que la región no tenía una cobertura total del servicio de internet. De esta manera, se evidencia el impacto de las persistentes brechas digitales entre la población estudiantil pues, por un lado, resulta insuficiente el contar con dispositivos tecnológicos (laptop o un celular *smartphone*), si no se cuenta con los recursos para su mantenimiento o reemplazo, en caso de daños o pérdidas. Asimismo, se necesita de infraestructuras de conectividad que posibiliten una adecuada cobertura de internet, especialmente en las zonas rurales.

Otro factor adverso que identificamos es la sobrecarga familiar, donde por enfermedad de un pariente, y consecuente necesidad de mayores cuidados y/o ingresos económicos, el o la becario requiere asumir nuevas responsabilidades. Como resultado, la conciliación entre la vida académica y las nuevas responsabilidades – actividades laborales remuneradas y no remuneradas, como el trabajo doméstico y de cuidado – aparece como insostenible. Esta situación puede ilustrarse con el caso de Claudia, quien ante la afectación del covid-19 a su familia, decidió interrumpir sus estudios.

Claudia es una joven de la etnia kukama, de 23 años, quien era beneficiaria de Beca 18 en la universidad pública, donde estudiaba enfermería. Sus padres enfermaron gravemente de Covid-19 y fueron internados. Claudia se encontraba en Lima de vacaciones y no podía retornar a su localidad debido a las restricciones de movilidad. Cuando logra retornar, asume el cuidado de sus padres y hermanas menores, quienes quedaron desprotegidas durante la hospitalización de estos. Esto, sumado a su temor de contraer Covid estando sola en Iquitos, influyó en la decisión de quedarse en su localidad, donde la ausencia de cobertura de internet imposibilitó la continuidad de sus estudios: “Ya como estaba ahí me quedé a cuidarles a mis papás, a mis hermanitas. [...] varios decían que Iquitos está bien feo con coronavirus. Eso tam-

bién era mi temor de irme, me daba temor contagiarme, como había pasado eso mi papá. No sabía qué pueda pasar, quería cuidarlos, al menos yo estaba a su lado". (Claudia, ex beneficiaria de Beca 18)

El caso de esta joven ilustra bien la confluencia de factores como las responsabilidades de cuidado y las dificultades de conectividad. También nos alerta con respecto a las demandas adicionales que recaen sobre las estudiantes mujeres, al ser el cuidado una tarea desproporcionadamente asignada a las mujeres en el marco del núcleo familiar y que puede tener impactos negativos en la continuidad de su trayectoria educativa.

A pesar de estas circunstancias, los y las jóvenes que interrumpieron sus estudios mantienen el interés por continuar estudiando. Ante esto, recientemente PRONABEC ha posibilitado la recuperación de becas del programa de Beca 18 que se perdieron durante la pandemia para que estos jóvenes puedan concluir sus estudios.

7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En este artículo hemos examinado la situación del sistema universitario peruano en el contexto de la pandemia por COVID-19, tanto desde una perspectiva macro que indaga por los cambios recientes que atravesó el sistema para generar procesos y mecanismos de aseguramiento de la calidad, como desde una perspectiva micro que pone atención en los estudiantes becarios y los factores que contribuyeron o no a su permanencia en la universidad.

Tras presentar el itinerario seguido por el sistema de educación superior en los años previos a la pandemia y las medidas que se tomaron frente a ella, podemos afirmar que las universidades estaban en mejores condiciones para afrontar la pandemia gracias al proceso de aseguramiento de la calidad por el cual pasaron y que les permitió fortalecerse en una serie de aspectos, así como a las instancias encargadas de su regulación y supervisión. En efecto, el reordenamiento del sistema permitió una reacción rápida tanto del MINEDU como de la SUNEDU, para elaborar normativas que permitieran dar continuidad al servicio educativo en medio de una emergencia sanitaria, iniciar procesos de capacitación de su personal, apoyar la conectividad de los miembros de la comunidad universitaria, así como incrementar el apoyo en becas y créditos educativos para evitar la interrupción de los estudios. Sin embargo, la ley 31520, aprobada el 19 de julio del 2022, modifica el primer artículo de la Ley 30220,

Ley universitaria, y elimina el rol rector del MINEDU en el aseguramiento de la calidad de la educación superior.

Nuestro estudio encuentra que el mecanismo de la beca fue la de mayor importancia para asegurar la permanencia de estudiantes vulnerables, como aquellos provenientes de sectores rurales, de origen indígena, y que viven en situación de pobreza, que constituyen los principales beneficiarios de las becas que estudiamos (Beca 18 y Beca Permanencia). En efecto, la subvención económica que reciben les permitió enfrentar los gastos de subsistencia no sólo propios sino también, en cierta medida, de sus familiares más cercanos, afectados por la grave crisis económica que produjo la pandemia, así como los gastos en salud provocados por la misma. Asimismo, la subvención les permitió adquirir el servicio de internet para poder asistir a sus clases cuando estas se retomaron en la modalidad de educación remota de emergencia. La laptop que otorga Beca 18 a sus becarios fue también de gran utilidad para el desarrollo de la educación a distancia.

Para que todo ello fuera posible fue necesaria una mayor flexibilidad de parte de PRONABEC, la institución que gestiona las becas, en el uso de los recursos por parte de los becarios. Primero, porque permitió que la subvención se mantuviera constante aun cuando el inicio de clases se retrasó en varios meses; segundo, porque permitió que esta pueda usarse en otros rubros, como el acceso a la conectividad. Este es un punto de gran importancia, ya que una postura inflexible hubiera conducido con toda probabilidad a la interrupción de la beca en un contexto de crisis. Estudios anteriores sobre el programa (Ames, 2020b) mostraron que predominaba una lógica de control y desconfianza en los procesos de gestión de la beca, que afortunadamente parecen haberse ido superando con el desarrollo institucional y los aprendizajes logrados desde la creación del programa en 2012.

Así, la beca funciona como un factor de permanencia en tanto permite enfrentar uno de los factores externos más frecuentemente asociados a la interrupción, como la falta de recursos económicos, derivada de la condición socioeconómica de la familia. Asimismo, el contar con la subvención permite enfrentar otros factores contextuales como los shocks en salud y el acceso a conectividad.

Los testimonios de los becarios revelan asimismo algunas limitaciones contextuales a considerar, como la falta de conectividad y la brecha digital en el país, que muestra un desigual acceso a servicios digitales. Las autoridades del

MINEDU y las universidades eran conscientes de dichas dificultades y desplegaron medidas para enfrentarlas, como la distribución de chips y módems para docentes y estudiantes. Los testimonios recogidos permiten mostrar ciertas limitaciones en dichas medidas (datos insuficientes en los chips o las dificultades para recoger módems por el confinamiento y la migración de retorno) que los becarios pudieron superar gracias a su subvención y a un uso más flexible de la misma.

Algunos becarios, sin embargo, enfrentaron el desperfecto de sus equipos y la falta de mecanismos de soporte técnico, mantenimiento y/o reposición, lo cual condujo a la interrupción de sus estudios. De la misma manera, las responsabilidades de cuidado familiar frente a eventos de salud, que suele recaer desproporcionadamente en las mujeres, se constituyeron en otro factor de contexto que condujo a la interrupción de los estudios, como ha sido documentado también en otros contextos, como el mexicano (Infante-Castañeda *et al.*, 2021).

El problema del desigual acceso a la conectividad en el territorio se constituye así en un factor contextual que incide en la permanencia o abandono estudiantil en un contexto de educación remota. Resolver la brecha digital escapa a la acción directa del MINEDU o las universidades mismas y requiere de una acción más amplia y concertada de otras entidades del estado. Sin embargo, las acciones de las universidades y el MINEDU para ampliar la conectividad deben tener continuidad y mejorar, considerando también servicios de reposición y mantenimiento de equipos, en tanto se trabaja en la infraestructura de conectividad más amplia del país.

Los casos analizados permiten también señalar la importancia de los factores institucionales para asegurar la permanencia de los estudiantes. Así, por ejemplo, la experiencia previa en las universidades privadas con plataformas y recursos de educación virtual, que presentamos en el caso de La Libertad, puso a sus estudiantes becarios en mejores condiciones para enfrentar la educación remota de emergencia y también les permitió retomar el servicio educativo con mayor rapidez que en el caso de las universidades públicas. Del mismo modo, la disponibilidad de servicios de apoyo como el soporte socioemocional, fue más reportado por los estudiantes de las universidades privadas, sobre todo en Puno y La Libertad, mientras que, en las públicas, si bien existentes, tuvieron una menor cobertura. Este es un punto importante a considerar ya que algunos estudios internacionales encuentran una asociación negativa entre el gasto institucional en servicios de apoyo al estudiante y la deserción de

los estudiantes (Chen, 2012): es decir, mientras más se invierte en servicios de apoyo al estudiante, menor es la deserción; cuando la inversión es más baja en estos servicios, la deserción es mayor. Sintetizamos los factores institucionales identificados en los casos estudiados en la figura 1:

Figura 1. Factores institucionales contrastantes en universidades públicas y privadas



A pesar de los factores positivos para la permanencia que mostraron las universidades privadas, es necesario recordar que a nivel nacional, son las universidades privadas justamente las que muestran la mayor tasa de deserción en el período de la pandemia: de acuerdo al Sistema de recolección de información para la educación superior, la tasa de interrupción de estudios fue de 22.3% en las universidades privadas en comparación con un 14.5% en las universidades públicas en el semestre 2020-1 y aunque esta situación mejoró en el semestre 2020-2, cuando bajó a 18.9% para las privadas, seguía siendo superior a la tasa de las universidades públicas de 10.3% (MINEDU, 2021). Ello puede deberse a la imposibilidad de los estudiantes y sus familias de afrontar los costos de las universidades privadas, mostrando que la gratuidad de la enseñanza constituye también un factor de permanencia importante en las universidades públicas.

Los hallazgos de este estudio muestran áreas de desarrollo institucional para las universidades que el proceso de aseguramiento de la calidad puede contribuir a reforzar, como el fortalecimiento de un proceso de transformación di-

gital en la educación superior, así como la ampliación o consolidación de los servicios de apoyo al estudiante como las áreas de tutoría y bienestar socioemocional. El estudio muestra asimismo el rol clave que jugaron las becas para evitar la interrupción de los estudios en el contexto de la pandemia, especialmente para los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación contó con el financiamiento de la Pontificia Universidad Católica del Perú ID 2019-3-0013. Agradecemos a los jóvenes participantes de esta investigación, así como a las autoridades universitarias y los funcionarios de PRONABEC por su colaboración y a los revisores anónimos que contribuyeron con sus comentarios.

REFERENCIAS

- Álvarez Rivadulla, M. J. (2019). ¿Los becados con los becados y los ricos con los ricos? Interacciones entre clases sociales distintas en una universidad de elite. *Desacatos*, 59, 50–67. <https://doi.org/10.29340/59.2049>
- Álvarez-Rivadulla, M. J., Jaramillo, A. M., Fajardo, F., Cely, L., Molano, A., & Montes, F. (2022). College integration and social class. *Higher Education*, 84, 647–669. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00793-6>
- Ames, P. (2024). Is there room for interculturality? Indigenous youth in Peruvian private universities and the scholarship programme *Beca 18*. *Ethnography and Education*, 19(3), 202–224. <https://doi.org/10.1080/17457823.2024.2367496>
- Ames, P. (2020a) La trampa de la inclusión: avances y retrocesos en la democratización de la educación en el caso peruano. En Rodríguez Martínez, C. Saforcada, F. y J. Campos-Martínez (eds), *Políticas educativas y justicia social. Entre lo global y lo local* (135-148). Morata.
- Ames, P. (2020b). Políticas de inclusión en la educación superior: la experiencia de los estudiantes indígenas del Programa Beca 18 en universidades peruanas privadas. En A. Pires, H. Sampaio, y L. Sime (Eds.), *Educación superior y políticas de inclusión: experiencias en Perú y Brasil* (148-168). FE/ UNICAMP.
- Anaya, J. B., y F. R. León. (2015). El Clima de Aula Según Becarios 18 y Alumnos Regulares de Una Universidad Privada de Lima. *Propósitos y Representaciones* 3 (1), 177–231.

- Aramburú, C. E., y D. Núñez. (2019). Las Razones Del Miedo: Deserción Temprana de Beca 18. *Anthropologica*, 37(43), 255–88.
- Aristeidou, M., & Cross, S. (2021). Disrupted distance learning: The impact of Covid-19 on study habits of distance learning university students. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 36(3), 263–282. <https://doi.org/10.1080/02680513.2021.1973400>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomaževič, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12(20). <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Benavides, M., León, J., Haag, F., & Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. GRADE Documento de investigación, 78.
- Cavagnoud, R., Baillet, J., & Cosío Zavala, M. E. (2019). Vers un usage renouvelé de la fiche Ageven dans l'analyse qualitative des biographies. *Cahiers québécois de démographie*, 48(1), 27-51.
- Chen, R. (2012). Institutional Characteristics and College Student Dropout Risks: A Multilevel Event History Analysis. *Research in Higher Education*, 53(5), 487-505.
- Cotler, J. (2016). *Educación superior e inclusión social: Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18*. Ministerio de Educación.
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A., & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1), 1–20. <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>
- Díaz-Barriga-Arceo, F., Alatorre-Rico, J., & Castañeda-Solís, F. (2022). Trayectorias interrumpidas: motivos de estudiantes universitarios para suspender temporalmente sus estudios durante la pandemia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 13(36), 3–25. <https://doi.org/10.22201/iissue.20072872e.2022.36.1181>
- Duraku, Z. H., & Hoxha, L. (2020). The impact of Covid-19 on higher education: A study of interaction among Kosovar students' mental health, attitudes toward online learning, study skills, and changes in students' life. In Z. H. Duraku (Ed.), *The impact of the COVID-19 pandemic on education and wellbeing* (pp. 46–63). University of Prishtina.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia/United Nations International Children's Emergency Fund. (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. UNICEF, INEI.

- Garcés, F. (coord.) (2023). *Educación superior y pueblos indígenas en el contexto del Covid-19*. Universidad Politécnica Salesiana.
- Gonzalez, T., de la Rubia, M. A., Hincz, K. P., Comas-Lopez, M., Subirats, L., Fort, S., & Sacha, G. M. (2020). Influence of COVID-19 confinement on students' performance in higher education. *PLOS ONE*, 15(10), e0239490. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239490>
- Infante Castañeda, C., Peláez Ballestas, I., & Giraldo Rodríguez, L. (2021). Covid-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 83: 169-196. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.0.60072>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018). *Censos Nacionales de Población y vivienda 2017*. INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2024). *Estadísticas de las tecnologías de la información y comunicación en los hogares*. Trimestre Octubre-Noviembre-Diciembre 2023.
- Knight, H., Carlisle, S., O'Connor, M., Briggs, L., Fothergill, L., Al-Oraibi, A., Yildirim, M., Morling, J. R., Corner, J., Ball, J., Denning, C., Vedhara, K., & Blake, H. (2021). Impacts of the COVID-19 pandemic and self-isolation on students and staff in higher education: A qualitative study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20). <https://doi.org/10.3390/ijerph182010675>
- Ministerio de Educación. (2021). *La universidad peruana: de la educación remota a la transformación digital. El sistema universitario frente al COVID-19 durante 2020 y 2021*. MINEDU.
- Miranda Pinto, F. R. (2020). COVID-19: A new crisis that reinforces inequality in higher education in Brazil. *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.1341>
- Olivera, I., Saldarriaga, A., & Pesantes, M. A. (2021). La educación superior en el Perú en tiempos de pandemia y sus efectos en las trayectorias de estudiantes universitarios indígenas. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2), 443-469. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.464>
- Pertegal-Felices, M. L., Valdivieso-Salazar, D. A., Espín-León, A., & Jimeno-Morenillo, A. (2022). Resilience and academic dropout in Ecuadorian university students during COVID-19. *Sustainability (Switzerland)*, 14(13): 8066. <https://doi.org/10.3390/su14138066>

- Seminara, M. P. (2021). De los efectos de la pandemia COVID -19 sobre la deserción universitaria: Desgaste docente y bienestar psicológico estudiantil. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 33(2). <https://doi.org/10.54674/ess.v33i2.360>
- Stephens, N. M., & et al. (2015). Feeling at home in college: Fortifying school-relevant selves to reduce social class disparities in higher education. *Social Issues and Policy Review*, 9, 1-24.
- Superintendencia Nacional de Educación Superior. (2020). *Informe bienal sobre la realidad universitaria en el Perú*. SUNEDU.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125.
- Tinto, V. (1993). Reflexiones sobre el abandono de los estudios superiores. *Perfiles Educativos*, 62, 56-63.
- Tomas Rau, E. R., & Urzua, S. (2013). *Loans for Higher Education: Does the Dream Come True?* Working Papers No 19138 from National Bureau of Economic Research, Inc.
- Trivelli, C. (2005). *Los hogares indígenas y la pobreza en el Perú una mirada a partir de la información cuantitativa*. Documento de Trabajo 141. Instituto de Estudios Peruanos.
- Wilcoxon, L. (2010). Factors affecting intention to leave in the first, second and third year of university studies: a semester-by-semester investigation. *Higher Education Research & Development*, 29(6), 623-639.

NOTAS

¹ <https://bdpi.cultura.gob.pe/pueblos-indigenas>

² El artículo 1 de la ley 30220 fue modificado por la ley 31520, con fecha 19/07/2022, eliminando la rectoría del Ministerio de Educación.



12. Governança, gestão estratégica e governo universitário: convergências para resultados

Governance, strategic management and university government: convergence for results

Teresa Dib Zambon Atvars¹ @  Marcelo Knobel² @ 

¹ & ² Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil

RESUMO

Este trabalho descreve detalhes sobre a inovação na governança da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) ocorridas no período 2017-2021 evidenciando que a compatibilização entre o plano político de governo com o planejamento estratégico da instituição leva a resultados positivos mensuráveis e de impacto externo. Essa forma de governança se coaduna com os princípios de governança pública, podendo ser aplicada a outras universidades públicas brasileiras e latino-americanas. Além disso, ao obedecer aos princípios da boa governança pública no exercício da gestão universitária, e ao compreender a profunda dependência que as atividades-fim têm das atividades administrativas, foi possível desenvolver projetos de médio e longo prazos, que são essenciais para garantir sustentabilidade financeira, otimizar os processos de trabalho e dar credibilidade externa da universidade perante a sociedade. A originalidade reside na criação de mecanismos internos de governança adequados às necessidades da Unicamp, baseados em uma análise de contexto como elemento de diagnóstico e com resultados avaliados por comitês externos independentes como forma de mensurar o desempenho institucional. A metodologia utilizada foi qualitativa e descritiva envolvendo revisão e análise de artigos científicos, relatórios técnicos e de gestão, documentos oficiais da Unicamp e notícias publicadas em portais abertos.

Palabras clave: Gestão Estratégica; Governança; Educação Superior; Autonomia

Governance, strategic management and university government – convergence for results

ABSTRACT

This paper provides an in-depth analysis of governance innovations implemented at the University of Campinas (Unicamp) during the 2017–2021 period. It highlights how aligning the government's political agenda with the institution's strategic planning can yield positive, measurable results with significant external impact. This governance model adheres to public governance principles and offers a framework applicable to other public universities in Brazil and Latin America. By embracing principles of good public governance in university management and recognizing the interdependence between core academic activities and administrative functions, Unicamp was able to develop medium- and long-term projects. These initiatives were crucial for ensuring financial sustainability, optimizing work processes, and enhancing the institution's credibility and engagement with society. The originality of this approach lies in the creation of internal governance mechanisms tailored to Unicamp's specific needs. These mechanisms were informed by a contextual analysis used as a diagnostic tool, with institutional performance evaluated by independent external committees to ensure transparency and accountability. The study employed a qualitative and descriptive methodology, involving the review and analysis of scientific articles, technical and management reports, official Unicamp documents, and news published on publicly accessible platforms.

Keywords: Strategic Management; Governance; Higher Education; Autonomy

Gobernanza, gestión estratégica y gobierno universitario: convergencias para resultados

RESUMEN

Este trabajo describe detalles sobre la innovación en la gobernanza de la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp) ocurrida en el período 2017-2021, evidenciando que la compatibilización entre el plan político de gobierno y la planificación estratégica de la institución lleva a resultados positivos mensurables y de impacto externo. Esta forma de gobernanza se alinea con los principios de gobernanza pública, pudiendo ser aplicada a otras universidades públicas brasileñas y latinoamericanas. Además, al obedecer a los principios de la buena

gobernanza pública en el ejercicio de la gestión universitaria, y al comprender la profunda dependencia que las actividades finales tienen de las actividades administrativas, fue posible desarrollar proyectos a mediano y largo plazo, que son esenciales para garantizar la sostenibilidad financiera, optimizar los procesos de trabajo y dar credibilidad externa a la universidad ante la sociedad. La originalidad reside en la creación de mecanismos internos de gobernanza adecuados a las necesidades de la Unicamp, basados en un análisis de contexto como elemento de diagnóstico y con resultados evaluados por comités externos independientes como forma de medir el desempeño institucional. La metodología utilizada fue cualitativa y descriptiva, involucrando revisión y análisis de artículos científicos, informes técnicos y de gestión, documentos oficiales de la Unicamp y noticias publicadas en portales abiertos.

Palabras-clave: Gestión Estratégica; Gobernanza; Educación Superior; Autonomía Universitaria

Gouvernance, gestion stratégique et administration universitaire : convergences pour les résultats

RÉSUMÉ

Ce travail décrit les détails de l'innovation dans la gouvernance de l'Université d'État de Campinas (Unicamp) survenue pendant la période 2017-2021, montrant que la compatibilité entre le plan politique du gouvernement et la planification stratégique de l'institution conduit à des résultats positifs, mesurables et d'impact externe. Cette forme de gouvernance est conforme aux principes de la gouvernance publique, et peut être appliquée à d'autres universités publiques brésiliennes et latino-américaines. De plus, en respectant les principes de la bonne gouvernance publique dans l'exercice de la gestion universitaire, et en comprenant la profonde dépendance des activités finales par rapport aux activités administratives, il a été possible de développer des projets à moyen et long terme, essentiels pour garantir la durabilité financière, optimiser les processus de travail et donner une crédibilité externe à l'université vis-à-vis de la société. L'originalité réside dans la création de mécanismes internes de gouvernance adaptés aux besoins de l'Unicamp, basés sur une analyse contextuelle comme élément de diagnostic et avec des résultats évalués par des comités externes indépendants comme moyen de mesurer la performance institutionnelle. La méthodologie utilisée était qualitative et descriptive, impliquant la ré-

vision et l'analyse d'articles scientifiques, de rapports techniques et de gestion, de documents officiels de l'Unicamp et de nouvelles publiées sur des portails ouverts.

Mots clés: Gestion stratégique ; Gouvernance ; Enseignement supérieur ; Université Autonomie

1. INTRODUÇÃO

As instituições de educação superior (IES) estão diante de enormes desafios, que têm se ampliado nos últimos anos, e que, de modo geral, se sobressaem em algumas dimensões nas universidades de pesquisa: i) Dimensão acadêmica: demanda necessária de massificação em cenários de fortes restrições orçamentárias; questionamentos cada vez mais substantivos por currículos mais flexíveis em contraposição ao ensino enciclopédico, ultrapassado e desconectado do mercado e da sociedade, que permanece em muitas instituições, principalmente as latino-americanas (Knobel & Bernasconi, 2017); premência de diversidade e inclusão em um cenário em que as condições de permanência dos estudantes não estão garantidas pelo Estado; ii) Dimensão de pesquisa: enorme pressão para respostas rápidas a problemas práticos do entorno, em geral complexos e multidisciplinares, em detrimento de projetos de aprofundamento de ciência básica, das humanidades e das artes; financiamento incertos, com riscos de manutenção de infraestrutura e falta de renovação do parque de equipamentos que permitem o avanço das ciências experimentais; iii) Dimensão de comunicação e divulgação da ciência e do conhecimento: formar pessoas com habilidades de comunicação contemporânea (redes sociais, podcasts, vídeos, entre outros) e entendimento dos processos da ciência; melhorar a comunicação efetiva com a sociedade, demonstrando a sua importância, combatendo *fake news* e desinformação, como contraponto diuturno ao obscurantismo (Knobel & Reisberg, 2022); iv) Dimensão de gestão: equilibrando a flexibilidade necessária para o desenvolvimento das atividades finalísticas e a rigidez normativa (interna e externa) nem sempre necessária (Donina et al., 2022; Frølich et al., 2019; Gornitzka et al., 2017).

Esse complexo cenário impõe às IES a necessidade de um novo modelo de governança, que contemple de modo mais efetivo às demandas da sociedade, sem perder o foco na principal missão: formar pessoas para atuar eticamente

na sociedade. De fato, é fundamental desenvolver mecanismos mais efetivos de escuta da sociedade e de respostas às demandas externas, ao mesmo tempo em que se modernizam processos internos, acadêmicos e administrativos/gerenciais, com total transparência e com divulgação de resultados, não apenas contábeis, mas principalmente de impacto (Marcovitch, 2018, p. 99).

Nesse novo modelo de governança, os *stakeholders* externos deveriam ser parceiros relevantes e influentes nos processos decisórios, tanto acadêmicos quanto gerenciais (Donina *et al.*, 2022; Frølich *et al.*, 2019; Gornitzka *et al.*, 2017). Portanto, é importante compreender e selecionar as formas de governança, seus princípios e códigos que melhor atendem às mudanças sociais, culturais e estruturais pelas quais passa cada país e que impõem a necessidade de mudanças na governança das IES. Nesse sentido, este trabalho aborda os conceitos de governança de universidades públicas brasileiras (possivelmente extensíveis à algumas universidades latino-americanas), particulariza a governança na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

A Unicamp pode servir para ilustrar as demais universidades estaduais públicas paulistas, pela peculiaridade do modelo de autonomia com vinculação orçamentária que possuem. O trabalho descreve, de modo prático, exemplos de novas formas de governança que visam resultados relacionados às novas demandas sociais (necessidade de maior inclusão, diversidade e retenção), aumento na eficiência administrativa, otimização do uso de recursos, dentre outras. O modelo de implantação da nova forma de governança parte de uma análise do contexto, propõe um modelo de governança e de reestruturação organizacional que resolva parte do problema identificado, identifica resultados alcançados e os avalia por meio de evidências a partir da análise de um por um comitê internacional de avaliação institucional (Knobel & Brandão, 2021). A originalidade desse trabalho está, portanto, no exercício prático da governança, e, ao utilizar os conceitos e os princípios, avança na implementação com resultados. Isso significa que, em cada um dos exemplos apresentados, o modelo busca responder às questões: por que, como, e para quem devem ser estabelecidas as formas de governança? Além disso, ao apresentar vários exemplos, em diferentes áreas de atuação, os autores ilustram que o modelo de governança apresentado pode ser aplicado para atividades acadêmicas e administrativas, não se limitando à lógica da eficiência no sentido gerencial.

2. GOVERNANÇA DE IES PÚBLICAS

2.1. Conceitos de Governança

No caso do Brasil, o Decreto Federal nº 9.203, de 22 de novembro de 2017, artigo 2º, inciso I definiu: “Governança pública: conjunto de mecanismos de liderança estratégica e controles postos em prática para avaliar, direcionar e monitorar a gestão, com vistas à condução de políticas públicas e à prestação de serviços de interesse da sociedade”. Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU) (Brasil/TCU, 2021, p. 12):

a governança envolve as atividades de avaliar o ambiente, os cenários, as alternativas, e os resultados atuais e os almejados, a fim de direcionar a preparação e a coordenação de políticas e de planos, alinhando as funções organizacionais às necessidades das partes interessadas; e monitorar os resultados, o desempenho e o cumprimento de políticas e planos, confrontando-os com as metas estabelecidas.

Adequar essa conceituação às atividades e as formas de gestão de IES requer um amplo conhecimento de suas particularidades. No caso brasileiro, o sistema de educação superior é composto por instituições públicas (que podem ser federais, estaduais ou municipais), privadas (com e sem fins lucrativos) e confessionais. Como subsistema, estão as universidades, que ademais de sua forma constitutiva, possuem autonomia acadêmica, administrativa e de gestão que, em teoria, estão previstas na Constituição da República Federativa do Brasil (1988, artigo nº 207). Dentre as universidades públicas, há ainda um subconjunto que são as do Estado de São Paulo (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp e Universidade de São Paulo - USP), agregando à autonomia financeira, a vinculação orçamentária por meio da arrecadação de Impostos de Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS), chamados de Recursos do Tesouro Estadual (RTE). Essa vinculação foi implementada por meio do Decreto Estadual nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989. De fato, esse modelo, único, é o que dá efetividade à autonomia, pois implica que seus orçamentos independem de negociações com o governo estadual.

No contexto das universidades públicas paulistas, Ranieri (2021) conceitua a governança universitária de forma aderente à realidade dessas instituições, como o mecanismo que estabelece os melhores processos decisórios para

guiar a instituição, planejar o futuro e lidar com os desafios que lhe são próprios. Essa formulação e seus pressupostos evidenciam que, independentemente da forma como se conceitua a governança, há alguns elementos que lhe são próprios: o exercício de executar um planejamento para obtenção de resultados, tendo como base da governança e a gestão do planejamento estratégico institucional (Eissmann *et al.*, 2017; Paludo & Oliveira, 2021, p. 14). Além disso, devem estar presentes os requisitos de boas práticas de governança e de gestão pública, como os citados no manual “dez passos da boa governança pública” proposto pelo TCU (Brasil/TCU, 2021).

Merecem destaques as observações de Ganga-Contreras *et al.* (2018) de que a governança não deve se limitar a: “mejorar únicamente la racionalidad instrumental, efectividad y eficiencia de su gobierno a nivel burocrático-formal, sino de cómo introducir una nueva racionalidad substantiva de fines y valores en su gobernanza, abarcando el conjunto de componentes y aspectos”. A governança, portanto, é um tema que não pode ser negligenciado. Distingue-se do conceito de governo, esse hierarquizado de estrutura com uma autoridade no exercício do poder (Villas Bôas, 2016), do conceito de gestão, uma atividade contínua exercida por uma burocracia que atua no nível tático. A governança compõe um mecanismo complexo de atividades, atua no nível estratégico, que pode ser modelada, contempla elementos interrelacionados e interdependentes e requer a participação de múltiplos atores sempre na busca por resultados (Paludo & Oliveira, 2021, pp. 17-23). Dada a sua abrangência conceitual, neste trabalho a governança é assumida como um processo amplo, articulador e dinâmico que orienta a gestão e o governo, está condicionada pelo contexto, interno e externo, tem como referência o planejamento estratégico institucional, exercita diuturnamente a flexibilidade e a criatividade para responder tempestivamente às mudanças de cenário, e busca permanente de resultados substantivos. Com essa formulação de governança, se busca responder às questões: governança para quem, de que forma e com quais resultados? E, como ponderam Teixeira & Gomes (2016):

Em que pese o grande diálogo acadêmico em torno do conceito de governança pública, tem-se que alguns princípios transitam e dialogam em todos os argumentos apresentados, como, por exemplo, a prestação de contas e a responsabilização dos agentes públicos; a transparência e a credibilidade de informações; as políticas, a gestão e as estruturas públicas eficientes, que legitimem as escolhas públicas e direcionam a

atuação do gestor; e, as instituições e os processos de execução da política pública que ajam conforme interesse público.

2.2. A complexidade das universidades públicas

No Brasil a Educação é um direito social consagrado constitucionalmente (artigo nº 205), atribuindo-se às universidades a obrigatoriedade de atuar em ensino, pesquisa e extensão de modo indissociável (artigo nº 207). A constituição brasileira confere às universidades o estatuto da autonomia de gestão, acadêmica, administrativa e financeira (artigo nº 207). O Ensino Superior é regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei Federal nº 9.364/1996, de 20 de dezembro de 1996); onde os artigos nº 52 e 53 tratam da autonomia das universidades e de seus atributos. No sistema de universidades públicas brasileiras, as universidades públicas estaduais paulistas são as únicas que possuem autonomia com vinculação orçamentária (Decreto Estadual nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989).

Por atuarem indissociavelmente em Ensino, Pesquisa e Extensão, a amplitude das obrigações e de interações das universidades com vários tipos de atores (*stakeholders*), internos ou externos, confere uma grande complexidade à gestão universitária. Dessa forma, o sistema de governança também é complexo, devendo ser apropriado para conduzir a gestão de forma que possa responder: aos requisitos e à dinâmica acadêmica, obedecendo à legislação nacional; aos requisitos estabelecidos pelos órgãos externos de controle (Tribunal de Contas Estadual - TCE, órgão de Controle da Assembleia Estadual do Estado de São Paulo (ALESP); TCU, órgão de controle do Congresso Nacional e o Ministério Público Estadual (MPE); e à sociedade, representada pelos governos federal, estadual e municipal, ou por segmentos organizados de várias naturezas.

Um exemplo dessa complexidade de interações, é o caso dos hospitais universitários públicos. Tomando como exemplo particular o caso dos hospitais da Unicamp, com atendimento exclusivo ao Sistema Único de Saúde (SUS), há interações com os governos municipais (20 municípios da região de abrangência), estadual (por meio da Secretaria Estadual de Saúde) e federal (por meio do Ministério da Saúde) em função do tipo de financiamento, e uma há ampla interação com os usuários dos serviços de saúde, em geral, de média e alta complexidades, e com fornecedores de equipamentos e serviços terceirizados.

Dada a complexidade das atividades e das interações com a comunidade interna, a governança de uma universidade pública brasileira é um grande desa-

fo, portanto, multidimensional e multidisciplinar. Além de seus múltiplos processos finalísticos (ensino, pesquisa e extensão), precisa articular os processos administrativos e financeiros e a gestão dos recursos humanos, todos visando bons resultados. Cada um desses processos demanda conhecimentos específicos e procedimentos diferenciados. Nesse sentido, Paludo & Oliveira (2021, p. 38) destacam que o papel das lideranças é crucial e engloba uma articulação complexa entre: as pessoas e as competências necessárias; os princípios e valores norteadores dos comportamentos das pessoas; a liderança organizacional dando coerência entre estrutura/cargos/competências pessoais; o sistema de governança com capacidade de gestão direcionada aos objetivos estratégicos; e a capacidade de diálogo com diversos setores e atores, muitos com interesses antagônicos.

São esses líderes que irão conduzir o processo de definição da estratégia para a conquista da boa Governança, após escuta atenta das necessidades e expectativas das partes interessadas, da avaliação interna e externa com prospecção de cenários, da definição de objetivos, e do alinhamento da estratégia com a operações das unidades e com as demais organizações envolvidas ou afetadas.

2.3. A governança na Unicamp

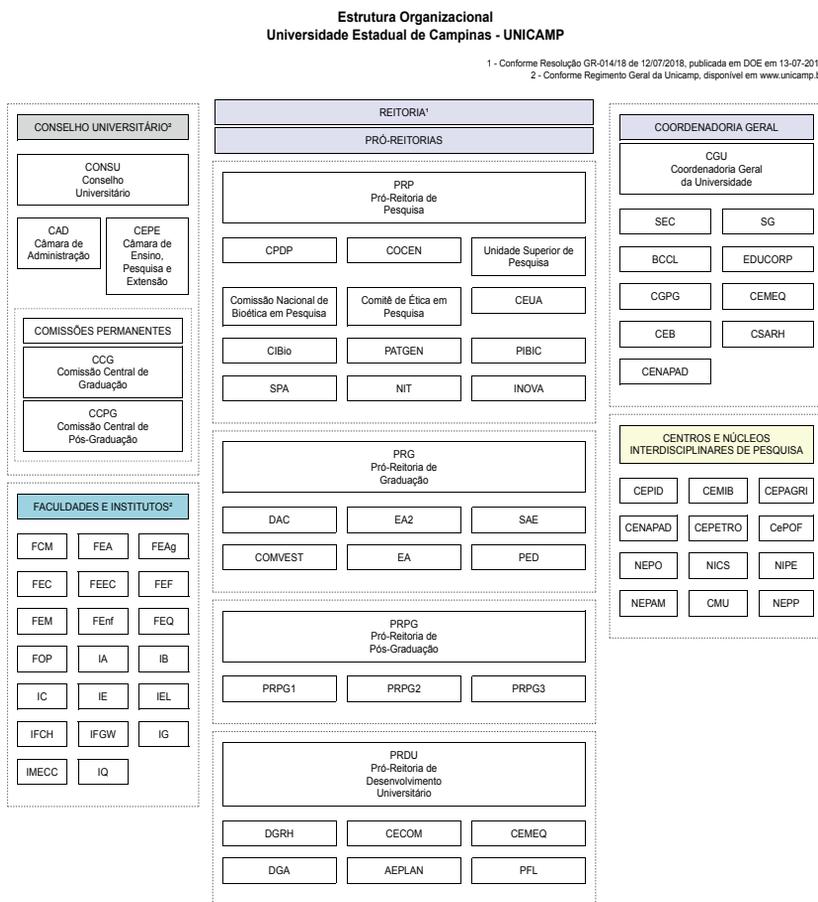
A Unicamp, uma das três universidades estaduais públicas paulistas, possui um planejamento estratégico institucional aprovado pelo Conselho Universitário (Consu) e uma Comissão de Planejamento Estratégico (Copei) com atribuições para: elaborar o plano de ações, aprovar, acompanhar a execução de projetos, divulgar seus resultados e realizar avaliações dos projetos e da instituição. Sendo uma universidade com alto grau de descentralização acadêmica e administrativa, projetos estratégicos são executados centralizada ou descentralizadamente no âmbito dos órgãos administrativos ou das unidades acadêmicas. Essa descentralização é muito típica de universidades grandes e complexas (*comprehensive universities*), nas quais o modelo de governança é o da anarquia organizada (Cohen et al., 1972). Esse tipo de governança exige das lideranças e, em particular da alta administração, habilidades adicionais, tais como flexibilidade, capacidade de inovar e de agregar de apoios internos e externos, características fundamentais para um líder universitário ser bem-sucedido (Birnbaum, 1992, pp. 89-104).

Para compreender as dificuldades de governança da Unicamp, que pode servir de exemplo para outras, é necessário entender como se dão seus processos decisórios, a partir de sua macroestrutura (Figura 1) e das formas de representação nos órgãos colegiados, com representação majoritária de segmentos internos à universidade, e, portanto, representando interesses predominantemente internos.

Em termos numéricos, a Unicamp possuía em 2022: 1926 docentes, 6.845 funcionários técnico-administrativos e um orçamento oriundo dos Recursos do Tesouro Estadual (RTE) de R\$ 3.345.822.131,00 (aproximadamente US\$700 milhões)¹. É formada por um conjunto de órgãos acadêmicos: 24 Unidades de Ensino e Pesquisa, 21 Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa (C&N), 2 Colégios Técnicos e 4 hospitais com atendimento gratuito e exclusivo pelo SUS. Os órgãos decisórios são colegiados: o Conselho Universitário (Consu) e suas duas Câmaras, a Câmara de Administração (CAD) e a Câmara de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Há um Estatuto¹ que norteia os principais objetivos da universidade, as atribuições e as composições dos principais órgãos, um Regimento Geral² e normas específicas que detalham a forma pela qual a instituição se consolida administrativamente. Em termos de organograma, há: um conjunto de 50 órgãos subordinados ao Gabinete do Reitor (GR), à Coordenadoria Geral da Universidade (CGU/Unicamp), às 5 Pró-Reitorias (Pró-reitoria de Desenvolvimento Universitário, PRDU; Pró-reitoria de Graduação, PRG; Pró-reitoria de Pós-graduação, PRPG; Pró-reitoria de Extensão e Cultura, PROEC; e Pró-reitoria de Pesquisa, PRP), com atribuições táticas e operacionais. Cada Pró-Reitoria possui uma comissão central colegiada que delibera ou emite pareceres sobre os assuntos que lhe são próprios.

As estruturas descentralizadas nas Pró-Reitorias viabilizam os processos acadêmicos, mas não os administrativos. Portanto, enquanto a estrutura organizacional mostrada na Figura 1 é composta por níveis hierárquicos verticais responsáveis com processos decisórios bem definidos, a governança requer interações transversais e horizontais entre órgãos administrativos e os acadêmicos, e com interoperatividades entre os níveis estratégico, tático e operacional. Para organizar e estabelecer responsabilidades entre os vários órgãos da administração, a partir de 2017 foram criadas por Deliberação do Consu, as Diretorias Executivas temáticas (haverá referências posteriores à algumas delas), cada uma delas coordenando um conjunto de órgãos por afinidade de negócios e objetivos, desagregando do GR, da CGU/Unicamp e da PRDU uma

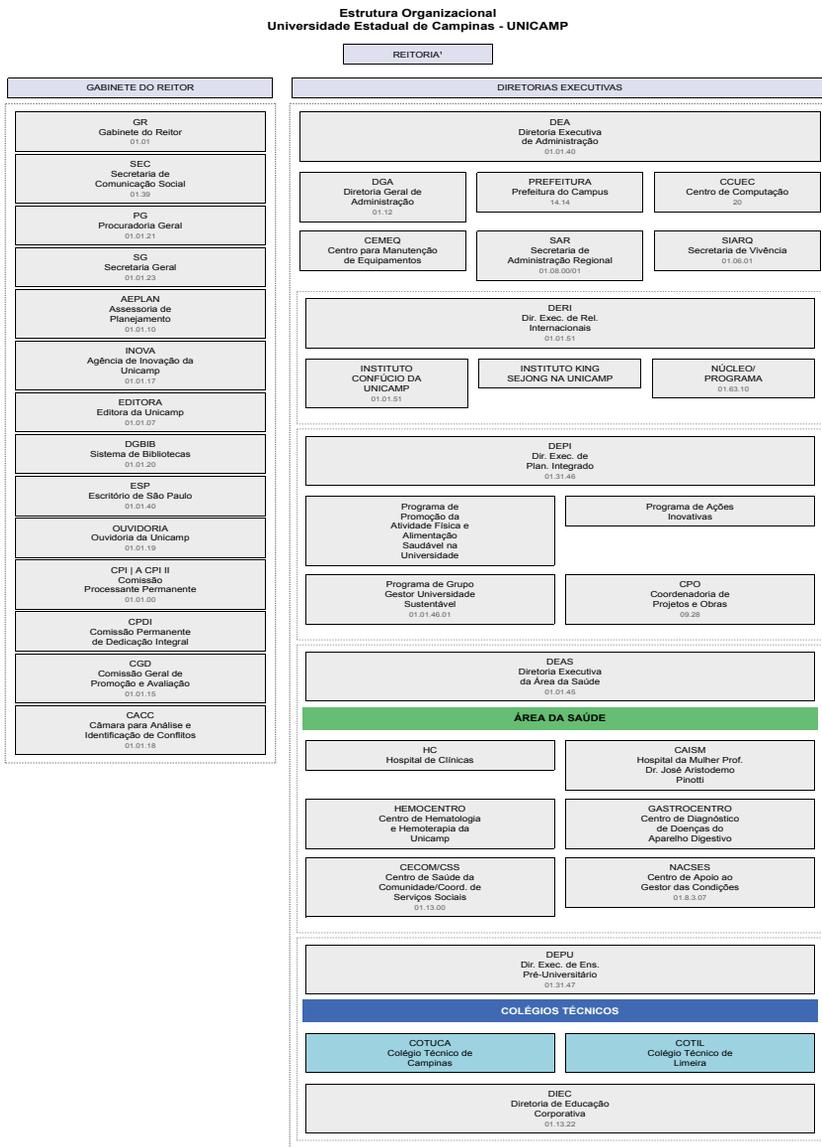
Figura 1. Organograma da Unicamp com destaque para os órgãos decisórios: 1. Reitoria e 2. Conselho Universitário e os órgãos acadêmicos



Fonte: PRDU/Unicamp. Adaptado pelos autores.

parte da gestão tática e operacional Figura 2. Algumas dessas diretorias executivas substituíram as chamadas Vice-reitorias criadas anteriormente por atos monocráticos e cuja hierarquia era disfuncional com as Pró-Reitorias, órgãos estatutários.

Figura 2. Organograma da Unicamp com as Diretorias executivas e outros órgãos administrativos vinculados à Reitoria



Fonte: PRDU/Unicamp. Adaptado pelos autores.

Estabelecer e viabilizar novas estruturas de governança requereu diagnósticos e justificativas objetivas, apoios para vencer as resistências às mudanças, compromissos com a continuidade de projetos estratégicos e, na medida do possível, um equilíbrio entre os compromissos políticos estabelecidos pelo plano de governo e os institucionais e estratégicos estabelecidos nos planejamentos. Castro *et al.* (2022) relatam que a continuidade é um dos pontos críticos da boa governança pública. Os diagnósticos se deram por meio de uma análise crítica dos resultados da autoavaliação institucional com avaliação externa que ocorreu ao longo de 2020, no auge da pandemia, realizada por dois comitês: um formado por 5 membros externos no caso do ensino pré-universitário e outro formado por 8 membros no caso das atividades universitárias, Comitê Internacional de Avaliação Institucional (CIAI). Essas avaliações produziram um extenso relatório com recomendações em cada uma das dimensões avaliadas³. Pelo exposto, tornar uma IES eficiente, eficaz e efetiva, não é tarefa fácil, porém os esforços despendidos e as dificuldades enfrentadas pela gestão 2017-2021 foram reconhecidos pelo CIAI:

The efforts by the senior administration to move the university forward through active strategic planning are well conceived but also significantly limited by Unicamp's highly decentralized structure and state and national government mandates. While the independence of academic units is a valued tradition, it also limits progress toward the goals and outcomes that the university has set for itself. This is further complicated by the current COVID-19 crisis and an economic downturn that strains the university's resources. Agility and speed to address priorities need to be balanced against a multilayered governance structure and a deep and sometimes slow bureaucracy. (Bazhanov et al. 2020, p. 735).

Como forma de demonstrar a efetividade de um novo modelo de governança, este trabalho descreve programas, projetos e ações inovadores e, em vários casos disruptivos, executados entre 2017 e 2021, e que, em princípio, podem ser replicados em outras instituições. Foram realizadas dentro das severas limitações orçamentárias (Knobel & Brandão, 2021), respondendo aos dois compromissos, o político (plano de governo 2017-2021)⁴ e o estratégico aprovado pelo Consu (documento institucional - PLANES/2016-2020⁵).

Como cada projeto requer processos, competências e conhecimentos específicos, pode-se dizer que a governança é multidimensional, multi-atores e mul-

têmica (Vukasovic et al., 2018), podendo ser categorizada por temas com características próprias, alguns dos quais abordados neste trabalho, e exemplificados como governança: no Ensino; para diversidade, inclusão e permanência; Inovação tecnológica e social; direitos humanos e cultura da paz; do território; de Tecnologias de Informação e Comunicação - TIC, transparência e responsabilização e *accountability*; de sustentabilidade orçamentária; e de Comunicação. Em cada um desses tópicos se busca responder às questões: por que, como, e para quem devem ser estabelecidas as formas de governança?

3. METODOLOGIA

A metodologia empregada neste estudo foi de natureza descritiva e participativa, fundamentada em documentos institucionais de domínio público, complementada por uma revisão da literatura sobre governança e gestão de IES. Foram analisados documentos como programas de governo da Unicamp 2017-2021⁴, relatórios de gestão (Knobel & Brandão, 2021), materiais referentes ao planejamento estratégico institucional (PLANES/2016-2020⁵, PLANES/2021-2025⁶ e aos projetos estratégicos executados ou em execução⁷), além do relatório de avaliação institucional AI/2014-2018³. Os documentos publicados e publicações analisadas estão delimitadas no período entre 2015 e 2024. São documentos acessíveis publicamente, que forneceram subsídios pertinentes aos temas investigados (governança, IES, gestão pública), e que permitiram identificar os resultados alcançados. Adicionalmente, a pesquisa se enriqueceu com a inclusão de experiências pessoais⁸ e exemplos práticos, que ilustram a aplicabilidade do modelo de governança apresentado, oferecendo uma perspectiva mais ampla e aprofundada sobre a possibilidade de realizar mudanças significativas e de impacto, mesmo em uma universidade complexa em um cenário de crise financeira.

Essa análise documental procurou identificar os elementos comuns de governança em cada um dos projetos estratégicos, organizados nas seguintes categorias: análise de cenário identificando a necessidade do projeto na perspectiva do desenvolvimento institucional e das demandas sociais; os requisitos do modelo de governança implantado para viabilizar o projeto; os resultados que foram obtidos como evidência da efetividade da governança e, sempre que disponível, uma avaliação realizada por membros externos à comunidade da Unicamp. Essa constitui a base do modelo implantado de governança.

4. RESULTADOS

Este tópico apresenta os resultados das atividades finalísticas e das administrativas, viabilizadas a partir de mudanças na governança, que, em alguns casos, envolveu alterações em estruturas de órgãos com reorganização de sublocais ou de processos de trabalho. Foram essas ações que viabilizaram a execução dos projetos que integravam o PLANES/2016-2020⁵ e o plano de governo 2017-2021⁴, mediando e equilibrando as ações, e dando efetividade ao desenvolvimento institucional. Segundo Birnbaum (1992, p. 57) para que propostas inovadoras tenham sucesso, é necessário que as lideranças, além de competências e de conhecimentos adequados, tenham a confiança dos vários segmentos da comunidade universitária. Significa dizer que esses processos de mudança requerem articulações não apenas técnicas ou metodológicas, mas também políticas para viabilizar a mudança na cultura organizacional instalada. É fundamental também ter um sistema de avaliação adequado, e uma responsabilização efetiva para realizar ajustes durante o processo, para garantir efetividade.

A seguir são apresentados 8 exemplos, em diferentes setores da Unicamp, onde foram realizadas mudanças estruturantes a partir do modelo geral de governança proposto. Nos exemplos que serão mostrados há um *racional* que se inicia pela análise de cenário que motivou a mudança, a forma como a nova governança se estabelece, os resultados alcançados e sempre que disponível, uma avaliação dos resultados pelo CIAI.

4.1. Governança no Ensino

Contexto: a Unicamp implantou em 2010 o Espaço de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem [EA]² (<https://www.ea2.unicamp.br/>), uma iniciativa que visa apoiar os docentes em revisões curriculares, em projetos pedagógicos e em processos formativos para a docência. O [EA]² vem atuando em discussões sobre ensino híbrido e em vários projetos estratégicos coordenados pela PRG, previstos no PLANES/2016-2020 e no plano de governo 2017-2021. Durante a pandemia de Covid-19, por exemplo, foi o órgão responsável pelo apoio tecnológico e metodológico aos docentes da universidade no que se refere às atividades remotas.

Modelo: A governança das atividades de ensino envolve os vários níveis hierárquicos mostrados na Figura 1: na coordenação estratégica atuam a Pró-Reitorias de graduação e pós-graduação; no nível executivo, atuam órgãos

colegiados como a Comissão de Vestibular (ComVest), as Comissões Centrais de Graduação (CCG) e de Pós-graduação (CCPG), as coordenadorias de cursos no âmbito das unidades acadêmicas; de apoio como o Serviço de Apoio ao Estudante (SAE⁹) e o [EA]². A Diretoria Acadêmica (DAC) atua principalmente nos processos administrativos e realiza todos os registros acadêmicos. A partir de 2017, muitos dos processos decisórios foram revistos, alguns foram simplificados, sendo sempre institucionalizados por meio de Deliberações do Consu e da CEPE ou, por delegação dessas, pelas CCG ou CCPG. No âmbito dos Colégios Técnicos, implantou-se uma governança disruptiva com a criação da Diretoria Executiva de Ensino Pré-Universitário (DEEPU), que passou a ser a instância de articulação e coordenação das discussões sobre ensino médio e de aproximação das direções dos colégios com a administração central.

Resultados: Há três categorias de resultados. Os de natureza burocrática decorreram da simplificação normativa facilitada pelo Programa Estratégico “Desburocratize” liderado pela CGU/Unicamp, delegando diversas competências do Consu para CEPE, CCG e CCPG. Os de natureza acadêmica decorreram: de adequações curriculares à nova Base Nacional Curricular Comum (documento normativo definindo o conjunto de aprendizagens essenciais para todos os alunos da Educação Básica - <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>); da incorporação de atividades extensionistas ao currículo de graduação; do estímulo à criação de disciplinas com conteúdo transversais; da criação de novos cursos; da definição de áreas estratégicas para projetos internacionais de pós-graduação (PRINT, <https://www.prg.unicamp.br/internacionalizacao/print/o-print/sobre/>); de discussões sobre novas metodologias de ensino-aprendizagem; e, a mais complexa de todas, da passagem das atividades presenciais para remotas durante a pandemia de Covid-19. Esse, sem dúvida, foi o mais disruptivo dos processos pelos quais a Unicamp passou em função de tudo o que representou em termos de atendimento aos alunos e docentes, de implantação tempestiva de tecnologias, das flexibilizações curriculares, entre outras. A terceira categoria dos projetos estratégicos incluiu a alocação de recursos diretamente aos laboratórios de ensino de graduação e de ensino técnico e às bibliotecas setoriais por meio de projetos especiais com análise de mérito e de impacto. A quarta categoria de inovação incluiu a implantação do espaço de *coworking* e do *FabLab* colaborativo para a realização de projetos de interesse dos alunos, com autogestão, denominado Espaço Plasma (Knobel & Brandão, 2021, pp. 94-101).

No ensino pré-universitário, a implantação da DEEPU viabilizou as revisões curriculares dos Colégios, que, pela primeira vez na história da Unicamp, foram institucionalmente aprovadas pela CEPE; compatibilizou os regimentos internos e viabilizou a representação institucional dos colégios no âmbito do Consu.

Avaliação: Dentre as várias observações em relação aos currículos e projetos de apoio ao ensino, a CIAI destacou que:

It was noted in other sections of the evaluation report that the curriculum and the way it is taught deserve attention across the university. Making sure that not only content is regularly updated but also that modern methods of conveying knowledge and engaging students are used in Unicamp's classrooms. More electives, less lecturing, self-paced learning, field experience, and community-based projects should be considered. Ideally, goals for all students, regardless of area of study, should include curricula that encourage critical thinking, basic literacy in the arts, humanities, and science, knowledge of Brazilian culture and history but informed by a global perspective. Earlier efforts like RenovaGrad need more support and cooperation across the institution. We encourage the university to renew its efforts in this area and find ways to assure the participation by all schools and institutes with incentives for faculty to learn new teaching methods (Bazhanov et al., 2020, p. 741).

4.2. Governança para diversidade, inclusão e permanência

Cenário: O tema da diversidade vem sendo tratado globalmente (Poort et al., 2022) da mesma forma que seus correlatos inclusão e equidade (Scott, 2020). Trata-se, portanto, de temas que devem estar entre as prioridades das IES:

institutional diversity will be more important than ever to meet the diverse needs of students and the labor market; an ecosystemic approach to post-secondary education will be a key enabler of sector diversity; and a paradigm shift, enabled by such drivers as government policy and proactive institutional leadership, will be essential to achieve enhanced institutional diversity (Krause, 2022).

Apesar da necessidade e urgência de discussões sobre esses assuntos oriundos de demandas sociais por equidade, diversidade e inclusão, Scott (2020) destaca a complexidade dessas discussões:

An alternative approach to advancing EDI in higher education, more consistent with the understanding of universities as learning organizations, is reflexive in character and asks those who are developing and implementing policies to do so in a way that challenges them to better understand the scale and nature of the problems, to do so in a way that is fully engaged with those who experience inequalities, and which develops a dialogic approach to address norms, practices and cultures. The linkage of equality, diversity and inclusion is, I think, significant, in signaling such a reflexive approach.

No Brasil não é diferente. A definição de cotas para pretos, pardos e indígenas (PPI) e a reserva de vagas para alunos da rede pública teve início nos anos 2000 e se consolidou com a Lei Federal nº 8.121, de 27 de setembro de 2018. O governo do Estado de São Paulo criou em 2012, o Programa de Inclusão com Mérito no Ensino Superior Público Paulista (Pimesp) visando garantir 50% das vagas de cada curso e turno, com reserva de 35% das vagas para PPI nas universidades estaduais públicas paulistas. A meta prevista de incluir 50% de estudantes oriundos da rede pública foi implantada pela Unicamp em 2013, porém as cotas étnico-raciais para pretos e pardos autodeclarados somente foram implantadas no vestibular de 2019 (Deliberação CONSU-A-032/2017). Adicionalmente, essa deliberação criou outras formas de ingresso específicas para indígenas e para talentos identificados em Olimpíadas Científicas.

Modelo: O modelo de governança para diversidade, inclusão e permanência foi fruto de uma reflexão institucional que partiu dos objetivos previstos no PLANES/2016-2020⁵ e do plano de governo 2017-2021⁴, coerentemente com as reflexões propostas Scott (2020), e que estabeleceu uma forma de gestão estratégica a partir da liderança do reitor, da CGU/Unicamp e da PRG, que ganhou institucionalidade nos órgãos colegiados (Consu, CEPE, CAD); definiu os projetos estratégicos (Copei) com alocação de recursos por deliberação do Consu, quando necessário e implementou as mudanças sob a liderança da PRG conjuntamente com a CCG/Unicamp, Comissão Permanente de Vestibular (COMVEST¹⁰) e Unidades de Ensino e Pesquisa auxiliados pelos órgãos dos táticos e operacionais SAE e [EA]².

Resultados: O percentual de ingressantes oriundos de escolas públicas têm oscilado nos últimos 4 vestibulares entre 45 e 47,9% (meta esperada de 50%); e o percentual de ingressantes PPI tem oscilado ao redor de 31,5-33,6% (a meta de 37,5% foi estabelecida pela Unicamp e segundo o IBGE¹¹ representa a porcentagem da população PPI do Estado de São Paulo).

Avaliação: Sobre esses projetos implantados, a CIAI destacou que:

The general accent on inclusion is remarkable, such as are the efforts to incorporate the less privileged sectors of the society through various programs, particularly the PAAIS program⁸. Similarly, new educational strategies are developed to improve the performance in the entrance examinations of students from public schools and of BBI students (self-declared black, brown, and indigenous people) (Bazhanov et al., 2020, p. 675).

Apesar de não se utilizar índices de inclusão como sugere Elliott et al. (2022), as evidências de que a Unicamp se tornará mais diversa decorrem da implantação de medidas adicionais relacionadas às cotas étnico-raciais para o ingresso de alunos no ensino médio nos Colégios Técnicos (Deliberação Consu-A-021/2020) e de servidores aprovados em concursos públicos das carreiras técnico-administrativas (Deliberação Consu-A-006/2021).

Cenário - permanência: Na Unicamp, o tema da diversidade se desdobra em outros: o da inclusão e o da permanência. O tema da permanência compreende todos os assuntos (acadêmicos, socioeconômicos e culturais) que ajudem no sucesso da formação de estudantes.

A Unicamp adotou em 2010 uma forma disruptiva de inclusão com ingresso sem vestibular, e posterior ingresso automático nos cursos de graduação da Unicamp de alunos da rede pública da cidade de Campinas, criando o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS), um curso sequencial de educação superior (Andrade et al., 2013), com três objetivos: incluir alunos da rede pública, com baixo perfil socioeconômico e perfil étnico-racial acima da média estadual. Todos os alunos desse programa recebem bolsas com recursos do orçamento da universidade.

Em relação à permanência, a Unicamp busca garantir: a subsistência de alunos por meio de auxílios com critérios socioeconômicos realizados pelo SAE e bolsas com projetos e análise de mérito; e o acompanhamento dos cursos por meio de apoio pedagógico. Há várias modalidades de auxílios, todos com recursos orçamentários: auxílio social, moradia, instalação, transporte, estudo e formação, e vagas de moradia estudantil da universidade⁹. Ambas as formas de permanência estão previstas no plano de governo 2017-2021 e no PLANES/2016-2020, com a PRG coordenando projetos aprovados na Copei.

Resultados: Em 2022 foram atendidos 9.886 alunos com um ou mais tipos de bolsas, só para citar um exemplo.

Avaliação: Ao avaliar os vários aspectos da permanência, a CIAI recomendou:

continue to expand diversity and inclusion efforts at all levels of the University. ProFis is a remarkable program that has demonstrated success. ... Creating "pipelines for greater diversity" in other aspects of the university may require other creative models, but ProFis shows that it can be done. As importantly, it shows that cooperation among schools and institutes around the goal of greater diversity and inclusion can produce demonstrable results (Bazhanov et al., 2020, p. 741).

4.3. Governança e Inovações Tecnológica, Social e da Gestão

Cenário. A relação entre governança e Inovação se subdivide em três dimensões. Nesse trabalho a Inovação Tecnológica está associada à pesquisa, por meio das possibilidades de transferência de tecnologia para setores externos à universidade. Em geral são atividades de várias naturezas cuja governança está associada à INOVA (Agência de Inovação da Unicamp), Parque Científico e Tecnológico da Unicamp (Deliberação CAD-A-001/2016) e à Incamp (Incubadora de Empresas de Base Tecnológica da Unicamp).

Há, entretanto, duas outras dimensões da inovação: a social e a de gestão. A Inovação Social também é consequência das atividades de pesquisa envolvendo docentes e alunos de cursos de pós-graduação, com produção de conhecimento, em muitos casos transferidos para diversos setores sociais. As inovações sociais são descentralizadas e envolvem a participação de estudantes e professores.

Um dos tópicos da governança da Inovação Social está na área da Saúde que é composta pelos Hospital de Clínicas (HC) (<https://hc.unicamp.br/>), Centro de Atenção Integral à Saúde da Mulher (CAISM), Centro de Hematologia e Hemoterapia (Hemocentro) (<https://www.hemocentro.unicamp.br/>), Centro de Diagnóstico de Doenças do Aparelho Digestivo (Gastrocentro) (<https://www.gastrocentro.unicamp.br/>), e Centro de Saúde da Comunidade (Cecom) (<https://www.cecom.unicamp.br/>), e administra o Hospital Estadual de Sumaré e Hospital Regional de Piracicaba, e os Ambulatórios Médicos de Especialidades (AMES): Amparo, Limeira, Mogi Guaçu, Piracicaba, Rio Claro, Santa Bárbara D'Oeste, São João da Boa Vista. Dados do Anuário Estatístico de 2022, demonstram que esse sistema foi responsável por: 31.884 internações, 956.390 consultas, 60.089 intervenções cirúrgicas, 5.116.478 exames laboratoriais, 3.257 partos e 390 transplantes.

Essa é uma área altamente demandante por recursos financeiros/orçamentários, de infraestrutura e de recursos humanos, sendo que o financiamento SUS cobre apenas parte da demanda. Por isso, para estabelecer uma nova forma de governança desta complexa área foi implantada a Diretoria Executiva da área de Saúde (DEAS) (Figura 2).

A Inovação na Gestão tratou especificamente de atividades administrativas de várias naturezas, e apesar de produzir conhecimento, esse não foi o principal foco. A excelência na gestão foi uma das áreas do PLANES/2016-2020⁵ que mereceu destaque visando melhorar a eficácia da gestão.

Modelo de Inovação Tecnológica: A Unicamp vem apresentando ao longo de décadas uma tradição em inovação tecnológica decorrente das atividades de pesquisa. Dados de 2021 mostram que a Inova administrou uma carteira de 1276 patentes vigentes, 197 contratos de licenciamento, teve 129 patentes concedidas em 2021, 1293 são as empresas-filhas da Unicamp que geraram 44.624 empregos e faturam R\$ 19 bilhões de reais/ano. Foi a primeira universidade brasileira a implantar uma agência de inovação e teve um papel preponderante na elaboração e aprovação da Lei de Inovação nº 13.243, de 11 de janeiro de 2016 de estímulos ao desenvolvimento científico, à pesquisa, à capacitação científica e tecnológica. Nesse mesmo ano, a Incamp possuía um portfólio de 30 empresas incubadas, 14 instaladas e em fase de incubação, 1,1 milhões de reais em faturamento em 2022, 685 empregos diretos. No aperfeiçoamento desse modelo, a Inova e a Incamp passaram a compilar dados sobre o desempenho das empresas-filhas da Unicamp. Como outra inovação, a CGU/Unicamp passou a realizar e a divulgar estudos inéditos que demonstraram o impacto dessa área no Produto Interno Bruto do Município de Campinas (Atvars et al., 2021), trabalhos esses que vêm sendo aperfeiçoados (Serra et al., 2023).

Modelo de Inovação na Gestão: A ausência de proatividade em amplos setores da burocracia administrativa para reverem processos com metodologias ágeis, desburocratizando procedimentos e informatizando processos levou criação no âmbito da CGU/Unicamp do Laboratório de Gestão Pública (LabGesta) (Atvars et al., 2023) implantando o Programa Desburocratize, aproximando os usuários da administração (Serafim et al., 2020, pp. 91-113). Implantou também o Escritório de Dados (eDAT) (Beppu et al., 2019) e o Observatório Unicamp; e reestruturou a Coordenadoria Integrada de Tecnologia da Informação e Comunicação (CITIC) (Geus et al., 2020) que passou a presidir o Conselho de Tecnologia da Informação e Comunicação (ConTIC) e a decidir

sobre as prioridades dos projetos de TIC. Por isso, a governança da inovação na gestão foi induzida e gerida pela CGU/Unicamp, articulando, a depender de cada projeto, o LabGesta, o CITIC, o eDAT e as várias áreas de negócio.

Modelo de Inovação Social - Área da Saúde: Implantou uma nova governança na Área da Saúde ao criar a DEAS (Figura 2). Nesse novo modelo de governança, a alocação de recursos e as demandas por vagas deixou de se dar por atos monocráticos e passou a decorrer das avaliações da PRDU/COP¹²/AEPLAN¹³ e da Comissão de vagas não docentes (CVND) com a aprovação da CAD e Consu. Além disso, iniciou-se a implantação de um ambicioso sistema de gestão hospitalar, que deveria permitir o equacionamento do recorrente déficit orçamentário (projeto estratégico previsto no PLANES/2016-2020⁵ e no plano de governo 2017-2021⁴). Após o impulso inicial em 2019 e mesmo durante a pandemia de Covid-19, esse projeto está praticamente estagnado a partir de 2021, como se pode verificar no sistema de gestão do planejamento GePlanes⁵. Destaca-se que essa nova governança protagonizada pela atuação da DEAS foi essencial para o enfrentamento da pandemia de Covid-19, participando da adequação das instalações e do atendimento, articulando com o reitor a campanha “Abraça o Futuro” (arrecadação de doações financeiras para aquisição de bens e insumos hospitalares); ajudando na articulação para o desenvolvimento de um teste específico para Covid-19 por pesquisadores da Unicamp; organizando a testagem e a vacinação da comunidade interna e da região metropolitana; e implantação do sistema de monitoramento e comunicação dos casos ao governo estadual (Knobel & Brandão, pp. 147-153, 2021).

Resultados - Inovação Social: As inovações sociais incluem a disponibilização de serviços para a sociedade e há inúmeros projetos implantados relacionados às políticas públicas e culturais, que são decorrentes ou relacionados às atividades de pesquisa no âmbito das Unidades de Ensino e Pesquisa, conjuntamente por docentes e estudantes, por docentes, por funcionários ou mesmo pelas categorias individualmente. No caso dos projetos realizados pelos estudantes, a governança se dá por autogestão, com a participação dos coordenadores de cursos, com resultados demonstrando o fortalecimento de uma cultura empreendedora dos participantes e o fortalecimento do engajamento social nos grupos temáticos reforçando os laços de cooperação e solidariedade e gerando empoderamento de grupos em situação de vulnerabilidade³.

Resultados - Inovação na Gestão: Dentre os diversos projetos implantados entre 2017 e 2021 pode-se citar: várias melhorias de processos com simplifi-

cação normativa; formação de pessoas em gestão pública, processos, metodologias ágeis; adesão ao InovaGov, uma iniciativa do governo federal para melhoria na gestão pública; Projeto Agenda Positiva, para motivar as pessoas a apresentarem propostas de desburocratização via Canal Simplifica; banco de talentos orientados para desburocratização, dentre outros (Atvars et al., 2023). Apesar dos avanços ocorridos, ainda permanecem resistências às mudanças e não há garantias de que essas inovações permaneçam, devido às mudanças de prioridades das diferentes gestões da universidade.

Avaliação - Inovação social: Ao avaliar os resultados, a CIAI destacou:

It is very important for Unicamp to achieve significant development in the area of social innovation, going beyond the classic model of the University (von Humboldt), in which knowledge is an end in itself, with little or no awareness of its value for the development of society, but rather, promoting its importance for the development of the institution's area of influence and clearly assuming its social responsibility and urgency of being relevant to the country's development. In turn, the participation of students in projects and programs of broad social impact ensures the acquisition of experiences and ethical-political values as important competences of new leaders in their professional practice." ... "3. Excellent examples, without going into details, of social innovation are the PAAIS and ProFis programs, the innovations in health, and the ITCP program. The ITCP program has five (5) projects well-funded and is an important space for student learning. The university has taken pride in development in this area, and the staff/faculty must be commended for their amazing work. 4. Unicamp is particularly well placed to stimulate a commitment to social innovation and has a diversified approach to community engagement. This is done by integrating innovative thinking, a commitment to the community, and activities among the student body. It was noted that students played a crucial role in SI and that they contributed significantly to the success of Unicamp (Bazhanov et al., 2020, pp. 728-729).

Avaliação - Inovação tecnológica: sobre inovação tecnológica, a CIAI destacou:

Technological innovation is constant in Unicamp's management and comprises several dimensions: 1) technological innovations resulting from

research activities; 2) achievements in protecting intellectual property related to research results; 3) technology transfer; and 4) culture of innovation and entrepreneurship. The report provides sufficient information about actions and achievements in each of these aspects. Some examples of particularly relevant projects and actions are provided below; they were selected for their impact and alignment with the institution's mission, without implying a hierarchy between actions and projects.” (Bazhanov et al., 2020, p. 730)

“Science, technology, and innovation play a central role in the success of Unicamp. Inova's strategic goals, as reported, are remarkable, ensuring high quality IP services; licensing resulting in increased royalties and, most notably, the 1,000 alumni companies. ... Patents granted in a ten-year period is impressive, from 9 (2008) to 71 (2018). Active Intellectual Property (IP) licensing agreements have resulted in financial gains for Unicamp. Overall, the university has made enormous strides in R&D towards advancement of technological innovations for the betterment of the country. Technological Innovation functions and processes are supported and developed in a way that assures and enhances quality and increases research participation and increases R & D productivity (Bazhanov et al., 2020, p. 731).

Avaliação - inovação na gestão: A Unicamp inovou na gestão com a criação do LabGesta (Atvars et al., 2023) implantando várias iniciativas para desburocratizar a gestão.

4.4. Governança para Direitos Humanos e Cultura da Paz

Cenário: O Brasil, a partir de 2019, vem passando por tensões políticas decorrentes do obscurantismo, do negacionismo da ciência e uma retrógrada pauta de costumes que vem gerando tensões com as minorias em diferentes esferas governamentais (Knobel & Leal, 2019). No âmbito interno, as mudanças nas formas de ingresso dos alunos de graduação poderiam introduzir tensões entre segmentos da comunidade exigindo um canal ágil de mediação. O programa de governo 2017-2021 estabeleceu como prioridades a cultura da paz e posturas proativas em relação aos refugiados. Para gerenciar estes aspectos, foi

criada, de modo inovador nas universidades brasileiras, a Diretoria Executiva de Direitos Humanos (DEDH) (Figura 2).

Modelo: O modelo de governança da DEDH está baseado em comissões temáticas, que se reportam ao dirigente: de acessibilidade; de refugiados; de gênero e sexualidade; de diversidade étnico-racial; dos povos indígenas; de mudança ecológica e de justiça ambiental. Foi também criado um Observatório de Direitos Humanos. As comissões que atuam em cada área possuem atribuições e objetivos bem estabelecidos e a equipe atua de forma multidisciplinar e voluntária. A DEDH atuou também em atividades de mediação de conflitos, e em programas de formação para mediadores, com ações preventivas para gerar um ambiente interno mais saudável e distensionado.

Resultados: Essas ações, de caráter proativo ou preventivo, exigiam uma nova governança, sendo criada a DEDH (Deliberações CONSU-A-004/2019 de 26/03/2019 e CONSU-A-039/2020 de 29/09/2020), com a finalidade de: “garantir que na Universidade Estadual de Campinas sejam praticadas ações que assegurem a valorização da Tolerância, da Cidadania e da Inclusão garantindo a diversidade, a pluralidade e a equidade de seus membros”. As Comissões temáticas produzem e disseminam conhecimento, em vários formatos e para vários tipos de *stakeholders*, baseados em estudos e informações acadêmicas, como por exemplo, o livro “Sabores sem Fronteiras – Receitas e trajetórias refugiadas” (Maciel et al., 2022). A Unicamp aderiu à Cátedra Sérgio Vieira de Mello¹⁴ em 2019, conforme previsto no programa de governo 2017-2021, iniciativa do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), e por meio dela vem desenvolvendo programas para refugiados: via de ingresso nos cursos de graduação e de pós-graduação; revalidação e reconhecimento de diplomas; atividades culturais e acadêmicas: aprofundamento das pesquisas sobre refugiados: curso de português para alunos estrangeiros; banco de voluntários e intérpretes: capacitação de docentes e coordenadores para atuar junto a alunos em condição de refúgio: apoio jurídico a refugiados, dentre muitas outras.

Avaliação: A CIAI destacou que:

Unicamp's communication system should be an active part of conveying messages about the importance of the issues elevated to university-wide status for attention within and outside the institution. Senior management should generally review whether current vehicles for communication are delivering messages that inform and involve stakeholders on a regular basis (Bazhanov et al., 2020, p. 742).

4.5. Governança do território

Cenário: A Unicamp é uma universidade multicampi, com áreas físicas de 3.884.657 m² no Campus Campinas - Barão Geraldo 3.884.657 m² e de 1.094.193 m² nos outros Campi (Campinas, Paulínia, Limeira e Piracicaba). Possui uma área construída de 719.204 m² em Campinas - Barão Geraldo; 625.139 m² em outros campi em Campinas; 49.111 m² em Limeira - (Campus I e II); 13.231 m² em Paulínia - Centro de Pluridisciplinar de Pesquisas Químicas, Biotecnologias e Agrícolas (CPQBA) e 26.260 m² em Piracicaba. A governança de uma área com essas dimensões não pode ser realizada no âmbito de uma Prefeitura Universitária cujas atribuições são de zeladoria. Conforme destaca Knobel (2021, p. 5, apud Dalbello):

a universidade foi crescendo, e muitas ideias iniciais foram se perdendo, ou precisando de uma atualização. Além disso, nesses 55 anos, houve avanços consideráveis em diversas visões urbanistas, que incluem a necessidade de pensar na questão ambiental, na redução de circulação de veículos e na acessibilidade". ... as diretrizes de um plano diretor territorial, que são consolidadas neste documento, abrangente, e que é o resultado de discussões com a participação de milhares de pessoas...

Modelo: O novo modelo de governança de território exigiu a implantação da Diretoria Executiva de Planejamento Integrado (DEPI) (Figura 2) com a responsabilidade de planejar o desenvolvimento territorial da Unicamp nos médio e longo prazos, abordando de forma sistemática a sustentabilidade ambiental coerentemente com os objetivos do PLANES/2016-2020⁵ e do programa de governo 2017-2021⁴. À estrutura da DEPI foram agregados órgãos afeitos ao tema que estavam dispersos em outros sublocais. Essa reestruturação aproximou detentores de conhecimentos, que passaram a atuar sinergicamente, adotando práticas e ritos institucionais de: aprovação dos projetos, processos e ações pela Copei, de implantação de acompanhamentos e de divulgação de resultados.

Resultados: Nesse período foram gerados diversos produtos: o primeiro Plano Diretor Integrado da Unicamp (Dalbello, 2021); georreferenciamento do acervo físico e humano da Unicamp, incluindo a implantação da tecnologia; mapa web dos ambientes internos da Unicamp; modelo multicritério de

priorização de empreendimentos; a gestão de obras usando *Building Information Modeling* (BIM); projetos de acessibilidade. Além disso, a Unicamp aderiu a vários organismos internacionais: *International Sustainable Campus Network*; *Sustainable Campus Network*; *Global Climate Letter*; Rede de Universidades para o Desenvolvimento Sustentável (UNIATR); e ao *UI GreenMetric World University Ranking*, com indicadores para acompanhar os resultados das políticas de sustentabilidade (Knobel & Brandão, 2021).

Merece destaque a implantação do Hub Internacional para o Desenvolvimento Sustentável (HIDS) (<http://www.hids.unicamp.br/>), um ambicioso projeto de articulação territorial com o entorno do campus, envolvendo diversos atores públicos e privados, visando implantar o primeiro distrito sustentável de Campinas, cujo plano diretor está sendo financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (Knobel & Brandão, 2021, p. 30).

Avaliação: Trata-se de uma proposta disruptiva em relação ao planejamento territorial proposto pela municipalidade, e dado o envolvimento de *stakeholders* internos e externos, a elaboração do plano exigiu articulação, liderança e financiamento do exterior para elaboração do plano diretor e implantação em 2020 de um Conselho Consultivo composto por 12 instituições externas à universidade.

4.6. Governança de TIC, transparência, responsabilização e accountability

Cenário: No Brasil há duas leis que regulamentam a transparência e as responsabilidades em órgãos públicos: a Lei Federal nº 12.527/2011 de acesso à informação (LAI) e a Lei Federal nº 13.709/2018 da Proteção de Dados (LGPD). Para cumprir essas leis, são necessários processos complexos de interoperatividade entre órgãos, pois prepondera na Unicamp o modelo federado anárquico da TIC (Geus et al., 2020), agravado por sistemas desenvolvidos internamente em plataformas desatualizadas, baseados em requisitos de operação de cada área de negócio, e implantados em data center locais que nem sempre atendem adequadamente aos requisitos de segurança.

A Unicamp presta informações variadas para distintos *stakeholders*: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo (TCE-SP) - prestações de contas anuais; MPE - as ações e atos em geral; Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (CEE-SP) - processos quinquenais de avaliação institucional para fins de recredenciamento; Comissão de Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) - resultados da universidade; ao Sistema Nacional

de Avaliação da Educação Superior (SINAES) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - relatórios anuais sobre ensino de graduação e de pós-graduação, respectivamente; diversos Rankings Internacionais; dentre outros. Essa *accountability* vem se tornando cada vez mais crítica. Por exemplo, em 2019 a ALESP criou uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) para arguir os reitores das três universidades paulistas e evidenciou o completo desconhecimento dos deputados estaduais sobre as atividades e impactos das atividades que realiza (Knobel & Brandão, 2021, pp. 77-78). Gerar e comunicar informações é cada vez mais estratégico estando previsto no PLANES/2016-2020 e no plano de governo 2017-2021.

Modelo: Este cenário exigiu mudanças disruptivas e, com o auxílio de uma consultoria externa, foi implantada a CITIC (Geus et al., 2021), vinculada à CGU/Unicamp, tendo como atribuições: coordenar a governança de TIC centralizando a decisão sobre projetos e investimentos; articular equipes de desenvolvimento multiprofissionais e multissetoriais para o desenvolvimento de projetos utilizando metodologias ágeis (Rodrigues et al., 2020); identificar as lacunas de conhecimento, de infraestrutura, de sistemas e de tecnologias, organizando as prioridades; e atender aos problemas emergenciais. A base conceitual dessa nova governança é o trabalho colaborativo por adesão espontânea de interessados, na qual a CITIC atua para facilitador/articulador das ações e encaminhamentos.

Resultados: Essa nova governança permitiu: a revisão, a modelagem, o desenvolvimento e a informatização, em tempo recorde, de dezenas de processos administrativos complexos, com interoperatividade entre vários órgãos, alguns dos quais viabilizaram as atividades remotas durante a pandemia de Covid-19; a modernização da infraestrutura e das tecnologias; e a capacitação pessoas sempre que necessário (Geus et al., 2020; Knobel & Brandão, p. 33-37, 2021; Rodrigues et al., 2020). Além disso, foram desenvolvidos inúmeros produtos de natureza estruturante em cumprimento à LAI com a reformulação completa do Portal da Transparência Unicamp e a disponibilização da Carta de Serviços da Unicamp; a automação do Serviço de Informação ao Cidadão (SIC); a implantação de uma Política de Privacidade da Unicamp instituindo-se o Comitê Gestor de Privacidade e Proteção de Dados (Deliberação CAD-A-003/2020) (exigência da LGPD) e, pela primeira, instituiu-se uma “Política de Segurança da Informação” (Deliberações CONSU-A-031/2020 e CONSU-A-057/2020), baseada nas melhores normas técnicas, criando-se o Comitê de Segurança da Informação.

Outra ação disruptiva foi criação do Escritório de Dados da Unicamp (eDAT) vinculado à CGU/Unicamp, com apoio técnico da CITIC, baseado em boas práticas internacionais de Institutional Research, visando a curadoria dos dados e sua disponibilização aos múltiplos *stakeholders* (Beppu et al., 2019). Para isso, foram prospectados modelos de estruturas e de tipos de tecnologias utilizadas nas melhores instituições internacionais, capacitadas pessoas em novas ferramentas de TIC e iniciada a centralização de dados (recomendado pela LAI) com automatização na coleta.

Avaliação: Essa nova governança de TIC e esse modelo de curadoria de dados institucionais enfrenta enormes dificuldades pela cultura instalada na instituição na qual os “donos” dos dados e dos sistemas (mesmo que obsoletos) são as áreas de negócio. Consolidar essa mudança requeriria tempo e escolha de pessoas com perfis, competências específicas e complementares e amplo conhecimento da estrutura de poder dessa área na Unicamp. Essa avaliação foi feita pelo CIAI; “Regarding ICT, options for a more centralized operation may need to be considered. Due to the nature of the governance and management of Unicamp, this only can be achieved with a gradual process of transitioning towards a more centralized process.” (Bazhanov et al., 2020, p. 742). Contrariando essas recomendações e os aconselhamentos de empresas de consultoria, a gestão 2021-2024 produziu mudanças drásticas na estrutura e deslocou a área do nível estratégico para o tático.

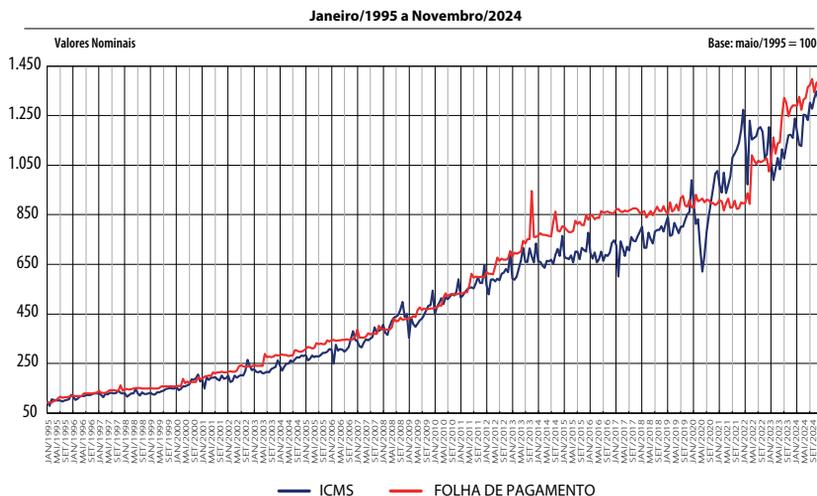
4.7. Governança para sustentabilidade orçamentária

Cenário: Como já descrito, as três universidades estaduais públicas paulistas são as únicas instituições brasileiras que gozam de autonomia plena com vinculação orçamentária, condição que “exige, sobretudo, responsabilidade institucional de resguardar o equilíbrio econômico-financeiro, dando maior publicidade aos resultados acadêmicos e impacto social.” (Ranieri & Lutaif, 2017). Relatando a crise financeira vivenciada pela USP a partir de 2011, Marcovitch (2017, p. 18) destaca: “... Vimos, perplexos, abrir-se um precipício entre o orçamento aprovado no ano anterior e a execução no ano seguinte. Diante desse descolamento contábil, resta-nos agora, parodiando o memorialista Gonçalo Corção, “tirar lições do abismo para jamais repeti-lo””.

Essa realidade foi vivenciada também pelas UNESP (Buccelli et al., 2020) e Unicamp (Knobel & Brandão, 2021, pp. 14-27).

Desde 1989 as despesas da Unicamp com a folha de pagamentos vêm se mantendo dentro de um regime prudencial ao redor de 85% do RTE, porém entre 2011-2016 houve um completo descolamento entre as taxas de crescimento das despesas com folha e a arrecadação, com sérias consequências para a Unicamp (Figura 3). Como pode ser observado na Figura 3, de 2017 a 2021 a gestão procurou manter a folha de pagamento estável, com imensas dificuldades, esperando a economia crescer e voltar a juntar as duas curvas. No entanto, em março de 2020 houve a pandemia de Covid-19, que desestabilizou a economia, que de fato voltou a crescer em 2021. É, portanto, preocupante constatar que a partir de 2022 há um novo deslocamento dessas duas taxas, principalmente porque ocorre num cenário econômico incerto, no qual a reforma tributária em andamento no país que extingue o ICMS, trazendo como consequência a extinção do Decreto Estadual nº 29.598 pela perda de objeto (a vinculação da RTE à arrecadação de ICMS). Dessa forma, se aprovada a reforma tributária e se não for negociada uma nova regulamentação, depois de mais de 35 anos o orçamento das universidades públicas estaduais paulistas passará, novamente, a depender de acordos políticos com o governo do Estado, limitando dessa forma a autonomia universitária.

Gráfico 1. Evolução relativa da RTE e da folha de pagamento da Unicamp



Fonte: AEPLAN/Unicamp (https://www.aeplan.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/5/2024/08/icms_x_folha.pdf).

Modelo: A crítica situação financeira encontrada pela gestão 2017-2021, exigiu um novo modelo da governança orçamentária, implantado em maio de 2017, sendo a primeira e mais importante mudança foi a de dar institucionalidade à aprovação de todas as despesas: passou a ser de exclusiva competência do Consu. Outras medidas de caráter mais administrativo foram tomadas nos âmbitos do GR, da CGU/Unicamp, das Pró-Reitorias, da DEA e da DEAS (Knobel & Brandão, 2021, pp. 8-21), preservando todas as atividades acadêmicas e de assistência da universidade. A busca do equilíbrio orçamentário da universidade estava prevista no programa de governo 2017-2021⁴ e no PLANES/2016-2020⁵.

Uma das boas práticas de governança de IES ao redor do mundo para ajudar na gestão financeiro/orçamentária é a criação de um Fundo Patrimonial Lumina¹⁵ (*endowment*), para financiar projetos específicos de pesquisa e desenvolvimento. No Brasil esse assunto somente se tornou possível a partir da aprovação da Lei nº 13.800, de 4/1/2019.

Resultados: As despesas da Unicamp em 2017 representavam 117% da RTE sendo cobertas com reservas financeiras acumuladas durante anos. A partir das medidas implementadas durante a gestão 2017-2021 houve um completo equilíbrio entre receitas RTE e despesas. As medidas mais fortemente restritivas envolveram a folha de pagamentos e levaram a estabilização dessas despesas (Figura 3). Resultaram de: extinção de cargos gratificados; eliminação de cargos comissionados; autorização de contratações com critérios seletivos pré-definidos; revisão de contratos; contingenciamentos de recursos; e análise rigorosa de todas as demandas. No âmbito administrativo, a redução de quadros foi compensada com a informatização de processos, dando mais efetividade e fluidez aos serviços internos. Vale ressaltar que essas medidas de austeridade tiveram sérias consequências políticas para a gestão, considerando o modo de governança e de processo político de escolha dos gestores na instituição.

Outra iniciativa foi a criação do Fundo Patrimonial Lumina, objeto de uma ação estratégica da alta administração aprovada pelo Consu (CONSU-A-029/2019 de 24/09/2019), sendo que a gestão do fundo se dando por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Unicamp (Funcamp).

Avaliação: O esforço de dar sustentabilidade financeira à Unicamp foi reconhecido pela CIAI: *"Another important strength is Unicamp's highly disciplined management of its limited financial resources. In fact, right before the COVID19 pandemic, the trajectory initiated in 2016 towards eliminating the deficit on overall expenditu-*

res was on track to become a reality. There is no doubt that this effort has required strict measures, reduction of unnecessary expenditures, and efforts aimed at increasing revenues from other than public subsidies". (Bazhanov et al. p. 736, 2020).

O equilíbrio financeiro da universidade contínua explicitado no PLANES/2021-2025, de forma que é preocupante se constatar que a partir 2023 a folha de pagamentos voltou a ultrapassar o limite prudencial de 85% da RTE e que a taxa desse crescimento é maior que a da arrecadação, parecendo contrariar a citação de Marcovitch (2017, p. 18) parodiando Corção de que se deve "tirar lições do abismo para jamais repeti-lo". É, portanto, preocupante quando gestões da Unicamp contrariando os princípios da boa gestão pública (Paludo & Oliveira, 2021, pp. 39-41), passam a tomar decisões que fragilizam sustentabilidade orçamentária, pelo predomínio das decisões políticas em detrimento aos resultados dos objetivos estratégicos institucionais, mesmo dispendo de uma experiência de governança bem-sucedida e de um planejamento estratégico vigente que a obriga a perseguir o equilíbrio orçamentário.

4.8. Governança da Comunicação

Cenário: Constata-se que a sociedade demanda formas de comunicação com linguagens para além das formas convencionais da comunicação científica. Em termos organizacionais a Unicamp dispunha da Assessoria de Comunicação (AsCom) e da Rádio e Televisão (RTV) como órgãos independentes e com agendas próprias, nem sempre coincidentes.

Modelo: No novo modelo de governança, a Secretaria de Comunicação (SEC) foi reestruturada e nomeado um secretário executivo com a atribuição de integrar as ações e pautas dos dois órgãos (AsCom e RTV) (Figura 2).

Resultado: A nova SEC implantou novos fluxos de trabalho, com definição conjunta de pautas e temas e priorização de informação para público externo no portal; adesão às mídias sociais (Facebook, LinkedIn e Instagram, plataforma Blogs de Ciência da Unicamp) com produtos exclusivos; desenvolvimento de produtos de áudio e vídeo (RTV) acessíveis via portal da Unicamp; programas de caráter jornalístico ("Fala Campus", programa "Cênicas", "Galeria", "Café com conversa", "Crise Brasileira"); alterações editoriais e de forma no Jornal da Unicamp, dentre outras. Em conjunto com a Coordenadoria do C&N (Cocen) foram desenvolvidos dois projetos estratégicos de divulgação: Minuto Unicamp destacando as atividades das Unidades de Ensino e Pesquisas e Minuto Cocen destacando as atividades dos C&N.

Em outra ação inovadora foi implantada a plataforma *Alumni*¹⁶ criando uma rede dialógica de comunicação com os ex-alunos e uma *network* entre eles. Foi lançada em agosto de 2000 e em março de 2021 já possuía 5 mil membros. Esse tipo de plataforma exige uma governança com: gestão especializada; interação frequente e com regularidade; criação de pautas, fatos e eventos de interesse desse público; e tempo para se consolidar, o que não vem ocorrendo apesar dos avanços iniciais.

Outra ação inovadora foi a criação do Observatório Unicamp, vinculado à CGU/Unicamp e com a participação do Centro de Estudos de Opinião Pública (Cesop), como um espaço virtual de captação das percepções da comunidade (interna e externa) e que dialoga com experiências internacionais dos *Institutional Research* (Beppu et al. 2019; Johns, 2018¹⁷). Atua na aplicação de *surveys* com metodologias e critérios técnicos de pesquisa de opinião. Sua utilidade foi demonstrada pelas *surveys* de percepção da comunidade (alunos, funcionários e professores) em relação aos impactos da pandemia de Covid-19 (Dibbern et al., 2022; Serafim et al., 2023). Apesar de sua inequívoca importância institucional e acadêmica, a iniciativa foi descontinuada a partir de maio de 2021.

Foram realizados dois eventos de grande repercussão em diferentes mídias, pautados pela defesa da autonomia universitária. O primeiro ocorreu em 15 agosto de 2019 na USP-São Paulo com reuniões conjuntas dos Conselhos Universitários da Unesp, Unicamp e USP em comemoração aos 30 anos do Decreto Estadual nº 29.598 (Alves, 2019). O segundo foi a realização na Unicamp em outubro de 2019 da Assembleia Universitária em Defesa da Autonomia Universitária¹⁸ em resposta aos sistemáticos ataques perpetrados contra as universidades públicas, tanto no âmbito estadual quanto no federal, com a participação de mais de 8 mil participantes.

Avaliação: Sobre as estratégias de comunicação da Unicamp, a CIAI destacou:

It is apparent that Unicamp is paying increased attention to communication within the university as well as with external audiences. Its action to consolidate communication in one office is evident of its desire to have a more effective communication system. Additionally, its open-access policies are heading in the right direction, for example, through the Scientific Electronic Journals Portal (PPEC) and, more recently, with the creation and ongoing addition of materials to the Repository of the Scientific and Intellectual Production of Unicamp (Bazhanov et al., 2020, p. 742).

5. COMENTÁRIOS FINAIS

Retomando ao postulado por Ranieri (2021), a governança universitária aderente à realidade de cada instituição permite que se estabeleçam mecanismos para alcançar os melhores processos decisórios, planejar o futuro e lidar com os desafios que lhe são próprios. No caso da Unicamp, que possui processos consolidados de avaliação institucional e de planejamento estratégico, há a possibilidade de que o plano de governo, que é um documento de natureza política, crie as condições para superação de dificuldades institucionais de natureza conjuntural ou estrutural na forma descrita no planejamento estratégico aprovado pelo Consu. Para isso basta alinhar os requisitos desses dois documentos e estabelecer a forma de gestão.

Este texto demonstra que uma das formas de viabilizar essa articulação é implantando novas formas de governança baseadas em análise de contexto, definindo e experimentando modelos, identificando os públicos a serem atingidos e avaliando, se possível, por meio de um comitê externo e independente. Esse modelo pode ser aplicado e o foi às atividades administrativas ou acadêmicas.

Como exemplos, este artigo relata 8 tipos de assuntos que foram objeto de inovações na governança durante a gestão 2017-2021, com resultados avaliados por um comitê internacional. Como muitas universidades de grande porte, a governança e a gestão estratégica são processos complexos, pela diversidade de atividades finalísticas e administrativas e pelo envolvimento de milhares de funcionários distribuídos em múltiplas carreiras e níveis funcionais. Seguindo as boas práticas da administração pública, buscando sistematicamente dar institucionalidade aos atos e ações dos gestores, e compatibilizando o plano de governo com o planejamento estratégico institucional, foi possível executar projetos, em um cenário extremamente desfavorável pela concomitância das crises financeira iniciada em 2012 e que se aprofundou em 2016 (Atvars, 2020; Buccelli et al., 2020; Sasaki, 2017) e sanitária da Covid-19 a partir do final de 2019.

O trabalho mostrou por meio de resultados e com avaliação por um comitê internacional, porque, como, e para quem se estabelecem as formas de governança, destacando os seus principais elementos: o planejamento, as decisões institucionais sobre projetos e as ações prioritárias, o acompanhamento do desenvolvimento dos projetos e a avaliação dos resultados. Para responder ao porquê, se realizou uma análise de contexto em cada caso, identificando o problema a ser resolvido. Em muitos casos, a solução requereu o equacionamento de outros temas correlatos.

Ao se responder como, se definiu um modelo de governança. Para implantar o modelo, há casos em que uma simples mudança normativa foi suficiente; em outros casos houve a necessidade de mudanças em processos de trabalho e em outros houve a necessidade de mudanças de estruturas organizacionais. Dito de outra forma, a governança é um mecanismo sistemático cuja amplitude depende das interações verticais, horizontais e transversais abarcadas pelo tipo de assunto, mas também pelos múltiplos stakeholders a serem contemplados, conforme bem discutido pela sua multidimensionalidade (Vukasovic, 2018). O problema a ser abordado é o que define o modelo de governança e sua complexidade. É o contexto que define para quem a governança será estabelecida, isto é, quais os principais stakeholders a serem atendidos. Em todos os casos, as decisões obedeceram aos ritos institucionais, à exceção daquelas emergenciais exigidas pelo contexto da pandemia de Covid-19, que nesses casos foram institucionalmente referendadas à posteriori.

Na Unicamp a gestão reitoral é de quatro anos, sem recondução em período imediatamente sucessivo. Apesar desse limitante temporal, e mesmo vivenciando a maior crise financeira da história da Unicamp e a maior crise sanitária mundial, foi possível implementar propostas inovadoras e transformadoras com resultados institucionais.

Ao obedecer aos princípios da boa governança organizacional pública no exercício da gestão universitária, e ao compreender a profunda dependência que as atividades-fim têm das atividades-meio foi possível desenvolver projetos com grande intersecção entre o plano de governo e o planejamento institucional. Em muitos casos a interdependência entre atividades é ignorada pelos gestores com formação acadêmica, delegando a gestão administrativa às gerências burocráticas. Esse conflito está descrito na literatura, principalmente no caso de universidades europeias, nas quais a rigidez dos modelos da nova gestão se contrapõe à necessária flexibilidade dos processos acadêmicos (Balbachevsky; 2022; Diogo et al., 2019; Donina et al., 2022; Frølich et al. 2019; Gornitzka et al., 2017). Esse trabalho, como fazer, não sucumbiu ao modelo gerencialista, ao contrário, trouxe evidências que demonstram a priorização dos processos acadêmicos, sem descuidar da sustentabilidade financeira e da busca por credibilidade externa à universidade pública.

Como ponto final a destacar, o trabalho possui limitações que são típicas da gestão de universidades públicas brasileiras, sujeitas a ciclos reitorais que produzem descontinuidades de programas, projetos e processos sem avaliação

de mérito e dos resultados. Isso decorre dos processos políticos no âmbito da governança institucional e acabam sendo bastante deletérios para a Universidade pois prejudicam o desenvolvimento institucional quando esses projetos, programas e políticas são de longo médio e prazos, uma prática comum na administração pública (Knobel, 2021; Castro et al. 2022). Quando estratégicos, políticas, programas ou projetos deveriam ser descontinuados a partir dos pressupostos da boa governança pública com um processo independente de avaliação de resultados. Esse trabalho, entretanto, mostrou que mesmos projetos bem avaliados por um comitê internacional independente e que recomendava a continuidade e, em alguns casos, a ampliação, não tiveram continuidade e não foram encontrados documentos institucionais que expliquem as razões dessas decisões. Compreender em profundidade essa dinâmica da sucessão em universidades públicas, mesmo que na forma de relato de caso, parece ser de interesse acadêmico e administrativo, um assunto que mereceria estudos adicionais.

REFERÊNCIAS

- Andrade, C. Y., Gomes, F. A. M., Knobel, M., Pedrosa, R. H. L., Pereira, M. A., Carneiro, A. M., & Velloso, L. A. (2013). ProfIS: A new paradigm for higher education in Brazil. *Widening Participation and Lifelong Learning*, 15(3), 22-46. <https://doi.org/10.5456/WPLL.15.3.22>
- Atvars, T. D. Z., Montagner, A. P., & Serafim, M. P. (2023, 13-15 de dezembro). *Os Desafios da Desburocratização - Laboratório de Gestão Pública da Unicamp*. [apresentação oral]. XXII Colóquio Internacional de Gestão Universitária, Assunção (Paraguai). <https://lc.cx/9kzNEN>
- Atvars, T. D. Z., Cunha, M. P. da Laplane, M. F., Melo, A. H. de, Rodrigues, S. D., & Santos, G. F. (2021). Impacto Socioeconômico da Unicamp: Estudo realizado pela Coordenadoria Geral da Universidade. <https://lc.cx/xAzbeS>
- Atvars, T. D. Z. (2023). Crise financeira ou crise de governança nas universidades estaduais paulistas? *Revista Contabilidade, Gestão e Governança*, 26(3), 485-513. <https://doi.org/10.51341/cgg.v26i3.3141>
- Alves, M. G. C. (2019). 30 anos de autonomia das estaduais paulistas. *Cienc. Cult.*, 71(4) Oct./Dec. <http://dx.doi.org/10.21800/2317-66602019000400003>
- Balbachevsky, E. (2017). Governança na Pesquisa Científica: reflexões sobre a prática da pesquisa contemporânea e a experiência brasileira. *Sociologias*, 19(48), 76-101. <https://doi.org/10.1590/15174522-019004603>

- Balbachevsky, E. (2022). Dilemas do futuro da governança universitária: profissionalização ou colegialidade. In A. J. Oliveira, A. E. Haddad, B. Caramelli, L. F. Ramos, & M. Alves (Orgs). *USP Novos tempos, novos olhares* (pp. 83-102). Annablume Editora. <https://doi.org/10.4322/978-65-5684-054-3.c04>
- Bazhanov, V. A., Bernasconi, A., Braslavsky, S., Jappie, N., Maack, T., Marmolejo, F., Peterson, P. M., & Silva, L. (2020). External Institutional Evaluation for Period 2014-2018. In T. D. Z. Atvars, & A. M. Carneiro (Orgs.), *Relatório Final de Avaliação Institucional Unicamp 2014-2018* (pp. 696-743). BCCL/UNICAMP. <https://lc.cx/6UleSC>
- Beppu, M. M., Atvars, T. D. Z., & Serafim, M. P. (2019). Indicadores de Desempenho Acadêmico: Unicamp no horizonte de 2022. In J. Marcovitch (Org.), *Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade* (pp. 61-84). ComArte.
- Birnbaum, R. (1992). *How academic Leadership works - understanding success and failure in the College Presidency*. HB Printing.
- Buccelli, R. L., Ruggiero, J. R., Valentini, S. R., Vergani, C. E., & Frajácómo, R. (2020). Desafios para a sustentabilidade do financiamento das universidades estaduais e a superação da recente crise orçamentária e financeira da Unesp. In S. R. Valentini, & S. R. Nobre (Orgs.), *Universidade em Transformação: lições das crises* (pp. 51-81). Editora Unesp.
- Castro, M. C. C. S., Barbosa Neto, J. E., & da Cunha, J. V. A. (2022). Governança pública: uma revisão sistemática de sua aplicação a entes públicos. *Contabilidade, Gestão e Governança*, 25(2), 215-235. <https://doi.org/10.51341/cgg.v25i2.2695>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988). Brasília. <https://lc.cx/uZiuCM>
- Cohen, M. D., March, J. G., & Olsen, P. J. (2019). A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17(1), pp. 1-25 (1972). Apud em: E. Balbachevsky & V. Kohatamali, Autonomia e Governança Universitária: uma abordagem comparativa USP (Brasil) e UTA (Finlândia). In J. Marcovitch (Org.). *Repensar a Universidade II: Impactos para a Sociedade* (pp. 235-248). Com-Arte. <https://lc.cx/6fvPqU>
- Dalbelo, T. S. (Org.). (2021). *Plano Diretor Integrado da UNICAMP 2021-2031: uma visão de futuro para os campi*. BCCL/Unicamp. <https://lc.cx/s6n3dR>
- Decreto Estadual nº 29.598, de 02 de fevereiro de 1989. (1989). Dispõe sobre providências visando a autonomia universitária. <https://lc.cx/x1zH70>

- Decreto Federal nº 9.203, de 22 de Novembro de 2017. (2017). Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. <https://lc.cx/djBUli>
- Deliberação CAD-A-001/2016 de 06/09/2016. Cria o Parque Científico e Tecnológico da Unicamp e dispõe sobre seus objetivos, atividades, atribuições e administração.
- Deliberação CAD-A-003/2020, de 06/10/2020. Dispõe sobre a criação do Comitê Gestor da Privacidade e Proteção de Dados no âmbito da Universidade Estadual de Campinas, aprova a Política de Privacidade e dá outras providências.
- Deliberação CONSU-A-032/2017, de 21/11/2017. Dispõe sobre os sistemas de ingresso aos cursos de Graduação da Unicamp.
- Deliberação CONSU-A-004/2019, de 26/03/2019. Institui a Diretoria Executiva de Direitos Humanos.
- Deliberação CONSU-A-029/2019 de 24/09/2019. Dispõe sobre os procedimentos para análise e aprovação de obras e novos empreendimentos na Unicamp.
- Deliberação CONSU-A-021/2020, de 02/06/2020. Dispõe sobre a política de ingresso no Exame de Seleção dos Colégios Técnicos da Unicamp, adaptando o ingresso à adoção de cotas étnico-raciais e sociais a partir de 2021, e dá outras providências.
- Deliberação CONSU-A-031/2020, de 02/06/2020 alterada pela Deliberação CONSU-A-57/2020, de 24/11/2020. Aprova a Política de Segurança da Informação da Universidade Estadual de Campinas – Unicamp. XXXX
- Deliberação CONSU-A-039/2020 de 29/09/2020. Altera os artigos 1º e 3º da Deliberação CONSU-A-004/2019, que instituiu a Diretoria Executiva de Direitos Humanos.
- Deliberação CONSU-A-006/2021, de 30/03/2021. Dispõe sobre a adoção de cotas para candidatos negros (pretos e pardos) em concursos e processos seletivos públicos da carreira Paepe.
- Dibern, T., Serafim, M. P., Rampasso, I. S., Silva, D., Atvars, T. D. Z., Leal Filho, W., & Anholon, R. (2022). Predictive variables for feelings of sadness and depression while working remotely in Brazil during the Covid-19 pandemic. *Work*, 72(2), 421-429. <https://doi.org/10.3233/WOR-210846>

- Diogo, S. M. A., Barboza, M. A. C., & Carvalho, M. T. G. (2019). An international comparative perspective on higher education institution's governance and management – Portugal, Finland and Brazil. *Intercultural Studies in Higher Education, Intercultural Studies in Education*, pp. 109-133. <https://lc.cx/x1zH70>
- Donina, D., Pokorska, A., Antonowicz, D., & Jaworski, M. (2022). A cultural perspective of higher education governance reform in Poland: divergent interpretations by rectors across distinct categories of universities. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(6), 596–612. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2103940>
- Eissmann, J. C., Stefenon, S. F., & Arruda, P. A. (2017). Gestão Estratégica como ferramenta para a governança corporativa: Um Estudo de Caso. *Revista Espacios*, 38(16), 22.
- Frølich, N., Christensen, T., & Stensaker, B. (2019). Strengthening the strategic capacity of public universities: The role of internal governance models. *Public Policy and Administration*, 34(4), 475-493. <https://doi.org/10.1177/0952076718762041>
- Ganga-Contreras, F., Pérez Martínez, A., & Mansilla Sepúlveda, J. (2018). Paradigmas emergentes en la Gobernanza universitaria: una aproximación teórica. *Utopía y Práxis Latinoamericana*, 23(83), 123-136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1438575>
- Geus, P. L. de, Rodrigues, S. D., & Atvars, T. D. Z. Estrutura, governança e planejamento de TI em instituições em modelo federado: Unicamp. Em M. P. Serafim; T. D. Z. Atvars (Orgs.). *Planejamento e Gestão Estratégica no Setor Público* (pp. 195-211). Editora da Unicamp.
- Gornitzka, A., Maassen, P., & De Boer, H. (2017). Change in university governance structure in continental Europe. *Higher Education Quarterly*, 71(3), 274-289. <https://doi.org/10.1111/hequ.12127>
- Johns, G. (2018). Advances in the Treatment of Context in Organizational Research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 5, 21-46. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032117-104406>
- Knobel, M. (2021). Electing a Rector in Brazil: Complicated Politics. *International Higher Education*, 108, 22-23. <https://ejournals.bc.edu/index.php/ihe/article/view/14453>
- Knobel, M., & Brandão, R. B. (2021). *Relatório de Gestão: 2017-2021*. BCCI Unicamp.

- Knobel, M., & Bernasconi, A. (2017). Latin American universities: Stuck in the twentieth century. *International Higher Education*, 88, pp. 26-28. <https://doi.org/10.6017/ihe.2017.88.9693>
- Knobel, M., & Leal, F. (2019). Higher education and science in Brazil: a walk toward the cliff? *International Higher Education*, 99, 2-4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2019.99.11639>
- Knobel, M., & Reisberg, L. (2022). Effective Communication: the 4th Mission of Universities. A 21st Century Challenge. *Research & Occasional Paper Series: CSHE*, 6. Center for Studies in Higher Education. <https://escholarship.org/uc/item/0h26647z>
- Krause, K. (2022). Higher education sector institutional diversity: an Australian case study. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(4), 393-410. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2022.2051221>
- Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. <https://lc.cx/FaAT2J>
- Lei nº 8121 de 27 de setembro de 2018. Dispõe sobre a Prorrogação da Vigência da Lei 5.346, de 11 de dezembro de 2008, e dá outras Providências. <https://lc.cx/KkJNv4>
- Lei Federal de Inovação 13.243 de 11/01/2016. <https://lc.cx/MyUOel>
- Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. https://lc.cx/lk_56m
- Lei Federal EI Nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). (Redação dada pela Lei nº 13.853, de 2019). <https://lc.cx/KHdHki>
- Lei Federal nº 13.800, de 4 de Janeiro de 2019. Autoriza a administração pública a firmar instrumentos de parceria e termos de execução de programas, projetos e demais finalidades de interesse público com organizações gestoras de fundos patrimoniais; altera as Leis nº 9.249 e 9.250, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, e 12.114 de 9 de dezembro de 2009; e dá outras providências. <https://lc.cx/-aQEci>
- Maciel, A. C. M. D., Knobel, M., & Orcioli, M. D. (2022). *Sabores sem Fronteiras – Receitas e trajetórias refugiadas*. Editora Senac.

- Marcovitch, J. (2017). A Missão Acadêmica e seus Valores. In J. Marcovitch (Org.). *Universidade em Movimento: Memória de uma crise* (pp. 15-30). ComArte. <https://lc.cx/hqBp4Y>
- Jacques Marcovitch (2018). Monitoramento das Métricas de Desempenho Acadêmico. In J. Marcovitch (Org.). *Repensar a Universidade: Desempenho Acadêmico e Comparações Internacionais* (pp. 95-109). ComArte.
- Paludo, A., & Oliveira, A. (2021). *Governança Organizacional Pública e Planejamento Estratégico – para órgãos e entidades públicas*. Editora Foco.
- Poort, I., Jansen, E., & Hofman, A. (2022). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 511–526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Ranieri, N. B. S. (2021). Governança universitária, complexidade, pressão e desafios. <https://metricas.usp.br/governanca-universitaria/>
- Ranieri, N. B. S., & Lutaif, M.K. (2019). A autonomia universitária e seus percalços. *ComCiência - Revista Eletrônica de Jornalismo Científico* [Dossiê 209]. <https://lc.cx/H-2SkI>
- Rodrigues, S. D., Melo, A. H., & Atvars, T. D. Z. (2020). Conceitos, Metodologias e ferramentas de BPM e Desenvolvimento Ágil em Projetos Estratégicos. In M. P. Serafim, & T. D. Z. Atvars (Org.). *Planejamento e Gestão Estratégica no Setor Público* (pp. 235-254). Editora da Unicamp.
- Sasaki, A. (2017). A crise, suas causas e seus impactos. In J. Marcovitch (Org.). *Universidade em Movimento: Memória de uma crise* (pp. 131-188). Com-Arte. <https://lc.cx/hqBp4Y>
- Scott, C. (2020). Managing and Regulating Commitments to Equality, Diversity and Inclusion in Higher Education. *Irish Educational Studies*, 39(2), 175–191, <https://doi.org/10.1080/03323315.2020.1754879>
- Serafim, M. P., Durães, E. C., & Atvars, T. D. Z. (2020). Design Thinking no Programa Desburocratize Unicamp: aproximações com os usuários. In M. P. Serafim, & T. D. Z. Atvars (Org.). *Planejamento e Gestão Estratégica no Setor Público* (pp. 91-113). Editora da Unicamp.
- Serafim, M. P., Dibbern, T. A., Cristofolletti, E. C., Rampasso, I. S., Anholon, R., Silva, D. da, Leal Filho, W., & Atvars, T. D. Z. (2023). Difficulties observed in the transition from face-to-face learning to remote learning: an exploratory analysis from the perspective of Brazilian students. *Estudos em Avaliação Educacional*, 34, Artigo e09043, 1-15. https://doi.org/10.18222/eaev34.9043_port. e-ISSN: 1984-932X

- Serra, M. A., Cunha, M. P., & Laplane, M. F. (2023). Impulsionando o Desenvolvimento Socioeconômico: O Impacto da Unicamp. In J. Marcovitch (Org.) *Repensar a Universidade III: Saberes e Práticas* (pp. 37-54). Com-Arte.
- Teixeira, A. F., & Gomes, R. C. (2019). Governança pública: uma revisão conceitual. *Revista do Serviço Público*, 70(4), 519-550. <https://doi.org/10.21874/rsp.v70i4.3089>
- Tribunal de Contas da União (2021). *Dez passos para a boa governança*. Edição 2ª – Brasília: TCU, Secretaria de Controle Externo da Administração do Estado. <https://lc.cx/KDQFR2>
- Villas Bôas Filho, O. (2016). A governança em suas múltiplas formas de expressão: o delineamento conceitual de um fenômeno complexo. *REI-Revista Estudos institucionais*, 2(2), 670-706. <https://doi.org/10.21783/rei.v2i2.64>
- Vukasovic, M., Jungblut, J., Chou, M.-H., & Elken, M. R. (2018) Multi-level, Multi-actor and Multi-issue Dimensions of Governance of the European Higher Education Area, and Beyond. Em: *European Higher Education Area: The impact of past and future policies*. Curaj, A., Pricopie, R., & Deca, L. (Eds.). 321–334. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-77407-7>

NOTAS

- ¹ <https://downloads.sg.unicamp.br/?t=5bfbe908bd530d5c43f99eb09d2d37e4&f=d2c2fb229abd-fa931b53833d9467ea5ec>
- ² <https://downloads.sg.unicamp.br/?t=5bfbe908bd530d5c43f99eb09d2d37e4&f=2db7456f-d9ef8d40bc1891d21ffa1ee>
- ³ Resultado da autoavaliação e da avaliação externa: https://www.cgu.unicamp.br/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/cgu_relatorio_20142018_avaliacao-institucional.pdf
- ⁴ Plano de governo 2017-2021: https://sites.ifi.unicamp.br/knobel/files/2023/10/programa_MT.pdf
- ⁵ PLANES/2016-2020: https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2016_2020.pdf
- ⁶ PLANES/2021-2025 https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf
- ⁷ https://www.geplanes.cgu.unicamp.br/geplanes/static/planes/Planes_2021_2025.pdf

- ⁸ Vale destacar que ambos os autores exerceram os cargos de Reitor e Vice-Reitora, respectivamente, durante a gestão analisada. Desta forma, apesar de possuírem a vivência pessoal da implantação, do desenvolvimento e das inovações que todas essas dimensões de governança permitiram, é importante ressaltar que isso introduz um viés sobre as perspectivas destas ações no âmbito da universidade.
- ⁹ SAE: <https://www.sae.unicamp.br/portal/pt/>
- ¹⁰ COMVEST: <https://www.comvest.unicamp.br/>
- ¹¹ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)
- ¹² COP: Comissão de Orçamento e Patrimônio
- ¹³ AEPLAN: Assessoria de Planejamento
- ¹⁴ Cátedra Sérgio Vieira de Mello <https://lc.cx/lSRMz>
- ¹⁵ <https://fundolumina.funccamp.unicamp.br/portal/em-uma-semana-de-captacoes-fundo-patrimonial-lumina-recebe-r300-mil/>
- ¹⁶ Plataforma Alumi/Unicamp <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2020/08/06/nova-plataforma-alumni-unicamp-e-lancada>
- ¹⁷ <https://ir.mit.edu/>; <https://ir.princeton.edu/>; <https://iro.caltech.edu/>
- ¹⁸ <https://correio.rac.com.br/campinasermc/unicamp-realiza-assembleia-historica-1.369816>



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 497-524

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.794>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2023-06-01 | Revisado 2023-08-12

Aceptado 2024-10-24 | Publicado 2024-12-27

13. Privatización y desigualdad de acceso en educación superior en América Latina

Privatization and Inequality in Access to Higher Education in Latin America

Camila Mella San Martín * @ 

* Universidad de Católica de Temuco, Temuco, Chile

RESUMEN

Desde 1990 en adelante, América Latina ha vivido una rápida expansión de la educación superior, principalmente ligada a políticas educativas que han favorecido el crecimiento de la matrícula en el sector privado. Si bien estas políticas han expandido el acceso, abriendo las puertas de la educación superior a sectores históricamente excluidos, se cuestiona la capacidad de éstas de reducir la desigualdad en este nivel educativo. El objetivo del estudio es explorar si la creciente privatización en educación superior ha reducido la desigualdad de acceso, modificando (o no) el efecto de los orígenes sociales. La metodología fue cuantitativa y utilizó los censos de población realizados entre 1990 y 2011 en 12 países latinoamericanos. La muestra incluyó a jóvenes entre 18 y 24 años, residentes de zonas urbanas y que vivían con sus padres al momento de ser entrevistados/as. Mediante modelos de regresión logística se estimó el efecto (y potencial variación) de los efectos de los orígenes sociales – definidos como recursos económicos y socioculturales – en el acceso general a la educación superior. Los resultados muestran que en aquellos países con mayor concentración de la matrícula en el sector privado, se incrementó la probabilidad de acceder a la educación superior. No obstante, el efecto de los orígenes sociales en la probabilidad de acceso también aumentó. Se concluye que la creciente privatización de la matrícula en educación superior no ha contribuido a reducir la desigualdad de acceso a este nivel educativo, pues

persisten las brechas de oportunidades económicas, socioculturales, y se han diversificado los ámbitos en las cuales se expresan durante el tránsito en educación superior.

Palabras clave: Desigualdad social; acceso a la educación; privatización; política educacional

Privatization Policies and Inequality in Higher Education in Latin America

ABSTRACT

Since 1990, Latin America has experienced a rapid expansion of higher education, primarily driven by educational policies favoring increased enrollment in the private sector. While these policies have broadened access, opening the doors of higher education to historically excluded groups, their effectiveness in reducing inequality at this educational level remains contested. This study aims to investigate whether the growing privatization of higher education has reduced inequality in access, altering (or not) the influence of social origins. A quantitative methodology was employed, utilizing population censuses conducted between 1990 and 2011 in 12 Latin American countries. The sample consisted of urban residents aged 18 to 24 who lived with their parents at the time of the survey. Logistic regression models were used to estimate the impact (and potential variation) of social origins—defined as economic and sociocultural resources—on overall access to higher education. The results reveal that in countries with higher concentrations of private-sector enrollment, the probability of accessing higher education increased. However, the influence of social origins on access likelihood also intensified. The study concludes that the growing privatization of higher education enrollment has not effectively reduced access inequality at this level. Persistent gaps in economic and sociocultural opportunities remain, and the ways in which these disparities manifest within higher education have diversified.

Keywords: Social Inequality; access to education; privatization; educational policy

Privatização e desigualdade de acesso ao ensino superior na América Latina

RESUMO

A partir de 1990, a América Latina experimentou uma rápida expansão do ensino superior, principalmente ligada a políticas educacionais que favoreceram o crescimento das matrículas no setor privado. Embora estas políticas tenham ampliado o acesso, abrindo as portas do ensino superior a setores historicamente excluídos, questiona-se a sua capacidade de reduzir a desigualdade neste nível educacional. O objetivo do estudo é explorar se a crescente privatização no ensino superior reduziu a desigualdade de acesso, modificando (ou não) o efeito das origens sociais. A metodologia foi quantitativa e utilizou censos populacionais realizados entre 1990 e 2011 em 12 países latino-americanos. A amostra incluiu jovens entre 18 e 24 anos, residentes em zona urbana e que moravam com os pais no momento da entrevista. Utilizando modelos de regressão logística estimou-se o efeito (e a variação potencial) dos efeitos das origens sociais – definidas como recursos económicos e socioculturais – no acesso geral ao ensino superior. Os resultados mostram que nos países com maior concentração de matrículas no setor privado, a probabilidade de acesso ao ensino superior aumentou. Contudo, o efeito das origens sociais na probabilidade de acesso também aumentou. Conclui-se que a crescente privatização das matrículas no ensino superior não tem contribuído para reduzir a desigualdade de acesso a este nível educativo, uma vez que persistem lacunas nas oportunidades económicas e socioculturais, e as áreas em que elas se expressam durante o trânsito diversificaram-se no ensino superior.

Palabras-clave: Desigualdade social; acesso à educação; privatização; política educacional

Privatisation et inégalités dans l'enseignement supérieur en Amérique latine

RÉSUMÉ

Depuis 1990, l'Amérique latine a connu une expansion rapide de l'enseignement supérieur, principalement liée aux politiques éducatives qui ont favorisé la croissance des inscriptions dans le secteur privé. Bien que ces politiques aient élargi l'accès, ouvrant les portes de l'enseignement supérieur à des sec-

teurs historiquement exclus, leur capacité à réduire les inégalités à ce niveau d'enseignement est remise en question. L'objectif de l'étude est d'explorer si la privatisation croissante de l'enseignement supérieur a réduit les inégalités d'accès, modifiant (ou non) l'effet des origines sociales. La méthodologie était quantitative et utilisait des recensements de population réalisés entre 1990 et 2011 dans 12 pays d'Amérique latine. L'échantillon comprenait des jeunes âgés de 18 à 24 ans, résidant en zone urbaine et qui vivaient avec leurs parents au moment de l'entretien. À l'aide de modèles de régression logistique et multinomiale, l'effet (et la variation potentielle) des effets des origines sociales – définies comme des ressources économiques et socioculturelles – sur l'accès général à l'enseignement supérieur a été estimé. Les résultats montrent que dans les pays où les inscriptions sont plus concentrées dans le secteur privé, la probabilité d'accéder à l'enseignement supérieur augmente. Cependant, l'effet de l'origine sociale sur la probabilité d'accès s'est également accru. On conclut que la privatisation croissante de l'inscription dans l'enseignement supérieur n'a pas contribué à réduire les inégalités d'accès à ce niveau d'éducation, car les écarts d'opportunités économiques et socioculturelles persistent et les domaines dans lesquels ils s'expriment lors du transit se sont diversifiés dans l'enseignement supérieur.

Mots clés: Inégalité sociale ; accès à l'éducation ; privatisation ; politique de l'éducation

1. INTRODUCCIÓN

Desde 1990, la educación superior en América Latina ha vivido una rápida expansión, particularmente impulsada por políticas educativas que han favorecido el crecimiento del sector privado (Mella San Martín, 2021). Este fenómeno se asocia con las recomendaciones que distintos organismos internacionales han efectuado para promover un modelo de expansión educativa basado sobre la capacidad de proveedores privados para garantizar tanto un acelerado aumento de las matrículas y mejorar la calidad de la educación a través de la competencia entre instituciones (Doyle, 2012; McCowan, 2007), garantizando un gasto público reducido (Brunner y Villalobos, 2014; Marginson, 2013; Olivier, 2012). La tasa de matrícula en educación superior¹ en América Latina creció desde cerca de 20 por ciento en 1990 hasta el 50,6 por ciento en 2018, periodo durante el cual, además, se invirtió la brecha de género en favor de las mujeres

(UNESCO, 2019). Durante el mismo periodo, la tasa de matrícula en el sector privado en educación superior ascendió desde el 60 a cerca del 85 por ciento (UNESCO, 2019), consolidando la tendencia hacia la privatización.

Las políticas educativas que promovieron la privatización incluyen distintas herramientas que van desde cambios en la normativa en favor de la creación de instituciones privadas hasta el pago de aranceles y el establecimiento de créditos estudiantiles. Los países, así, optaron por distintos mecanismos. Chile, por ejemplo, implementó todos ellos; mientras que Argentina, si bien permitió la creación de instituciones privadas, mantuvo la gratuidad de la educación pública.

Pese a la expansión del acceso, la evidencia muestra que la educación superior latinoamericana sigue siendo desigual, segmentando a los/as estudiantes según orígenes sociales (Neidhöfer, 2016; Neidhöfer *et al.*, 2017); es decir, la posición social en la cual se nace determina, en mayor o menor medida, las oportunidades educativas a las que se tiene acceso. Estas afirmaciones, no obstante, deben interpretarse con cautela. Existen diferencias importantes en los diseños institucionales en los sistemas educativos latinoamericanos; pero poca atención se ha prestado en cómo estos pueden modificar la relación entre oportunidades de acceso y orígenes sociales. Por esta razón, el presente artículo propone una primera mirada en esta materia, explorando el efecto de la creciente privatización en la desigualdad por orígenes sociales en el acceso a la educación superior en América Latina. En este sentido, se espera realizar una triple contribución, a saber:

En primer lugar, quiero destacar que la creciente privatización es una característica del proceso de expansión educativa en América Latina. En efecto, es la región donde la oferta y la demanda por educación superior se ha expandido más rápidamente en el mundo (Ferreyra *et al.*, 2017). Además, entre las regiones en vías de desarrollo, América Latina tiene la mayor participación privada en la oferta de educación superior tanto en términos de oferta como de matrícula (Gruber y Kosack, 2014; Levy, 2011). Del mismo modo, la privatización en la región se vincula con la proliferación en instituciones con fines de lucro, también llamadas “empresariales” o “corporativistas” (Bernasconi, 2005; McCowan, 2004; Pineda y Celis, 2017; Rama, 2012). Si bien su calidad académica ha sido cuestionada, estas instituciones – universidades, en su mayoría – son quienes mayoritariamente han recibido a los grupos históricamente excluidos de la educación superior (ya sea por razones socioeconómica o por la escasez en su oferta) (Gregorutti y Delgado, 2015; Rama, 2012).

En segundo lugar, aportar al debate respecto a cómo los diseños institucionales y políticas educativas pueden contribuir a la disminución de la desigualdad por orígenes sociales en América Latina, la región definida como “la más desigual del mundo” (Ferreya *et al.*, 2017). Al respecto, es necesario mencionar que el ideal meritocrático se ha instalado junto con la implementación de políticas en favor de la privatización de distintos servicios sociales. Mientras que la obtención de un título universitario es considerada el mecanismo más legítimo para ascender socialmente (Barozet, 2017), pese a un aparente desajuste entre el perfil de la oferta educativa y la demanda del mercado laboral (Psacharopoulos y Patrinos, 2018; Tilak, 2007).

En tercer lugar, el estudio utiliza bases de datos secundarias que no han sido tan exploradas para comprender la desigualdad educativa en América Latina. En específico, se utilizan los censos de población y vivienda de 12 países latinoamericanos y se restringe la muestra a jóvenes entre 18 y 24 años. Además, se entrega una definición más amplia de orígenes sociales, la cual comprende tanto recursos económicos como socioculturales (Bukodi y Goldthorpe, 2013).

El objetivo del artículo es explorar el efecto de la creciente privatización sobre la desigualdad por orígenes sociales en el acceso a la educación superior en 12 países latinoamericanos. Se intenta demostrar que, si bien la privatización ha contribuido a aumentar la oferta y la matrícula en educación superior, su rendimiento ha sido insuficiente y/o de corto plazo para reducir el efecto de los orígenes sociales en el acceso. De ser así, ¿es posible encontrar diferencias según distintos niveles de privatización? ¿se pueden encontrar efectos distintos en los distintos componentes de los orígenes sociales? Responder estas interrogantes permitiría incluir a América Latina en la literatura sobre desigualdad en educación superior, agregando variabilidad a un área en donde los aportes provienen y abordan los casos de los países desarrollados. También, el estudio promueve la investigación comparada en la región considerando que aún queda mucho por conocer y proponer en el debate sobre cómo reducir la desigualdad educativa en América Latina. De este modo, se espera que los resultados sean una contribución académica y en política pública (Della Porta *et al.*, 2020; UNESCO-IESALC, 2020).

Luego de esta introducción, el artículo procede de la siguiente manera: en la próxima sección se entregan los antecedentes de la investigación y se detalla la propuesta de clasificación de los modelos de expansión para América Latina. Luego, se explica el diseño metodológico, especificando la fuente de datos,

muestra, variables y estrategias analíticas. Con posterioridad, se presentan los resultados principales para finalizar con las conclusiones generales y recomendaciones para investigaciones posteriores.

2. ANTECEDENTES

La educación superior privada en América Latina tiene una rica historia que se remonta al siglo XVI y XVII, cuando la Corona española y portuguesa establecieron las primeras universidades (Ferreyra *et al.*, 2017; Ossenbach, 2000). Las primeras universidades latinoamericanas surgieron poco después de los procesos de independencia, abriendo paso a las universidades privadas – usualmente vinculadas con la Iglesia Católica – con la misión de formar a las élites regionales (Pineda y Celis, 2017; Rama, 2005, 2006). De esta manera, durante gran parte del siglo pasado, la educación superior latinoamericana mantuvo su carácter elitista hasta la expansión de inicios de la década de 1990. A grandes rasgos, este proceso se vinculó con la implementación de políticas privatizadoras – o el llamado ‘ajuste neoliberal’ (Rama, 2005) – tanto de la educación como de diferentes servicios sociales (por ejemplo: pensiones, salud, etc.). Hacia comienzos del siglo XXI, es posible sostener que la educación superior latinoamericana tendía hacia una creciente privatización tanto de la oferta como la matrícula, pese a las variaciones entre países (Hoskins y Hoepers, 2017).

Específicamente, en educación superior, se orquestaron tres ejes de política pública: el aumento de la oferta de educación superior a través de la progresiva privatización del sector, la creación de un *mercado educativo* desregulado y competitivo, y la reducción del gasto público (Kurtz y Brooks, 2008). Lo anterior se tradujo en el cobro de matrículas y aranceles, la creación de sistemas de crédito estudiantil, y la flexibilización de las restricciones para fundar instituciones educativas (Bassi *et al.*, 2015; Bernasconi y Rojas, 2003). De este modo, la educación superior latinoamericana cambió de sistema elitista a uno masivo, de ser homogéneo a heterogéneo, caracterizándose por la diversificación de instituciones. Sin embargo, la evidencia muestra una marcada segmentación socioeconómica entre instituciones y del cuerpo estudiantil (Kuzmanic, 2018; Kuzmanic *et al.*, 2020).

En cifras, entre 1980 y 2016, el número de estudiantes aumentó de 2 a más de 30 millones en la región, con tasas brutas de matrícula que subieron al 50,6%, y la creación de 2 mil 300 instituciones y 30 mil programas (Ferreyra *et al.*, 2017).

Sin embargo, cómo la creciente privatización de la educación superior ha influido (o no) en la desigualdad por orígenes sociales en el acceso es una interrogante sin responder.

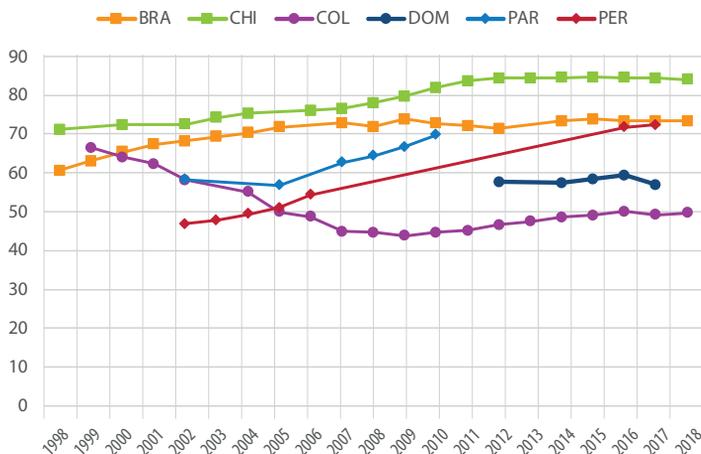
2.1. Hacia una propuesta de modelos de expansión basados sobre la privatización de la educación superior para América Latina

Como se ha anunciado anteriormente, la expansión de la educación superior en América Latina se caracteriza por la creciente y mayoritaria privatización tanto de la oferta como de la matrícula en educación superior. Este rasgo, por tanto, es considerado como base para desarrollar una clasificación genérica de los modelos de expansión en América Latina. Debido al carácter exploratorio de esta investigación, la definición de privatización se limitará al porcentaje que representa el sector privado en la matrícula total en educación superior en cada uno de los 12 países seleccionados: Bolivia (BOL), Brasil (BRA), Chile (CHI), Colombia (COL), Costa Rica (CR), Ecuador (ECU), República Dominicana (DOM), México (MEX), Panamá (PAN), Paraguay (PAR), Perú (PER) y Uruguay (URU). En términos operacionales, se identificaron tres niveles de privatización: alta, moderada, y baja. Los puntos de corte se establecieron en base a los datos de matrícula publicados por UNESCO (2020) entre 1998 y 2018, siendo complementados por el informe elaborado por De Wit y colegas (2007). Así, la propuesta de clasificación se presenta de la siguiente manera:

Aquellos países en donde la matrícula en la educación superior privada sobrepasa el 50% de la matrícula total serán clasificados en el grupo con “privatización alta”. En esta categoría, por tanto, se incluye a Brasil, Chile, Colombia, República Dominicana, Paraguay y Perú. Cabe mencionar, además, estos países incrementaron paulatinamente sus niveles de privatización en educación superior, tal como lo muestra el Gráfico 1.

Aquellos países en donde la proporción de la matrícula en la educación superior privada oscile entre el 30% y 50%, serán clasificados en el grupo de “privatización moderada”. En esta categoría se incluye a Costa Rica, Ecuador y México, casos descritos en el Gráfico 2. Al respecto, cabe mencionar que la evolución de la matrícula privada se mantuvo estable entre 1998 y 2018, sugiriéndose cierto equilibrio entre el sector público y privado.

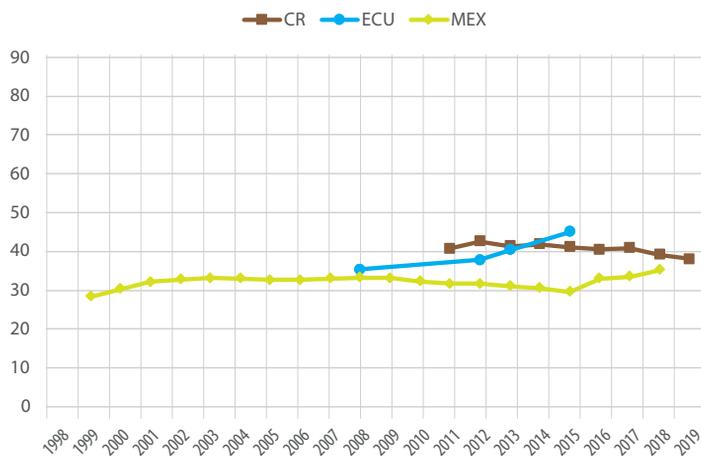
Gráfico 1. Evolución de la matrícula en la educación superior privada para países con un nivel alto de privatización entre 1998 y 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO (2020)².

Nota: BRA: Brasil, CHI: Chile, COL: Colombia, DOM: República Dominicana, PAR: Paraguay y PER: Perú

Gráfico 2. Evolución de la matrícula en la educación superior privada para países con un nivel alto de privatización entre 1998 y 2018

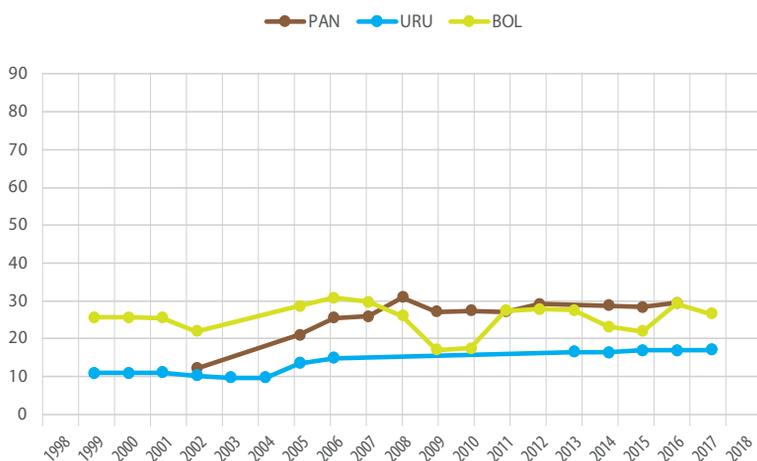


Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO (2020).

Nota: CR: Costa Rica, ECU: Ecuador y MEX: México

Finalmente, aquellos países en donde la proporción de la matrícula en la educación superior privada equivalga a menos del 30% de la matrícula total, se ubicarán en el grupo con “privatización baja”. En esta categoría se encuentran los casos de Panamá, Uruguay y Bolivia, cuya evolución de la matrícula se muestra en el Gráfico 3. Si bien se distinguen variaciones a lo largo del tiempo, éstas no superan el rango del 30% durante el período entre 1998 y 2018.

Gráfico 3. Evolución de la matrícula en la educación superior privada para países con un nivel alto de privatización entre 1998 y 2018



Fuente: Elaboración propia en base a datos de UNESCO (2020) y SEDLAC (2020) para el caso boliviano.

Nota: Las siglas corresponden a PAN (Panamá), URU (Uruguay) y BOL (Bolivia). SEDLAC: Base de Datos Socioeconómicos para América Latina y el Caribe (Socio-Economic Database for Latin America and the Caribbean – SEDLAC)

Para validar la propuesta de clasificación de los modelos de expansión, la Tabla 1 muestra los niveles de privatización que los países estudiados tuvieron en la década de 1990 y en los 2000s. Si bien los diseños institucionales varían entre países, una de las particularidades que se puede observar es que todos los Estados aumentaron o mantuvieron sus niveles de privatización, sin registrarse ningún caso en donde disminuyeran. Sin embargo, es necesario reiterar que esta propuesta es no teóricamente exhaustiva ni armoniosa: la creciente privatización de la educación superior es siempre el resultado de una miríada de factores históricos, socioeconómicos y políticos (Marmolejo, 2016).

Tabla 1. Clasificación de los 12 países latinoamericanos de acuerdo con el nivel de privatización de la educación superior en la década de 1980 y a comienzos de los 2000

	País	Nivel de privatización en los 80'	Nivel de privatización en los 2000
Privatización alta	Brasil	Moderado	Alto
	Chile	Moderado	Alto
	Colombia	Moderado	Alto
	R. Dominicana	Moderado	Alto
	Paraguay	Moderado	Alto
	Perú	Moderado	Alto
Privatización moderada	Costa Rica	Moderado	Moderado
	Ecuador	Bajo	Moderado
	México	Bajo	Moderado
Privatización baja	Bolivia	Bajo	Bajo
	Panamá	Bajo	Bajo
	Uruguay	Bajo	Bajo

Fuente: Elaboración propia con base a datos del Banco Mundial analizados por De Wit y colegas (2007)

3. METODOLOGÍA

La falta de datos sobre orígenes sociales en América Latina ha sido uno de los principales obstáculos para realizar investigaciones sobre desigualdad en la región³. Para sortear esta dificultad, se decidió proponer y utilizar el enfoque de co-residencia, que surge como alternativa metodológica adecuada, definiéndose como la asociación de las características socioeconómicas del jefe del hogar y su pareja (en caso de que hubiese) con las de los/as hijos/as que viven en él (Behrman *et al.*, 2001). Así, la información socioeconómica del/a jefe/a de hogar y de su pareja (si la hubiera) junto a otras características socioeconómicas de la vivienda son utilizadas como variables proxy de los orígenes sociales. Este enfoque ha sido poco explorado, destacándose el estudio de Salata (2018) para Brasil, el de Emran *et al.* (2016) para algunos países en desarrollo, y el de Hossain y Beretta (2024). La co-residencia de hijos/as y jefes/as de hogar se considera adecuada pues la transición a la educación superior ocurre relativamente temprano en el ciclo vital (entre los 18 y 21 años, generalmente); mientras que la decisión de dejar el hogar de origen se ha ido retrasando en

América Latina, acercándose a los 30 años (De Vos, 1989; Esteve *et al.*, 2012; Marchionni *et al.*, 2011)⁴.

3.1. Datos

Se utilizaron datos de los censos nacionales realizados entre 1990 y 2011. Los datos fueron obtenidos del proyecto IPUMS International, iniciativa que reúne y armoniza datos censales a nivel micro. Los países latinoamericanos fueron elegidos de acuerdo con la información disponible sobre los orígenes sociales, incluyéndose a: Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay. Cabe señalar que las fechas censales difieren entre países, siempre manteniéndose dentro del rango.

Debido al carácter transversal de los datos censales, dos censos fueron seleccionados para cada país, incluyéndose un total de 24 censos a la base de datos. Así, los censos desarrollados durante los 90 o comienzos del 2000 fueron catalogados como “censo 1”, permitiendo estimar el efecto de los orígenes sociales antes o en un estado muy temprano de la expansión. Los censos realizados alrededor de 2010 fueron clasificados como “censo 2” para abordar el efecto de los orígenes sociales después o en una fase avanzada de la expansión⁵. El detalle de los censos seleccionados se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Listado de censos utilizados por país

País	Censo 1	Censo 2
Bolivia	1992 Censo Nacional de Población y Vivienda	2011 Censo Nacional de Población y Vivienda
Brasil	2000 Censo Demográfico	2010 Censo Demográfico
Chile	1992 XVI Censo Nacional de Población y V de Vivienda	2002 XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda
Colombia	1993 XVI Censo Nacional de Población y Vivienda	2005 XVII Censo Nacional de Población y Vivienda
Costa Rica	2000 X Censo Nacional de Población y V de Vivienda	2011 X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda
R. Dominicana	2002 VIII Censo Nacional de Población	2010 IX Censo Nacional de Población y Vivienda
Ecuador	2001 VI Censo de Población y V de Vivienda	2010 VII Censo de Población y VI de Vivienda
México	2000 XII Censo de Población General y Vivienda	2010 XIV Censo de Población y Vivienda
Panamá	2000 X Censo Nacional de Población y VI Censo Vivienda	2010 XI Censo Nacional de Población y VII de Vivienda
Paraguay	1992 Censo Nacional de Población y Vivienda	2002 Censo Nacional de Población y Vivienda
Perú	1993 IX Censo de Población y IV de Vivienda	2007 XI Censo de Población y VI Censo de Vivienda
Uruguay	1996 Censo General de Población	2011 Censo General de Población

Fuente: Elaboración propia en base a IPUMS International

3.2. Muestra

La muestra se definió utilizando el enfoque de co-residencia basado en tres criterios de selección: parentesco con el jefe/a de hogar, edad y zona de residencia.

El parentesco con el jefe/a de hogar es fundamental para trabajar con variables proxy de orígenes sociales. Por lo tanto, sólo se consideraron los/as encuestados/as relacionados como hijos/as con el jefe/a de hogar o con su pareja (si la hubiese) y que aún vivían en su hogar de origen cuando se les encuestó.

Ya identificados los co-residentes, la muestra se limitó según las edades oficiales de escolarización terciaria descritas por la UNESCO (2015) para cada uno de los países. Los rangos de edad originales varían entre 17 o 18 años y 21 o 22 años (dependiendo del país). Se agregaron dos años en la edad máxima debido a la sobriedad reportada para completar la enseñanza secundaria en toda América Latina (Bassi *et al.*, 2015). El detalle se presenta en la Tabla 3.

Tabla 3. Rangos de edad oficiales para la educación superior y rangos de edad utilizados según país

País	Rango oficial (UNESCO)	Rango en la muestra
Bolivia	18 to 22	18 to 24
Brasil	18 to 22	18 to 24
Chile	18 to 22	18 to 24
Colombia	17 to 21	17 to 24
Costa Rica	17 to 21	17 to 24
República Dominicana	18 to 22	18 to 24
Ecuador	18 to 22	18 to 24
México	18 to 22	18 to 24
Panamá	18 to 22	18 to 24
Paraguay	18 to 22	18 to 24
Perú	17 to 21	17 to 24
Uruguay	18 to 22	18 to 24

Fuente: Elaboración propia en base a UNESCO (2015)

Finalmente, la zona de residencia surgió como último criterio de selección por criterios de comparabilidad (aumentar el número de países en la muestra) y representatividad (capturar a la mayor proporción de co-residentes). Se limitó a co-residentes urbanos. Ahora bien, la única excepción es Uruguay en donde la totalidad de la muestra se consideró urbana pues sus censos no distinguen zonas de residencia rurales y urbanas.

Finalmente, para trabajar con una base de datos de un tamaño razonable, la información obtenida de IPUMS International fue reducida al 2,5 por ciento. Para que la heterogeneidad del número de casos entre países no afectara las estimaciones, se calcularon ponderadores considerando el tamaño medio de la muestra (48 mil 900 observaciones por país).

3.3. Variables

A pesar de que IPUMS International proporciona un amplio rango de variables armonizadas, fue necesario adaptar las variables seleccionadas a los objetivos de investigación.

La variable dependiente corresponde a “acceso a la educación superior” y se operacionalizó como una variable dummy. Por “educación superior” se entendió cualquier tipo de educación postsecundaria, ya sea de formación profesional o programas incluidos en los niveles 5 y 6 de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Del mismo, se opta por el término “acceso” pese a que el foco de interés va más allá de capturar el ingreso en el primer año, utilizando el término “ingreso a la educación superior” o “asistencia a la educación superior” como sinónimos.

Las variables independientes se clasificaron en tres grupos. Para abordar el efecto de la expansión, se consideró “censo” y “nivel de privatización de la educación superior.

Los orígenes sociales fueron definidos en dos componentes variables siguiendo la definición multidimensional proporcionada por Bukodi y Goldthorpe (2013) y en línea con el trabajo desarrollado por Torche y Costa-Ribeiro (2012) para el caso latinoamericano, se identificaron “recursos socioculturales” y “recursos económicos”. Teóricamente, el propósito es captar los diferentes mecanismos a través de los cuales las (des)ventajas sociales se transmiten de una generación a otra. Los recursos socioculturales buscan captar la influencia del nivel educativo de los padres (Bourdieu, 1990), mientras que los recursos económicos buscan capturar lo que la literatura denomina “escudos de opulencia” y “trampas de pobreza” (Prieto, 2021); ya sea el acaparamiento o la privación de

oportunidades se da intergeneracionalmente, lo cual explicaría por qué el estudio de los ingresos no es suficiente para entender la persistencia de la pobreza.

Operacionalmente, los recursos socioculturales parentales se presentan como el nivel educativo de los padres, considerando tanto el nivel educativo del/a jefe/a de hogar como el de su pareja (si hubiese) para crear una variable ordinal (Permanyer y Boertien, 2021). Los recursos económicos del hogar incluyeron la propiedad de la vivienda y la disponibilidad de ciertos bienes en el hogar. Estos fueron captados a través de un índice creado a partir de la disponibilidad de: electricidad, agua potable, teléfono fijo o móvil, 3 o más habitaciones, electricidad, y que al menos uno de los progenitores participase en la población activa en el momento de la encuesta. La sumatoria de estos bienes fue transformada en puntajes “z” debido a no presentar una distribución normal.

Por último, se seleccionaron dos tipos de variables de control. Como controles demográficos, se incluyeron el sexo y la edad del encuestado/a; mientras que como controles del hogar se consideraron el número de familias por vivienda, el número de miembros del hogar y el número de hijos propios menores de 5 años.

La Tabla 4 presenta un resumen de las variables incluidas, distinguiendo sus categorías de respuesta.

Tabla 4. Listado de variables

Variable dependiente	Acceso a educación superior	0: Nunca ha asistido; 1: Sí ha asistido
Variables independientes	Nivel de privatización	0: Nunca ha asistido; 1: Sí ha asistido
	Nivel de privatización	0: Nunca ha asistido; 1: Sí ha asistido
	Censo	0: Censo 1; 1: Censo 2
	Educación de los padres	1: Uno o ambos padres no tienen educación formal o educación primaria incompleta. 2: Uno o ambos padres han completado educación primaria. 3: Un padre completó la educación primaria y el otro tiene educación secundaria incompleta. 4: Uno o ambos padres tienen educación secundaria completa. 5: Un padre tiene educación secundaria incompleta y el otro posee educación superior incompleta. 6: Un padre con educación superior completa o ambos padres con estudios superiores completos.
	Propiedad de la vivienda	0: No; 1: Sí
	Índice de bienes del hogar	Puntajes z
	Variables de control	Género
Edad		17 a 24 años o 18 a 24 años, dependiendo del país
N de familias en la vivienda		0: 1 familia; 1: 2 familias o más
Tamaño familiar		2 a 18 integrantes
N de hijos propios menores de 5 años		0: Ninguno; 1: 1 o más hijos

Fuente: Elaboración propia

3.4. Estrategia de análisis

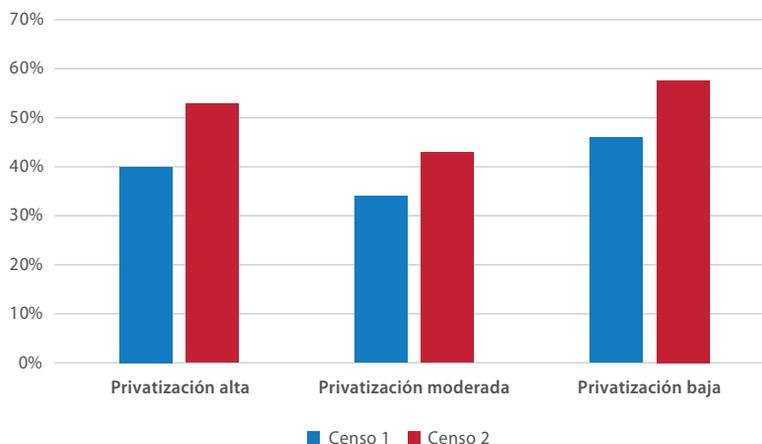
Se realizaron modelos de regresión logística (logit) para estimar el efecto de los orígenes sociales en el acceso a la educación superior según modelo de expansión. Así se identificaron tres grupos de análisis: países con privatización alta, moderada y baja, respectivamente. Para estudiar si la expansión ha modificado (o no) el efecto de los orígenes sociales, se incluyeron efectos de interacción, pues permiten la comparabilidad de los coeficientes. Los datos de IPUMS International fueron obtenidos en formato SPSS, software en el cual se realizó la armonización de variables. Todos los análisis, tanto descriptivos como inferenciales, fueron realizados en Stata.

4. RESULTADOS

Para comenzar, el Gráfico 4 presenta la proporción de co-residentes con enseñanza secundaria completa; es decir, co-residentes elegibles para acceder a educación superior, según modelo de expansión durante el período intercensal. Destaca que tendencia al alza en la proporción de estos estudiantes, independientemente del nivel de privatización. Ello se explicaría a partir del aumento de la oferta de educación superior en todos los países (es decir: mayor número de instituciones, en su mayoría, privadas). Cabe señalar que el grupo con privatización baja es el que presenta la mayor proporción de co-residentes elegibles tanto antes como después de la expansión, experimentado un aumento similar al de su par con privatización alta⁶.

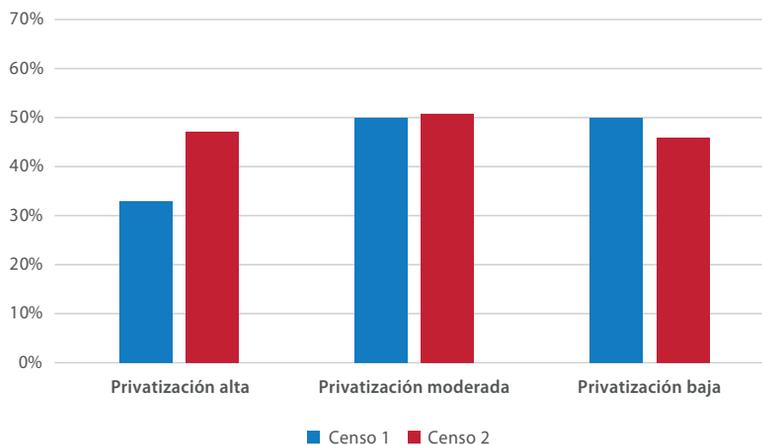
Ahora bien, al analizar la proporción de co-residentes elegibles (es decir, aquellos que cumplen con el requisito que les habilita para ingresar a la educación superior: el haber finalizado su formación secundaria) que han accedido a la educación superior, se aprecia que la tendencia anterior se revierte. Tal como ilustra el Gráfico 5, es en el grupo de países con alto nivel de privatización en donde se distingue un aumento significativo en la proporción de jóvenes que accede efectivamente a la educación superior entre el censo 1 (se recuerda: aplicado alrededor de los 2000s) y el censo 2 (aplicado alrededor de 2010). Es decir, sólo en países como Brasil y Chile es posible observar que una mayor proporción de jóvenes con educación secundaria completa logra acceder a la educación superior, desestimando la hipótesis de un posible “cuello de botella” en esta transición específica. Por el contrario, en el grupo de países con menores niveles de privatización, si bien las proporciones de acceso desde educación secundaria a la enseñanza superior son más altas, se distingue un descenso en ésta al comparar el censo 1 (es decir, antes de la expansión) con el censo 2 (es decir, cuando la expansión postsecundaria ya ha tenido lugar).

Gráfico 4. *Proporción de jóvenes residentes urbanos con educación secundaria completa según modelo de expansión de la educación superior en el censo 1 y censo 2*



Fuente: Elaboración propia en base a IPUMS Internacional

Gráfico 5. *Proporción de jóvenes residentes urbanos con educación secundaria completa que han accedido a la educación superior según modelo de expansión entre el censo 1 y censo 2*



Fuente: Elaboración propia con base en IPUMS Internacional

A partir de los gráficos (4 y 5) anteriores es posible sugerir que los niveles de privatización sí importarían; es decir, jugarían un rol, en la desigualdad educativa. Sólo en contextos con un nivel de privatización alto, aumenta tanto la proporción de población elegible para ingresar a la educación superior como el porcentaje de ellos/as que logra realizar dicha transición. Estos resultados entregan evidencia para confirmar la teoría de la oferta y la demanda: la expansión es el resultado de que cada vez haya más personas elegibles y que demandan ingresar a la educación superior, lo que incentivaría el crecimiento de la oferta de vacantes en este nivel educativo. En contraposición, contextos con niveles de privatización moderado o bajo experimentan un crecimiento más acelerado del número de personas elegibles para ingresar a la educación superior que el ritmo en que se expande la enseñanza terciaria. Esta tendencia entrega evidencia para sugerir potenciales “cuellos de botella”: si bien la demanda por educación superior aumenta, la oferta no crecería lo suficiente para absorber dicha demanda.

Ante estos resultados, ¿es posible sugerir que, sólo en ciertos contextos de privatización, se podría haber reducido la desigualdad de acceso a la educación superior? La Tabla 5 presenta los resultados de los primeros análisis multivariados. El Modelo 1 – también denominado de efectos principales – muestra que las probabilidades de acceder a la educación superior han aumentado significativamente para el grupo con privatización alta. Contrariamente, en los grupos con menores niveles de privatización, la expansión trae consigo la disminución de las probabilidades de asistir a la educación superior, reforzando la teoría del potencial “cuello de botella”.

Avanzando hacia los orígenes sociales, se observan coeficientes positivos y estadísticamente significativos para todos los componentes. Es posible, entonces, afirmar que los orígenes sociales sí inciden sobre las probabilidades de asistir a la educación superior, tanto antes como después de la expansión e independientemente del nivel de privatización. De esta manera, provenir de un hogar en donde el/a jefe/a de hogar tenga educación secundaria completa o educación terciaria aumentaría las probabilidades de acceso. Lo mismo sucede en el caso de provenir de un hogar con mayor disponibilidad de bienes. Cabe notar que el efecto de la educación de los padres parece diferir según nivel de privatización, mientras que el efecto de los recursos económicos tiende a ser similar pues los coeficientes son similares. Estas tendencias aportarían evidencia para proponer que los distintos componentes de los orígenes sociales

importan de manera diferente: mientras los recursos económicos podrían ser más determinantes para completar niveles educativos inferiores, los recursos socioculturales influirían más significativamente en la transición entre secundaria (Breen, van de Werfhorst y Meier Jaeger, 2014).

Las variables de control se comportan según lo esperado, por lo que no se muestran diferencias según niveles de privatización. Por ejemplo, tener hijos menores de 5 años disminuye la probabilidad de asistir a la educación superior tanto en contextos de baja como de alta privatización.

Tabla 5. Modelo logit (coeficientes y valores p) para el acceso a la educación superior (Modelo 1) de los jóvenes residentes urbanos con educación secundaria completa según modelo de expansión

Modelo 1: Efectos principales	Privatización alta	Privatización moderada	Privatización baja
Censo	.052***	-.053**	-.507***
Recursos socioculturales			
Educación de los padres	.366***	.319***	.207***
Recursos económicos			
Propiedad de la vivienda	.140***	.200***	.127**
Bienes del hogar	.236***	.249***	.251***
Variables de control			
Género	-.457***	-.450***	-.540***
Edad	.248***	.305***	.503***
Nº de familias	-.246***	-.158***	-.185***
Tamaño de la familia	-.129***	-.097***	-.089***
Nº de hijos/as (< 5 años)	-.706***	-.726***	-.762***
Total	412,767	123,541	20,598

Fuente: Elaboración propia basada en IPUMS International.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (los modelos fueron estimados por separado, con cálculos ponderados)

Ya evidenciando que los orígenes sociales sí importan en el acceso a educación superior tanto antes como después de la expansión, es necesario explorar si su efecto ha variado. Para responder esta interrogante, la Tabla 6 presenta los coeficientes del Modelo 2, también denominado de efectos de interacción pues relaciona los distintos componentes de los orígenes sociales y compara dicha relación en el censo 1 y en el censo 2. La ventaja de esta estrategia reside en la comparabilidad entre estimaciones con distintas unidades de medida. En cuanto a los recursos socioculturales, los coeficientes indican que sólo existen diferencias significativas en el caso de privatización baja: es decir, la educación

de los padres es menos determinante para acceder a educación superior después de la expansión. Si recordamos el análisis descriptivo, la proporción de co-residentes elegibles que ingresa a la educación superior disminuye. ¿entonces, por qué los recursos socioculturales importaría menos? Una explicación preliminar sugiere que el nivel educativo de los padres en los tres países agrupados (Bolivia, Panamá y Uruguay) muestran brechas importantes, por lo que el “descreme” se realizaría en niveles educativos inferiores (UNESCO, 2020). Por consiguiente, quienes completan educación secundaria corresponden a un grupo extremadamente privilegiado en sus respectivos contextos nacionales.

Continuando con el análisis de los coeficientes, los recursos económicos sí experimentan diferencias estadísticamente significativas según nivel de privatización. En contextos de alta privatización, la expansión ha aumentado el efecto de los bienes del hogar y de los bienes heredables (la vivienda). En el caso del grupo con privatización moderada, sólo los bienes del hogar se tornan menos importantes tras la expansión. Finalmente, no hay variaciones estadísticamente significativas en los efectos de los distintos componentes de los orígenes sociales después de la expansión en contextos de privatización baja, lo cual refuerza la teoría del descreme en niveles educativos inferiores.

Tabla 6. Modelo logit (coeficientes y valores p) para el acceso a la educación superior, incluidos efectos de interacción entre orígenes sociales y el censo (Modelo 2) para los residentes urbanos con educación secundaria completa según modelo de expansión

Modelo 1: Efectos principales	Privatización alta	Privatización moderada	Privatización baja
Censo	.360***	-.289*	-.127
Recursos socioculturales			
Educación de los padres	.682***	.595***	.550***
Recursos económicos			
Propiedad de la vivienda	.075**	.279***	.010
Bienes del hogar	.218***	.312***	.283***
Recursos socioculturales * Censo 2			
Educación de los padres	.004	.030	-.218***
Recursos económicos * Censo 2			
Propiedad de la vivienda	.133***	-.105	.205
Bienes del hogar	.073***	-.068**	-.044
Total	412,767	123,541	20,598

Fuente: Elaboración propia basada en IPUMS International.

Nota: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ (los modelos se estimaron por separado, con cálculos ponderados)⁷

Los análisis permiten concluir que los orígenes sociales tienen un efecto estadísticamente significativo en el acceso a la educación superior, tanto antes como después de la expansión e independientemente del nivel de privatización. Sin embargo, el nivel de privatización sí parece jugar un rol significativo en la capacidad de modificar la influencia de los orígenes sociales sobre las probabilidades de acceder a la educación superior. El efecto de los recursos socioculturales no se ve afectado por los crecientes niveles de privatización; mientras que el efecto de los recursos económicos aumenta en dichos contextos. Estos resultados entregan información relevante para la elaboración de políticas públicas que busquen reducir la desigualdad de acceso a la educación superior. Si bien parece contra intuitivo el que los bienes del hogar y los bienes heredables se tornen más determinantes en la transición desde la educación secundaria a la superior en contextos de privatización alta, esto podría estar vinculado con la creciente segmentación socioeconómica entre instituciones (Kuzmanic, 2018; Kuzmanic et al., 2023). Debido a que existen instituciones con diferentes grados de selectividad, prestigio y calidad académica, si no se accede a alguna institución de mayor nivel de selectividad, mayor prestigio y calidad académica, es posible ingresar a una opción de menor nivel de selectividad, menor prestigio y menor calidad académica. Por ejemplo, algunas de las llamadas universidades 'empresariales' o 'corporativistas' mencionadas anteriormente, lo cual sería viable debido a la disponibilidad de créditos estudiantiles. En este sentido, la recomendación sería centrar la atención en la incapacidad de la expansión de la educación superior – mediante creciente privatización – de modificar el efecto de la educación de los padres en las probabilidades de acceder a la educación superior. Dicho, en otros términos: cómo lograr que disminuya la desigualdad por origen social en el ingreso a este nivel de enseñanza en pos de una distribución más equitativa de las oportunidades educativas que la misma expansión es capaz de crear.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El artículo exploró si la expansión de la educación superior en América Latina –caracterizada por crecientes niveles de privatización de la oferta y la matrícula– ha tenido un efecto sobre la desigualdad por orígenes sociales en el acceso a este nivel educativo. Además, exploró si los diferentes niveles de privatización influían en los efectos de los componentes de los orígenes sociales (recursos económicos y socioculturales) en las probabilidades de ingreso a

la educación superior. Para ello, se propuso una clasificación de los modelos de expansión sobre la base de los niveles de privatización de la matrícula en 12 países latinoamericanos (Brasil, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay). Estos Estados fueron clasificados y agrupados en tres grupos: privatización alta, moderada y baja. La estrategia metodológica consideró el uso de censos de población y vivienda debido a la falta de datos adecuados para estimar desigualdad educativa en América Latina, siendo una alternativa poco explorada en la investigación sobre esta temática. De esta manera, se establecieron dos hitos: el censo 1, realizado a comienzos de los 2000s en la mayoría de los países, fue considerado como proxy de las probabilidades de acceso a la educación superior antes que la expansión de este nivel educativo tuviese lugar. El censo 2, aplicado alrededor del 2010 en la mayoría de los países, fue definido como proxy de las probabilidades de ingreso a la educación superior luego que la expansión se desarrollase. La muestra se compuso de jóvenes urbanos, entre 18 y 24 años, que vivían en su hogar de origen al momento de ser encuestados/as, lo cual permitió la identificación de distintos componentes de los orígenes sociales. Se estimaron modelos de regresión para los cálculos multivariantes.

Primeramente, es posible concluir que tanto los recursos socioeconómicos como culturales despliegan un efecto estadísticamente significativo sobre las probabilidades de ingresar a la educación superior, tanto antes como después de la expansión e independientemente del nivel de privatización. Los orígenes sociales tienen un rol determinante en el acceso en contextos de privatización alta, moderada o baja.

En segundo lugar, se puede concluir que el nivel de privatización afecta diferencialmente a los distintos componentes de los orígenes sociales. En este sentido, la expansión y creciente privatización no generan variaciones estadísticamente significativas en el efecto de la educación de los padres (definida como recursos socioculturales) en las probabilidades de acceso. La excepción es el grupo de países con privatización baja en donde se evidenció un descenso significativo en el efecto de este componente en la probabilidad de ingreso a la educación superior. En contraposición, la expansión y la creciente expansión sí produjeron cambios significativos en el efecto de los recursos económicos: los países con un nivel de privatización alto son aquellos en donde los recursos económicos incrementaron significativamente su influencia sobre las probabilidades de entrada a la educación superior. No hubo diferencias esta-

dísticamente relevantes en el efecto de los recursos económicos en contextos de privatización baja.

En tercer lugar, si bien en contextos de privatización alta se reforzó el efecto de los recursos económicos, no hubo una variación significativa en el efecto de los recursos socioculturales. Por tanto, son las barreras socioculturales las que continúan infranqueables, determinando los patrones de acceso no sólo a la educación superior, sino que al mejor tipo de educación superior. De este modo, la privatización – al estar vinculada con la alta segmentación socioeconómica entre instituciones superiores– no logra revertir la desigualdad de acceso; probablemente diversificando los ámbitos en los cuales se expresa. Al respecto, cabe mencionar que la expansión ha permitido el ingreso de grupos históricamente excluidos de la educación superior, lo cual traería nuevos desafíos y brechas al interior del sistema (por ejemplo, brechas socioemocionales, académicas, económicas y culturales) (Mella San Martín y Moya Díaz, 2023).

Los resultados son consistentes en mostrar que la expansión y la creciente privatización no ha modificado sustantivamente la desigualdad por orígenes sociales en el acceso a la educación superior en América Latina. En este sentido, es posible sugerir que, si bien crecieron las probabilidades de ingresar a la educación superior, el efecto de los recursos socioculturales y económicos continúa siendo estadísticamente significativo, ratificando el carácter limitado o cortoplacista esta política educativa. Futuras investigaciones debiesen refinar la tipología de los modelos de expansión de los diferentes países latinoamericanos en pos de lograr estimaciones más robustas. Otra alternativa sería explorar las bases de datos disponibles en cada uno de los países para la realización de nuevos análisis. Futuras investigaciones, también, podrían explorar si la expansión y la privatización han afectado de manera diferentes a distintos grupos sociales. Cabe mencionar que el patrón de desigualdad que caracteriza a la región es definido como uno “impulsado por la parte superior” (Neidhöfer, 2016; Neidhöfer *et al.*, 2018; Torche, 2010), es decir, los sectores privilegiados son quienes se benefician más y consolidan sus privilegios en mayor medida que los grupos vulnerables tienen acceso a nuevas oportunidades. Pese a que las políticas de privatización permitieron lo segundo, debieron producir lo primero en relación con el acceso a diferentes tipos de educación superior. Es posible hipotetizar, entonces, que ya no sólo importa el acceso general a la educación superior, sino que el ingreso a distintos tipos de instituciones y programas en este nivel educativo.

REFERENCIAS

- Barozet, E. (2017). *Serie sobre la clase media chilena (3): educación superior, la obsesión por un espejismo*. Ciper17. <https://bit.ly/4fVrT6v>
- Bassi, M., Busso, M., & Muñoz, J. (2015). Enrollment, graduation, and dropout rates in Latin America: Is the glass half empty or half full? *Economía*, 16(1), 113–156.
- Bernasconi, A., & Celis, S. (2017). Higher education reforms: Latin America in comparative perspective. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3240>
- Bourdieu, P. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Breen R., van de Werfhorst, H. & Meier Jaeger, M. (2014). Deciding under Doubt: A Theory of Risk Aversion, Time Discounting Preferences, and Educational Decision-making. *European Sociological Review*, 30 (2), pp. 258–270. <https://doi.org/10.1093/esr/jcu039>
- Brunner, J. J., y Villalobos, C. (2014). *Políticas de educación superior en Iberoamérica, 2009-2013*. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024–1039. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- Della Porta, D., Cini, L., & Guzmán Concha, C. (2020). *Contesting higher education: student movements against neoliberal universities* (1st ed.). Bristol University Press.
- De Vos, S. (1989). Leaving the parental home: patterns in six Latin American countries. *Journal of Marriage and the Family*, 51(3), 615. <https://doi.org/10.2307/352161>
- De Wit, H., Jaramillo, I., Gacel-Ávila, J., & Knight, J. (2005). *Higher education in Latin America: The international dimension*. World Bank. <https://bit.ly/3Wg5j1h>
- Doyle, D. (2012). Pressures to privatize? The IMF, globalization, and partisanship in Latin America. *Political Research Quarterly*, 65(3), 572–585. <https://doi.org/10.1177/1065912911411100>
- Emran, M. S., Greene, W., & Forhad, S. (2016). When measure matters: coresidency, truncation bias, and intergenerational mobility in developing countries. *Journal of Human Resources*, 53(3), 580–607.
- Esteve, A., García-Román, J., & Lesthaeghe, R. (2012). The family context of cohabitation and single motherhood in Latin America. *Population and Development Review*, 38(4), 707–727. <https://doi.org/10.1111/j.1728-4457.2012.00533.x>

- Ferreyra, M. (2017). El lado de la demanda en la expansión de la educación superior. En: M. M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero Álvarez, F. Haimovich Paz, y S. Urzúa (Eds.), *Momento decisivo: La educación superior en América Latina y el Caribe* (pp. 149–198).
- Ferreyra, M., Avitabile, C., Botero Álvarez, J., Haimovich Paz, F., & Urzúa, S. (2017). At a crossroads: higher education in Latin America and the Caribbean. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/26489>
- Gregorutti, G., y Delgado, J. E. (Eds.). (2015). *Private universities in Latin America: research and innovation in the knowledge economy*. Palgrave Macmillan.
- Gregorutti, G., Espinoza, O., González, L. E., & Loyola, J. (2016). What if privatizing higher education becomes an issue? The case of Chile and Mexico. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/03057925.2014.916605>
- Gruber, L., & Kosack, S. (2014). The Tertiary hilt: Education and inequality in the developing world. *World Development*, 54, 253–272. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2013.08.002>
- Higher Education Policy Observatory. (2019). “Country profiles in higher education for Latin America and the Caribbean”. UNESCO IESALC. Recuperado el 16 de febrero de 2023 de: <https://hepo.iesalc.unesco.org/pc/policy/selectcountry/cp/>
- Holm-Nielsen, L., Thorn, K., Brunner, J., & Balán, J. (2005). Regional and international challenges to higher education in Latin America. En: De Wit, H., Jaramillo, C., Gacel-Ávila, J., y Knight (Ed.), *Higher Education in Latin America. The International dimension*, pp. 39–69. World Bank. <https://bit.ly/3Wg5j1h>
- Hossain, M. & Beretta, M. (2024). *Intergenerational Educational Mobility during the Twentieth Century*. <https://osf.io/3z2bt>
- Hostins, R. C. L., & Hoepers, I. da S. (2017). Transferência e mobilidade de políticas de educação superior na América Latina em tempos neoliberais. *Education Policy Analysis Archives*, 25(0), 120. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2756>
- International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2020) (23 de diciembre de 2020). “Understanding access to higher education in the last two decades”. UNESCO IESALC. Recuperado el día 1 de febrero de 2021. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2020/12/23/>
- Kurtz, M. J., & Brooks, S. M. (2008). Embedding neoliberal reform in Latin America. *World Politics*, 60(2), 231–280. <https://doi.org/10.1353/wp.0.0015>

- Kuzmanic, D. (2018). *Segregación Socioeconómica en la Educación Superior: Evidencia para Chile* [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de Chile.
- Kuzmanic, D.; Valenzuela, J.; Villalobos, C. & Quaresma, M. (2023). Socioeconomic Segregation in Higher Education: Evidence for Chile (2009-2017). *Higher Education Policy*, 36, 329-350. <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00258-6>
- Levy, D. (2011). Las múltiples formas de educación superior privada: un análisis global. En: J. J. Brunner y C. Peña (Eds.), *El conflicto de las universidades: entre lo público y lo privado*, pp. 135–160. Ediciones Universidad Diego Portales.
- Marginson, S. (2013). The impossibility of capitalist markets in higher education. *Journal of Education Policy*, 28(3), 353–370. <https://doi.org/10.1080/02680939.2012.747109>
- Marmolejo, F. (2016). *What matters most for tertiary education systems: A framework paper*. SABER Working Paper; No. 11. World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/26516>
- McCowan, T. (2004). The growth of private higher education in Brazil: Implications for equity and quality. *Journal of Education Policy*, 19(4), 453–472.
- McCowan, T. (2007). Expansion without equity: An analysis of current Policy on access to higher education in Brazil. *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning*, 53(5), 579–598. <https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4>
- Mella San Martín, C. (2021). *Between Persistence and Change in Latin America: Did the Recent Expansion of Higher Education Reduce Inequality by Social Origins?* [Tesis doctoral]. University of Oxford.
- Mella San Martín, C. y Moya Díaz, E. (2024). Expansión de la Educación Superior en Chile: ¿La política de créditos ha logrado reducir la desigualdad de acceso?, *Perfiles Educativos*, 46(184), pp. 31-52, <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2024.184.61245>
- Neidhöfer, G. (2016). *Intergenerational mobility and the rise and fall of inequality: Lessons from Latin America*. Universidad Nacional de La Plata.
- Neidhöfer, G., Serrano, J., & Gasparini, L. (2017). Educational inequality and intergenerational mobility in Latin America: A new database (No. Working Paper 215).
- Ossenbach, G. (2000). Research into the history of education in Latin America: Balance of the current situation. *Paedagogica Historica*, 36(3), 841–861. <https://doi.org/10.1080/0030923000360301>

- Permanyer, I., & Boertien, D. (2021). Global Trends in Education Inequality: 1950–2010. *Journal of Human Development and Capabilities*, 22(4), 615–646. <https://doi.org/10.1080/19452829.2021.1911968>
- Pineda, P., y Celis, J. (2017). ¿Hacia la universidad corporativa? Reformas basadas en el mercado e isomorfismo institucional en Colombia. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(1), 71–96.
- Prieto, J. (2021). Poverty traps and affluence shields: Modelling the persistence of income position in Chile. *Working Papers* 576, ECINEQ, Society for the Study of Economic Inequality. <https://bit.ly/4gM7CBm>
- Psacharopoulos, G., & Patrinos, H. A. (2018). *Returns to investment in education a decennial review of the global literature*. Policy Research Working Papers - World Bank Group.
- Rama, C. (2005). La política de educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista de la educación superior*, 33(134).
- Rama, C. (2006). La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe: Masificación, regulaciones e internacionalización. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(46), 11–25.
- Rama, C. (2012). El negocio universitario “for-profit” en América Latina. *Revista de Educación Superior*, 41(164), 59–95.
- Salata, A. (2018). Ensino superior no Brasil das últimas décadas: Redução nas desigualdades de acesso? *Tempo Social*, 30(2), 219–253. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2018.125482>
- Tilak, J. B. G. (2009). Private sector in higher education: A few stylized facts. *Social Change*, 39(1), 1–28. <https://doi.org/10.1177/004908570903900101>
- Torche, F. (2010). Economic crisis and inequality of educational opportunity in Latin America. *Sociology of Education*, 83(2), 85–110. <https://doi.org/10.1177/0038040710367935>
- Torche, F., & Costa-Ribeiro, C. (2012). Parental wealth and children’s outcomes over the life-course in Brazil: A propensity score matching analysis”. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30(1), 79–96. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2011.07.002>

NOTAS

¹ La tasa bruta de matrícula (o matrícula total) en un nivel educativo específico, independientemente de la edad, expresada como porcentaje de la población en el grupo de edad oficial correspondiente a ese nivel educativo. En educación superior, el rango etario se extiende entre los 18 y 24 años.

² La falta de datos en las líneas temporales se debe a la disponibilidad de información de la base de datos de UNESCO.

³ La literatura identifica tres fuentes principales: registros administrativos, encuestas transversales con preguntas retrospectivas (por ejemplo: características del hogar en donde el/a entrevistado/a vivió durante su primera infancia o antes de los 14 años), y encuestas longitudinales.

⁴ De Vos (1989) mostró que el umbral en el que la mitad de los/as jóvenes ya no vive en su hogar de origen ocurre entre los 22 y 25 años, existiendo diferencias entre países, zona de residencia y género. A ello, Marchionni et al. (2011) sugieren que las tasas de coresidencia para este grupo etario podrían ser más altas en América Latina debido a factores como la elevada desigualdad socioeconómica, el género, la zona de residencia y el logro educación. Ferreyra (2017) sugiere que la propia expansión de la educación superior podría haber aumentado las tasas de coresidencia gracias a la descentralización de las instituciones (los/as jóvenes prefieren instituciones cercanas a sus hogares, retrasando el abandono del hogar de origen).

⁵ Se debe informar que en los casos de Bolivia, Chile y Colombia fueron utilizados los censos realizados en la década de 1990 como "Censo 1" y aquellos efectuados a comienzos de los 2000 como "Censo 2". Si bien es posible que la heterogeneidad en la periodicidad censal podría alterar los resultados de la investigación, lo cierto es que estos casos corresponden a los países que primero implementaron políticas de expansión en toda región, lo que respeta el objetivo de esta investigación.

⁶ La interpretación del gráfico es según nivel de privatización.

⁷ Las variables de control fueron incluidas en las estimaciones, pero se presentan debido a que se comportan según lo esperado. Además, se privilegió centrar el análisis en la variación del efecto de los diferentes componentes de los orígenes sociales.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 525-546

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.909>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-02-23 | Revisado 2024-04-19

Aceptado 2024-11-29 | Publicado 2024-12-27

14. El lugar de las artes en la academia: aproximaciones desde una experiencia docente en educación superior

The place of the arts in the academy: approaches from a teaching experience in Higher Education

Mariana Trembinsky¹ @  Mariángela Napoli² @ 

¹ y ² Universidade de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la demanda de nuevas exigencias organizacionales de la Educación Superior a la luz de los desafíos político-sociales imperantes. Específicamente, nos interesa proponer algunas consideraciones epistemológicas sobre las artes, sus derivas investigativas y sus formas de enseñanza. Como propuesta concreta, recuperamos nuestra experiencia docente en el marco de un seminario de grado dictado en el Instituto Patagónico de las Artes -IUPA- en el año 2023. La metodología elegida consiste en el análisis bibliográfico sobre la temática a partir de estudios de base teórica sobre Educación Superior y del campo de Ciencia, Tecnología y Sociedad, de manera tangencial. Asimismo, se tomarán como ejemplos producciones artísticas y debates que resultaron de la propuesta pedagógico-didáctica, utilizando como base teórica el campo de estudios sobre pedagogías críticas y su vinculación con las artes y la formación docente, en particular. Los resultados hallados suponen una reformulación de los parámetros hegemónicos del lugar de la producción de conocimiento artístico en el mapa académico-científico actual, así como de sus formas de enseñanza en espacios de Educación Superior; todo ello, en el marco de la propuesta de una construcción de un conocimiento que transforme la realidad en las Instituciones que habitamos. A partir de la experiencia docente, se puede arribar a la discusión de que es menester repensar la gestión de la Educación Superior desde el co-

nocimiento artístico como una forma emancipadora de producir conocimiento y desde la adopción de pedagogías críticas latinoamericanas que permitan descolonizar los saberes que allí circulan.

Palabras clave: educación superior; gestión académica; artes; investigación científica; pedagogía

The place of the arts in the academy: approaches from a teaching experience in Higher Education

ABSTRACT

The aim of this article is to reflect on the new organizational demands placed on Higher Education in response to prevailing political and social challenges. Specifically, we seek to propose epistemological considerations regarding the arts, their investigative trajectories, and their modes of teaching. As a concrete example, we draw upon our teaching experience in a degree seminar conducted at the Patagonian Institute of the Arts (IUPA) in 2023. The chosen methodology involves a bibliographic analysis based on theoretically grounded studies of Higher Education and the field of Science, Technology, and Society. Additionally, we incorporate examples of artistic productions and debates that emerged from the pedagogical-didactic proposal, employing the theoretical framework of critical pedagogy studies and their connection to the arts and teacher training. The findings suggest a need to reformulate the hegemonic parameters governing the role of artistic knowledge production within the contemporary academic and scientific landscape, as well as its teaching methods in Higher Education spaces. This is situated within the broader framework of constructing knowledge that transforms the realities of the institutions we inhabit. Based on our teaching experience, we argue that it is essential to rethink the management of Higher Education through the lens of artistic knowledge as an emancipatory approach to knowledge production. Furthermore, adopting critical Latin American pedagogies is crucial to decolonizing the knowledge systems that circulate within these institutions.

Keywords: higher education; academic management; Arts; scientific investigation; pedagogy

O lugar das artes na academia: abordagens a partir de uma experiência de ensino no Ensino Superior

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre a demanda por novas demandas organizacionais do Ensino Superior à luz dos desafios político-sociais vigentes. Especificamente, interessa-nos propor algumas considerações epistemológicas sobre as artes, suas derivas investigativas e suas formas de ensino. Como proposta concreta, recuperamos nossa experiência docente no âmbito de um seminário de graduação ministrado no Instituto Patagônico de Artes -IUPA- em 2023. A metodologia escolhida consiste na análise bibliográfica sobre o tema com base em estudos fundamentados teoricamente. e o campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade, tangencialmente. Da mesma forma, serão tomados como exemplos as produções artísticas e os debates que resultaram da proposta pedagógico-didática, utilizando como base teórica o campo de estudos sobre pedagogias críticas e sua ligação com as artes e a formação de professores, em particular. Os resultados encontrados implicam uma reformulação dos parâmetros hegemônicos do lugar da produção do conhecimento artístico no atual mapa acadêmico-científico bem como das suas formas de ensino nos espaços do Ensino Superior; tudo isto, no âmbito da proposta de uma construção de conhecimento que transforme a realidade nas Instituições que habitamos. A partir da experiência docente, pode-se chegar à discussão de que é necessário repensar a gestão do Ensino Superior a partir do conhecimento artístico como forma emancipatória de produção de conhecimento e a partir da adoção de pedagogias críticas latino-americanas que permitam descolonizar o conhecimento ali circulam.

Palabras-clave: ensino superior; gestão acadêmica; Artes; Investigação científica; pedagogia

La place des arts dans l'académie : approches à partir d'une expérience d'enseignement dans l'enseignement supérieur

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est de réfléchir sur la demande de nouvelles exigences organisationnelles de l'enseignement supérieur à la lumière des défis politico-sociaux dominants. Plus précisément, nous souhaitons proposer quelques

consideraciones epistemológicas sur los arts, sus derivas d'investigación y sus formas d'enseñamiento. Como proposición concreta, nos recuperamos nuestra experiencia d'enseñamiento en el marco d'un seminario diplomante dado en el Instituto Patagónico de Artes -IUPA- en 2023. La metodología elegida consiste en un análisis bibliográfico sobre el tema basado en estudios teóricos sobre el enseñamiento superior. Y el dominio de la ciencia, de la tecnología y de la sociedad, tangencialmente. De mismo, las producciones artísticas y los debates surgidos de la proposición pedagógica y didáctica serán tomados como ejemplos, utilizando como base teórica el dominio d'estudios sobre las pedagogías críticas y su relación con los arts y la formación de los enseñantes, en particular. Los resultados encontrados implican una reformulación de los parámetros hegemónicos de la posición de la producción de conocimientos artísticos en el mapa académico-científico actual así como de sus formas d'enseñamiento en los espacios d'enseñamiento superior; todo esto, en el marco de la proposición d'una construcción de conocimientos que transforme la realidad en las instituciones que nosotros habitamos. De la experiencia pedagógica, se puede llegar al debate según el cual es necesario repensar la gestión de el enseñamiento superior a partir del saber artístico como manera emancipadora de producir conocimiento y de la adopción de pedagogías críticas latino-americanas que permitan descolonizar el saber que circula.

Mots clés: enseñamiento superior ; gestión académica ; Arts ; investigación científica ; pedagogía

1. INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre la demanda de nuevas exigencias organizacionales de la Educación Superior en el marco de las tendencias políticas, culturales, sociales y pedagógicas imperantes. Específicamente, nos interesa proponer algunas consideraciones epistemológicas sobre los arts, las formas que adquiere la investigación en este campo y sus formas de enseñanza a la luz de los debates sobre la producción de conocimiento humanístico- artístico que han cobrado especial fuerza en los últimos años. Como propuesta concreta, queremos recuperar nuestra experiencia docente en el marco de un seminario de grado dictado en el Instituto Patagónico de las Artes -IUPA- en el año 2023, que se denominó: "El lugar de los Arts en la

academia: dinámicas de producción y enseñanza del conocimiento artístico y su vinculación con la sociedad". Esta experiencia disparó una reflexión sobre la situación actual tanto de la función y gobernanza de la Educación Superior en el campo de las artes que diversas instituciones sostienen, así como de las formas de enseñanza y concepción de la producción artística, en particular. Entendemos que el IUPA es un espacio central para la formación docente, así como un lugar para iniciar un camino de desarrollo investigativo y sirve de eje para pensarlo en un marco más general. La metodología elegida consiste en el análisis bibliográfico sobre la temática a partir de los estudios de base teórica sobre Educación Superior, en mayor medida, y del campo de Ciencia, Tecnología y Sociedad, de manera tangencial. Asimismo, se tomarán como ejemplos producciones artísticas y debates que resultaron de la propuesta pedagógico-didáctica, utilizando como base teórica el campo de estudios sobre pedagogías críticas latinoamericanas, en general y su vinculación con las artes y la formación docente, en particular.

En un contexto que nos fuerza a seguir repensando el lugar de la producción de pensamiento crítico en la Educación Superior, creemos que resulta pertinente seguir debatiendo este modelo, su función social, sus vínculos con la sociedad (Rovelli *et al*, 2018) y las apuestas a seguir repensando modelos de formación y producción de conocimiento de las artes que abonen a la transformación, en el marco de los nuevos desafíos que el actual contexto depara.

2. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO EN EDUCACIÓN SUPERIOR: UN MARCO GENERAL PARA EL DEBATE

Durante las últimas dos décadas, la gestión del conocimiento, la organización de la investigación y la reconfiguración del rol de los espacios académicos han sido impactadas por el pensamiento y la praxis latinoamericanas, dotando de nuevos significados al complejo binomio universidad-sociedad. De instituciones de élite excluyentes, las universidades del Sur reforzaron sus funciones en torno a la inclusión social, la igualdad, la interculturalidad y la integración regional (Didrikson *et al.*, 2020) como premisas que se infiltran en las tomas de decisiones en torno a la producción de conocimiento y de la investigación. Las humanidades, las ciencias sociales y las artes no han estado exentas de estas disputas frente a las propuestas de revisar las políticas científicas y, con ellas, la cultura académica (Naidorf y Perrotta, 2016) imperante.

Esta tendencia de reconfiguración de los espacios académicos propugnó, tanto a nivel local como regional, sobre todo, un crecimiento de sedes y sub-sedes de universidades de mayor desarrollo, de redes y asociaciones que se han venido impulsando en los últimos años, o bien de nuevas universidades nacionales que se han creado en distintos países durante las últimas dos décadas (Gazzola y Didriksson, 2018). Cabe destacar, a nivel regional, que la Declaración final de la Conferencia Regional de Educación Superior de la UNESCO (CRES-2018) expresó la convicción de avanzar en la transformación de la universidad y del sistema de Educación Superior de la región, entendido éste como un sistema amplio que abarca tanto a las instituciones universitarias como los Institutos de Educación Superior y Formación Docente, con una visión de ciencia y tecnología desde las humanidades, las artes, la interculturalidad, la inclusión y la equidad. Aún en un contexto internacional bien diferente al de la CRES-2008, el cual aparece signado por la crisis, la incertidumbre y fuertes signos de descomposición social que atravesaron tanto los países centrales como los periféricos (Del Valle y Suasnábar, 2018), estos tópicos se mantienen hasta el presente como ejes centrales para pensar la gestión del conocimiento.

La consolidación de la tercera misión en las universidades (Alonso *et al.*, 2021) aparece indisolublemente unida a la necesidad creciente de que las mismas demuestren su propósito en la sociedad. Sin embargo, cabe destacar que este proceso también fue significado de forma crítica a partir de experiencias previas (Naidorf, 2009), como mercantilización de la Educación Superior y por suponer una clara “apertura” de la universidad hacia el mercado, explicitando en las formas de vinculación universidad-empresa (Naidorf, 2005) y haciendo visible una valoración de la práctica académica por su capacidad de ser “usada” por el mundo empresarial (Naidorf, 2016). De este modo, desde una perspectiva crítica, entendemos a este debate actual a partir de la idea de que las misiones de la universidad pueden ser analizadas -y han sido nombradas- de múltiples formas a partir de los distintos modelos o visiones de universidades que dieron diferentes respuestas y denominaciones a estos vínculos.

Asimismo, en su conferencia *La universidad sin condición* (2002), el filósofo Jacques Derrida planteó que a la universidad se le debería reconocer, además de lo que se denomina la libertad académica, una libertad incondicional de cuestionamiento y de proposición (no sólo contemplación); desde esta visión, la universidad puede pensarse como un espacio de reflexión crítica. En ella se precisa no sólo un principio de resistencia sino una fuerza de disidencia lejos

de cualquier neutralidad utópica. Al respecto, Eduardo Rinesi (2012) refiere a la preocupación creciente por lo que ocurre “fuera” de la Universidad y por los modos de interacción entre ella y lo que queda por fuera. Específicamente, esta preocupación ha orientado una forma de pensar la cuestión académica y el estudio de las humanidades y las artes en particular. La idea de un “afuera” y un “adentro”, implica repreguntarse por la clásica figura de la universidad como “Torre de Marfil” y su supuesta desconexión con aquello que sucede extra-muros. Si bien la universidad nunca fue ajena a los debates de la sociedad y, efectivamente, hoy podemos hablar de una tercera misión (Alonso *et al.*, 2021) en relación con sus vínculos e interacciones con la sociedad misma, es importante señalar la creciente atención que se ha puesto en las nociones de vinculación, compromiso e intervención como categorías para analizar las producciones académicas y científicas. Actualmente, persiste una visión que caracteriza a la universidad como algo ajeno a la sociedad, como una institución escindida, aislada de los problemas sociales; de este modo, referirse al vínculo universidad-sociedad o universidad-entorno se presenta como una necesidad y como una crítica a la vez. Dar cuenta de una orientación, el ejercicio constante de mirar lo que nos rodea y construirnos como parte en tanto componente no escindido; pensar la universidad como institución en su sociedad, y no como cuestión fuera de sí, cuestiona el hermetismo y el aislamiento, y la enmarca en la complejísima trama de relaciones sociales condicionada y/o constituida por la cultura, el poder y las ideologías de nuestra época (Naidorf *et al.*, 2007).

En este marco, y ancladas en el sistema de Educación Superior, resulta indispensable visibilizar el papel que los Institutos de Formación Docente juegan en esta encrucijada, atendiendo a las especificidades de este subcircuito que, aunque con orígenes distintos al de la universidad (Puiggrós, 1996; Alliaud, 1992), han sabido establecer sus propios vínculos de abastecimiento, formación y transformación del sistema educativo y la sociedad toda. Las reconfiguraciones mencionadas anteriormente en la Educación Superior a escala local y global también se ven reflejadas en este subcircuito destinado específicamente a la formación docente, que en nuestro país se concentra mayoritariamente en los Institutos Superiores de Formación Docente y las Escuelas Normales Superiores. Estas instituciones, se han encontrado expuestas a genealogías reformadoras desde el Proyecto Educativo Autoritario (Braslavsky *et al.*, 1983) en adelante, que más recientemente podríamos caracterizar como *neoconservadoras* (Abratte y Roitenburd, 2018; Ramos Gonzales y Frescura Toloza, 2021). Además de cuestionar la potencialidad creativa, reflexiva y transformadora del

trabajo docente en detrimento de un mero técnico-ejecutor, estos fenómenos intentan imponer cambios estructurales en los estatutos docentes y en sus condiciones laborales a la vez que impulsan fuertes reformas curriculares, casi siempre bajo designios mercantilizantes, privatistas y excluyentes para la formación docente en particular y para la Educación Superior en general.

En consecuencia, el modelo de Educación Superior disciplinar y la fragmentación de sus procesos y resultados académicos de tipo profesionalizantes hace que la gestión de nuevos conocimientos, la sinergia entre las humanidades, la ciencia, el arte y la tecnología, la organización interdisciplinaria del currículum, se haya visto debilitada en el último tiempo. El contexto actual nacional e internacional expone un claro retroceso sobre los derechos a la educación superior, -entre tantos otros- que entendemos que abordaría la CRES-2024. Es por esto que proponemos pensar el lugar de las artes en la academia retomando los debates sobre Educación Superior a la luz de las tendencias actuales, haciendo foco en las formas de vincular la producción de conocimiento y la enseñanza en interacción con la sociedad, sus demandas y preocupaciones actuales para pensar procesos de transformación.

Desde estas premisas, entonces, entendemos que la producción de conocimiento y enseñanza de las artes juega un renovado papel en los debates sobre la gestión de la Educación Superior en el contexto latinoamericano. Si partimos del supuesto de que esta situación ha expuesto un resquebrajamiento en las formas de entender la producción de conocimiento, así como de plasmar y comprender diferentes formas de su enseñanza, resulta central reflexionar sobre este concepto en artes y los modos que adquiere su abordaje epistemológico y pedagógico en las propias universidades y espacios de formación docente desde la propia experiencia en estos espacios y tomando la voz de los estudiantes-artistas que allí se forman.

3. ALGUNAS CONCEPCIONES ACTUALES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO ARTÍSTICO

En el marco de las perspectivas sobre la concepción y gobernanza de la Educación Superior señaladas previamente, podemos afirmar que en los últimos diez años hemos asistido a una reubicación del arte y de la producción artística en el ámbito académico. Desde este concepto, la pregunta que se ha instalado desde diferentes instituciones y espacios como problema es si podemos pensar la producción artística como producción de conocimiento e investigación:

¿de qué conocimiento se trata? Así, la investigación en artes se ha convertido en un campo de posibilidades para explorar análisis comparativos y modelos de investigación y pedagógicos alternativos, que actualicen cruces entre percepción, afectión y pensamiento (Torlucci y Volnovich, 2018).

Numerosos textos y Congresos han puesto en discusión la producción y enseñanza artística en el centro de la escena, pero nos interesa señalar los últimos dos que nos han movilizado al dictado de la materia cuya experiencia queremos recuperar en este artículo. Por un lado, el 3° Congreso Internacional de Artes. Revueltas del Arte, que se llevó a cabo en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires del 10 al 12 de octubre de 2023 y, por otro, las Jornadas: "Arte y Memoria en la formación docente. Saberes y experiencias en las disputas del presente a 40 años de Democracia".

Podemos identificar a grandes rasgos dos posiciones que se debaten en la región: una crítica al creciente control sobre la producción de conocimiento que imponen sus esquemas metodológicos y criterios de evaluación a la investigación artística en desmedro de su potencia crítica, por un lado; y una concepción que ubica las formas emergentes del arte actual como performatividad, inmaterialidad y creatividad en el epicentro de las transformaciones socioeconómicas de la sociedad del conocimiento, por otro.

La producción artística, ubicada tradicionalmente en los márgenes de las instituciones académicas y en las antípodas del modelo científico, se mantendría como un espacio de libertad y resistencia (Giroux, 1983). Su inclusión en la dinámica de los modelos institucionales de investigación provocaría, según esta posición, un agotamiento de las potencias creativas del arte: su poder de transgresión y dislocación de la norma (Manetti, 2018). La segunda plantea pensar la implicación del arte con los procesos económicos y sociales; se trata de cuestionar el discurso que, erigiéndose en guardián de una supuesta pureza crítica de la obra, no hace más que validar el modelo ideológico que profundiza su marginalidad social (Dridiksson *et al.*, 2020), como suele asociarse a las humanidades y las artes, en general, como campos de producción de conocimiento.

El concepto de campo (Bourdieu, 2002; Cabaluz, 2015) puede funcionar como una metáfora espacial que remite a un recorte o a una esfera de la realidad (campo político, campo económico, campo intelectual, campo científico, etc.). Dichos espacios, se articulan y se co-constituyen permanentemente, es decir, no pueden ser analizados como espacios completamente autónomos, independientes y aislados, sino que más bien debemos considerarlos como esferas

que disponen de una autonomía parcial y relativa. Cada campo se encuentra provisto de reglas propias, posee formas específicas e historias particulares, las que son posibles de comprender a partir de un ejercicio analítico, que implica al menos el reconocer su estructura interna, sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y estrategias, sus intereses y sus límites. Por otro lado, el concepto de campo refiere al movimiento dinámico de diferentes actores sociales o instituciones que disputan o luchan por la hegemonía al interior del espacio social. Aterrizando este planteamiento a la especificidad del campo científico, esto implica una lucha competitiva por el monopolio de la autoridad científica, lo que consiente a los actores e instituciones a intervenir y hablar legítimamente en materia científica. De manera notoria, a partir de los planteamientos de Bourdieu (2002), podemos sostener que la lucha por alcanzar la hegemonía del campo científico evidencia una relación directa e indisoluble entre ciencia y política, entre saber y poder, lo que permite problematizar y cuestionar de raíz las nociones que sostienen la existencia de una ciencia objetiva, neutra, pura e incontaminada. A partir de dicha conceptualización, podemos visibilizar y explicitar la politicidad subyacente al campo científico.

Desde estas premisas, la concepción, producción y enseñanza de las artes ha quedado en un lugar diferenciado de las "otras ciencias" y ha tenido que "ajustarse" (como también puede pensarse para el debate de las humanidades) a las dinámicas del campo académico-científico imperante. Con respecto a esto, entonces, nos preguntamos: ¿Cuáles son las especificidades del campo científico, o del campo de las artes? ¿Qué se disputa al interior de este? ¿Qué actores, instituciones y fuerzas sociales disputan su hegemonía? ¿Qué actores son subalternizados, marginados y silenciados? Como sostiene Manetti (2018), desde la producción académica en artes se han problematizado también los saberes hegemónicos y como campo artístico ya ha dado muestra -y la sigue dando- en aquellos que producen desde la práctica y el conocimiento.

A modo de respuesta preliminar, sostenemos que la práctica artística puede ser calificada como investigación si su propósito es aumentar el conocimiento y comprensión, llevando a cabo una investigación original en y a través de objetos artísticos y procesos creativos (Manetti, 2018). Afirmar que existe un pensamiento alternativo del arte implica disolver la antigua dicotomía entre un saber reflexivo y lógico y un saber práctico y técnico; entre un saber objetivo, inteligible, susceptible de sistematización y evaluación, y el misterio subjetivo de lo sensible y lo emocional. Implica también reconocer hasta qué punto

somos deudores del imaginario que reduce la creación artística al ámbito de lo privado, de las aptitudes individuales y la expresión subjetiva (Didriksson *et al.*, 2020).

Si bien el objetivo de este artículo no es adentrarnos en este debate en profundidad, sentar las bases para comprender estas especificidades epistemológicas y sus debates en el marco de las tendencias organizacionales y de gestión de la Educación Superior supone una tarea central para el campo académico y para pensar, en conjunto, qué mirada pedagógica construir a partir de dichas concepciones.

4. LA MIRADA PEDAGÓGICA EN LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN ARTES

A partir de lo propuesto anteriormente, sostenemos que la enseñanza artística constituye un espacio complejo en relación con la concepción del arte como una práctica de resistencia que abre el horizonte de lo posible y ensaya modos de existencia de lo que podemos llegar a ser (Deleuze y Guattari, 2001). Por ende, resulta indispensable iniciar posicionándonos desde una perspectiva político-pedagógica-epistémica particular, que recoge los aportes de las Pedagogías Críticas Latinoamericanas para concebir a la investigación, a la producción de conocimiento artístico y su enseñanza no en términos bancarios, sino como una práctica de libertad (Freire, 1982) que posibilita la construcción de sentidos *otros* sobre la educación, las artes y la tarea de enseñar.

Teniendo en cuenta que la educación moderna hegemónica (Abramowski, 2010) ha definido históricamente la tarea de educar como un mero ejercicio de transmisión de ciertos valores hacia las nuevas generaciones (Durkheim, 1976); sostenemos que la educación, o mejor dicho, la enseñanza, no consiste en la repetición de lo que ya está ahí, sino en traer algo radicalmente nuevo al escenario, ampliando e incluyendo perspectivas de análisis críticas y novedosas, que aporten a fortalecer la reflexión pedagógica, los saberes didácticos y la formación cultural contemporánea (Birgin, 2023). Por lo tanto, no se trata de dar respuestas últimas y acabadas, sino de poder abrir la mirada hacia nuevas preguntas, promoviendo otras lecturas, lenguajes y recorridos posibles. Así, frente a la actual reducción de todos los asuntos educativos a cuestiones de aprendizaje (Biesta, 2016), desde este espacio propiciamos una *mirada pedagógica* que pueda cuestionar y problematizar no solo el formato escolar moderno (Pineau, 2001), sino también la histórica hipertrofia y denigración de lo

visual, de la imagen y de lo artístico propias del pensamiento occidental (Növoa, 2003).

En este sentido, la modernidad racional produjo formas de pensamiento coloniales y patriarcales que instalaron al conocimiento científico como único modo de conocer “válido” y pretendidamente neutral, imposibilitando a su paso otras formas de educar (Segato, 2018). Desde una perspectiva crítica y con la intención de disputar estos supuestos, optamos por una propuesta pedagógico-didáctica que incluya y visibilice al arte como modo de conocimiento, desaprendiendo lo que nos de-formó (Walsh, 2017), y aprendiendo a pensar, enseñar y aprender en formas otras. Siguiendo a Orce y Tarrío (2018), es posible afirmar que la inclusión del arte y de los diversos lenguajes artísticos en educación y formación docente posibilitan la capacidad de asombro, placer y goce, a la vez que propician el diálogo con los métodos científicos articulando la sensibilidad con la cognición. Así, la potencialidad emancipatoria de la educación en y desde las artes supone formar sujetos integrales en toda su complejidad, en donde los vínculos pedagógicos se construyan horizontal y dialógicamente, y en donde “(...) la sensibilidad deje de tener un estatuto inferior frente a los contenidos enciclopedistas” (Orce y Tarrío, 2018, p.4)

Lejos de pretensiones neutrales, científicistas, reduccionistas y/o descontextualizadas, nos propusimos complejizar la mirada pedagógica en la enseñanza y la formación docente en artes desde una perspectiva crítica e interseccional (Crenshaw, 1989), en donde nuestra praxis pedagógica sea efectivamente concebida y realizada desde lo emancipatorio y no desde la reproducción de lo técnico-instrumental. Para ello, las clases fueron adoptando diversas modalidades según el tema y/o contenido, a la vez que se fueron adoptando los recursos que la virtualidad permitía: plataformas interactivas, videos, etc. Asimismo, en las clases primaron las preguntas disparadoras y el diálogo, siempre acompañado de breves momentos explicativos a cargo de esta pareja pedagógica. En síntesis, las múltiples propuestas y dinámicas puestas en marcha permitieron aunar los intereses e inquietudes de las estudiantes con nuestros propios objetivos, que se fueron repensando y adecuando en el transcurso del seminario.

Con respecto a los contenidos, se diseñó un eje específico para abordar los vínculos entre educación, formación docente y artes. En primer lugar, ensayamos algunos aportes para re-pensar la expresión y la creatividad como propuesta pedagógica y formativa a partir de las pedagogías de la expresión creadora en América Latina (Tarrío, 2013). En segundo lugar, introdujimos algunas cuestio-

nes relativas a la investigación educativa: ¿Cómo se produce conocimiento en educación? ¿Qué características específicas adopta esta(s) forma(s) de conocer? ¿Qué continuidades, rupturas y tensiones podemos encontrar entre esta y la investigación en-de-sobre artes? En este punto, nos adentramos particularmente en la investigación narrativa (Suárez, 2021), haciendo hincapié en ella como un dispositivo de investigación-formación-acción que pone en foco la reconstrucción e interpretación de las experiencias y saberes pedagógicos que tienen a los propios docentes como protagonistas. En tercer lugar, abordamos la tríada formación docente, artes y perspectiva de género, dando cuenta de la necesidad y la urgencia actual de repensar y deconstruir nuestra praxis en clave específicamente decolonial, interseccional y latinoamericana.

En suma, a lo largo de nuestras clases los aportes de las diversas perspectivas pedagógicas y artísticas críticas nos sirvieron como marco, como lentes con los cuales leer el mundo (Freire, 2006), posibilitando la formación y la producción de y en los lenguajes artísticos, expresivos y verbales (Terigi, 1998). Teniendo en cuenta lo expresado hasta el momento, cabe aclarar que todas las reflexiones esbozadas podrían no circunscribirse específicamente al campo artístico, ya que bien sería posible -y deseable- extrapolarlas a muchos otros campos de conocimiento como las humanidades o la historia, por ejemplo. Sin embargo, nuestro interés particular radica en la posibilidad de presentar algunas consideraciones para las artes a partir de nuestra propia experiencia docente, en lo que se profundizará a continuación.

5. RESULTADOS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA DOCENTE FORMATIVA

En este apartado, nos proponemos recuperar la experiencia docente en el marco del dictado de la materia "El lugar de las Artes en la academia: dinámicas de producción y enseñanza del conocimiento artístico y su vinculación con la sociedad", llevada a cabo en el Instituto Patagónico de las Artes (IUPA) en el segundo cuatrimestre del año 2023.

El dictado de la materia se dividió en tres ejes en los cuales se propuso debatir el derecho a la Educación Superior en la actualidad, reflexionar sobre las particularidades epistemológicas de la producción de conocimiento artístico y sus derivas investigativas y analizar la enseñanza de las artes en diferentes espacios desde una perspectiva de pedagogías críticas.

El trabajo final consistió en la elaboración de una documentación narrativa que planteó recoger y describir alguna escena/momento significativo del recorrido académico-formativo de las estudiantes que respondiera a una de las siguientes preguntas organizadas en ejes:

1. ¿Qué lugar ocupa/ó tu tránsito por el complejo de educación superior en el marco de los debates sobre vinculación, universidad, entornos y transformación social? Aquí se esperó una reflexión sobre la educación superior como derecho y las formas de interactuar con la sociedad, contextos y/o entornos que supone la educación en artes.
2. ¿Qué experiencias de investigación sobre-en-desde las artes *podés* relevar en tu recorrido biográfico en las que creas que se ha puesto en juego la idea de investigación-creación artística? Se esperó una reflexión sobre la modalidad de conocimiento que implica la producción de conocimiento en artes como pensamiento artístico disidente.
3. ¿Qué experiencias como docente *podés* recuperar que impliquen pensar en las pedagogías críticas y emancipadoras en el marco de la enseñanza artística? Se propone reflexionar sobre las formas de las pedagogías críticas latinoamericanas como marco para el enseñar y el aprender, disputando hegemonía y transformando su praxis.

Asimismo, se aclaró que el trabajo podía ser presentado en diversas modalidades y/o formatos, considerando que la entrega de estas era virtual. En este sentido, les propusimos que pudieran identificar algún aspecto que resultaría en una resolución creativa de la consigna, incorporando al menos dos textos teóricos del eje seleccionado. Así, la producción final podía ser: un texto escrito de documentación narrativa en primera persona, una producción audiovisual que contenga una narración en primera persona, una selección de fotos/imágenes con epígrafes que recuperan la experiencia biográfica, una producción oral al estilo podcast, o alguna otra modalidad que consideraran pertinentes.

La recorrida propuesta por los tres ejes permitió la apertura de un espacio de debate en el cual las estudiantes pudieron volcar sus inquietudes a partir de sus propias vivencias tanto como estudiantes de la carrera, así como de sus experiencias docentes en diferentes áreas artísticas. El debate sobre el derecho a la Educación Superior impulsó no sólo un recuento de las falencias que aún imperan en las Instituciones vinculadas a pensar el lugar del arte y su potencia transformadora, sino en cómo los espacios de gestión aún siguen sin abor-

dar las diferencias entre el conocimiento “científico” y la producción artística: ¿cómo garantizar el derecho a la educación artística si las instituciones aún sostienen una visión de los vínculos pedagógicos ubicando a la sensibilidad, lo experiencial y lo creativo como estatutos inferiores frente a los contenidos enciclopedistas?

Desde este lugar y como primer punto a destacar, la concepción de la producción de conocimiento en artes surgió a partir de la inquietud de las propias estudiantes de comprender el proceso creativo como parte del conocimiento artístico, en tensión con las nociones positivistas que aún priman sobre el reconocimiento y la validación del conocimiento científico. Así, a partir de lectura y debate de textos clásicos, se reflexionó sobre la idea de concebir al arte como una práctica en la que se explora la posibilidad de componer un pensamiento de sensaciones que escape a lo ya dado y aprehendido. Este debate sobre arte y ciencia como dos formas diferentes de producir conocimiento, aún sigue en discusión de modo tal que la deriva investigativa de que aquí, surge, tendrá también sus particularidades y oscilaciones.

Por ello, entonces, entendemos que la discusión pudo ser abordada a partir de la polémica entre dos ideas que decantan en cómo comprender la deriva investigativa de las carreras de artes. Estas dos posturas permiten responder a la pregunta sobre si efectivamente existe la investigación artística y en qué se diferencian de otras formas y formatos de producción de conocimiento. Siguiendo a (Borgdoff, 2010), las reformulaciones quedaron expuestas de la siguiente manera:

1) Investigación para las artes: puede describirse como la investigación aplicada en la cual el arte no es tanto el objeto de investigación, sino su objetivo. La investigación aporta descubrimientos e instrumentos para prácticas concretas y entrega las herramientas y el conocimiento de los materiales que se necesitan durante el proceso creativo o para el producto artístico final.

2) Investigación en las artes: la “perspectiva de la acción” se refiere a la investigación que no asume la separación de sujeto y objeto, y no contempla ninguna distancia entre el investigador y la práctica artística, ésta es un componente esencial tanto del proceso de investigación como de los resultados de la investigación. Conceptos y teorías, experiencias y convicciones están entrelazados con las prácticas artísticas, y en parte, por esta razón el arte es siempre reflexivo; y también encarna la promesa de un camino diferente, en un sentido metodológico, que diferencia la investigación artística de la investigación académica predominante.

Con el estudio y enseñanza del uso de la cámara fotográfica, por ejemplo, se impulsan otros conocimientos. Estas dos conceptualizaciones aquí expuestas recuperan ejemplos y reflexiones que las estudiantes plantearon en sus experiencias y trabajos finales al destacar que el producto/output de la producción artística es, sobre todas las cosas, una pieza/obra/producto artístico que tiene como objeto mismo intervenir en la realidad, en ese “afuera” que señalamos anteriormente y que permite pensar que en el proceso de realización de una actividad se encuentra también el pensamiento. Teoría y praxis se difuminan e interrelacionan en el propio proceso creativo y siempre se piensa **para unx otrx**. Es así como algunos de los trabajos impulsaron la idea de que en la concepción misma del asombro, el placer y el goce; y que el ser íntegro que participa de este proceso no está aislado del bagaje y la historia de vida con la que participa. De hecho, señala que tradicionalmente la producción artística de este tipo suele estar abordada en formato teórico y luego en el eje práctico; ella denominó esto “la forma racional”. Así, la investigación como campo hegemónico aparece revalorizada o reformulada a partir de visiones y vivencias personales sobre la producción artística como ideas diferenciadas de la investigación académica predominante, que supone revalorizar un proceso creativo, más autónomo y exploratorio, haciendo foco en lo artístico y no en lo técnico; y concibiendo a la figura del/a **investigadorx-creadorx**.

Ahora bien, sentadas estas ideas, las estudiantes se concentraron también en problematizar una concepción diferente de enseñanza para las artes. Recuperando el trabajo de una de ellas sobre la enseñanza de la danza folklórica, se menciona que contenidos básicos de la danza responden a la enseñanza europeísta, eurocentrista y colonial y que no lograba conectar con la realidad que interpela a quienes asisten a esas clases. La estudiante planteó, entonces, una propuesta pedagógica que supone la decolonización del saber, el cuerpo y el género; de esta forma, se propuso reinterpretar a las danzas folklóricas como temática de análisis y de praxis pedagógica ya que permiten incursionar en alguna noción puntual del contenido en la enseñanza de las artes que es poco trabajado para re-pensar estos espacios en el ejercicio de no solo “hablar” o escribir sobre las danzas, sino de verlas, mostrarlas, escucharlas. En la intención de transformar ese saber propone no sólo entenderlo como una forma de conocimiento más emancipadora, sino también mucho más significativa para los estudiantes, frente a sus propias necesidades e intereses personales.

Estas propuestas, permiten definir intentos válidos que han surgido de la experiencia docente para propugnar una praxis político-pedagógica contra-hegemónica, reconfigurada *en y desde* un “territorio” específicamente latinoamericano. En ellas, el “otro” es incluido en tanto otro (Cullen, 2004), y es en esta alteridad radical que se esgrime una acción y una reflexión sobre un saber y un hacer disidente, emancipador y transformador de la realidad pedagógica y social. En este sentido, cabe destacar que las propuestas se vinculan no solo con la denuncia de formas de opresión del orden dominante, sino que se ligan estrechamente con el anuncio (Freire, 1990), con la construcción de formas de ser, pensar, enseñar y aprender nuevas e insurgentes (Walsh, 2017).

Asimismo, como una reflexión sobre nuestras propias prácticas pedagógicas como docentes de la materia, se debatió acerca de propugnar una forma diferente de evaluar, que introdujera cambios en lo que tradicionalmente se espera de estas instancias de evaluación finales en las asignaturas de grado. Así, la propuesta de construir el trabajo final a partir de un relato de experiencia **permitió la elaboración de producciones artísticas en sentido amplio, desbordando las formas típicas de escritura teórico-académica**. En esta misma línea, la mayoría de los trabajos entregados fueron producciones audiovisuales, acompañados de imágenes y textos en primera persona, en sintonía con la idea de revalorizar la producción de conocimiento artístico no separada **del binomio teoría-praxis y de la idea de creación artística como producto final**. De esta forma, surge aquí una propuesta pedagógico-didáctica distinta: una puesta de clase diferente, una nueva forma de evaluar, a partir de los intereses de lxs estudiantes que recupere las propias reflexiones que se llevaron a cabo en la cursada y poniendo en práctica los debates sobre la conceptualización misma del conocimiento artístico y sus procesos y la figura del **investigadorx-creadorx** ya mencionada. Desde nuestra mirada pedagógica, entendemos que esta experiencia permite abonar a la concepción de sujetos integrales con un potencial creativo-transformador, capaces de configurarse como sujetos activos en los procesos históricos de cambio (Cabaluz y Ojeda, 2011).

En resumen, la experiencia descrita permite abordar cuáles son algunas de las tensiones, inquietudes e intereses sobre la producción de conocimiento y enseñanza de las artes, que hoy residen en los espacios académicos. A partir de esto, sostenemos que pensar ideas para gestionar las instituciones de las que las estudiantes forman parte, implica sostener que no hablamos de la Universi-

dad y el complejo de Educación Superior como un objeto externo, sino desde el interior de este y alcanzados por él; es decir, por sus propias lógicas, supersticiones, creencias y construcciones políticas. Entendemos, así, que la construcción de un discurso sobre la Educación Superior no puede olvidar que nosotros somos sus actores y actrices, y por lo tanto, responsables política y académicamente de sus movimientos y alternativas. En el vínculo Educación superior y sociedad, entonces, emerge la idea de pensar una potencia transformadora de la producción de conocimiento a partir de reflexiones epistemológicas de los campos de conocimiento; de su enseñanza y propuestas pedagógicas que retome la raíz histórica latinoamericana de una educación democrática, crítica y transformadora que adquiere formas diferenciadas al hablar de artes, en particular, y de las humanidades, en general.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la actualidad, frente al proyecto pedagógico neoliberal, de corte tecnocrático y mercantilista imperante -que tiene una propuesta pedagógica específica acorde y que es la predominante en el discurso- sostenemos que las preocupaciones desarrolladas en los apartados de este artículo deben ser abordadas en los espacios curriculares como formas de reflexión y análisis sobre nuestras propias prácticas.

El lugar de las instituciones, que son expertas en seleccionar, jerarquizar e incluso expulsar otros conocimientos que no ajusten a estas lógicas, se erige como aquel en el que se piensan a sí mismas como garantes y representantes de un derecho humano universal como lo es la educación. El lugar de las artes, concebido como marginal frente al lugar de las "ciencias", se postula como una forma no solo de resistencia, sino de proposición e intervención para teorizar, imaginar y crear otro lugar posible que pretendemos recuperar a partir de los debates y trabajos realizados por las estudiantes. **Reconocemos** como posible el campo de contribuciones de la producción de conocimiento artístico y su potencialidad creadora, así como las formas de enseñanza que implica revalorizar y reformular las propuestas pedagógicas-didácticas dominantes y hegemónicas en pos de una praxis crítica, transformadora, decolonizadora y decolonizante.

Creemos que aún resta seguir abonando a la gestión de los espacios de Educación Superior en lo que atañe a los procesos evaluativos y de acreditación de saberes artísticos como elementos centrales, así como de propuestas y revalo-

rización de propuestas pedagógicas no hegemónicas, que no solo persisten en sus formatos para pensar el conocimiento artístico, sino que recorren todas las áreas del saber y seguirán siendo eje de discusión.

En un contexto global y local que nos fuerza a seguir repensando cómo poner en valor nociones básicas como el derecho a la educación, sostenemos que la producción de conocimiento artístico tensiona a la cuerda sobre las definiciones de la academia, el estado de las cosas y la propia naturaleza de las cosas. Desde este lugar, queremos destacar la potencia interventora de producir conocimiento pensado por y para la sociedad misma, en miras de transformar la realidad de la que siempre nos reconocemos como parte.

REFERENCIAS

- Abramowsky, A. L. (2010). *Maneras de querer: los afectos docentes en las relaciones pedagógicas*. Paidós.
- Abratte, J. P. y Roitenburd, S.N. (2018). Reforma educativa, cultura y política. Proyecciones del movimiento reformista de matriz crítica (1920-1943). *Revista Páginas*, Edición especial, Núm. 9 (13).
- Alliaud, A. (1992). *Los maestros y su historia: un estudio sociohistórico sobre los orígenes del magisterio argentino* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría, FLACSO).
- Alonso, M., Cuschnir, M. y Nápoli, M. (2021). La tercera misión de la universidad y sus múltiples sentidos en debate: extensión, transferencia, vinculación, compromiso, coproducción e impacto social de las prácticas académicas y los modos de producción de conocimiento. *Revista Del IICE*, (50), 91-130.
- Biesta, G. (2016). Democracia, ciudadanía y educación: de la socialización a la subjetivación. *Foro de educación*, (20), 21-34.
- Borgdorff, H. (2010). El debate sobre la investigación en las artes. *Cairon 13 Revista de Estudios de danza, práctica e investigación*, 25 – 46. <https://lc.cx/u6KZ1t>
- Braslavsky, C., Carciofi, R. Y Tedesco, C. (1983). El proyecto educativo autoritario: Argentina, 1976-1982. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Birgin, A. (2023). *Formación de docentes de escuela secundaria: reconfiguraciones en la Argentina del siglo XXI / Agustín Ingratta...* [et al.]; compilación de Alejandra Birgin - 1a ed. - Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 336 p.

- Bourdieu, P. (2002). *Campo del poder y campo intelectual* (pp. 11-35). Folios.
- Cabaluz Ducasse, F. (2015). *Entramando pedagogías críticas latinoamericanas: notas teóricas para el trabajo político-pedagógico comunitario*. Editorial Quimantú.
- Cabaluz, F., y Ojeda, P. (2011). Politicidad, acción dialógica y luchas por el currículum, Notas para reflexionar sobre los usos pedagógicos de los archivos de memoria. *Aletheia*, 2 (3), 1-9.
- Creensaw, C. (1989). *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. University of Chicago Legal Forum, pp. 139-167.
- Cullen, C. A. (2004). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Noveduc Libros.
- Del Valle, D., & Suasnábar, C. (2018). Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008. Instituto de Estudios y Capacitación de la Federación Nacional de Docentes Universitarios (IEC-CONADU), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Universidad Nacional de las Artes (UNA).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2001). *¿Qué es la filosofía?* Anagrama.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Editorial Trotta.
- Didriksson, Axel, Álvarez, Freddy, Caamaño, Carmen, Caregnato, Célia, Perrota, Daniela, Del Valle, Damián, Hernández, Alicia, Torlucci, Sandra. Universidad de Sonora. (2020). "La ciencia y la tecnología desde las humanidades: temas emer (conver) gentes". *Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior de Mercosur*, 9(2), 14-42.
- Durkheim, E., & García, A. O. (1976). *Educación como socialización*. Salamanca Editorial.
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Ediciones.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la indignación*. Ediciones Morata.
- Freire, P. (1990). El acto de estudiar. En *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación* (pp. 29-32). Paidós.
- Gazzola, A. L., & Didriksson, A. (2018). *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*. UNICEN.
- Giroux, H. (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia. Publicado originalmente en *Harvard Education Review* No. 3.

- González, J. R., & Toloza, C. F. (2021). *El subcircuito de formación docente del Área Metropolitana de Buenos Aires*. Las transformaciones del trabajo docente entre la Revolución Educativa y el contexto de COVID-19. In XIV Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Manetti, R. (2018). Artes, un saber disidente. En: Claudio Suasnábar, Damián Del Valle, Axel Didriksson and Lionel Korsunsky. Cuaderno 1: *Aportes para pensar la Universidad Latinoamericana*. CLACSO.
- Naidorf, J. (2005). La privatización del conocimiento público en universidades públicas. *Espacio público y privatización del conocimiento*, 101-162.
- Naidorf, J. (2009). La universidad para el público o la universidad como espacio público. Esa es la cuestión, *IICE*. vol. XVII p. 33 - 54.
- Naidorf, J., Giordana, P., & Horn, M. (2007). La pertinencia social de la Universidad como categoría equívoca. *Nómadas (Col)*, (27), 22-33.
- Naidorf, J., & Perrotta, D. (2016). La cultura académica argentina frente al cambio de ciclo. *Revista del IICE*, (39), 45-66.
- Növoa, A. (2003). Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de "nuevas historias de la educación", en Popkewitz, T, Franklin, B. y Pereyra, M. (eds.) *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Pomares Corredor.
- Orce, V., & Tarrío, L. (2018). El arte como frontera. Acerca de la articulación entre arte, formación docente e investigación. En *Revista Trayectoria. Práctica docente en Educación Artística*, (5).
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: "Esto es educación", y la escuela respondió: "yo me ocupo". *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Kapelusz.
- Rinesi, E. (2012). ¿Cuáles son las posibilidades reales de producir una interacción transformadora entre Universidad y Sociedad? IEC-CONADU.
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En: Del Valle, D., & Suasnábar, C. (2018). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*. IEC-CONADU, CLACSO, UNA.

- Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo Libros.
- Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 31(2), 365-380.
- Tarrio, L. G. (2013). *Las pedagogías de la expresión creadora en América Latina. Los aportes y concepciones de los maestros autores: Jesualdo y Luis F. Iglesias*.
- Terigi, F. (1998). Reflexiones sobre el lugar de las artes en el currículum escolar en *Artes y escuela*. Paidós, p. 77.
- Torulucci, S. & Volnovich, Y. (2018). Arte y Universidad a 10 años de la CRES 2008. En: Del Valle, D., & Suasnábar, C. (2018). *Política y tendencias de la educación superior en la región a 10 años de la CRES 2008*.
- Walsh, C. (2017). Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. En: *Pedagogías vitales: cartografías del pensamiento y gestos ético-políticos en perspectiva descolonial / Luis Porta ... [et al.]*. - 1a ed. EUEDEM, 2020. Libro digital, PDF.



REVISTA EDUCACIÓN SUPERIOR Y SOCIEDAD

2024, Vol.36 Nro.2 (jul. - dic.), pp. 547-572

<https://doi.org/10.54674/ess.v36i2.941>

e-ISSN: 26107759

Recibido 2024-09-27 | Revisado 2024-10-10

Aceptado 2024-12-19 | Publicado 2024-12-27

15. La gestión para fomentar el emprendimiento innovador de estudiantes en universidades públicas estatales de la región centro de México

Management to promote innovative entrepreneurship of students in State Public Universities in the central region of Mexico

Blanca Delgado Melgarejo¹ @  Martín Arturo Ramírez Urquidy² @ 

^{1,2} Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, México

RESUMEN

Este estudio se basa en el modelo de Orientación Emprendedora Universitaria y tiene como objetivo identificar cómo los estudiantes de nivel licenciatura en México perciben la gestión del fomento al emprendimiento innovador en su ecosistema universitario. Para ello, se dividió a las Universidades Públicas Estatales del país en tres regiones. En este artículo, se presentan los resultados correspondientes a la región centro, que abarca 13 universidades, en donde se aplicó una encuesta a 398 estudiantes. Los hallazgos revelan que, en esta región, las estrategias de fomento al emprendimiento estudiantil están alineadas con los principios del modelo de Orientación Emprendedora Universitaria. En particular, se observan acciones como la movilización de los resultados de investigación, fomentando la participación de los investigadores; la gestión de oportunidades de investigación, financiamiento y colaboración con entidades externas; la vinculación activa con la industria y los sectores público y privado; el diseño y ejecución de políticas institucionales orientadas a impulsar la innovación y el emprendimiento; la promoción de la multidisciplinariedad en los proyectos emprendedores, y, finalmente, un compromiso claro por parte de los directivos para crear un entorno favorable que facilite la implementación de estas acciones.

Palabras clave: Orientación emprendedora universitaria; emprendimiento estudiantil; gestión universitaria

Management to promote innovative entrepreneurship of students in State Public Universities in the central region of Mexico

ABSTRACT

This study is based on the University Entrepreneurial Guidance model and aims to identify how undergraduate students in Mexico perceive the management of innovative entrepreneurship promotion within their university ecosystem. To achieve this, the State Public Universities in the country were divided into three regions. This article presents the results corresponding to the central region, which includes 13 universities, where a survey was conducted with 398 students. The findings reveal that, in this region, strategies for promoting student entrepreneurship are aligned with the principles of the University Entrepreneurial Guidance model. Specifically, actions such as mobilizing research outcomes, encouraging researcher participation; managing research opportunities, financing, and collaboration with external entities; actively engaging with industry, as well as the public and private sectors; designing and implementing institutional policies aimed at promoting innovation and entrepreneurship; promoting multidisciplinary in entrepreneurial projects; and, finally, a clear commitment by university management to create a favorable environment for implementing these actions.

Keywords: University Entrepreneurial Orientation; student entrepreneurship; University Management

Gestão para promover o empreendedorismo inovador entre estudantes de universidades públicas estaduais na região central do México

RESUMO

Este estudo baseia-se no modelo de Orientação Empreendedora Universitária e tem como objetivo identificar como os estudantes de graduação no México percebem a gestão da promoção do empreendedorismo inovador em seu ecossistema universitário. Para isso, as Universidades Públicas Estaduais do país foram divididas em três regiões. Neste artigo são apresentados os resultados correspondentes à região centro, que abrange 13 universidades, onde foi aplicado um inquérito a 398 estudantes. Os resultados revelam que, nesta região, as estratégias para promover o empreendedorismo estudantil estão alinhadas

com os princípios do modelo de Orientação Empreendedora Universitária. Em especial, são observadas ações como a mobilização de resultados de pesquisas, incentivando a participação de pesquisadores; a gestão de oportunidades de investigação, financiamento e colaboração com entidades externas; ligação activa com a indústria e os sectores público e privado; a concepção e execução de políticas institucionais destinadas a promover a inovação e o empreendedorismo; a promoção da multidisciplinaridade nos projetos empreendedores e, por fim, um compromisso claro por parte dos gestores em criar um ambiente favorável que facilite a implementação dessas ações.

Palabras-clave: Orientação Empreendedora Universitária; empreendedorismo estudantil; gestão universitária

Management pour promouvoir l'entrepreneuriat innovant parmi les étudiants des universités publiques d'État de la région centrale du Mexique

RÉSUMÉ

Cette étude est basée sur le modèle d'orientation entrepreneuriale universitaire et vise à identifier comment les étudiants de premier cycle au Mexique perçoivent la gestion de la promotion de l'entrepreneuriat innovant dans leur écosystème universitaire. Pour ce faire, les universités publiques d'État du pays ont été divisées en trois régions. Dans cet article, sont présentés les résultats correspondant à la région centrale, qui couvre 13 universités, où une enquête a été menée auprès de 398 étudiants. Les résultats révèlent que, dans cette région, les stratégies visant à promouvoir l'entrepreneuriat étudiant s'alignent sur les principes du modèle universitaire d'orientation entrepreneuriale. On observe notamment des actions telles que la mobilisation des résultats de la recherche, encourageant la participation des chercheurs ; la gestion des opportunités de recherche, du financement et de la collaboration avec des entités externes ; des liens actifs avec l'industrie et les secteurs public et privé ; la conception et l'exécution de politiques institutionnelles visant à promouvoir l'innovation et l'entrepreneuriat ; la promotion de la multidisciplinarité dans les projets entrepreneuriaux et, enfin, un engagement clair des managers à créer un environnement favorable facilitant la mise en œuvre de ces actions.

Mots clés: Orientation entrepreneuriale universitaire ; entrepreneuriat étudiant ; gestion universitaire

1. INTRODUCCIÓN

Un reto que ha sido señalado para las instituciones de educación superior desde hace ya algunos años es que existe una gran brecha entre las competencias requeridas y las que son enseñadas y adquiridas por los jóvenes estudiantes universitarios (Weicht, 2018; Alcañiz, 2019); competencias y habilidades como, la capacidad de resolver problemas, trabajar en equipo, desarrollar la iniciativa y la creatividad; competencias requeridas que se consideran de tipo emprendedor. Por lo anterior, un proceso formativo que se ha integrado de manera importante en el nivel superior de estudios es la educación para emprender, para que adquieran dichas competencias y desarrollen un “espíritu emprendedor” con el objetivo de crear empresas (Caleya et al., 2019).

En México, la importancia que le han otorgado a este tema, dado el papel que tienen como formadoras de capital humano según Contreras y Macías (2022), se puede observar en los planes estratégicos anuales que, prácticamente en todas las Universidades Públicas Estatales, incluyen metas, acciones y financiamiento para fomentar el desarrollo de competencias de estilo emprendedor en los estudiantes, con una cantidad variada de programas académicos. Las universidades, planifican y ejecutan estrategias para construir sus propios ecosistemas emprendedores con actores interconectados, programas, infraestructura, gestiones de vinculación y transferencia de conocimiento, entre otras muchas acciones para fomentar el emprendimiento con la meta de apoyar a los estudiantes como potenciales emprendedores (Guerrero *et al.*, 2020; Prokop, 2021).

Las universidades públicas estatales mexicanas son pieza elemental del ecosistema emprendedor en México, pues al tener la mayor cantidad de jóvenes que cursan el nivel de educación superior en el país, -de acuerdo con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, sf) en el ciclo 2022-2023 se tenía una matrícula registrada de 1,322,357 alumnos-, su área de influencia es considerable.

Con base en las características del modelo “Orientación Emprendedora Universitaria” (OEU) de Todorovic *et al.*, 2011, el objetivo de este estudio es responder cuál es la percepción de los estudiantes sobre las acciones de fomento al emprendimiento que se llevan a cabo en sus ecosistemas, en particular, al emprendimiento con innovación, para contribuir al conocimiento sobre la caracterización de su gestión y sugerir algunas propuestas. Es un estudio con un enfoque cuantitativo, alcance descriptivo y método deductivo; presenta resultados de la segunda etapa de una investigación nacional, con el análisis de

los datos obtenidos de 398 encuestas a estudiantes de universidades públicas estatales pertenecientes a la región Centro (occidente y sur) de México según la organización regional de la ANUIES.

En las siguientes secciones se expone la revisión teórica para efectos de introducir al lector al conocimiento sobre el modelo OEU como guía de gestión para fomentar emprendimientos innovadores; continúa con la sección de metodología, que describe la muestra y el instrumento de investigación utilizado; la penúltima sección describe los hallazgos de la investigación y finalmente, se presentan las conclusiones y discusión.

2. REVISIÓN DE LA LITERATURA

2.1. Orientación Emprendedora Universitaria

La Universidad Emprendedora tiene como una de sus características, la innovación y transformación organizacional por medio de procesos creativos y proactivos; en ella se lleva a cabo un estilo de gestión que busca enfrentar los retos contemporáneos y la complejidad del contexto actual (Selingo *et al.*, 2018, Clark 1998); desde un enfoque formativo, este modelo de universidad también se refiere a llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje innovadores para desarrollar competencias transversales, entre ellas las competencias emprendedoras (Organisation for Economic Co-operation and Development/ Inter-American Development Bank [OECD/IDB], 2022); desde el enfoque de la investigación, en la Universidad Emprendedora, se pretende tener investigación de calidad cuyos resultados sean nuevos conocimientos que son transferidos al entorno para desarrollar nuevos productos que tendrán potencial de ser comercializados por medio de empresas universitarias creadas por jóvenes estudiantes e investigadores con fondos externos derivados de gestiones de vinculación; sin embargo se conoce, de acuerdo a Tarapuez-Chamorro *et al.*, (2022) que son pocos los científicos de la universidades que crean nuevas empresas.

Derivado de la necesidad de impulsar la economía y la creación de empleos, se tiene como antecedente para este estilo de gestión universitaria, lo acontecido en los años ochenta en Estados Unidos, sobre la promulgación de leyes para el licenciamiento de los descubrimientos de sus universidades y poder comercializar los resultados de sus investigaciones; con ello surgen políticas públicas similares en algunos otros países, lo cual da apertura a que este estilo de gestión universitaria se aplique en diversas instituciones de nivel superior.

Por su parte, el término Orientación Emprendedora tiene su raíz en las teorías empresariales y de gestión estratégica por los estudios organizacionales de Mintzberg en 1973, pero es propuesto por Miller (1983) y ha sido estudiado por Covin & Slevin (1991); Dess & Lumpkin (2005), Covin & Lumpkin (2011), Anderson et al (2014), entre otros. De manera posterior ha sido también estudiado en contextos organizacionales educativos, incluyendo a las universidades, sobre todo en sus departamentos con áreas tecnológicas (Todorovic, 2022) con el constructo Orientación Emprendedora Universitaria (e.g Cvijic *et al.*, 2019; Mutlutürk & Mardikyan, 2018; Riviezzo et al., 2019; Alfalih & Wided, 2020; Tatarski *et al.*, 2020; Dal-Soto et al., 2021; Pires *et al.*, 2021).

Las dimensiones que integran el constructo son cuatro (ver Figura 1) y aquellas universidades que tengan estas condiciones se considera que gestionan con una orientación emprendedora, apropiada para crear emprendimientos de universitarios:

- 1) Movilización de la investigación, que se refiere a gestionar motivación en los estudiantes para que realicen investigación aplicada y vinculada con agentes externos contribuyendo a la sociedad y la industria; de acuerdo con el Marco General para el Emprendimiento Asociativo en la Educación Superior en México, el impulso al emprendimiento está vinculado de manera estrecha con la investigación (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024);
- 2) Atipicidad (de la traducción del inglés), que se refiere a gestionar acciones para identificar nuevas oportunidades de investigación, financiamiento y colaboración fuera del ecosistema universitario;
- 3) Colaboración con la industria, que mide el fomento de relaciones de vinculación con el sector privado y público, su relevancia radica en la formalización de los proyectos emprendedores (Secretaría de Educación Pública, 2024); las teorías sobre universidad emprendedora proponen una vinculación más activa para formar profesionistas capaces de incidir en la sociedad (Neri, 2024) y,
- 4) Políticas universitarias, que se refiere a cómo la universidad facilita la innovación (Todorovic et al., 2011); las políticas sobre emprendimiento e innovación se consideran importantes porque se diseñan con el objetivo de construir sinergias, articular el trabajo y coordinar a los actores de un ecosistema de emprendimiento (Becerra, 2020).

La exigencia del entorno sobre desarrollar una perspectiva más amplia del papel cambiante de las universidades para ser emprendedoras y que logren un mayor alcance en cuanto a emprendimientos ha motivado a que la Orientación Emprendedora en las universidades sea investigada por medio del instrumento ENTRE-U desarrollado por Todorovic *et al*, esto permite conocer su situación y coadyuvar a mejorar la gestión universitaria en términos de creación de empresas universitarias, incluso patentes y licencias (Tatarsky *et al.*, 2020).

Figura 1. *Modelo Orientación Emprendedora Universitaria (OEU)*



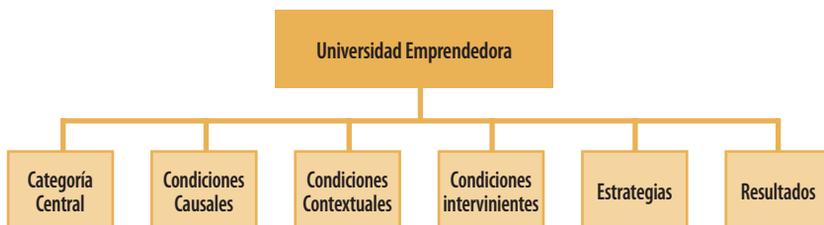
Fuente: Todorovic *et al.* (2011).

Por su parte, Mostafaei *et al.*, (2019) propone un modelo de Universidad Emprendedora de seis dimensiones:

- a) Categoría Central, que se refiere a la apertura de las políticas universitarias, la creación de clústeres empresariales, un entorno de trabajo seguro, planeación de manera estratégica, aplicar un enfoque de sistema, políticas empresariales de la universidad propician la mejora del emprendimiento.
- b) Condiciones Causales, que incluye el recurso humano y el económico (directivos, profesores y estudiantes deben de tener ciertos rasgos emprendedores como compromiso con la implementación de políticas de emprendimiento, actitudes positivas hacia el emprendimiento y competencia para desarrollar proyectos emprendedores, respectivamente).

- c) Condiciones Contextuales, es decir, un entorno que fomente el perfil de toma de riesgos, credibilidad de que la universidad puede ayudar al sector industrial y orientación a conformar emprendimientos grupales.
- d) Condiciones intervinientes, que se refiere a la forma legal de la universidad, si es pública o no, al cabildeo y la política pública.
- e) Estrategias, que incluye la vinculación de la universidad con la comunidad y los emprendedores y,
- f) Resultados, que abarca la internacionalización, satisfacción de grupos de interés y comercialización del conocimiento.

Figura 2. Modelo de Universidad Emprendedora



Fuente: Elaboración propia con base en Mostafaei *et al.*, (2019).

La presente investigación adopta el modelo planteado por Todorovic et al., (2011) que abarca en cuatro dimensiones, de manera práctica y sintetizada, los elementos fundamentales para conocer cuáles son las áreas de oportunidad en una universidad que busca fortalecer su gestión -de manera específica- para fomentar el emprendimiento; resulta una metodología adecuada para conocer los retos a superar en el tránsito hacia universidades articuladoras del conocimiento en beneficio de la sociedad con una formación formal de emprendedores que innoven; los resultados abonan a sustentar, de manera confiable y ajustada a las características de las universidades públicas estatales mexicanas, el diseño de estrategias a mediano y largo plazo para el emprendimiento de sus estudiantes.

2.2 Emprendimiento innovador

Conforme con Lazarte (2021) el emprendimiento innovador es cuando se combinan procesos de aplicación del conocimiento a través de ideas y modelos organizacionales. El objetivo de este tipo de emprendimiento es innovar, y

esto lo logra por medio de la investigación sobre la satisfacción de necesidades con la creación de un producto o servicio (Palacios & Ruiz, 2020); para este tipo de emprendimientos se requiere de competencias y habilidades de alta especialización (Block *et al.*, 2017), y en este orden de ideas, aquellas personas con mayores niveles educativos, son las que las poseen y por lo tanto, los pueden llevar a cabo (Fuentelsaz & Montero, 2015); así entonces podemos ver empresas de base tecnológica (EBT), de las cuales, algunas pueden ser *spin-off* (Farfan & Pérez, 2020) y de tipo académico, decir, las creadas en universidades o centros de investigación (Escuela de Organización Industrial [EOI], 2010).

2.3. Emprendimiento Estudiantil Universitario

Se le denomina emprendimiento juvenil a aquellos emprendimientos que son creados por personas cuya edad comprende de los 15 a los 29 años como rango general, pues hay rangos o subgrupos etarios; el emprendimiento juvenil con las personas que se encuentran cursando el nivel superior o nivel terciario es un subgrupo (Gubik & Farkas, 2016) que está popularizándose (Gupta & Gupta, 2017) y aumentando (Cherubini *et al.*, 2019). De acuerdo a Gupta & Gupta (2017) el emprendimiento estudiantil es un proceso que combina ciertos recursos como los conocimientos para crear un modelo de negocio diseñado por uno o más estudiantes de ese nivel; es decir, la base de este tipo de emprendimientos es que los estudiantes aprovechan su creatividad, las condiciones del ecosistema emprendedor que les rodea: infraestructura, mentoría, vinculación, entre otros recursos; y los conocimientos técnicos y especializados adquiridos de su área para crear productos o servicios que resuelven problemáticas del entorno (Villalobos, 2020).

Aunado a lo anterior, en esta etapa de la vida de las personas, Sampedro (2017) señala que se está en condiciones ideales para el autoconocimiento, para el motivarse, aceptar riesgos, aprender a combinar factores de producción y organización y vincularse con investigadores, académicos y estudiantes de niveles más avanzados para validar la idea y materializarla en un producto que podrá ser protegido bajo leyes de propiedad intelectual. Desde otra perspectiva, si se habla de niveles de desempleo, los jóvenes enfrentan importantes desafíos y dificultades para obtener puestos en el mercado laboral, el desempleo juvenil tiene el nivel más elevado que el promedio, por lo cual el fomento al emprendimiento juvenil se ha convertido en una estrategia a considerar por los distintos gobiernos en el mundo.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de estudio dirigido a identificar la percepción de los estudiantes universitarios mexicanos sobre la manera en la que se gestiona el emprendimiento en las universidades públicas estatales mexicanas, y tomando como referencia el constructo Orientación Emprendedora Universitaria, se presenta este avance de investigación con sus resultados; es un estudio bajo un enfoque cuantitativo, y de tipo descriptivo.

En esta segunda etapa del estudio, la unidad de análisis con la que se levantó la información primaria correspondió a estudiantes de universidades públicas estatales de la región centro del país, considerando incluir a universidades de regiones centro occidente y centro sur, de acuerdo con la clasificación de la ANUIES en México (Figura 3); dichos estudiantes se encontraron cursando el periodo 2023-2024. Dada la mayor posibilidad de que los estudiantes hubiesen cursado algunas asignaturas sobre emprendimiento, o en su caso, haber participado en eventos/talleres o actividades organizadas por la universidad dirigidas a fomentar acciones emprendedoras, se optó por dirigir el instrumento de investigación a aquellos cursando los últimos semestres/ciclos de su programa de carrera (sexto semestre en adelante).

Figura 3. *Universidades de la Región Centro (occidente y sur) según ANUIES*



Fuente: Elaboración propia.

El universo del estudio lo constituyen un total de 539,366 estudiantes matriculados en las trece universidades públicas estatales de la región centro (occidente y sur) de México en el ciclo 2023-2024, según el anuario estadístico publicado por la ANUIES. En 2023, se solicitó a las trece universidades en cuestión, vía Plataforma Nacional de Transparencia en México (PNT), proporcionar el número de estudiantes que tenían registrados en los últimos semestres de los programas académicos que ofertan, recibiendo respuesta, de lo solicitado, de siete de ellas, indicando que 54,862 correspondían a los últimos semestres/años de sus carreras. Considerando los datos proporcionados, se calcula que, en promedio, el 32% de la matrícula es de últimos semestres, dato que se utilizó para estimar la cantidad de alumnos de últimos semestres de las universidades que no contestaron (Np). La población estimada para el estudio fue de 176,155 estudiantes (Tabla 1).

Tabla 1. Población de estudiantes matriculados en UPES Región Centro de México

Universidad	Matrículas 2023 - 2024	Alumnos de últimos semestres en 2023 según respuesta de las universidades vía PNT
Universidad Autónoma de Guerrero	33282	12475
Universidad Autónoma de Aguascalientes	16070	3287
Universidad de Colima	13649	2795
Universidad de Guanajuato	26174	11866
Universidad Autónoma del Estado de México	68343	Np
Universidad de Guadalajara	136980	Np
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	39697	Np
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	32947	13482
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	26523	Np
Universidad Autónoma de Nayarit	15783	Np
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	91722	Np
Universidad Autónoma de Querétaro	21980	5963
Universidad Autónoma de Tlaxcala	16216	4994

Fuente: Elaboración propia con datos de ANUIES y datos proporcionados por las universidades vía PNT.

El diseño del muestreo buscó garantizar representatividad y precisión; por lo que, para la recolección de información en esas trece instituciones, se decidió trabajar con una muestra cuyo nivel de confianza fuese del 95% y con un margen de error del 5%, criterios que determinaron un tamaño de muestra de 384 estudiantes por encuestar; se obtuvieron 398 respuestas (Tabla 2).

Así, los estudiantes a encuestar fueron seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico por conveniencia y con un enlace a una encuesta en formato digital dadas las limitaciones logísticas y geográficas de la propia investigación. Se contactaron a personas para fungir como encuestadores en

esas entidades, uno por universidad, quienes gestionaron la participación de estudiantes de diversas disciplinas y cursando del sexto al último semestre de su programa (en caso de ser anual el programa se les solicitó encuestar a los de los últimos dos años de éste); es importante reconocer que este método puede introducir sesgos de selección.

Para garantizar el rigor metodológico, se utilizaron controles éticos durante el proceso de recolección de datos: se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, se expuso el objetivo de la investigación y los beneficios de ésta, además de explicar que no existía riesgo alguno pues los datos eran meras percepciones y analizados a nivel regional y no por universidad, asegurando también la confidencialidad de sus respuestas. Además, se consideraron posibles limitaciones del diseño, como la dependencia de datos auto informados y las restricciones del muestreo por conveniencia, lo cual fue mitigado parcialmente con un diseño de preguntas claras y la diversificación de los encuestadores locales. Aleatoriamente se confirmó la participación de algunos de los respondientes, sin embargo, dentro de las limitaciones de este estudio, es posible que ciertas regiones estén subrepresentadas o sobre representadas; así también la falta de acceso igualitario a tecnología por ser una encuesta digital pudo excluir a ciertos grupos de la población. Lo anterior pudo haber generado una muestra sesgada que no refleje las experiencias de todos los segmentos de la población estudiantil.

Tabla 2. *Tamaño de la muestra*

Universidad	Población estimada últimos semestres (2023 - 2024) N	Respuestas obtenidas
Universidad Autonoma de Guerrero	12475	3
Universidad Autonoma de Aguascalientes	3287	62
Universidad de Colima	2795	7
Universidad de Guanajuato	11866	39
Universidad Autonoma del Estado de Mexico	21869	44
Universidad de Guadalajara	43833	124
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	12703	0
Universidad Autonoma del Estado de Hidalgo	13482	4
Universidad Autonoma del Estado de Morelos	8487	3
Universidad Autonoma de Nayarit	5050	15
Benemerita Universidad Autonoma de Puebla	29351	67
Universidad Autonoma de Querétaro	5963	29
Universidad Autónoma de Tlaxcala	4994	1
		398

Fuente: Elaboración propia.

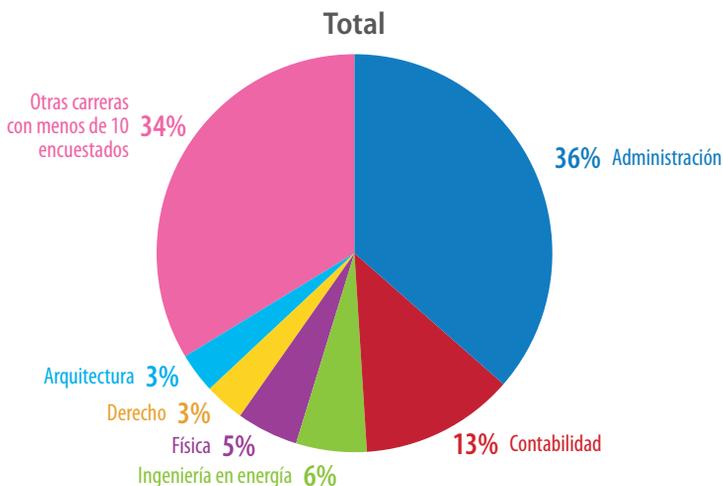
Se adaptó el instrumento de investigación denominado OEU desarrollado por los teóricos Todorovic et al (2011), pero ajustado con preguntas relacionadas al emprendimiento; contó con 30 ítems en forma de enunciados para responder los cuales sirvieron para analizar una gama de características como lo son la movilización de la investigación, lo innovador de las gestiones y acciones, la colaboración con la industria y la percepción sobre las políticas universitarias, y se adicionó con ítems sobre la gestión de los directivos institucionales y la dimensión multidisciplinaria; para determinar la fiabilidad del instrumento se calculó el Alfa de Cronbach por medio del software SPSS, obteniendo como resultado 0.976, con lo cual se confirmó ésta fiabilidad.

El análisis de los datos se realizó mediante técnicas estadísticas descriptivas utilizando software especializado SPSS. Se calcularon frecuencias, porcentajes y medidas de tendencia central para identificar patrones en las percepciones de los estudiantes. Los hallazgos se interpretaron en el contexto del Modelo OEU (Orientación Emprendedora Universitaria), vinculándolos a las premisas del dicho modelo. A continuación, se presentarán los principales resultados.

4. RESULTADOS

Los resultados provienen de estudiantes de 57 programas académicos, lo cual es indicativo de que se conocerán perspectivas de estudiantes diferentes a las de estudiantes de disciplinas administrativas que por lo regular son en las que se incluyen asignaturas/eventos/talleres sobre emprendimiento; sin embargo, en el gráfico 1 podemos observar que la mayor frecuencia de participación fue de estudiantes de los programas académicos de Administración con 36% y Contabilidad con 13%, y también de los programas de Ingeniería en energía (6%), Física (5%), Derecho y Arquitectura con 3% respectivamente (ver Gráfico 1).

Al obtener respuestas sobre estudiantes que han llevado a cabo algún proyecto emprendedor involucrando a su universidad, el 49% respondió que lo ha realizado. Es decir, prácticamente la mitad de los encuestados sí ha puesto en práctica o ha materializado ideas de productos o servicios nuevos, hallazgo que es alentador para seguir fomentando gestiones orientadas a que emprendan aquellos que todavía no lo hacen y que puede estar relacionado con que ellos hayan tomado un curso, asignatura, taller vinculado al tema emprendedor, ya que el 65% de los encuestados, afirma esto. Lo anterior, confirma que el emprendimiento es un tema que las universidades están, cada vez más, considerando importante e incluyendo en sus actividades sustantivas, lo cual concuerda con los resultados del estudio de Neri (2024).

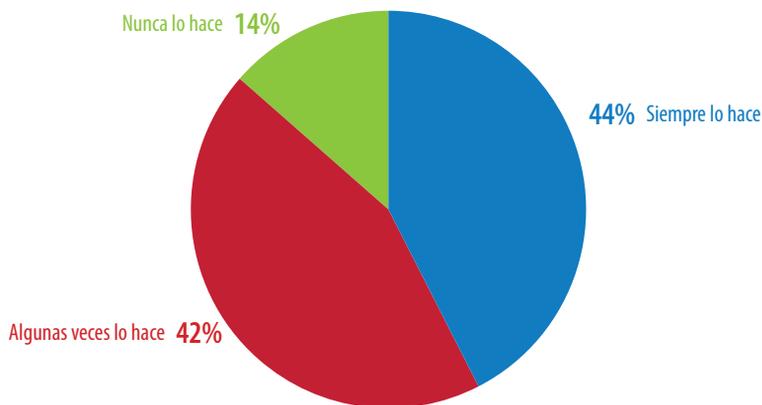
Gráfico 1. Programa académico al que pertenece el estudiante participante en el estudio

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, un 44% se refiere a que algunas veces su universidad los motiva a participar en investigaciones para proyectos emprendedores que impacten significativamente a la industria o sociedad, el 42% responde que esto siempre sucede y solamente un 14% de los encuestados responde que su universidad nunca lo hace (Gráfico 2). Este hallazgo se vincula con la dimensión Movilización de la investigación del modelo OEU, pues las universidades gestionan que el conocimiento que se ha adquirido en las aulas se aplique a las problemáticas de la sociedad por medio de la promoción en su estudiantado a participar en investigaciones de impacto con las cuales podrían emprender. En este orden de ideas, el 51% de los encuestados también percibe que su universidad tiene la reputación ante la sociedad de que con los proyectos emprendedores estudiantiles contribuye de manera importante, únicamente el 13% de encuestados responde que no tiene esa reputación; en términos del Modelo de Universidad Emprendedora de Mostafaei et al. (2019), se habla de las Condiciones Contextuales que la universidad fomenta un entorno para la credibilidad de la universidad; en relación al modelo OEU, esto se refiere a la dimensión Colaboración con la Industria, a lo cual el indicador es positivo.

Gráfico 2. *Percepción de los estudiantes sobre recibir motivación para participar en investigaciones para proyectos emprendedores de impacto*

En mi universidad nos motivan a participar en investigaciones para proyectos emprendedores con impactos significativos para la industria o sociedad

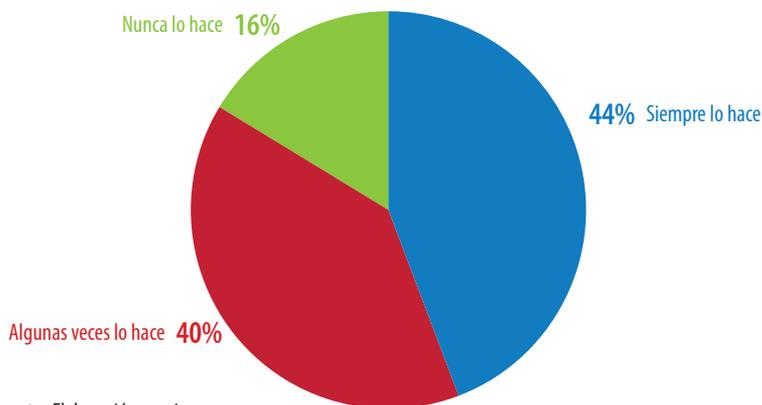


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la percepción de los estudiantes sobre el fomento de su universidad para que lleven a cabo proyectos con la participación de profesionistas no pertenecientes a la institución, el 44% respondió que siempre se fomenta, un 40% indica que en ocasiones si se fomenta esta vinculación y el 16% opina que nunca lo hace (Gráfico 3). Este dato revela que la universidad puede ser percibida como agente relevante por su contribución a la industria ofreciendo sus nuevos conocimientos, pero que además, permite la participación de otros agentes ajenos a ella, con lo cual está fomentando el enriquecimiento de ideas emprendedoras y fortalecimiento de proyectos emprendedores de los estudiantes según el modelo de OEU en su dimensión Colaboración con la Industria; el hallazgo demuestra un alto grado de percepción sobre la intervención participativa de terceros.

Gráfico 3. *Percepción de los estudiantes sobre el fomento a la vinculación con profesionales externos para realizar emprendimientos*

En mi universidad se fomenta que los estudiantes realicen proyectos emprendedores en asociación con profesionales externos a ella



Fuente: Elaboración propia.

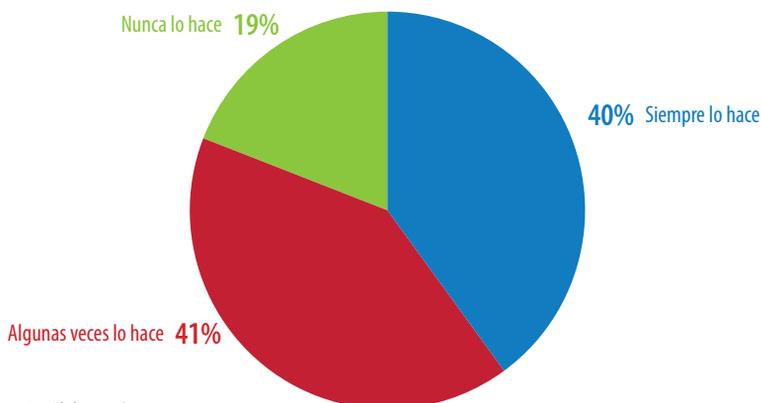
Por su parte, la búsqueda de oportunidades fuera del ecosistema universitario, de acuerdo al modelo OEU, es una acción novedosa o atípica en las universidades emprendedoras; de acuerdo al resultado la mayoría de los encuestados (54%) ofrece una perspectiva favorable de su universidad, se fomenta el que ellos busquen fuera de su entorno académico el apoyo para llevar a cabo sus emprendimientos.

Respecto a la materialización de los emprendimientos, uno de los temas necesarios es el financiamiento, por lo que se preguntó sobre el apoyo que reciben de su universidad para encontrar fuentes de financiamiento para sus proyectos emprendedores. En este sentido, el 40% indicó que su universidad siempre les apoya para obtener financiamientos; un 41% señaló que algunas veces los apoya, y el 19% sostiene que no percibe que se apoye (Gráfico 4). Un tema que ha sido señalado por Neri (2024) como necesario y relevante, es el de definir un modelo de financiamiento para el emprendimiento estudiantil universitario; al respecto, los hallazgos muestran esta tendencia, sin embargo, a pesar de que el porcentaje de encuestados que perciben apoyo para encontrar fuentes de financiamiento es alto, es uno de los ítems que tiene mayor porcentaje de es-

tudiantes que consideran que su universidad nunca lo hace; por lo anterior, es un reto pendiente que deben las universidades en conjunto con instituciones gubernamentales, orientar en sus políticas institucionales y públicas respectivamente; el modelo OEU lo contempla en su dimensión Política Universitaria.

Gráfico 4. *Percepción sobre el apoyo de la universidad para obtención de financiamiento a los emprendimientos estudiantiles*

Mi universidad apoya en la búsqueda de fuentes de financiamiento para materializar los proyectos emprendedores



Fuente: Elaboración propia.

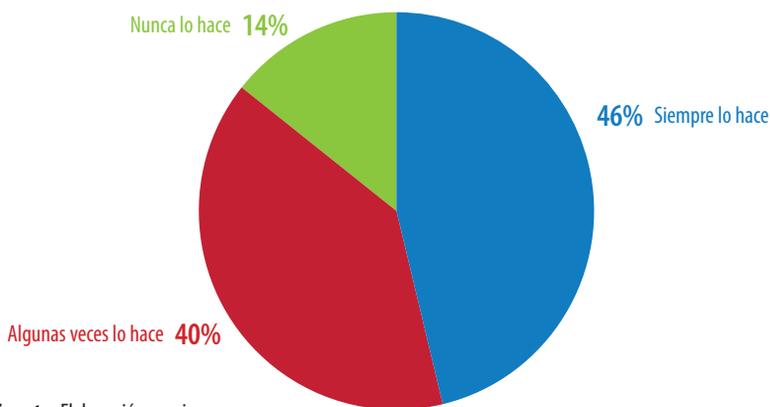
En relación con el fomento que da la universidad a la integración de estudiantes de manera multidisciplinaria en los proyectos emprendedores, el 46% percibe que esta cualidad siempre se procura en los emprendimientos; el 40% percibe que a veces se procura, a veces no, y el 14% restante tiene la percepción de que no se llevan a cabo acciones para fomentar la multidisciplinaria (Gráfico 5). La dimensión Multidisciplinaria, al cual pertenece este ítem, se propone integrarla al modelo de OEU, y se refiere a que la universidad emprendedora promueve coyunturas para integrar dos o más disciplinas dentro de los proyectos emprendedores; si bien el modelo original contempla la colaboración entre actores en una de sus dimensiones, ésta se enfoca a procesos de vinculación con externos únicamente. Con base en la evidencia obtenida, la

multidisciplinariedad es un comportamiento característico de una universidad emprendedora.

Con base en la evidencia obtenida, la multidisciplinariedad es un comportamiento característico de una universidad emprendedora. La gestión contemporánea, como la gestión por procesos, hace énfasis en la formación de equipos multidisciplinarios para lograr un desempeño eficaz (Hitpass, 2017); al respecto, queda por estudiar, de manera particular, la relación entre el porcentaje de emprendimientos materializados por estudiantes de esta región con el fomento a la integración de este tipo de equipos, por lo cual queda como una vertiente a una futura investigación.

Gráfico 5. *Percepción sobre el fomento a la integración de diversas disciplinas en los proyectos emprendedores estudiantiles*

En mi universidad se fomenta el emprendimiento innovador multidisciplinario por medio de políticas institucionales



Fuente: Elaboración propia.

Para concluir con los resultados, sobre la percepción que tienen los estudiantes acerca del fomento que los directivos institucionales llevan a cabo para impulsar la formación de emprendedores en la comunidad universitaria, el 45% de los encuestados opina que los directivos siempre están impulsando dicha formación y, solo el 13% no observa que se lleve a cabo por parte de estas per-

sonalidades. Este ítem se encuentra dentro de la categoría Políticas Universitarias; la OEU en las universidades emprendedoras se identifica por contar con cuerpos directivos comprometidos con la innovación y enfocados en el desarrollo de políticas para el buen desarrollo de sus funciones, en este sentido, de fomentar el emprendimiento estudiantil y, al respecto, en las universidades de esta región, sus directivos son percibido, por la mayoría, como impulsores de la formación de emprendedores. Así también, perciben que los directivos promueven la interacción entre investigadores y estudiantes para estimular la discusión y creación de ideas emprendedoras (43%), tan solo un 14% responde que no percibe que sus directivos lo promuevan.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La gestión para fomentar el emprendimiento estudiantil universitario lleva varias décadas de auge en las instituciones de educación superior del mundo, esto se puede corroborar con la serie de estrategias y acciones que las universidades establecen en sus planes institucionales. Son diversas las políticas institucionales que las universidades diseñan y ejecutan, ya sea para disciplinas específicas como las áreas de negocios, o bien de manera transversal para todas las áreas del conocimiento. Lo anterior se debe a que el emprendimiento es considerado, tanto como la alternativa laboral para que los estudiantes, a su egreso, ejerzan los conocimientos, competencias y habilidades adquiridas en su trayecto universitario, y que se consideran esenciales para que puedan crear sus propias empresas (Esquivel *et al.*, 2023), o bien, para satisfacer las competencias requeridas por los empleadores en la actualidad.

De tal forma que, podemos señalar, en el mismo modo que Castillo & Sandoval (2022) lo hacen, que la universidad es uno de los principales agentes que impulsan la formación de jóvenes emprendedores pero que existe un área de oportunidad importante para concretar la creación de emprendimientos de los estudiantes universitarios.

De acuerdo con Esquivel *et al.* (2023), las universidades de América latina muestran gran interés en el emprendimiento estudiantil, y en el caso particular de las universidades públicas mexicanas, se concuerda con los hallazgos de Neri (2024). En particular en este estudio, las universidades ubicadas en la zona centro del país, los resultados nos permiten concluir que cumplen con esta condición ya que, la mayoría de estudiantes ha llevado cursos, asignaturas o talleres sobre emprendimiento impartidos por sus universidades y, lo más

relevante, tienen un buen nivel de concreción de proyectos emprendedores universitarios (participación en emprendimientos).

Sería de utilidad, en un futuro estudio, identificar si existe alguna discrepancia con los resultados de otras regiones del país respecto a esta concreción de proyectos, y atenderla en caso de haberla, ya que, aunque no hay claridad o exactitud sobre cuáles son los factores fundamentales para lograr una cantidad importante de emprendimientos o una orientación emprendedora en la academia (Feola *et al.*, 2021), y se necesita entender que no es únicamente por las asignaturas impartidas o no en una universidad (Durazo-Watanabe *et al.*, 2021), aprender de las estrategias de gestión de las universidades que han logrado los resultados mostrados en este avance del estudio, las acercará a definirse como universidades emprendedoras, y con ello lograr una escalabilidad en el impulso al emprendimiento nacional y la eficiencia emprendedora.

Podemos también observar la existencia de la voluntad y decisión directiva de las instituciones en esta región para fomentar la gestión del emprendimiento; en este estudio se corrobora que existe uno de los factores a considerar en la administración de las universidades para contar con un ecosistema emprendedor universitario efectivo, según Tassara (2021): los estudiantes perciben que cuentan con el apoyo y motivación de directivos que fomentan la interacción, vinculación y participación con investigadores de la propia universidad y con agentes externos a ella.

El emprendimiento estudiantil universitario es un fenómeno que se ha convertido en pilar fundamental para el desarrollo social y económico para los países del mundo. Por medio de éste se permite transformar ideas de estudiantes universitarios en proyectos concretos, no solamente impulsando la creación de empresas, sino con la adquisición de competencias y habilidades esenciales para el mundo laboral. Por su parte, las universidades han dejado a un lado el ser instituciones académicas dedicadas únicamente a transmitir conocimientos teóricos, sino que muchas de ellas incentivan a los estudiantes a desarrollar ideas de negocios mientras cursan sus estudios terciarios, aprovechando todo el aprendizaje y el ecosistema emprendedor que han creado para este fin y todos los recursos como redes, mentorías y tecnología que facilitan su creación.

En concreto, el emprendimiento estudiantil universitario viene a transformarse en el ambiente idóneo para el surgimiento y puesta en marcha de proyectos empresariales o sociales; pero un desafío importante que enfrentan los emprendedores y más aún, los estudiantes emprendedores, es el financiamiento,

es decir, el acceso a capital necesario para materializar su proyecto emprendedor, sin embargo, aunque en este rubro quede camino por recorrer, las universidades, con su ecosistema emprendedor, ofrecen apoyos para participar en concursos, programas de incubación, becas y vinculación con inversionistas.

Como se ha mencionado, de acuerdo a los hallazgos, un importante porcentaje de estudiantes de las universidades de esta zona estudiada ha llevado a cabo emprendimientos en participación con su universidad y considerando que el estudio tomó en cuenta las percepciones de estudiantes de cualquier disciplina, es interesante hallar que hay disciplinas como las de salud o sociales, en las que ya se insertan cursos, talleres o asignaturas sobre emprendimiento; además existe la percepción de que el emprendimiento se lleva a cabo de manera multidisciplinaria, es decir, fomentando la participación e integración de diversas áreas de conocimiento. Así también, la percepción del estudiante emprendedor es que sus directivos institucionales fomentan la participación de agentes externos y de investigadores de la universidad.

Sin embargo, retomando el tema, aunque la percepción estudiantil señala avances significativos, es necesario fortalecer la gestión del financiamiento de proyectos emprendedores, un área que los estudiantes perciben como inconsistente; al respecto una estrategia que podrían implementar las universidades en sus modelos de fomento al emprendimiento es la constitución de un programa de fondos de innovación comunitaria con participación gubernamental y de la comunidad: Estos fondos permitirían a los estudiantes desarrollar proyectos que aborden problemas locales con un enfoque en sostenibilidad, equidad e inclusión social; las iniciativas a considerar serían aquellas dirigidas a comunidades marginadas o a proyectos ambientales novedosos, en síntesis, se requiere del diseño, creación y promoción de estímulos, por ejemplo.

En resumen, se puede concluir, más no generalizar -dada la limitante de la falta de una muestra homogénea entre las diversas universidades-, que en ellas, de acuerdo a la percepción de los estudiantes, se gestiona con Orientación Emprendedora -el estilo de su gestión se alinea al enfoque de este modelo-, ya que: a) movilizan los resultados de la investigación fomentando la participación de investigadores en proyectos emprendedores de estudiantes, b) gestionan acciones para identificar oportunidades de investigación, financiamiento y colaboración fueran de la universidad, c) se vinculan con la industria, el sector privado y público, d) diseñan y ejecutan políticas institucionales para fomentar la innovación y el emprendimiento; además, e) fomentan la multidis-

ciplinariedad para los proyectos emprendedores universitarios y, finalmente, f) sus directivos muestran voluntad para motivar y propiciar el ambiente idóneo para llevar a cabo las acciones antes citadas; todo lo anterior permite en estas instituciones el desarrollo de un ecosistema emprendedor propicio y, que puede servir de referencia, para aquellas cuya meta sea incrementar el emprendimiento innovador de sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Alcañiz, Manuela & Pérez-Marín, Ana & Pujol-Jover, Maria & Riera, Carme. (2019). La brecha de habilidades de los recién graduados. Un análisis desde la perspectiva de la edad, el género y las características de las empresas. (pp. 528-533). En: *Aprendizaje, Innovación y Cooperación como impulsores del cambio metodológico*. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2019 (9-11 de Octubre de 2019, Madrid, España) DOI:10.26754/CINAIC.2019.0108
- Alfalih, A., & Ragmoun, W. (2020). The role of entrepreneurial orientation in the development of an integrative process towards entrepreneurship performance in entrepreneurial university: A case study of Qassim university. *Management Science Letters*, 10, 1857-1872. DOI:10.5267/j.msl.2019.12.033
- Anderson, B., Kreiser, P., Kuratko, D., Hornsby, J., & Eshima, Y. (2014). Reconceptualizing entrepreneurial orientation. *Strategic Management Journal*, 36(10), 1435-1597. <https://doi.org/10.1002/smj.2298>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (sf). Anuarios Estadísticos de Educación Superior. ANUIES. <https://bit.ly/3BjAFwo>
- Becerra, E. (2020). Fomento de iniciativas de emprendimiento y la innovación para acercar a los jóvenes universitarios al mundo empresarial. *Ciencia digital*, 4(4), 65-84. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v4i4.1430>
- Block, J. H., Fisch, C. O., & van Praag, M. (2017). The Schumpeterian entrepreneur: a review of the empirical evidence on the antecedents, behaviour and consequences of innovative entrepreneurship. *Industry and Innovation*, 24(1), 61-95. <http://dx.doi.org/10.1080/13662716.2016.1216397>

- Caleya Dalmau, R., Vázquez Martínez, U., Aguilar, C., Clariandys Rivera-Kempis, & Rivera, C. (2019). Análisis de los factores determinantes para la formación académica de emprendedores durante sus estudios de grado universitario. En E. Herruzo Gómez, B. Hernández, G. Cardella, & J. Sánchez, *Emprendimiento e Innovación: oportunidades para todos* (págs. 17-23). Editorial Dykinson, S.L. <https://bit.ly/4gT2QTI>
- Castillo Chávez, J. H., & Sandoval Ríos, J. E. (2022). Formación de emprendedores para la innovación como revisión sistemática. *Revista UNIDA Científica*, 6(1), 13-17. <https://bit.ly/4gHmLUQ>
- Cherubini Alves, A., Fischer, B., Rücker Schaeffer, P., & Queiroz, S. (2019). Determinants of student entrepreneurship: An assessment on higher education institutions in Brazil. *Innovation & Management Review*, 16(2), 96-117. <https://doi.org/10.1108/INMR-02-2018-0002>
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.
- Contreras Cuevas, A. B., & Macías, A. P. (2022). Percepción de los estudiantes de turismo de la Universidad de Guadalajara (México) sobre la intención emprendedora. *El Ágora USB*, 22(1), 242-262. DOI: [10.21500/16578031.4772](https://doi.org/10.21500/16578031.4772)
- Covin, J. G., & Lumpkin, G. T. (2011). Entrepreneurial Orientation Theory and Research: Reflections on a Needed Construct. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(5), 855-872. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2011.00482.x>
- Covin, J., & Slevin, D. (1991). A Conceptual Model of Entrepreneurship As Firm Behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 16(1), 7-26. <https://doi.org/10.1177/104225879101600102>
- Cvijic, M., Tatarski, J., Katic, I., & Vekic, A. (2019). Entrepreneurial Orientation of Public Universities in Republic of Serbia-Empirical Study. *Sustainability*. DOI:[10.3390/su11061509](https://doi.org/10.3390/su11061509)
- Dal-Soto, F., Swirski de Souza, Y., & Benner, M. (2021). La orientación emprendedora en la transformación de las universidades. *Revista Empresarial Brasileña*, 18(3), 255-277. <https://doi.org/10.15728/bbr.2021.18.3.2>
- Dess, G. G., & Lumpkin, G. T. (2005.). The Role of Entrepreneurial Orientation in Stimulating Effective Corporate Entrepreneurship. *Academy of Management Perspectives*, 19(1). <https://doi.org/10.5465/ame.2005.15841975>

- Durazo Watanabe, E., López, B., Payán, M., & Barreras, A. (2021). Ecosistemas de emprendimiento: la formación emprendedora desde las instituciones de educación superior. En M. Ramírez Urquidy, N. Ramírez Angulo, M. Taxis Flores, & G. Osorio Novela, *Emprendimiento y educación superior en México: diversos enfoques en la construcción de ecosistemas* (págs. 99-116). Ensenada: CETYS Universidad. <https://bit.ly/3TGPPrDL>
- Escuela de Organización Industrial. (2010). *Emprendia*. Consejo Social de la Universidad de Huelva. Cevipyme. *Empresas de Base Tecnológica 2*. EOI. <https://bit.ly/3XJ9naj>
- Esquivel, F. A., García Sandoval, J. R., & Aldape Ballesteros, L. A. (2023). Universidades emprendedoras en América Latina. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(104), 1685-1700. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.104.19>
- Farfán Juanias, O., & Pérez Navarrete, K. (2020). Metodologías innovadoras para el diseño de nuevos proyectos de Emprendimiento de Base Tecnológica (EBT). *Mare Ingenii*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.52948/mare.v2i1.196>
- Feola, R., Parente, R., & Cucino, V. (2021). The Entrepreneurial University: How to Develop the Entrepreneurial Orientation of Academia. *Journal of the Knowledge Economy*, 1787-1808. <https://doi.org/10.1007/s13132-020-00675-9>
- Fuentelsaz, L., & Montero, J. (2015). What makes some entrepreneurs more innovative? *Universia Business Review*, 14-31. <https://lc.cx/UCLXwD>
- Gubik, A., & Farkas, S. (2016). Student Entrepreneurship in Hungary: Selected Results Based on GUESSS Survey. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 123-129. DOI:10.156/EBER/2016.040408
- Guerrero, M., Urbano, D., & Gajón, E. (2020). Ecosistemas universitarios emprendedores y patrones de carrera de los graduados: ¿importan los programas de educación empresarial y las incubadoras de empresas universitarias? *Journal of Management Development*, 39(5), 753-775. <https://doi.org/10.1108/JMD-10-2019-0439>
- Gupta, A., & Gupta, V. (2017). Just a Lemonade Stand: An introduction to Student Entrepreneurship. *New England Journal of Entrepreneurship*, 33-44. <https://bit.ly/3MWN6AV>
- Hitpass, B. (2017). *Business Process Management. Fundamentos y Conceptos de implementación*. BPM Center.
- Lazarte, L. A. (2021). ¿Emprendimiento o startup? Un análisis en el contexto peruano. *Economía creativa*, 15, 87-119. <https://doi.org/10.46840/ec.2021.15.04>

- Miller, D. (1983). The Correlates of Entrepreneurship in Three Types of Firms. *Management Science*, 757-868. <https://doi.org/10.1287/mnsc.29.7.770>
- Mintzberg, H. (1973). Strategy-Making in Three Modes. *California Management Review*, 16(2), 44-53. <https://doi.org/10.2307/41164491>
- Mostafaei S M R , Malekian F, Kavyani E, Karamafrooz M J. (2019). Validation of Entrepreneurial University Model: A Qualitative Study with the Grounded Theory Approach. *Educ Res Med Sci.*, 8(1):e88775. <https://doi.org/10.5812/erms.88775>
- Mutlutürk, M., & Mardikyan, S. (2018). Analysing Factors Affecting the Individual Entrepreneurial Orientation of University Students. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1S). <https://lc.cx/WpMGB->
- Neri Guzmán, Juan Carlos. (2024). Universidades públicas en México: análisis del emprendimiento. *Problemas del desarrollo*, 55(216), 141-167. Epub 21 de junio de 2024. <https://doi.org/10.22201/iiiec.20078951e.2024.216.70026>
- Organisation for Economic Co-operation and Development/Inter-American Development Bank. (2022). Innovative and Entrepreneurial Universities in Latin America. OECD/IDB. OECD Skills Studies. <https://doi.org/10.1787/ca-45d22a-es>
- Palacios, A. E., & Ruiz, S. d. (2020). El emprendimiento en América Latina: Un análisis de su etimología, tipología y proceso. *ECA Sinergia*, 47-58. https://doi.org/10.33936/eca_sinergia.v11i2.2115
- Pires da Cruz, M., Ferreira, J. J., & Kraus, S. (2021). Entrepreneurial orientation at higher education institutions: State-of-the-art and future directions. *The Internatitonal Journal of Management Education*, 19(2). <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100502>
- Prokop, D. (2021). University entrepreneurial ecosystems and spinoff companies: Configurations, developments and outcomes. *Technovation*, 107, 102286. <https://doi.org/10.1016/j.technovation.2021.102286>
- Riviezzo, A., Santos, S., Liñan, F., Napolitano, M. R., & Fusco, F. (2019). European universities seeking entrepreneurial paths: the moderating effect of contextual variables on the entrepreneurial orientation-performance relationship. *Technological Forecasting and Social Change*, 141, 232-248. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.10.011>
- Sampedro, J. (2017). *Emprendimiento Universitario y Valorización del Conocimiento para la Solución de Problemas Sociales*. Gestión de la Innovación para la Competitividad: Sectores estratégicos, tecnológicos emergentes y emprendimientos. <https://lc.cx/qgeOw>

- Secretaría de Educación Pública. (2024). *Marco General para el Emprendimiento Asociativo en la Educación Superior en México*. SEP. Gobierno de México. <https://lc.cx/ofduUL>
- Selingo, J., Clark, C., & Noone, D. (2018). *The future(s) of public higher education*. Deloitte Center for Higher Education Excellence. <https://lc.cx/xFV891>
- Tarapuez-Chamorro, E., Guzmán-Díaz, B. E., & Parra-Hernández, R. (2022). La intención emprendedora de los científicos universitarios en Colombia. *CEA*, 8(17). <https://doi.org/10.22430/24223182.2013>
- Tassara Salviati, C. F. (2021). ¿Qué factores son clave para generar un ecosistema emprendedor universitario? *Gestión en el Tercer Milenio*, 24(47), 145-150. <https://dx.doi.org/10.15381/gtm.v24i47.19763>
- Tatarski, J., Brkanlić, S., Sanchez Garcia, J., Esteve, E.B., Brkić, I., Petrović, M., Okanović, A. (2020). Measuring Entrepreneurial Orientation of University Employees in Developing Countries Using the ENTRE-U Scale. *Sustainability*, 12, 8911. <https://doi.org/10.3390/su12218911>
- Todorovic, J., Todorovic, Z. W., & Fan, J. (2022). The Role of Entrepreneurial Orientation and Market Orientation In Faculty Perceptions and Engagement Tendencies. *Academy of Marketing Studies Journal*, 26(3). <https://bit.ly/4egkvTb>
- Todorovic, Z., McNaughton, R., & Guild, P. (2011). ENTRE-U: An entrepreneurial orientation scale for universities. *Technovation*, 128-137. DOI:10.1016/j.technovation.2010.10.009
- Villalobos, D. (2020). Emprendimiento Estudiantil: una proyección de futuro desde la investigación. *REDIELUZ*, 8(1), 129-131. <https://bit.ly/3BjBHsg>
- Weicht, R. (4 de Abril de 2018). Education systems can stifle creative thought. Here's how to do things differently. Weforum. <http://surl.li/stovgx>