

Las reformas recientes de la educación en México. Entre la enseñanza básica y la superior (en torno a los proyectos y las comunidades académicas)

Javier Rodríguez Lagunas*

En el presente documento se busca revisar el proceso de las reformas en su lógica interna, considerando la Ley General de Educación y el Artículo 3º Constitucional, así como el involucramiento de los principales actores sociales de la educación. No se trata de hacer un recuento pormenorizado, aunque sí tomarlo en cuenta, de cada paso dado y cada actor implicado. En cambio, planteamos interrogantes sobre lo que significan las reformas y lo que podría ocurrir de abrir espacios a la reflexión de los involucrados. Seguimos una ruta de examen en la que suponemos un eje central que aspira a ser implementado en todos los niveles educativos: la calidad de la educación, y sugerimos los aspectos torales que lo constituyen, a nuestro entender –y sin haber pasado por un curso o taller de actualización en calidad educativa–, de manera que no necesariamente serán concordantes con los que otros análisis podrían sugerir.

Antecedentes

Nuevamente se respira un aire de reformas en la sociedad mexicana. Antes de que el gobierno de Felipe Calderón Hinojosa terminara, se dio paso a la penúltima reforma de la educación básica, en su Ley General de Educación¹. Con el nuevo gobierno, se reforma el Artículo 3º Constitucional. Sin duda, son de los temas más impor-

tantes para la política nacional y sobre los cuales ha habido, y habrán, muchos más pronunciamientos y manifestaciones.

Las reformas hay que ponerlas en práctica para que puedan tener algún grado de consecuencias en la vida de la sociedad, pero es importante tratar de hacerlas concordar con respecto a quienes van dirigidas, en el caso de las educativas, a educadores y educandos, por un lado, e instituciones por el otro. Esto último no es cosa fácil como ya se puede ver en estos días –si no recuérdese a los maestros sindicalistas, que van acompañados de otros sectores de la sociedad en distintos lugares del país como Guerrero, Michoacán y Oaxaca, así como por los estudiantes, como los normalistas de Ayotzinapa (Guerrero)–; hay resistencias no sólo

por los contenidos de las reformas, sino también por los métodos que el Estado y la política mexicana siguen para adoptarlas.

No parece adecuado –ni posible en las actuales circunstancias– suponer que las reformas son sólo un asunto de generar leyes y sus reglamentos para al final operarlas. La sociedad está mucho más despierta que en el pasado reciente, donde de alguna manera las reformas en el campo educativo, así como en otros campos, no generaban tanta dificultad para el poder político establecido. El fenómeno democrático y el avance de la sociedad civil y sus instituciones ha calado en el proceso social mexicano y hoy el nivel de las relaciones sociales y políticas exige nuevos y mayores tratamientos de comunicación y acuerdo social. Por

* Profesor-Investigador del Departamento de Sociología de la UAM-Iztapalapa; Coordinador del Laboratorio de Docencia y el Estudiante Universitario (LADEU); doctor en Sociología y miembro del Sistema Nacional de Investigadores.

¹ Y también se ajusta la Ley Federal del Trabajo para, finalmente, adecuarla a las condiciones imperantes en por lo menos dos décadas de existir nuevas condiciones flexibles para los trabajadores mexicanos.

eso el tema de reformas, como la educativa, no es sencillo y exige el interloquio de los sectores involucrados. Si se diera el intercambio de posiciones a lo mejor se tarda más en aplicar pero posiblemente los resultados sean mejor y más aprovechables para la pretensión última: llevar al país y a sus poblaciones adelante en el nuevo entramado global.

En el presente documento se busca revisar el proceso de las reformas en su lógica interna, considerando la Ley General de Educación y el Artículo 3° Constitucional, así como el involucramiento de los principales actores sociales de la educación. No se trata de hacer un recuento pormenorizado, aunque sí tomarlo en cuenta, de cada paso dado y cada actor implicado. En cambio, planteamos interrogantes sobre lo que significan las reformas y lo que podría ocurrir de abrir espacios a la reflexión de los involucrados. Seguimos una ruta de examen en la que suponemos un eje central que aspira a ser implementado en todos los niveles educativos: la calidad de la educación, y sugerimos los aspectos torales que lo constituyen, a nuestro entender —y sin haber pasado por un curso o taller de actualización en calidad educativa—, de manera que no necesariamente serán concordantes con los que otros análisis podrían sugerir.

En particular, buscamos revisar lo que pasa tanto en la educación básica como en la superior. Hay sus conexiones entre ellas y, sin duda, lo que pase en una afecta a la otra. Es decir, una determinada preparación básica es también el insumo básico para la siguiente etapa escolar y así hasta llegar a la enseñanza superior; que, de entrada, tiene como propósito formar profesionistas valiéndose de lo que han aprendido en los niveles anteriores. Digamos tan sólo que un propósito de las reformas en la enseñanza superior implica mejorar el aprendizaje a partir de apoyar que el alumno tenga habilidades básicas como la lectura, redacción y el manejo de lenguajes formales, tema del que la enseñanza básica hace su eje vertebral.

Ciertamente la educación como institución tiene sus propios supuestos y necesidades, lo mismo que aspiraciones, y no sólo está para resolver las necesidades de la economía, sino las más amplias y exigentes de la sociedad en su civilidad y cultura. Tiene, pues, su lógica interna y sus prerrogativas, lo mismo que sus mecanismos de reproducción. Pero establece sus intercambios con otras instituciones y, sobre la base de sus exigencias, puede llegar a resolver otras que no son propiamente las suyas pero que sopesa en grados de posibilidad².

² Lo que no es alejado ni mucho menos imposible. Pero basado en el esquema analítico de la cibernética social de N. Luhman y Kart Eberhard

Para efectos de nuestro análisis, la anterior perspectiva es útil en el sentido del análisis de la conformación de la lógica interna de la educación, pero los actores del proceso pueden vincularse a esa lógica y también tramar otra que, incluso, no tenga mucho que ver con la de la institución educativa. Este es el escenario de la reflexión, el del sistema y los actores. Inclusive puede pensarse en formas de relaciones sociales en lo interno de las instituciones educativas y con respecto al Estado, que, para muchos, es el principal interlocutor de estas instituciones. Es decir, una compleja trama de relaciones endógenas y exógenas van dando sentido a las relaciones sociales de la institución educativa para dar paso a su acción educativa³.

Por otro lado, el tema de la calidad⁴ como nuevo aditamento de lo educativo nos plantea esas situaciones que tienen que valorarse y resolverse en la complejidad de la institución educativa. No es un dato que se resuelva en las prácticas escolares de manera inmediata, sino como producto de un conjunto de mediaciones, como posibilidades, para dar paso a su ejecución.

Además, la calidad educativa podría no estar limitada, como se observa a menudo en estos días, a su asimilación a las cuestiones del mercado. No obstante el mercado es importante y la educación en él cada vez más. En el siglo pasado, el proceso de industrialización generó la necesidad de masas de trabajadores con habilidades para este tipo de economía. Entonces la educación básica era muy importante

Schorr (1993), la educación y sus instituciones son un sistema y tienen, como todo sistema, la necesidad de reproducirse no porque otros lo quieran, sino porque es la base de su autopoiesis y lo hace en referencia a sí mismo.

³ A. Acosta Silva (2003:46), al analizar a las instituciones universitarias, examina el potencial de análisis que puede tener el estudio de las relaciones entre el Estado y las universidades, y nos recuerda que el análisis del cambio de las universidades, como cambio de instituciones, no puede ser la resultante de un proceso evolutivo, sino "un episodio de transformación de un sistema de acción". Y también, que la institución educativa, como la universitaria, es un sistema complejo que, y más ahora que hace treinta años, establece acciones desde distintos elementos y factores internos, de acuerdo con las circunstancias que se ofrecen, por ejemplo, desde la acción y las políticas del Estado mexicano.

⁴ Concepto que tiene diversas connotaciones, por ejemplo, la que tiene que ver con la capacidad de la institución educativa de matricular estudiantes, de hacer que tengan buenos rendimientos escolares, de procurar buena eficiencia terminal; pero también tiene que ver con el aula y lo que en ella ocurra: proceso de enseñanza y aprendizaje en donde los actores centrales, el maestro y los alumnos, deciden su rumbo; también aplica al manejo de nuevas tecnologías educativas. En fin, el concepto es polisémico y usado en la educación plantea el problema de una educación limitada o inclusive con deficiencias y otra justamente con calidad. Cuando aplicamos, pues, el término, establecemos una meta de mejora y de su respectiva comprobación en aspectos como los anteriores.

para la socialización, para la comunicación de los sujetos del trabajo, pero también se consideró una base sobre la cual edificar las habilidades y capacidades del trabajador en el desarrollo de la empresa moderna, preponderantemente industrial⁵.

Una extrema simplificación del proceso de educación y trabajo en la sociedad mexicana de entonces y hasta ahora nos llevaría a postular una clasificación como la siguiente: 1. En los años cuarenta y cincuenta del siglo pasado, si había un requerimiento educativo de la empresa de entonces, éste era contar con trabajadores que tuvieran estudios primarios. 2. En las dos siguientes décadas, el requisito formal se incrementó a estudios secundarios para la mano de obra industrial, pero el trabajo requerido también implicó la necesidad de trabajadores con estudios técnicos y medio superiores⁶; la economía industrial, con su fuerza y necesidad de mayores recursos humanos y cada vez con nuevas habilidades, llevó a configurar poblaciones de trabajo con perfiles educativos sí básicos, pero sobre todo técnicos y de estudios profesionales. 3. Una simple mirada hacia las dos últimas décadas del siglo XX, con respecto a la composición educativa de la población ocupada, nos señala que el componente educativo técnico, medio y superior va tomando un lugar cada vez más importante. Según estudios de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003), los ocupados con estudios mayores a primaria y secundaria conformaban 20.6% del total en 1990 y 30.6% para el año 2000. La proyección al 2010 es cercana a 40%. *Grosso modo*, esta es la nueva composición educativa que es posible observar dentro de la población ocupada.

De manera que los ajustes al sistema educativo de las últimas décadas tienen que observar los nuevos requerimientos⁷ y, en lo más posible, darle alternativas a la sociedad.

⁵ El análisis de la relación de lo educativo con el desarrollo económico, quizás más en términos de política de Estado, parece darse con mayor determinación luego de la Segunda Guerra Mundial, justamente cuando queda clara la supremacía del desarrollo a partir de la industria. Entonces se justifica aportar recursos públicos para tal fin, además de que se ofrecen teorías sociales según las cuales la educación es un instrumento de igualación social, justamente para corregir las irregularidades en el estatus de los miembros de una sociedad (Padua, 1984: 51 y 58).

⁶ Mucho a partir de que prevaleció la creencia de que la educación puede corregir las irregularidades del estatus social y que, además, conlleva la generación de componentes medios en la sociedad. Entonces, durante los años setenta se crearon, promovidos por las reformas educativas de la época, sendos centros e institutos de tipo tecnológico, industrial agropecuario y pesquero, además de las escuelas de nivel bachillerato normal (Padua, 1984: 77).

⁷ Es decir, los que parecen en cada momento lo más cercano a lo que indica la apreciación de los especialistas, ahora más inclinados a lo eco-

Si previsiblemente las exigencias de estudios crecerán en el medio laboral, los nuevos trabajadores deberán portar nuevas credenciales educativas, pero con conocimientos y habilidades tales que sean capaces de responder a las exigencias del momento. Sin embargo, la educación no es reducible al mercado, tiene otras dimensiones de lo social que atender, y al hacerlo promueve un estilo de vida de la sociedad. Más vale que pensemos —como parece insistirlo el discurso político mexicano, según se observa en el tono y sentido de las reformas, en donde la calidad, por ejemplo, va más allá del mercado e involucra a lo educativo como el potenciador de visiones y acciones que le dan sentido al futuro de la sociedad— por un momento cuáles son esas nuevas necesidades de la sociedad en términos de lo que puede ofrecer la educación en el país. Y pensemos qué tanto es posible que la institución educativa y sus principales actores puedan examinar opciones y abocarse a determinadas prácticas para realizarlas. Eso sería posible y factible de entreverlo, todos somos idealistas y utopistas de alguna manera cuando pensamos en los fines de la educación y en cuánto puede ésta hacer por el país en el que todos estamos, aunque no todos contamos de la misma manera. El tema entonces es cómo se colocan los actores del proceso, lo que dicen y hacen, y, en la coyuntura, lo que resulta luego de tantas y tan complicadas relaciones sociales.

La lógica de las reformas en la educación básica y sus actores

Si pudiéramos abstraer las muy variadas y diversas modificaciones que se han implementado y colocásemos la atención en la preocupación principal de la reforma de la educación que se organiza en los últimos tiempos, podríamos observar el tema de la calidad de la educación⁸. Asunto que parece

nómico y el modo en que se traducen en las políticas internacionales de educación tanto de los organismos propiamente educativos como de los económico-financieros.

⁸ Según Guevara Niebla, el tema de la calidad sobreviene para México como una urgente necesidad luego de que “En los años ochenta comenzaron a aparecer evidencias escandalosas del derrumbe en los aprendizajes de los alumnos (Conalte, 1983; Carpizo, J., 1986; Guevara N., 1991). En ese contexto nació el movimiento en favor de la ‘calidad’ educativa. Las fuerzas integrantes de ese movimiento fueron al principio restringidas: grupos magisteriales, investigadores universitarios y algunos sectores políticos, pero suficientes para detonar una reforma que cristalizó en 1992 con el nombre de Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica” (febrero de 2013: 1). ¿De modo que el proceso iniciado por el Programa de Modernización de 1989 fue acompañado por un proceso desde la sociedad? Hay que examinar más los hechos.

inspirar el ajuste de toda la compleja maquinaria que mueve a la educación en el país y, sobre todo, a la que implica la obligación del Estado mexicano, de lo que no es posible eludirse hasta el presente⁹.

Los ajustes, considerando este asunto toral de la calidad educativa, colocan en el centro de la misma a por lo menos tres cuestiones entrelazadas: 1. el contenido educativo, es decir, la concepción de la educación y la formación que se busca; 2. la forma de enseñar, es decir, el modelo pedagógico; y 3. la capacidad docente para enseñar justamente los nuevos contenidos, con los modelos pedagógicos innovadores. Desde nuestro punto de vista, los recursos técnicos, administrativos y de infraestructura son sin duda importantes para operar el proceso educativo, pero ellos mismos como tales no resuelven lo educativo y son, en todo caso, un soporte determinante.

El contenido educativo

Considerando al conjunto de la educación pública, uno de los aspectos que mueve al contenido educativo se encuentra establecido en el Artículo 2º de la Ley General de Educación (LGE), que en su segundo párrafo señala:

La educación es medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura; es proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad, y es factor determinante para la adquisición de conocimientos y para formar a mujeres y hombres, de manera que tengan sentido de solidaridad social (Cámara de Diputados, 2012: I. Párrafo reformado el 17 de abril de 2009).

Esta concepción de la educación es muy amplia y compleja, pues involucra a la cultura, al desarrollo del individuo, a su sentido de solidaridad social e incluso a la transformación social, lo cual nos coloca en la disyuntiva de un fortalecimiento, muy consciente, de nuestros procesos educativos.

Luego, en la Fracción VI del Artículo 7º, la LGE establece que la educación que imparta el Estado tendrá que

⁹ Lo que ahora en la reforma al Artículo 3º Constitucional (26 de febrero de 2013) se enfatiza con la creación de un tercer párrafo en donde el Estado garantizará la calidad de la educación, y un inciso d) al segundo párrafo de la Fracción II en donde dice que el criterio que orientará la educación “Será de calidad con base en el mejoramiento constante y el máximo logro académico de los educandos”.

Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos (Cámara de Diputados, 2012. Fracción reformada el 17 de junio de 2008).

Y con ello nos recuerda que hoy es fundamental recuperar valores humanos, y que es quehacer del Estado hacerlo a través de la educación, lo mismo que recuperar un sentido ecológico y medioambientalista, como lo refiere la Fracción XI del mismo artículo:

Inculcar los conceptos y principios fundamentales de la ciencia ambiental, el desarrollo sustentable, la prevención del cambio climático, así como de la valoración de la protección y conservación del medio ambiente como elementos esenciales para el desenvolvimiento armónico e integral del individuo y la sociedad. También se proporcionarán los elementos básicos de protección civil, mitigación y adaptación ante los efectos que representa el cambio climático y otros fenómenos naturales (Cámara de Diputados, 2012. Fracción reformada el 30 de diciembre de 2002).

En fin, el contenido educativo tendrá que ir de la mano de estos principios y valores referidos (que han sido tema de reforma en la última década). Lejano está ya el tiempo en que los maestros sólo se dedicaban a enseñar lengua, matemáticas, geografía, historia y civismo. Hoy pesa sobre la educación una gran tarea no menos grande que sus problemas.

Por cierto, de acuerdo con una investigación de la UNESCO (Tenti y Steinberg, 2011:66) que abarcó al magisterio de la educación básica de varios países latinoamericanos, los maestros mexicanos –igual que el resto aunque con distintas proporciones– piensan que “desarrollar la creatividad y el espíritu crítico” (52.5%), lo mismo que “preparar para la vida en sociedad” (47.4%), conforman dos de los fines prioritarios de la educación. De manera que, no obstante lo amplio de tales conceptos, parece cuadrar con los objetivos formalizados de la educación mexicana en la actualidad. La formación de valores (31.6%), además, conforma el tercer fin de importancia para los maestros mexicanos.

Por su parte, la UNESCO (2005) ha señalado lo que debería ser la educación para lograr un desarrollo sostenible a partir de cuatro ejes: calidad; renovación de programas;

mejora en la comprensión y sensibilidad de las personas; e impartir la formación necesaria; y sugiere una estrategia de aprendizaje basada en cinco aspectos: 1. Aprender a conocer; 2. Aprender a ser; 3. Aprender a hacer; 4. Aprender a convivir; y 5. Aprender a transformarse uno y a cambiar a la sociedad. Son, sin duda, ingredientes de un nuevo sentido educativo que las reformas en el país parecen compartir. En su estructuración los retos del milenio sugieren la enseñanza de calidad en todos los niveles: la educación para la vida, la preparación de los jóvenes para enfrentar los rápidos cambios tecnológicos, económicos y laborales de sus sociedades, entre lo destacable respecto de las cuestiones que estamos tratando del contenido educativo.

Desde luego habría que observar lo planteado por el anterior gobierno en cuanto al Programa Sectorial de Educación 2007-2012, que establece en su objetivo estratégico I: “Realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias, que responda a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2007: 23).

De manera que el elemento de competencias se encuentra entrelazado con los demás objetivos. No creo que quede al margen de las actuales circunstancias, es del todo factible que continúe manteniendo un lugar privilegiado en el discurso oficial sobre el contenido y sentido de la educación. Así que ya podemos contar con un modelo educativo basado en la calidad y la competencia.

Habría que darle su real y más adecuado acomodo a estas pretensiones de la política educativa en curso. Ojalá que los nuevos miembros de la Junta directiva del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) no dejen pasar la oportunidad de hacer este trabajo antes de que se nos pase de tueste el modelo educativo nacional y luego nos sintamos acongojados por una extrema simplificación de lo que en realidad debemos hacer. Tal vez sea necesario que las autoridades vuelvan a hacer una lectura de las lógicas mundiales de educación y no sesguen el proceso para el país, por una apresurada connotación de sentido educativo que se está sugiriendo globalmente. Además, hay que atender hacia dónde queremos ir como país en este asunto de la educación de todos.

Así, el tema de la calidad con competencia en la educación queda ubicado en el centro mismo del sistema educativo y en la estructuración de sus contenidos, pero hace falta, dijéramos, operacionalizarlo, y eso implica los otros aspectos que hemos considerado para nuestro examen.

Los métodos de enseñanza

De esta manera, el segundo aspecto que hemos hecho relevante, y que está ligado al primero, se refiere a los métodos de enseñanza. En principio la LGE establece en su Artículo 11 Fracción IV el Consejo Nacional Técnico de la Educación, el cual tiene que, entre otras funciones y de acuerdo con lo señalado en el inciso a) de la fracción aludida,

Realizar investigaciones, estudios y análisis de carácter técnico-pedagógico acerca de planes y programas de estudio, contenidos, métodos, materiales de estudio, materiales didácticos y de apoyo al proceso educativo, métodos e instrumentos de evaluación, diseño de espacios, mobiliario y equipos y, en general, de todos los elementos que integran el currículo de la educación básica y los factores que afectan la calidad de los servicios (Cámara de Diputados, 2012).

Aquí la cuestión es que la reciente reforma del Artículo 3º Constitucional ahora parece darle esos atributos al INEE. Como sea, se mantenga o no el Consejo Nacional Técnico de la Educación, se trata de que el Estado por esta vía se asegure de ofrecer los servicios educativos considerando los métodos de enseñanza más adecuados en el momento y dada una anticipada evaluación para su aplicación.

En cuanto a los métodos en sí mismos, hay en realidad poco; se trata de fundamentarlos dentro de dos lógicas: una que implica que éstos se den como los más adecuados para que se eduque a partir de los nuevos contenidos; y otra que implica poner en operación las nuevas tecnologías de la información y la comunicación orientadas a lo educativo.

Sin embargo, hay una orientación general, el proceso de enseñar y aprender conlleva dos aspectos que se anudan: el primero es el concepto tradicional del aprendizaje en el aula en donde “la palabra del profesor y el texto escrito dejan de ser los soportes básicos de la comunicación educativa [...] El profesor se convierte cada vez más en el facilitador del aprendizaje de sus estudiantes” (Secretaría de Educación Pública, 2001: 49), y el segundo es la adquisición de competencias que, en el caso de la enseñanza básica, implica a la lectura, la escritura y las matemáticas. En fin, ¿cómo enseñarlas? Con una pedagogía basada en el alumno como un elemento activo del aprendizaje en el aula y fuera de ella.

Aquí la cuestión central es que el enfoque de alumno como receptáculo de información se trasmuta por otro más

activo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para esto se ha planteado la necesidad de transitar hacia un modelo educativo que sea capaz de generar este perfil de alumno.

Nadie en su sano juicio podrá ir en contra del planteamiento anterior. Pero el tema de los modelos educativos no es de fácil resolución en las prácticas escolares. El medio social y cultural o apoyan o limitan esta posibilidad. Y para empezar la cultura del maestro mexicano pasa por mediaciones culturales de diverso tipo debido, sobre todo, a la compleja diversidad cultural del país, que se mueve entre las tradiciones y culturas locales. Eso tendría que ser observado con mayor detalle para poder operar prácticas pedagógicas y no sólo establecer un estándar de operación escolar.

Sin embargo, el maestro mexicano de la educación básica es un convencido de una práctica pedagógica que ya ve su participación más en la nueva que en la vieja lógica. En el estudio de la UNESCO que hemos referido antes (Tenti y Steinberg, 2011: 69), se muestra que 73.9% de los maestros a quienes se les aplicó un cuestionario expresó su acuerdo con la siguiente aseveración: “El docente es sobre todo un facilitador del aprendizaje de los alumnos”; en tanto que otro 20.3% estuvo de acuerdo con la aseveración inversa: “El docente es más que nada un trasmisor de cultura y conocimiento”. No obstante, habría que ver la fuerza de ello en las prácticas escolares.

En cuanto a la reforma observada en la LGE, el asunto ya está planteado en el Artículo 49 correspondiente a la segunda sección de la misma ley y referido a los planes y programas de estudio, no obstante estar construido con un lenguaje no propiamente pedagógico:

El proceso educativo se basará en los principios de libertad y responsabilidad que aseguren la armonía de relaciones entre educandos y educadores, y promoverá el trabajo en grupo para asegurar la comunicación y el diálogo entre educandos, educadores, padres de familia e instituciones públicas y privadas. De igual manera, se fomentará el uso de todos los recursos tecnológicos y didácticos disponibles (Cámara de Diputados, 2012. Párrafo reformado el 28 de enero de 2011).

De esta suerte, los métodos de enseñanza pasan por este tamiz para operar y, como hemos visto antes, los maestros mexicanos no parecen ir en contra de ello. Más allá de cómo se llame el método pedagógico, las principales orientaciones, como las vertidas en la LGE —que recientemente se ha reformado—, ya nos establecen el rumbo.

Hasta aquí una simple evaluación de la LGE y algunas otras informaciones, las cuales nos delimitan el panorama de la reforma: hay una pretensión educativa más amplia y profunda que en el pasado reciente, y una idea de cómo aplicarse a educar, relativamente clara o por lo menos con mínimos referidos con claridad.

La capacidad del maestro

Veamos ahora la tercera cuestión que, como hemos sugerido antes, nos parece que se encuentra en el centro de las reformas a la educación y tal vez sea la de mayor complejidad, nos referimos a la capacidad del maestro mexicano para enseñar. En ello participan diversas cuestiones: la enseñanza para ser docente, las formas de habilitación que han recibido para ejercer el magisterio, las percepciones socioculturales de los maestros mexicanos, los recursos de que disponen para llevar a cabo su tarea, las relaciones de trabajo en que se encuentran, su asociacionismo gremial, etcétera.

Una primera cuestión que no entra a debate es que el educador necesita ser educado. En la medida en que reconocemos que la enseñanza se está reformulando, tenemos que colocarnos a su altura. El trabajo que implica es simplemente enseñar a partir de los nuevos contenidos para que el educador eduque a las nuevas generaciones, aunque también implica re-enseñar a los educadores que ya no están en proceso formativo sino en proceso aplicativo de su saber profesional.

En tal caso, la LGE establece la necesidad de la habilitación de los maestros cuando, en su artículo 20 del Capítulo Segundo, Sección Segunda, relativa a los servicios educativos, señala:

Las autoridades educativas, en sus respectivos ámbitos de competencia, constituirán el sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros que tendrá las finalidades siguientes:

- I. La formación, con nivel de licenciatura, de maestros de educación inicial, básica —incluyendo la de aquéllos para la atención de la educación indígena—, especial y de educación física;
- II. La formación continua, la actualización de conocimientos y superación docente de los maestros en servicio, citados en la fracción anterior;

(Fracción reformada el 28 de enero de 2011)

III. La realización de programas de especialización, maestría y doctorado, adecuados a las necesidades y recursos educativos de la entidad; y

IV. El desarrollo de la investigación pedagógica y la difusión de la cultura educativa (Cámara de Diputados, 2012).

Entonces, este sistema nacional ofrece las posibilidades de habilitación, por lo menos como una consideración de ley, y abre el camino desde el año de 1993 (fecha en que se emite la mayor parte de la ley que estamos comentando) para que se imponga un criterio de formación continua, lo que ocurre con la reforma del 2011.

La vía más reconocible del proceso de habilitación del magisterio es la obtención de títulos de licenciatura y posgrado. Como quiera que haya sido y sea actualmente, esta formación a partir de estudios superiores puede ser un factor de ponderación. A este respecto, un punto de partida para examinar nos lo ofrecen los resultados de la encuesta IIEP-UNESCO, aplicada a los maestros de educación básica de varios países latinoamericanos, incluido México (Tenti y Steinberg, 2011: 36-38); en ella sobresale que 75.21% de los maestros de enseñanza básica contaba con un título docente; 9.54% con un título universitario no docente; 3.05% con otros títulos no docentes; pero un 12.19% operaba sin título¹⁰. El estudio que referimos compara a México con Argentina, Brasil, Perú y Uruguay, y con respecto a este asunto de los títulos sólo México y Uruguay (13.4%) presentan el problema de los sin título de manera significativa; y en el resto de la escala México tiene el porcentaje de los de títulos docente más bajo. Así que tenemos un perfil de habilitación del magisterio mexicano que, aunque dista aún de estar a la altura de los países latinoamericanos que comentamos, se proyecta bien en el panorama que se busca tener.

Además, de acuerdo con la encuesta comentada, la habilitación y formación docente de manera continua es un proceso en curso que, al parecer de los maestros mexicanos, puede desarrollarse mejor si se asiste a las normales, los Centros de Actualización del Magisterio y los relativos al Programa Nacional de Actualización Permanente de

¹⁰ Este reporte corresponde al año 2006, fecha del levantamiento de la encuesta mencionada. Otra revisión de este asunto nos la ofrece la evaluación de la Encuesta Nacional de Empleo Urbano (ENEU), a la que Juan Manuel Hernández Vázquez (2005: 92) alude en su excelente trabajo de tesis doctoral. En 2001 la evaluación de títulos ligados a la docencia señalaba que lo tenían nueve de cada diez maestros de enseñanza primaria.

Maestros de Educación Básica en Servicios (Pronap), en la opinión de 54.5% de los encuestados, y a las universidades públicas y a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (27.1%), así como a organismos gubernamentales y no gubernamentales (18.1%).

Pero la mejor forma de hacer que el educador se actualice no es solamente para contar con un valor supremo del magisterio, sino para contar con formas económicas de estimulación¹¹. En opinión de los maestros, los estímulos salariales son muy importantes para garantizar el éxito de un programa de perfeccionamiento (84.3% según la encuesta que hemos venido comentando), aunque también lo son la mejora de los logros de aprendizaje de los alumnos (67.2%) y el reconocimiento social y profesional (46.6%), entre otros aspectos considerados con menor frecuencia (Tenti y Steinberg, 2011: 46).

Si bien el salario profesional digno ya había sido planteado desde el año de 1993, en el Artículo 21 del capítulo referido la reforma del 2011 termina por darle mayor énfasis cuando establece que

Las autoridades educativas otorgarán reconocimientos, distinciones, estímulos y recompensas a los educadores que se destaquen en el ejercicio de su profesión y, en general, realizarán actividades que propicien mayor aprecio social por la labor desempeñada por el magisterio. Además, establecerán mecanismos de estímulo a la labor docente con base en la evaluación (Cámara de Diputados, 2012).

Las últimas reformas ahora implementadas desde el Artículo 3° Constitucional establecen, en un tercer párrafo adicionado a éste, que el Estado garantizará la calidad de la educación obligatoria y que, entre otras cuestiones, se asegurará de que “[...] la idoneidad de los docentes y los directivos garantice el máximo logro del aprendizaje de los educandos”¹². Este primer aseguramiento va seguido de

¹¹ Recordemos que la carrera magisterial ha sido una primera respuesta al tema de los ingresos correlacionados con la calidad del maestro: más habilitación en cursos, talleres y posgrados redundó en un incremento de los emolumentos de los trabajadores de la educación, no obstante que la cuestión habría sido el potencial que llegó a tener en términos cuantitativos; es decir, no todos los maestros pudieron contar con esta posibilidad. A final de cuentas tenemos ahora dos tipos de maestros, considerando esta cuestión: los de carrera magisterial, los menos, y los normales o rasos, que no cuentan sino con el salario base.

¹² La habilitación de los maestros es un tema complejo; implica que se den cambios en el currículum escolar de las normales y que los docentes se formen en los posgrados, especialmente en los orientados a la materia

otro planteado por la reforma en la Fracción III del artículo constitucional, en donde se señala:

[...] Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley. Lo dispuesto en este párrafo no será aplicable a las Instituciones a las que se refiere la fracción VII de este artículo.

Es decir, el maestro tendrá que ingresar al servicio docente por concurso de oposición, modo con el cual se garantiza la idoneidad de los conocimientos y capacidades. Pero la misma reforma establece, ahora en el Artículo 73 Constitucional, lo que se refiere a las facultades del Congreso de la Unión: la de establecer el servicio profesional docente, del que ya veremos en breve todo lo que puede significar. Lo cierto es que tendrá que vérselas con el nuevo y más contundente ingrediente de la reforma, el Sistema Nacional de Evaluación Educativa (SNEE), que coordinará el nuevo Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, mismo que tiene como misión la de evaluar la calidad, el desempeño y los resultados del SNEE.

Así que el trabajo docente para la enseñanza básica iniciará con estas reformas un nuevo momento en el que no podrá quedar a discreción de la institución formadora de maestros, ni de la institución gremial, ni el perfil profesional del mismo ni las formas de ingreso y permanencia de los nuevos profesionales de la educación básica, no obstante que deberán ser negociadas con la instancia sindical. Aquí hay una cuestión de enorme dificultad: ¿cómo lograr que la instancia sindical no vaya en sentido inverso a la capacitación del personal docente? Lo que hasta ahora ha ocurrido es

educativa. En buena medida, desde los años ochenta y hasta la fecha se han resuelto estos requisitos; es decir, hay formación de nuevo tipo en las normales, aunque habrá que ver su fuerza y aplicación en el aula, y también avanzan los posgrados en general y los relacionados con la educación y la pedagogía (Hirsh, abril-junio de 1983).

que el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) establece sus parámetros y altera los procesos de habilitación y capacitación del maestro de la enseñanza básica, y el Acuerdo para la Modernización de la Educación Básica (1992), del que surge el modelo de evaluación docente llamado carrera magisterial, es un ejemplo histórico, del cual la Alianza por la Calidad de la Educación es la versión reciente (Guevara Niebla, febrero de 2013: 3).

Además, el sindicato cuenta con dos de los tres actores principales del proceso educativo: los maestros y, en muchos casos, los que dirigen o coordinan las escuelas de la enseñanza básica, es decir, las autoridades. Dos consideraciones al respecto:

1ª. El sindicato, desde que se sacudió a Vanguardia Revolucionaria, con el liderazgo de Jongitud Barrios, se ha colocado como el interlocutor indiscutible de las relaciones laborales de los trabajadores de la educación con el Estado. Pero no se ha quedado sólo en esa situación, su capacidad de interloquio hubo de ocurrir en los espacios propiamente académicos y, por lo menos en parte, definió el rumbo de las adecuaciones, cambios y demás asuntos derivados de la reforma educativa, que desde los años ochenta se práctica, con grados diversos de eficacia en la educación básica del país. El sindicato es una entidad gremial con capacidad de manejo del proceso educativo a nivel de cada centro escolar; no es por ello desdeñable su actuación y determinación en las reformas. De hecho podemos decir que el proceso ha sido co-coordinado entre los artífices del cambio en el gobierno federal y el sindicato, de manera que hay también corresponsabilidad.

2ª. No obstante lo anterior, los maestros, sea en el SNTE o en la CNTE (Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación), han mantenido en muchos casos actitudes críticas respecto de las reformas, que bien que saben que su sindicato corporativo es corresponsable, de suerte que no ha sido fácil el tránsito hacia una cabal implementación. Es decir, a nivel micro las reformas se han encontrado con actores del proceso educativo que aplican resistencias de diverso tipo y consecuencias sobre el proceso¹³. Y son estas resistencias las que hay

¹³ Baste señalar las recurrentes manifestaciones públicas de maestros de diversos puntos del país, los paros indefinidos que, si bien no tienen un único objetivo, en parte trascienden con respecto al proceso de reformas, logrando afectarlas. En el otro nivel, los maestros operan a discreción las reformas y practican sus resistencias por considerarlas, muchas veces, pro-

que considerar a la hora de valorar el proceso en su conjunto.

Hay avances en las reformas pero falta algo más importante que implica la mentalidad colectiva, por decirlo de alguna manera, de los maestros, y que pasa por la recreación cultural y también por hacerlos copartícipes del proceso a modo de incorporarlos no como meros insumos del proceso sino justamente como actores que son. Pero, aclaremos, no se trata de incorporarlos porque se pronuncian en las calles, cierran carreteras y oficinas de gobierno, eso no sería un camino adecuado. Se trata de ventilar el proceso y llevarlo al centro escolar mismo, en una invitación a despertar la creatividad y entrever el potencial de lo que están formando para que de ello surja la fuerza que necesitan los estudiantes que están siendo educados, y que, de acuerdo con la nueva lógica, ellos mismos participen de su creación educativa. Esto es lo que se ha dado por sentado, como si ocurriera por el solo hecho de colocar el edicto en cada centro escolar, y posiblemente ése sea uno de los mayores errores, pues a estas alturas se cree, no obstante los resultados, que está pasando¹⁴.

En síntesis, el tema de las reformas de la educación básica es muy complejo y los avances, pudiendo ser ya muy normalizados vía leyes, aún tienen que resolver diversas cuestiones. Una primera es que la enseñanza básica obligatoria ha llevado a una enorme población infantil al aula (cerca de 23 millones de escolares). Ello es encomiable desde la perspectiva de la igualdad de oportunidades que casi todos los gobiernos buscan tener dentro de sus políticas sociales. Pero esa enorme población es atendida por un magisterio que, en el caso de la primaria –y sobre

todo en las zonas urbanas–, *dobletea* en una proporción un poco mayor a la mitad del conjunto (De Ibarrola, 1997 y Torres Franco, 2003, citados por Hernández Vázquez, 2005: 94; Tenti y Steinberg, 2011: 53). No obstante que el maestro goza de una de las condiciones de seguridad laboral más altas de la población ocupada en el país, pues poco más de ocho de cada diez tienen plaza, es titular, y cuenta con la representación gremial y un conjunto de prerrogativas laborales bien resguardadas por las Condiciones Generales de Trabajo (CGT) que negocia el SNTE, su labor docente, más en el caso de la primaria, termina siendo deficitaria, ya que la mitad de ellos tiene que laborar en un segundo turno para tener ingresos suficientes, lo que los lleva a no tener el tiempo adecuado para preparar las clases, actualizarse en sus materias, relacionarse con los padres, evaluar a sus alumnos y darles adecuado seguimiento. Pero a la vez los maestros de la provincia mexicana, especialmente de los estados de Guerrero, Michoacán y Oaxaca, han mantenido constantes tensiones con los gobiernos locales y federales por padecer de enormes irregularidades de pago, contrato, prestaciones, además de las relativas al autoritarismo y control sindical, lo que ha derivado, desde hace ya varios años, en un *descuido consciente* de su labor frente a grupo, y en los consecuentes resultados negativos de aprovechamiento de sus alumnos que, consistentemente, quedan en los lugares más bajos de las pruebas PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) y Excale (Examen para la Calidad y el Logro Educativo)¹⁵.

La segunda cuestión es que la agenda laboral para el magisterio se presenta apretada, pues deberá entrar en una evaluación constante de su trabajo, y por y para ello deberá prepararse mucho más de lo que hasta ahora lo hace, porque de lo contrario padecerá los efectos laborales previstos ya en las últimas reformas que en el caso

ducto del ingenio burocrático de sus artífices. La habilitación acostumbrada, y que da puntos para la carrera magisterial, de cursillos antes de iniciar un nuevo ciclo escolar, se ha quedado en un evento burocrático al cual no se le da la debida importancia por parte de los docentes.

¹⁴ Hay muchos ejemplos de este proceder en el proceso de las reformas educativas. El Acuerdo por la Calidad Educativa (ACE) es uno más de su tipo: creer que los acuerdos cupulares pueden rápidamente traducirse en obras y prácticas del trabajo docente en el aula es tener una visión que se aferra al pasado de las relaciones políticas del país que habría obligado a sus ciudadanos a ser, más bien, súbditos del Estado. Pero no sólo eso, el problema es que los fines reales no parecen estar evocados por los discursos oficiales. Ese es el parecer de los maestros del país, que no son sólo los politizados del DF y el Estado de México, a quienes cada paso del proceso se les presenta como nuevas prácticas que se elaboran para evitarlos y desaparecerlos del aula. Véanse si no las demandas que cargan las manifestaciones de los mentores en el interior del país.

¹⁵ Por ejemplo, en el examen de lectura de PISA, aplicado a alumnos de 15 años, mientras que en el 2000 el promedio de la OCDE era de 19.3% de estudiantes con bajo rendimiento en competencia de lectura, en México era de 44.1%. Para el 2009 las cifras comparativamente promedio OCDE y México fueron de 18.1% y de 40.1%. Y a la inversa, el alto rendimiento en cuanto a lectura fue comparativamente en el 2000 de 30.5% y de 6.8%, cifras que para el 2009 quedaron así: 29.6% y 5.7%. En cuanto a las competencias en matemáticas, el año de referencia es el 2003 y entonces las cifras de bajo rendimiento implicó a 65.9% de los estudiantes de 15 años, mientras que en competencia de ciencias (referencia al año 2006) fue de 50.9% de alumnos con bajo rendimiento. Finalmente, en cuanto al alto rendimiento en matemáticas y ciencias, los valores fueron de 3.1% y 3.5%, respectivamente (INEE, 2011).

del Artículo 3º de 2013 tiene un contenido muy fuerte de índole laboral.

En este mar de cuestiones y de confusiones, hay que tirar del hilo guía y retomar el camino de la enseñanza que, como ya quedó claro, sino es de calidad, no lo es, lo que implica recuperar o aludir a la conciencia magisterial, la actual y la que lo irá reemplazando paulatinamente, que sólo tendrá cabeza para centrar el objetivo educativo una vez que las tensiones en que vive (más de índole político-sindicales y que tienden a afectar otros campos)¹⁶ se reduzcan al grado de ya no tener los efectos negativos que aún presenta en su trabajo.

La lógica de las reformas en la educación superior y el perfil de los actores

La panorámica de las reformas de la educación superior es igualmente compleja. Primero, ya tienen décadas de haberse iniciado; segundo, los procesos de inclusión de las Instituciones de Educación Superior (IES) en las reformas ha sido discontinuo y con muchos matices; tercero, los contenidos y supuestos de las reformas en las IES, particularmente en las universidades públicas, se adhieren a las formulaciones globales en el sentido de educación de calidad y con enfoque de competencias; y cuarto, han implicado procesos de desarrollo del perfil docente, sobre todo basados en la formación de posgrado, que en varios casos llevaron a completar el esquema laboral con bonos, becas y otras retribuciones complementarias con base en compensaciones por productividad del trabajo académico.

No obstante, el proceso de reforma posiblemente pueda estar inspirado en generar no cambios aislados, sino todo un sistema de educación superior. En ese entendido, por más de dos décadas se han venido dando pasos que paulatinamente parecen ofrecer en el presente un panorama más acabado de las reformas¹⁷.

¹⁶ Y es que es posible señalar que el magisterio, aunque tiene problemas, sus niveles de ingreso y contrato hablan, en general, de una seguridad laboral adecuada (Hernández Vázquez, 2005). Ya hemos comentado el estudio de Tenti y Steinberg (2011) sobre los rasgos de los maestros de la enseñanza primaria. Pero de acuerdo con el Informe del Panorama Educativo del INEE (2011: 184), hacia el 2010 en promedio tres de cada diez maestros de tercero de primaria tenían acceso a la carrera magisterial y la carga de trabajo es más complicada entre los maestros de escuelas indígenas y rurales, lo que no es así entre los maestros de centros urbanos.

¹⁷ La conclusión de algunos (como Acosta Silva, 2003: 84) es que se ha pasado por etapas de relación del Estado basadas en la política y, especialmente, en sus implicaciones electorales, a otras relaciones en

Ni con mucho abonaríamos en estas líneas a algo nuevo en cuanto al proceso seguido en ese largo tiempo, pero quisiéramos hacer puntualizaciones que nos permitan identificar en el presente la situación y hacer nuestras interpretaciones de la coyuntura de la reforma en las IES, en un momento en que se mueven las demás estructuras educativas, particularmente, como lo hemos intentado observar, en la educación básica.

La crítica a las IES

A diferencia de las observaciones de entrada a la primera parte de este documento, las leyes nacionales y las orientaciones de la UNESCO, en este segundo apartado quisiera partir de un presupuesto general: las críticas que se han hecho a las universidades públicas (que no por cierto a las privadas) por parte de los organismos económicos internacionales, mismas que empezaron hace más de dos décadas, pero que ahora buscaremos sólo referirlas a la última década. No hay que hurgar mucho para encontrar esta veta de las críticas en documentos generados, por ejemplo, por el Banco Mundial (BM). En general se les trata con una única denominación, tradicionales, y se aborda el examen considerando que 1) su presencia y aún crecimiento ocurre sin transformar sus métodos de enseñanza y de gestión educativa en el sentido en que los entornos globales lo exigen, sobre todo derivado de la mayor presencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el desarrollo de la economía; 2) también implican un uso excesivo de recursos públicos que en su totalidad subsidia el sistema educativo terciario; 3) la falta de calidad y de pertinencia educativa a su vez, pues se les atribuyen los rezagos y las desigualdades de acceso y de resultados; y 4) se conciben siempre como estructuras rígidas tanto de gobierno como de gestión (BM, 2003).

Es decir, el diagnóstico que se hace todavía a inicios del siglo XXI es muy fuerte y no deja sino muy poco parado en la estructura edificada por más de medio siglo. Con esta sentencia la tradición de la educación superior, con sus supuestos formadores y organizadores de los recursos profesionales para el desarrollo de una sociedad basada en la industria, tendría que dejar el espacio a la modernidad,

donde la base es la consecución, objetivamente, de fines educativos a partir de una coordinación, planeación y evaluación del proceso educativo sistemático y permanente.

que ahora tiene la forma de la globalidad y la sociedad del conocimiento, todo ello con un sesgo dado por el mercado que se anuncia como el centro promotor de todo. Este diagnóstico se erige como la verdad más conveniente para los Estados que mucho deben adherirse a las orientaciones de los organismos financieros del orbe. Por eso la resolución está dada: educación superior sí pero de calidad y competitiva. El cambio de paradigma se asoma tíbiamente en las iniciales resoluciones de los programas gubernamentales de ajuste, reforma o eventual cambio de las IES. Y los países “en vías de desarrollo” tendrán que adoptar medidas tendientes a lograrlo.

Pero ahora, una década después, el BM está promoviendo la educación superior de este tipo de países, en particular de los de América Latina, en términos de

[...] fomentar no sólo los resultados de mejor calidad de la educación superior en todo el mundo, sino también para promover las instituciones de educación superior más eficientes que innovan y responden positivamente a la asignación significativa basada en el rendimiento de los recursos y los sistemas de rendición de cuentas. Estas mejoras pueden estimular el crecimiento económico y contribuir a frenar el flujo de salida de capital humano altamente capacitado, apoyando las culturas de calidad y productividad (BM, 2013).

Es decir, luego de su evaluación severa (BM, 2003), las dinámicas de la educación terciaria, orientadas por los criterios que ya ha sugerido —en la lógica de la sociedad del conocimiento, de la calidad, la innovación y el enfoque de competencias—, han llevado a que el banco aporte entre 2003 y 2012, 3,700 millones de dólares, y que cerca de 30% de sus préstamos vinculados a la educación superior se ubiquen en los países de América Latina y el Caribe.

El proceso de ajuste de las IES en ese lapso de tiempo (2003-2012) ha sido considerado positivamente por el BM y su apuesta de inversiones así lo señala.

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004) ha dejado, también en la misma época, sus críticas basadas en un criterio de rentabilidad económica. Las IES sobre todo en los países de la OCDE son en mucho de carácter público en una relación de 80/20 con respecto a las privadas; la base de su financiamiento es, por consecuencia, de orden público y habría que buscar que se consigan vías alternativas para su financiamiento en la medida en que el gasto excesivo de los gobiernos ha causado

ya un déficit importante. La propuesta podría sintetizarse en transitar hacia un esquema de tipo privado, en donde lo que hay que cuidar es que a toda inversión corresponda un retorno. Bien, críticas más o menos, el planteamiento podría derivar en que para la OCDE hay países donde las IES han hecho cambios muy fuertes en esa dirección: todos países desarrollados, como Australia, Alemania, Inglaterra, Irlanda, Japón, Países Bajos, Suecia y Estados Unidos de América, frente a países como los latinoamericanos, que no han hecho propuestas en torno a ello. En fin, parece como si el subsidio a la enseñanza terciaria fuera el mal de estos tiempos. Sin embargo, una experiencia exitosa de este segundo tipo son las IES en los países nórdicos, pero ello ha implicado un esfuerzo concertado y compartido con otras lógicas, por ejemplo la de los gobiernos locales y la de las aportaciones fiscales que imponen un supuesto de beneficios compartidos realmente aplicable (Navarro, 2000). En fin, nadie cuenta con la verdad absoluta y entre culturas y políticas hay opciones y posibilidades. No obstante, existen consecuencias desde el punto de vista de la inclusión social a las opciones educativas, pues no todos pueden con la apuesta privada de educación y la cuestión es cómo hacer un plan gradual de transición educativa que implique a los otros factores, como el político y el financiero.

Como sea, las críticas a las IES, que desde luego implican a las mexicanas por parte de estos organismos internacionales de economía y mercado, podrían ser consideradas como muy importantes en la lógica de las reformas que en los años noventa se instalaron para el caso de México y desde luego del resto de América Latina¹⁸.

Las propuestas de reformas para las IES mexicanas

A mediados de los años ochenta y noventa, la educación superior en el país sufrió una baja considerable de los financiamientos públicos, no obstante que su matrícula seguía un camino de crecimiento y, por ende, la incorporación de mayor personal docente, el cual, sin embargo, entre 1982 y 1990 sufrió una baja del poder adquisitivo de sus

¹⁸ Esto podría dar una idea de lo desbalanceados que estaremos en breve de no cuidar el proceso educativo y sacarlo de donde se encuentra. Claudio Rama ha sugerido que “[...] el nuevo escenario de la educación pone al sector terciario como el eje de las políticas públicas de educación, al agregar la variable de la competitividad económica en un mundo global que hace descansar el eje de las nuevas políticas de educación en el nivel terciario” (2006: 34).

salarios equivalente a 50% (Rojas Bravo, 2005: 180). Pero en el mismo periodo se desarrollaron acciones tendientes a la modernización del sistema de educación del país, y en 1989 el gobierno federal presenta el Programa para la Modernización Educativa (PME), 1989-1994.

El entonces presidente Salinas, en el lenguaje político de la época, decía en la ceremonia de presentación del programa: “La modernización educativa es inevitable y necesaria. La revolución en los conocimientos y la intensa competencia mundial imponen hoy a las naciones realizar una seria reflexión y evaluación de sus sistemas educativos”.

La encomienda era que la educación superior fuera vinculante, coordinada, planeada, evaluada y supervisada modernamente:

[...] y responder a las exigencias del desarrollo científico, tecnológico y social subrayando la importancia en la formación profesional de una educación teórica y práctica, flexible, fundada en el dominio de los métodos y en la capacidad de autoaprendizaje mediante procedimientos que fomenten el trabajo personal y de grupo (Presidencia de la República, 1989).

Pero en particular en lo tocante a la educación universitaria, el programa parte de un diagnóstico severo:

El acelerado crecimiento de la matrícula ha redundado en un deterioro de la calidad de la educación. Asimismo, se advierte una insuficiente relación con los sectores sociales y productivos de las regiones respectivas, y se estima deseable una interacción armónica para el planteamiento y solución de sus problemas prácticos (1989).

Es decir, aquí modernizar implica inmediatamente superar las deficiencias de la educación superior que se han generado con políticas y modelos tradicionales y sin planeamiento y evaluación constante. Y es que muchos analistas están de acuerdo en que hasta los años ochenta no hubo intención real de parte del Estado en generar estrategias educativas que, en efecto, sirvieran para proyectar al país; su lugar, el de las universidades, quedaba alojado en la formación de élites políticas y de la burocracia gubernamental, en el espacio de oportunidades y limitaciones políticas del momento, y nada más (Rama, 2006: 35; Acosta Silva, 2003: 83; Klein y Sampaio, 2002: 31).

Como sea, es entonces cuando se impone una reforma de las IES basada en 1) evaluar sistemáticamente su actividad;

2) planear coordinadamente su desarrollo; 3) diseñar y ejecutar programas de superación académica; 4) diversificar la formación del estudiante con características flexibles, de formación multidisciplinaria y actitud emprendedora hacia el trabajo y la producción; 5) fomentar el trabajo personal y la formación para el autoaprendizaje y la actualización permanente; 6) actualización, evaluación y promoción del personal académico; 7) impulsar la cultura científica y el espíritu de solidaridad; y 8) colaborar en la solución de los problemas de la sociedad mexicana (Presidencia de la República, 1989: 130).

El problema será de apertura de frente a las comunidades de las IES (tecnológicas, normales y las universitarias) a fin de ir dando acompañamiento a los proyectos que las involucran centralmente; consideramos que no podría avanzarse mucho en los proyectos de modernización sin la acción y participación de esas comunidades, particularmente las académicas y las estudiantiles. Tal asunto llevó a una dinámica institucional en donde el desafío era promover la necesidad de ajustes y eventuales cambios en la dinámica de las universidades públicas, utilizando los canales colegiados de las IES, que tuvieran esa posibilidad, pero donde entonces el camino no sería con base en las decisiones de los grupos de poder o de dirección de las instituciones. Como sea, el proceso no fue sencillo y podría decirse que para las universidades de mayor fuerza, como la UNAM, UAM y el IPN, fue largo y se tuvieron que incorporar materiales para semejante discusión. La década de los noventa, en términos de los estudiantes universitarios, conoció, hacia fines de esa década, procesos de resistencia a las decisiones institucionales, como los protagonizados en la UNAM, pero en esencia la dinámica de ajustes y cambios siguió en una lógica de programas y medidas casi naturales dado el momento.

A partir de entonces, las políticas públicas sobre la educación superior se volvieron sistemáticas y abordaron el asunto en distintas direcciones, como ya lo observamos, del PME. Planeación y gestión de las instituciones; ordenar e innovar en la creación de las infraestructuras de educación superior, manejando mucho el concepto de las nuevas TIC, en donde además entró de lleno el proyecto de universidad virtual y, consecuentemente, las pedagogías virtuales que le dieran cabida a la enseñanza a distancia y en línea; la habilitación profesional de la docencia en la educación superior; la vinculación IES-Empresas; los apoyos económicos a los estudiantes con escasos recursos para asegurar que lleguen, se mantengan y concluyan sus estudios superiores, entre lo destacable.

El proceso de reforma incluyó la incorporación más decidida de las instituciones privadas, es decir, las de orientación religiosa, pero sobre todo las de orientación de mercado, de tal modo que entre 1990 y 2010 la matrícula que compartió este sector paso de 17% a casi 40% del total, proceso que, por lo demás, incluyó de una u otra forma al resto de los sistemas de educación superior de América Latina (Klein y Sampaio, 2002: 38; Rama, 2006: 70). Con ello, el ajuste y reforma de las IES fue tornándose trascendente y determinante para lo que tendría que exigírsele a esas instituciones, aunque no siempre la inclusión de la iniciativa privada se ha traducido en la formación con calidad que se pretende, lo que abre un dilema más a las reformas: extender el control de calidad (Rama, 2006: 74).

Si hasta los setenta hubo interés en masificar la educación, más por razones políticas que por ir a la par de las necesidades reales de la sociedad, en este momento la masificación, que continúa, ha adquirido fuerza propia. No hay muchas posibilidades de cerrar los espacios abiertos, por lo que si bien continúan incrementándose las exigencias para los accesos, éstas no han podido, ni mucho menos, reducir el incremento poblacional de los educados en las IES, estamos llegando a los 2 millones 800 mil alumnos matriculados, considerando a todo el sistema de educación superior: escuelas normales, técnico-superior universitario, universidades e institutos tecnológicos (ANUIES, 2013). Además, los objetivos de formación de recursos profesionales han tomado una orientación mucho más compleja que en el pasado inmediato: formar con capacidades globales para entornos más competitivos que implican no sólo conocimiento, sino nuevas habilidades y prácticas profesionales con aditamentos de métodos y técnicas tradicionales en las distintas disciplinas y de manejo de nuevas TIC, para aplicarse a la resolución de problemas. Todo ello en un marco de planificación por objetivos y en un entorno vinculante a distinto nivel (institución, organización, empresa, sociedad).

Los últimos pasos

En los programas nacionales de educación de los dos últimos sexenios, 2001-2006 y 2007-2012, el diagnóstico es, nuevamente, severo, pues se considera a la educación superior como un “sistema educativo cerrado” al que hay que convertir en otro abierto, flexible, innovador y dinámico. Apreciados en su constitución interna, que es lo que los explica, estos programas educativos sexenales

(con sello panista, pero sin cambios reales respecto de las pretensiones amplias que hemos venido señalando) sugieren ajustes y profundizaciones de acciones en torno a tres grandes objetivos: 1. El de la equidad educativa (en síntesis incrementar la tasa de matriculación hasta llegar a 60% de la población de jóvenes, auspiciando a las poblaciones material y económicamente más débiles); 2. El de la calidad educativa, pensada para que se eleve la eficiencia terminal y a partir de una adecuada competencia docente, lo que implica una formación y actualización como profesores, redes de cuerpos académicos, con instrumentos eficaces de evaluación del aprendizaje; programas educativos flexibles, con modelos pedagógicos centrados en el aprendizaje y el conocimiento, con competencias genéricas, idiomas, uso de nuevas tecnologías, incorporación de la dimensión internacional en programas y actividades, movilidad estudiantil, de profesores e investigadores; programas orientados al desarrollo de competencias; y la modernización de las infraestructuras educativas, programas de planeación por objetivos y de mejora continua en la implementación de los servicios a las comunidades estudiantiles y académicas; y 3. El de la pertinencia educativa, lo que implica que se realicen diagnósticos de necesidades reales y de la demanda de profesionistas; que se difunda y comercialice, cuando así proceda, los servicios derivados de la vinculación; que se generen planes de estudio con enfoque de competencias profesionales, entre lo destacable (*cf.* Programas Nacionales de Educación en línea).

Las IES públicas abrieron sus puertas a esta nueva lógica, pero no todas ni en similares orientaciones. El juego de las reformas de la enseñanza superior sigue distintos cursos de acción. En él los actores se ubican de modos diferentes y sus apuestas van tomando orientaciones que, mal que bien, se aproximan al ideal, pero esto es más explicable cuando tomamos en cuenta el recambio generacional en la planta docente. Nuestra idea es que entre 1990 y 2010 los ajustes pueden seguir distintos cursos dado, entre otras cuestiones, el componente y perfil de los docentes universitarios.

Por lo menos esta historia, ya conocida, ubica nuevas acciones del Estado que abarcan la creación de centros educativos en donde los perfiles de competencia educativa son la base de su inicial funcionamiento (por ejemplo las universidades tecnológicas); métodos de estandarización para las evaluaciones de los postulantes a una enseñanza superior (por el camino del examen único); reforzamiento de la administración con propuestas de gestión que se

basan en la planeación anticipada e integral (ya muchas instituciones tienen lo que denominan sus planes estratégicos); planes generales de reforma del currículum escolar en las licenciaturas (muchos de los cuales están siendo pensados desde la lógica de la calidad y la competencia educativa); extenso programa de certificaciones y acreditaciones de las carreras de licenciatura; reforzamiento de los posgrados con base en la calidad (el PNP no es sólo un listado, sino un mecanismo muy aceptado de evaluación de la calidad de los empadronados); centros de habilitación docente para los académicos; mecanismos de apoyo económico con base en competencia y productividad de la docencia (bonos, becas, estímulos, etc., que han llevado a las instituciones a sendos procesos conflictivos con los sindicatos); y todo ello filtrado por un sistema en constante perfeccionamiento de la evaluación de las IES (que no es sólo formal sino que tiene consecuencias prácticas para las instituciones).

En fin, el proceso abierto podría suponer un avance hacia la modernización educativa tan ansiada por ya varios sexenios, pero aún hay que hacer los diagnósticos puntuales de tales avances. Por lo pronto para las IES y sus miembros (todos están involucrados), el proceso abierto pero no concluido los ha colocado sobre la pared y la avalancha de formatos e informes, y asegura la paz de la conciencia política de los gobiernos, aunque no necesariamente implica un salto cualitativo, digamos en términos de la calidad educativa, ni tampoco asegura un proceso homogéneo y de convención cabal¹⁹.

¹⁹ Habría distintas opciones de analizar el proceso. Por ejemplo, Acosta Silva (2003: 34) sugiere que lo que definió el proceso (aunque lo coloca en la tesitura de los países latinoamericanos) fue pasar de un modelo donde el Estado patrocinó a las universidades, viendo en ello un conjunto de beneficios políticos más que los esperados de desarrollo económico y social (autonomista y patrocinio benigno), a otro en donde el Estado ya afinó la mirada y manejó una política educativa deliberadamente para conseguir tener a la educación superior como un instrumento importante de desarrollo del país, y entonces mantuvo su patrocinio pero ahora con nuevas y mayores exigencias (modelo de intervención racionalizada por la calidad educativa). Con todo esto, la hipótesis que se sugiere es que a partir de ello, del declive del modelo que subsistió desde la Segunda Guerra Mundial, el manejo del proceso de la educación superior, en cuanto a las relaciones del Estado con las IES (y muy particularmente con quienes controlan a éstas en lo interno), implicó un estado de *ensamblajes conflictivos*, por el que se entendería que el proceso tiene altibajos, y, en buena medida, no es posible señalar con objetividad el desenlace de cada momento crucial de ajuste o cambio universitario.

Los actores universitarios

El proceso de reformas de las IES ha dado resultados a diverso nivel y con distinta profundidad, pero las instituciones tienen mucha vida y dentro de ellas los procesos sociales —que no son sólo educativos— son intensos e indecibles y no es posible señalar un rumbo fijo.

Y es que las conformaciones de los actores universitarios fueron dándose de distinto modo durante estas décadas. Por ejemplo, desde los setenta y hasta entrados los ochenta, el proceso de masificación de las IES, especialmente en las universidades, terminó por llenar las aulas de muchos chavos que, de pronto, tuvieron más opciones igualitaristas de acceso a la educación superior; eso no quería decir que lo buscaran, pero bueno, qué caray, las puertas se abrieron y ellos entraron. De acuerdo con las fuentes estadísticas oficiales de 1970, la cobertura de la educación superior (jóvenes de 18 años) abarcaba a 6.7% del grupo etario, para el 2000 esta cifra llegó a 19% y para 2005 ya implicó a 22.3%. Es decir, en las cuatro últimas décadas el acceso a la educación superior prácticamente se cuadruplicó, pues en la actualidad la cobertura ronda 27% (SEP, 2005).

En cuanto al personal docente, ni hablar. Ellos venían de dos o más tipos de perfiles: aquellos que ya estaban en las aulas y que fueron a apoyar a las nuevas instituciones, como en el caso de la UAM (que nació por el año de 1974). Posiblemente se trató, y más para el caso de las ciudades, especialmente la de México, de unos buenos perfiles de académicos con relativa estatura que habían sido preparados décadas atrás, cuando la masificación no era el fin último de ese nivel educativo, sino, justo al contrario, la de la élite. Ellos abrieron el camino, pero no hubo manera de que los que los siguieron tuvieran las mismas características, pues la necesidad de dar clases a muchos masivamente incorporados llevó a no ser tan estrictos y exigentes con la contratación, y entraron por la puerta grande académicos, más bien jóvenes que luego transformaron sus perfiles, pero mientras así trabajaron formando profesionistas (*cf.* Gil, mayo-junio de 1989: 3).

Si la masividad alcanzó a las IES en México, aplicando lo propio para los perfiles estudiantiles y académicos, el sector directivo fue siguiendo sus pasos: académicos que debían, aunque muchas veces no podían, hacer las veces de directivos de las instituciones educativas superiores, y para los cuales el dicho de *echando a perder se aprende* pudo aplicar en más de un caso. Éste se convirtió en un tema de debate en el sentido de si los directivos univer-

sitarios debían ser sobre todo académicos solamente o si debían ser un sector profesionalizado de administración y gestión (Gil, mayo-junio de 1989). Como sea, las cohortes directivas pudieron ser más políticas que académicas tanto en el centro como en los estados del país. Esto también no necesariamente ha sucumbido del todo, si bien se puede hablar de cierta profesionalización del personal que dirige a las universidades públicas.

A final de cuentas, el proceso universitario de esta época pudo ser tipificado más como de corte tradicional, en donde no importaba la calidad como ahora se entiende y sus actores tuvieron similares comportamientos.

Pero los nuevos universitarios, con perfiles de calidad, sólo pueden ser observados parcialmente. Las comunidades estudiantiles, por un lado, siguen un ritmo de estudios dentro de la lógica de la carrera que literalmente les implica pasos rápidos y abruptos de conocimiento y hacer profesional. Siguen siendo parte de la masividad universitaria y, además, deben responder a las nuevas exigencias que van surgiendo con las reformas de las nuevas etapas. Literalmente, son unos sobrevivientes del proceso de reformas, pues tienen que responder desde sus circunstancias y éstas aún son difíciles desde el punto de vista socioeconómico y cultural. De Garay (2001) encuentra que de los estudiantes universitarios del país, hacia el año 2000, sólo 15.8% de ellos puede considerarse como excelentes los recursos económicos para sus estudios, otro 70.4% los califica de suficientes y 13.8% de insuficientes. Al hacer el balance de los que proceden de IES públicas, el estudio de De Garay encuentra que sólo 12.3% dijo contar con excelentes recursos económicos, pero en el caso de los que proceden de IES privadas la proporción es de 28.3%.

Y decimos que son sobrevivientes del proceso porque el estudio referido muestra que en el 2000 los estudiantes universitarios de IES públicas en una proporción de 32% trabajaba (cifra que se repite para el 2005) (Rubio Oca, 2007: 40). Es decir, casi uno de cada tres son estudiantes-trabajadores. Por otro lado, el perfil socioeconómico tiene repercusiones en los perfiles de estudio, pues si bien logran asistir a clases (siete de cada diez dijo tener una asistencia regular), 39.7% declaró que casi nunca preparaba sus clases, y menos de 50% dijo hacerlo en forma regular. Además hay poco tiempo dedicado a la lectura: casi la mitad de los encuestados (48.4%) le dedican de una a cinco horas a la semana y menos de una cuarta parte de ellos (21.7%) lo hace entre cinco y diez horas a la semana. Si el perfil cultural adecuado de un estudiante de nuevo tipo debiera ser el

uso del Internet, entonces aún contamos con limitaciones, pues 34.4% dijo que casi nunca hace uso de ese servicio, 24.9% dijo que nunca, mientras que 27.4% lo hace a veces y 13.3% lo hace frecuentemente.

Claro, hay que ver qué ha pasado en la última década, pero es posible que los datos no sean muy diferentes, pues en varios aspectos los estudiantes universitarios viven las circunstancias económicas de las familias y éstas las de sus proveedores principales, los que trabajan. En todo caso, la masividad a la que hemos venido aludiendo se asoma por el horizonte: somos en América Latina el sistema de educación más complejo y más amplio cuantitativamente hablando, que en el caso de la educación superior, incluidos todos los subsistemas y las, hasta 2005, 995 instituciones privadas, cuenta con poco más de 2 millones y medio de matriculados, (ANUIES, 2013) y la cifra seguirá creciendo, pues no ha habido un *tope* al proceso de inclusión.

En cuanto a los académicos universitarios y lo que habría de permitir dar el salto hacia los nuevos perfiles, es notorio que el proyecto de habilitación docente se ha centrado mucho en la consecución de nuevos y mayores estudios, especialmente en los posgrados de las IES. Seguramente un buen doctor en cualquier disciplina termina por ser un especialista en su tema, pero ello no asegura necesariamente que deba estar por ello habilitado para la docencia. Aquí subsiste el problema, es decir, no debemos suponer que mayores grados disciplinarios son la respuesta al perfil del docente de nuevo tipo. La pedagogía y didáctica son dos cosas necesarias para pretender dar clases, no por nada en las normales así se estima. Bien, habría que aplicar ese criterio a la docencia universitaria, pero no ha sido nada fácil. Hay una mentalidad que ajustar, una conciencia colectiva del docente universitario que reordenar y, a final de cuentas, una cultura del ser docente que descubrir y reproducir.

Estamos en ese proceso y los académicos universitarios, al igual que las instituciones, hemos venido creciendo a pasos acelerados. En 1961 había tan sólo 10,700 plazas de académicos, para el año de 1987 la cifra era de 97,139, momento en que, de acuerdo con Gil (1989), los licenciados pasaron a ser profesores universitarios. Para el año de 2005 el sistema de educación superior del país alojaba a 248,782 académicos tanto en el sector público (154,205) como en el privado (94,577) (Rubio, 2007: 42), y para el ciclo 2010-2011 la cifra fue de 288,274. Claro que no todos gozan de las mismas prerrogativas, pues muchos son profesores por horas. Si consideramos la última cifra, tenemos que 71,103 (24.6%) son profesores de tiempo completo, 197,848

(68.6%) son personal académico contratado por horas y 19,323 (6.8%) contratado a tiempo parcial.

Mucho de lo que creemos que es formarse para dar clases en las universidades, es decir, hacer posgrados, puede, como ya lo advertíamos antes, estar mal enfocado, pero en todo caso ese ha sido el camino preferido por las IES que apoyaron la formación de su personal académico en los posgrados. De tal manera que ya para este momento (ciclo educativo 2010-2011) 90,574 cuentan con grados de maestría, y 20,772 con doctorado. Como se puede apreciar, la formación de posgrado incluye a este momento a 38.6% del total de la plantilla, que no es para nada una proporción baja (ANUIES, 2013).

Si eso asegurara la actividad docente de calidad, tendríamos que advertir un avance significativo. Si bien la docencia de calidad tendría que incluir conocimiento y experiencia disciplinar, el factor que hace la diferencia está en la capacidad de transmisión de ese conocimiento en un momento en que, además, implica la incorporación de otras actividades formativas que es posible desarrollar con el manejo de métodos y técnicas probadas para tales fines. En esta parte aún tenemos cuestiones pendientes. Es decir, si junto a la formación en grados, adquiridos por hacerse especialistas de una determinada disciplina, se diera la formación para la docencia, podríamos estar en el camino correcto.

¿Qué posibilidades hay de que los docentes universitarios que ya están en las aulas y que cuentan con experiencia docente puedan y quieran participar en actividades vinculadas a la habilitación para un ejercicio que practican varios días de cada semana durante el ciclo escolar? Sin duda pocas, tal y cual ha ocurrido. Es posible que eso pueda ser aplicado de un modo más seguro con los nuevos docentes que, así, conformarán una nueva generación de docencia universitaria. En todo caso el tema es buscar el camino de la transición. Los docentes que hoy ya están en las aulas pueden, no obstante, sentirse interesados por la materia pedagógica, didáctica y el manejo de paqueterías vinculadas a la actividad docente; hay que dárselas a conocer de manera que pueda generarse una retroalimentación. De hecho lo están muchos de ellos, su actividad en conjunto los ha llevado a abrir espacios cada vez mayores a reconfigurar sus clases a partir del uso de las nuevas TIC abocadas precisamente a la docencia. Es un autoaprendizaje, pero justamente esto es lo que se busca tener si hacemos caso a la propuesta general implementada por la UNESCO para los retos del milenio: educación a lo largo de la vida, que no

implica necesariamente estar siempre en las aulas formales, sino incorporar conocimientos y habilidades que, desde los ya adquiridos, puedan verse sumados a la experiencia total de los docentes universitarios.

Hoy, sin embargo, el recuento de las actualizaciones se mide en términos de grados académicos alcanzados. Sin duda hay toda una explicación plausible, pero aún falta el trabajo específico de habilitación docente. Esa tarea, pues, está por comenzar en forma real y amplia para las comunidades académicas universitarias. Como sea, el balance respecto del incremento de los grados entre el personal académico universitario es de destacar: el proceso de incorporación puede verse en grandes periodos, como lo sugieren Galaz y Gil Antón (2009: 13): hasta 1982, 24.2% ingresaba con posgrado, pero el resto, 75.8%, lo hacía con estudios de licenciatura; entre 1983 y 1990, ingresaba 26.3% con posgrados; entre 1991 y 1998, ya eran 36.2% los que ingresaban con posgrados; y entre 1999 y 2007 los ingresos implicaban a 61.8% con perfiles de posgrado, y los licenciados ocupaban 38.2% del conjunto.

Podríamos decir que en este tiempo examinado por los autores referidos (que lo hacen considerando dos encuestas específicamente orientadas a valorar a los académicos de las IES) el proceso está a punto de invertirse: ahora la fuerza del perfil de los académicos que trabajan en la enseñanza superior es más de estudios de posgrado. Claro, este proceso ha implicado una muy buena derrama económica por parte de las propias instituciones educativas y de las instancias asociadas de la SEP y el Conacyt. Es decir, sistemas de apoyo en las universidades para que sus académicos tomaran la decisión de prepararse en los posgrados, nacionales y extranjeros, junto con los Programas de Mejoramiento del Personal Académico (Promep), que sin duda han derivado en lo que hoy tenemos. Y no obstante ello, la duda de que los programas en los que se prepararon muchos sean lo mejor o, por lo menos, cercanos a una norma básica de calidad (Galaz y Gil Antón, 2009: 16).

Parece que la transición del académico de la educación superior tiene que ir ahora más enfilada a complementar su reconfiguración docente con perfiles de habilitación para ese trabajo justamente. Aquí la situación se pondrá complicada, pero no imposible, sobre todo si se piensa en colocar la propuesta a la altura de los académicos que hoy ocupan las aulas, es decir, no tratarlos como alumnos y sí ofrecerles o ponerles al alcance dispositivos varios, de naturaleza docente, que les sirvan. La reconfiguración de las IES es imprescindible, pues se

requerirá implementar servicios al académico que pueda usar e incorporar a su quehacer como docente. Esto angostará, más que menos, la brecha entre el profesor limitado y el otro bien aditamentado.

Referencias

- Acosta Silva, A. (2003). *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*. México: Universidad de Guadalajara/Centro Universitario/FCE.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2003). *El mercado laboral de los profesionistas en México, 1990-2000*. México: Autor.
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) (2013). *Estadísticas de las IES*. Página virtual.
- Banco Mundial (BM) (2003). *Aprendizaje permanente en la economía global del conocimiento: desafíos para los países en desarrollo*. Informe del Banco Mundial.
- Banco Mundial (BM) (2013). Sitio oficial virtual.
- Cámara de Diputados (2012). *Ley General de Educación*. México (versión electrónica).
- De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos*. México: ANUIES.
- Galaz Fontes, J. F. y Gil Antón, M. (2009). "La profesión académica en México: Un oficio en proceso de reconfiguración". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2). Recuperado de <<http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-galaz2.html>>.
- Gil, M. (mayo-junio de 1989). "Los académicos y la reforma universitaria: tres propuestas a discusión". *Empresarios y Deuda*, (29) (versión electrónica).
- Guevara Niebla (febrero de 2013). "La disputa por la educación". *Nexos*. México.
- Hernández Vázquez, J. M. (2005). "Inseguridad laboral en el mercado de trabajo docente. Un análisis comparado de los mercados público y privado del nivel primaria en México, 1996-2001". Tesis de Doctorado en Estudios Sociales, Línea de Estudios Laborales. México: UAM-Iztapalapa.
- Hirsh Adler, A. (abril-junio de 1983). "Panorama de la formación de profesores universitarios en México". *Revista de la Educación Superior*, 12(46).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2011). *Informe del Panorama Educativo 2011* (versión electrónica).
- Klein, L. y Sampaio, H. (2002). "Actores, arenas y temas básicos". En Rollin, K., *Los temas críticos de la educación superior en América Latina en los años noventa*. Estudios comparativos. México: Flacso/UAA/FCE.
- Luhman, N. y Eberhard Schorr, K. (1993). *El sistema educativo*. México: Universidad Iberoamericana/Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Col. Laberinto de Cristal).
- Navarro, V. (2000). *Globalización económica, poder político y Estado del Bienestar*. Barcelona: Ariel/Sociedad Económica.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2004). *Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. París.
- Padua, J. (1984). *Educación, industrialización y progreso técnico en México*. México: Colmex/UNESCO.
- Presidencia de la República (1989). *Programa para la Modernización Educativa*, capítulo 7. México: Gobierno Federal.
- Rama, C. (2006). *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Argentina: FCE.
- Rojas Bravo (2005). *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*. México: UAM/FCE.
- Rubio Oca, J. (2007). *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*. México: SEP/FCE (versión electrónica).
- Secretaría de Educación Pública (2001). *Programa Nacional de Educación (2001-2006)*. México: Autor-Gobierno Federal (versión electrónica).
- Secretaría de Educación Pública (2005). *Serie de Educación Superior*, núm. 1 (versión electrónica).
- Secretaría de Educación Pública (2007). *Programa Sectorial de Educación, 2007-2012*. México: Autor-Gobierno Federal (versión electrónica).
- Tenti Fanfani, E. y Steinberg, C. (2011). *Los docentes mexicanos. Datos e interpretaciones en perspectiva comparada*. México: IIEP/UNESCO/Siglo XXI Editores.
- UNESCO (2005). *La educación para el desarrollo sostenible, 2005-2014*.

A nuestros colaboradores

Como órgano de expresión de los esfuerzos de investigación que se abocan al estudio riguroso del presente, los artículos que en **EL Cotidiano** se publiquen deberán dar cuenta, en lo posible, de los logros o resultados del trabajo de investigación que realizan los autores respecto a problemáticas actuales del acontecer nacional, con un sustento empírico amplio (sistematizado en cuadros, gráficas, recuadros, etc.), independientemente del enfoque teórico-metodológico empleado.

Todas las contribuciones recibidas serán enviadas a dos pares académicos, quienes dictaminarán de forma anónima si el documento:

- a) Debe ser publicado tal y como está por su coherencia, estructura, organización, redacción y metodología.
- b) Puede ser publicado con modificaciones menores.
- c) No debe ser publicado debido a que no reúne los requerimientos del contenido de la revista **EL Cotidiano**. En caso de controversia en los resultados, se enviará a un tercer dictaminador, cuya decisión determinará la publicación o no de la contribución. Los resultados de los dictámenes son comunicados a los autores.

El sistema de arbitraje para **EL Cotidiano** recurre a evaluadores tanto internos como externos a la entidad que la publica, quienes son investigadores y profesores con reconocido prestigio nacional e internacional, implementando así un sistema objetivo para sus evaluaciones.

De acuerdo con las políticas de **EL Cotidiano**, para salvaguardar la confidencialidad tanto del autor como del dictaminador de los documentos, así como para asegurar la imparcialidad de los dictámenes, éstos se realizan con el sistema *doble ciego* y los resultados se conservan bajo el resguardo de la Coordinación de la revista.

El Consejo de Redacción y el editor de la revista se reservan el derecho a cambiar o introducir títulos y subtítulos a los artículos, así como realizar la corrección de estilo correspondiente; asimismo, el Consejo de Redacción se reserva el derecho de devolución de originales.

Con objeto de facilitar y optimizar el proceso de edición, los trabajos propuestos para su publicación deberán sujetarse a las siguientes normas:

1. Ser inéditos y presentados preferentemente en español. Los artículos que se reciban para su posible publicación deberán ser resultado de una investigación científica en la que los autores participen. Los textos en la forma y contenido en que se postulan deberán ser originales.

2. Acompañarse de una ficha que contenga los siguientes datos del autor(es): nombre completo, dirección, número telefónico, correo electrónico, grado académico y disciplina, institución donde labora, área de investigación, datos del proyecto en curso y referencia de sus principales publicaciones.

3. Salvo petición expresa del Consejo de Redacción, la extensión de los artículos será de entre 20 y 30 cuartillas de texto foliadas (doble espacio, 27 renglones y 65 golpes de máquina por línea), o bien, de un número de caracteres entre los 33 mil y 43 mil.

4. Los trabajos deberán ser presentados en original, por duplicado, y enviados a la dirección electrónica: <cotid@correo.azc.uam.mx>, preferentemente en formato Word 7.0 o anterior, Excel 7.0 o anterior, Photoshop CS3 o anterior (MAC), Illustrator CS3 o anterior (MAC), e InDesign CS3 o anterior (MAC).

5. Cada artículo deberá iniciar con una síntesis del contenido a tratar, cuya extensión sea de entre siete y diez líneas (entre 450 y 600 caracteres). Se indicarán también al menos dos palabras clave de identificación temática del trabajo.

6. Los artículos deberán incluir subtítulos para facilitar la lectura y comprensión del texto.

7. Las referencias históricas, teóricas o metodológicas serán consideradas como apoyo; cuando sea estrictamente necesario hacerlas explícitas, se insertarán por medio de notas al texto. De la misma manera, se evitarán las introducciones largas.

8. Toda referencia bibliográfica dentro del cuerpo del texto deberá hacerse con el sistema Harvard-APA, el cual no las anota a pie de página, sino entre paréntesis: (Ritzer; 1997: 173), para libro; (Fernández, julio-agosto de 2010: 154), para publicación periódica. Las referencias finales se deben enlistar como se muestra a continuación:

- a) Libro: Apellido, A.A. (ed.) (año). *Título del libro*. Ciudad: Editorial. Ejemplo: Rotker, S. (ed.) (2002). *Ciudadanías del miedo*. Caracas: Nueva Sociedad.
- b) Artículos en libros: Apellido, A.A. (año). "Título del artículo". En Apellido, A.A. (ed.), *Título del libro* (páginas). Ciudad: Editorial. Ejemplo: Sáez, C. (1990). "Violencia y proceso de socialización genérica: enajenación y transgresión. Dos alternativas extremas para las mujeres". En Maqueira, V. y Sánchez, C. (comps.), *Violencia y sociedad patriarcal* (1-19). Madrid: Pablo Iglesias.
- c) Artículo en publicación periódica: Apellido, A.A. (fecha). "Título del artículo". *Título de la publicación*, año.volumen(núm), páginas. Ejemplo: Rubin, G. (noviembre de 1986). "Tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo". *Nueva Antropología*, VIII(30), 95-146.
- d) Referencia electrónica: Apellido, A.A. [o nombre de la institución] (fecha). "Título del artículo". Nombre de la página. Recuperado de <URL> (consultado el día de mes de año). Ejemplo: Rosales, A. K. (18 de septiembre de 2007). "Intento de feminicidio". Recuperado de <http://www.informarn.nl/especiales/especialfeminicidiojuarez/070918_intentofeminicidio> (consultado el 29 de noviembre de 2007).

9. Los cuadros, gráficas e ilustraciones que se incluyan deberán ser numerados, remitidos desde el cuerpo del artículo y contar con un título breve, señalando en cada caso la fuente de información; asimismo, ser presentados en original, cada uno en hoja separada, en tonos de blanco y negro suficientemente contrastantes, aptos para su reproducción.