

7/409

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACION
ARCHIVO HISTORICO

87104

Universidad Autónoma Metropolitana
Unidad Xochimilco
División de Ciencias Sociales y Humanidades
Doctorado en Ciencias Sociales

CURRICULUM, CALIDAD Y EVALUACIÓN
EN LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE
CIUDAD JUÁREZ



PRESENTA:
César Silva Montes
Tesis para optar al Grado de Doctor en Ciencias Sociales
con especialidad en Sociedad y Educación
México, D. F.
15 de octubre de 2004

Tutor:
Dr. Carlos Ornelas

A mis hermanos y hermanas:
Melchor, Guillermina, Bruno, Bertha,
Velia, Eva, David, Miguel y Carmen

A Armida Y Norma, por su amistad y solidaridad
en el trayecto del doctorado, porque un día pensamos
que otra universidad es posible

ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CBC	Currículum basado en competencias
CD	Cartas descriptivas
CGUT	Coordinación General de Universidades Tecnológicas
Ceneval	Centro Nacional de Evaluación
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIEES	Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conaeva	Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior
Conocer	Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral
CU	Consejo Universitario
CUD	Comité Universitario Democrático
DTC	Docente de tiempo completo
EBC	Enseñanza basada en competencias
EBNC	Educación Basada en Normas de Competencia
ED	Exámenes departamentales
EGEL	Examen General de Egreso de la Licenciatura
EGETSU	Examen de Egreso para el Técnico Superior Universitario
ES	Educación superior
ESAHE	Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar
EXANI II	Examen de Ingreso a la Educación Superior
EXANI III	Examen Nacional de Ingreso al Postgrado
FCPS	Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Fomes	Fondo para la Modernización de la Educación Superior
Fonabec	Fondo Nacional de Becas
I-A	Investigación-Acción
IADA	Instituto de Arquitectura, Diseño y Arte
ICB	Instituto de Ciencias Biomédicas
ICSA	Instituto de Ciencias Sociales y Administración
IES	Instituciones de educación superior
IIT	Instituto de Ingeniería y Tecnología
IM	Industria maquiladora
ISO	Internacional Standardization Organization
IUT	Instituts Universitaires du Technologie
LFT	Ley Federal del Trabajo
MEUACJ	Modelo Educativo de la UACJ
MEUT	Modelo Educativo Universidades Tecnológicas
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
Paces	Prueba de Aptitudes y Competencias para la Educación Superior
PEDD	Programa de Estímulos al Desempeño Docente
PEPD	Programa de Estímulos al Personal Docente
PIC	Proceso de Internacionalización del Capital
PID	Plan Institucional de Desarrollo

PIFI	Programa Integral de Fortalecimiento Institucional
PIME	Programa de Implementación del Modelo Educativo
PNE	Programa Nacional de Educación
POA	Programa Operativo Anual
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Promep	Programa de Mejoramiento del Profesorado
RE	Reporte de estadía
SEP	Secretaría de Educación Pública
SESIIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SHCP	Secretaría de Hacienda y Crédito Público
SNI	Sistema Nacional de Investigadores
S.P.I.	Sin pié de imprenta
STPS	Secretaría del Trabajo y Previsión Social
TLC	Tratado de Libre Comercio
TSU	Técnico superior universitario
UACH	Universidad Autónoma de Chihuahua
UACJ	Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UAP	Universidad Autónoma de Puebla
UCM	Universidad de la Ciudad de México
UDA	Unidad de desarrollo académico
U de G	Universidad de Guadalajara
UFCJ	Universidad Femenina de Ciudad Juárez
UNESCO	Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (por sus siglas en inglés)
UT	Universidades tecnológicas
UTCJ	Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez

PRÓLOGO

Los referentes de la presente tesis, parten de mi estadía de 14 años en la industria maquiladora ejecutando tareas de técnico de mantenimiento y luego de supervisor de almacén. Ahí me acerqué a la cotidianidad del proceso de producción toyotista, los círculos de calidad y la globalización y surgieron mis primeras reflexiones teóricas. En una maquiladora de General Motors, viví el toyotismo y sus conceptos de misión, visión, excelencia, planeación estratégica, certificación e ISO 9000. En 1994 el colectivo obrero decidió formar un sindicato y la empresa elaboró un discurso para disuadirlo, pero no lo logró. Este proceso fue mi tesis de licenciatura en ciencias de la comunicación: el discurso empresarial en el marco del Tratado de Libre Comercio.

Como estudiante en la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Autónoma de Chihuahua en Ciudad Juárez, viví en 1987 la convocatoria para elaborar un proyecto académico que renovara el funcionamiento de la institución. Participamos un grupo de estudiantes con la propuesta de que no se tomara como referencia el mercado maquilador para el perfil de egreso y se democratizara la toma de decisiones en la Facultad. Percibí la falta de espacios de discusión para la transformación institucional.

En 1995 llegué a la Preparatoria Federal por Cooperación Altavista. Allí encontré a un grupo de profesores y profesoras reflexionando sobre su práctica docente y me uní a él para superar mi inexperiencia como docente. Conocí la perspectiva crítica en educación y la inconveniencia de entender a la enseñanza como un proceso técnico, despojada del componente ético. Tuve la experiencia de conocer las iniciativas del Estado para impulsar un currículum basado en normas de competencia laboral, la calidad como eficiencia y la evaluación como panacea para mejorar el accionar de la educación media superior. Este fue mi objeto de estudio para mi tesis de maestría: el análisis de las políticas neoliberales y las posibilidades de resistir con un proyecto alternativo en la preparatoria Altavista.

Mi experiencia como estudiante de maestría y la UACJ, me acercó a las innovaciones en el accionar de la educación superior. Las grandes mantas en los edificios de la UTCJ anunciando su política de calidad, el discurso con los elementos de la administración gerencial en las universidades, perceptible en la adopción de la planeación estratégica, la enunciación de la misión y la visión, entre otras, me recordó mis vivencias en las maquiladoras. De ahí surgió mi interés por analizar las nuevas políticas educativas en el contexto de la globalización, desde la

perspectiva de la investigación interpretativa a partir de los sucesos cotidianos en su conexión con los procesos sociales a través de los conceptos de currículum, calidad y evaluación. Me animó el propósito de participar en el debate de la educación superior en Ciudad Juárez.

No puedo saber la trascendencia de mi tesis, pero sí quiero agradecer a las personas que desinteresada y solidariamente colaboraron con mi trabajo. Desde los profesores y profesoras de quienes recibí clases, de mis tutores que sugirieron mejoras, de mis colegas del doctorado que me prestaron libros o documentos o hicieron alguna observación a mi trabajo. Con el riesgo de olvidar a alguien en este momento, pero no en el futuro, patentizo mi gratitud a quienes me permitieron asistir a cursos, academias y seminarios para observar la cotidianidad universitaria, organizar grupos de enfoque, entrevistas o me facilitaron documentos. De la UACJ a: Gerardo Ochoa, Jesús Burciaga, Ivonne Robledo, Víctor García Mata, Armando Barraza, Angelina Domínguez, Servando Pineda, Armando Alarcón, Teresa Montero, Fausto Gómez y Soledad Loya. De la UTCJ a: Luis Segura Moreno, Oscar Luis Murillo, Claudio Zepeda, Héctor M. Saldívar y Salvador Álvarez. En la UACH a: Ramón Ortiz y Javier López. A Dulce Gamboa por la transcripción de algunas entrevistas y la captura de fichas de trabajo. A René Moreno por su contribución a la corrección de estilo. A Héctor Padilla, porque un día me avisó que se abriría un doctorado de la UACJ en colaboración con la UAM. A Omar y Carlos Alberto, por su ayuda de último minuto.

También agradezco a Rodolfo Rincones, mi tutor de la UACJ, por sus sugerencias y preguntas para mejorar mi trabajo, por su paciente revisión y su respaldo a mi tesis. Por último, a Carlos Ornelas por su confianza y apoyo irrestricto a mi trayectoria en el doctorado, por creer en mis posibilidades de terminar una tesis, pero sobre todo por las recomendaciones para corregir argumentos cargadas de ánimo y reconocimiento a los avances en la construcción de mi investigación. De Carlos, quien desde el principio del doctorado nos llamó colegas, guardo un inefable recuerdo por su trato cordial, por su impulso a mi trabajo y el respeto por los corrientes que orientaron mi tesis. La mejor manera que tengo de expresarle mi gratitud es dedicarle, también, esta tesis.

INTRODUCCIÓN

En el mundo globalizado el mercado es el principal referente en las relaciones sociales. En la actual fase de reestructuración de la economía mundial, la institución escolar todavía se considera un pilar hacia el progreso social y se insiste en conectarla con el mercado laboral para elevar la productividad de las empresas. Esta renovación afecta a la educación en las universidades y el trabajo académico. A las escuelas se les exige que funcionen con eficiencia y su valoración parte de las nociones de la esfera de la producción y el comercio. Las reformas de las políticas educativas globales y nacionales arriban a las universidades de Ciudad Juárez y se perciben en los ajustes curriculares, los nuevos parámetros de calidad y la acreditación institucional.

La globalización es un fenómeno sociopolítico (Hirsch, 1996: 85) que aparece en la mitad de los años setenta cuando el Estado de bienestar entró en crisis y ya no garantizó a la población la seguridad social, la salud ni la educación. Entonces las empresas aumentaron su intervención en el desarrollo socioeconómico de los países. Las firmas acogieron el método de producción toyotista para enfrentar la incertidumbre del rápido cambio tecnológico, incrementaron la flexibilidad en la manufactura y la gestión laboral (Castells, 2002). El toyotismo aprovechó el conocimiento tácito del colectivo trabajador al otorgarle más autonomía y responsabilidad para mejorar el proceso de producción, ahorrar mano de obra mediante la automatización, la eliminación de ciertas tareas y de algunas capas directivas. Este perfil se convirtió en el prototipo para la formación de la fuerza laboral y la planeación estratégica fue la senda hacia el cambio institucional.

Las permutas en las empresas se extendieron a la educación. La filosofía gerencial se introdujo a las escuelas con el argumento de que los servicios públicos eran ineficaces y las corporaciones privadas se presentaron como el modelo para su transformación (Apple, 2002, Torres, 2001). En México, el Estado determinó el impulso de la competencia entre las instituciones de educación superior (IES) públicas y privadas, la aplicación de criterios de productividad y calidad en la investigación realizada en las universidades, y el establecimiento de procedimientos para evaluar la eficacia de su funcionamiento. Se planeó también regular el crecimiento de la matrícula en las IES y el acceso de estudiantes con sistemas de ingreso más

rigurosos. Con estas reformas y las del sexenio de Carlos Salinas el papel de la licenciatura se limitó a la formación profesional y la educación se redujo a:

[...] uno de los bienes y servicios que conforman el conjunto de factores y procesos de la producción general, y el papel social que se le asignó, para que lo cumpliera de manera prioritaria pero subordinada, fue el de capacitar y formar educandos, así como el de producir y difundir conocimientos y tecnología con la calidad y las especificaciones que requirieran los procesos productivos de una economía nacional, engarzada a los procesos mundiales de mercado (Villaseñor, 1994: 47).¹

En Ciudad Juárez, el enlace con los mercados internacionales empezó en 1964 con el arribo de la industria maquiladora. Pero fue hasta 1994, durante el gobierno estatal de Francisco Barrio (1992-1998), que se le especificó a la educación el papel de insumo para el desarrollo de un cluster (cúmulo en español) con el Programa Chihuahua Siglo XXI. El cluster es una estrategia de desarrollo económico regional compuesto por concentraciones geográficas de empresas interconectadas, donde las instituciones públicas como las universidades facilitan formación, investigación y apoyo técnico especializado, como parte de la infraestructura científica y tecnológica.² En los países en vías de desarrollo la formación de los clusters se dificulta por las carencias de formación y capacitación, porque “[...] los programas de estudio de las universidades y de las escuelas técnicas dictados por el Estado, no se adaptan a las necesidades de los cúmulos”.³ En congruencia, los dos últimos gobiernos estatales crearon instancias académicas y una universidad tecnológica para formar ingenieros y docentes en cursos de especialización técnica para las maquiladoras.

En este contexto, el propósito del presente estudio es conocer cómo viven los participantes en el hecho educativo de las universidades públicas de Ciudad Juárez las políticas educativas en la globalización. La dimensión política e institucional es la perspectiva inicial para entender los efectos de las reformas pedagógicas en la cotidianidad de las IES. El entorno inmediato para el accionar de las IES juarenses es un cluster maquilador que demanda profesionales con las actitudes y habilidades para competir en la llamada sociedad del conocimiento. En coherencia

¹ Del capítulo séptimo del Programa de Modernización Educativa, se desprende que la licenciatura solamente formará “[...] recursos humanos de acuerdo con lineamientos de productividad extrauniversitarios e ineludibles” (idem, p. 58).

² Véase Michael Porter. “Cúmulos y competencia” en *Ser competitivo: Nuevas Aportaciones y conclusiones*, 1999, p. 203-288.

³ Idem, p. 237.

con los cambios globales, las universidades locales asumen las políticas internacionales y nacionales de renovación del currículum enfocado a formar en competencias laborales, en la aceptación de construir la calidad como sinónimo de eficiencia y en la evaluación institucional y del profesorado como fuente de legitimidad social.

Los conceptos que guían la tesis son currículum, calidad y evaluación y se utilizarán desde el enfoque de construcciones sociales e históricas, para la descripción analítica de las modificaciones en las universidades locales:

1) En el currículum intervienen factores sociales, económicos y culturales para la reproducción de la vida social, pero también es un espacio de creación y recreación de la cultura escolar con la intervención de maestros y maestras. En la elaboración del currículum universitario, es conveniente incorporar la perspectiva político-académica y la vinculación entre éste y los proyectos político-sociales que se discuten y se desarrollan en una sociedad global. El currículum como un campo de debate y de consenso de aspiraciones, es también una práctica social y es pertinente que el docente participe en su construcción. Su aplicación en el aula le plantea al profesorado dilemas cotidianos, como juzgar un contenido para tomar decisiones sobre lo que aprenderá el estudiantado y cómo enseñarlo, que lo convierten en un sujeto activo con apego a valores éticos y culturales.

2) La calidad educativa a partir de una acepción técnica la determina los indicadores y objetivos del mundo contemporáneo para normar escuelas eficaces y su práctica se ajusta a un paradigma que, según Kuhn (1993), es un modelo que incluye conceptos teóricos y científicos aceptados universalmente y sus criterios de validación no radican en evidencias empíricas, sino en su aceptación por una comunidad científica. El paradigma de la calidad se asocia a la economía y al mercado como un fetiche que sirve para solucionar todos los problemas, entre otros, la pobreza extrema o la escasa competitividad productiva de un país. Adquiere la connotación de valor humano, pues la calidad se remonta a los orígenes de la humanidad que ahora se recupera con la normalización y aplicación de modelos (Novelo, 2002). Su antípoda es una postura que implica la ética y los valores en la enseñanza, que no se reduce a lograr la eficacia educativa.

3) La evaluación tiene un origen político y comparativo para verificar el cumplimiento de

objetivos determinados por criterios externos, sirve como un instrumento para estandarizar los programas de estudio y las prácticas del colectivo docente desde la teoría de sistemas. La evaluación constituye una demanda externa reciente para controlar el desarrollo de las IES que se manifiesta en la exigencia de acreditación de las universidades y la orientación del trabajo académico mediante estímulos al desempeño. Estos cambios tornan a la evaluación un campo de disputa y conflicto entre los intereses de la administración y el profesorado, por definir los criterios de qué, quién y cómo evaluar. En el contexto de la globalización de los mercados, los estándares internacionales para alcanzar la calidad provocan que la evaluación se diseñe por expertos de la administración educativa. La primera consecuencia es que limita la intervención y el control del profesorado sobre su objeto de trabajo. No obstante, la evaluación es la base para la legitimidad social de las universidades, avalada por la acreditación y la certificación en ISO 9000.⁴ La acreditación representa para las IES el aval de educación de calidad para competir por el liderazgo en el servicio educativo.

El estudio se realizó en tres universidades públicas de la ciudad. La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) establecida en 1973, surgió de la iniciativa de visiones desarrollistas en las postrimerías del Estado de bienestar, en el escenario de expansión de la educación superior y de la primera crisis en la industria maquiladora. Hoy es un prototipo de desarrollo en infraestructura y captación de financiamiento al plegarse a las políticas nacionales e internacionales del Estado evaluador. En contraste, la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez (UTCJ) creada en 1999, es la respuesta “natural” del gobierno estatal para vincularse con el sector productivo. Se planteó como alternativa a las licenciaturas tradicionales, se caracteriza por carreras cortas y con la intervención directa del empresariado en la confección de los planes de estudio, sin la obligación de aportar al financiamiento. La Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) edificada en 1969 en Ciudad Juárez, con una tradición de lucha por lograr su autonomía, por la democracia universitaria y ligada a sectores populares de la sociedad chihuahuense, inició su reconversión para formar profesionales

⁴ El ISO es la International Organization of Standardization con sede en Suiza. Su objetivo es estandarizar todas las normas de calidad para que sean válidas en todos los países participantes. México se incorporó al ISO en 1988 como voluntario; en 1989 se formó un comité para elaborar los criterios sobre sistemas de calidad llamadas Normas Mexicanas de Control de Calidad equivalentes a ISO 9000.

con un perfil de ciudadanía para el sector público, a privilegiar el currículum en competencias laborales enfocadas a la industria maquiladora local.

EL MARCO ANALÍTICO: LA INTERPRETACIÓN DESDE LO LOCAL

A partir del análisis y la reflexión de los sucesos cotidianos, se construirá la interpretación teórica de esta investigación. La comprensión del accionar de las IES incluye el espacio del aula, la institución y la sociedad, en un entorno de relaciones de poder. Por ello, el análisis del objeto de estudio no será una calca de la cotidianidad, sino la elucidación a través de tres nociones – currículum, calidad y evaluación- conceptuados en un momento histórico del desarrollo social denominado globalización. En esta etapa de la humanidad, el mercado se propone como la solución a los problemas del mundo y la economía orienta las reformas sociales y políticas. En el discurso global de la educación, es un lugar común que el currículum forme en competencias para la producción, la calidad se relacione con la eficiencia en el uso de recursos y la evaluación promueva la productividad académica y la gestión de financiamiento en las universidades.

La exposición del currículum, la calidad y la evaluación como conceptos históricos y sociales, tiene el propósito de identificar los “enlaces clave” entre las políticas globales y su aplicación en un lugar concreto, para analizar cómo vive el profesorado y el estudiantado en su cotidianidad la instrumentación de las reformas educativas. En la búsqueda de los sucesos específicos y de las acciones de las personas desde lo local en su conexión con otros niveles del sistema educativo, se entienden los hechos educativos como procesos no acabados, en transformación y construcción continua por los sujetos que en ellos participan. Por tanto, el análisis se inscribe dentro de la investigación interpretativa, por su intención de comprender los eventos con base en la observación participativa. El ejercicio reflexivo consiste en contrastar lo empírico y lo teórico para comprender los nexos de los sucesos particulares y su contexto general de globalización.⁵ En este caso, el contraste entre los acontecimientos particulares de tres universidades y el espacio de globalización educativa, económica, política y social en donde se encuentran.

⁵ Frederick Erickson. “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza” en Merlin C. Witrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*, 1989, p. 195-222.

Erickson nombra investigación interpretativa al conjunto de perspectivas de estudios de observación participativa, porque: a) es más inclusivo; b) evita la connotación de definir a estos enfoques como esencialmente no cuantitativos, pues algunos trabajos cualitativos suelen emplear cierta cuantificación; c) el aspecto clave de la investigación se centra en el significado humano en la vida social y en la explicación y exposición de quien investiga. La condición para que un trabajo sea interpretativo es el enfoque y la intención “[...] no (el) procedimiento de recopilación de datos [...] una técnica de investigación no constituye un método de investigación”.⁶ Para Bertely (2001: 11), existe un campo de la investigación educativa reciente al que llama etnográfico, también conocido como cualitativo o interpretativo. Según Calvo (1994), esta forma metodológica requiere la presencia del investigador en el espacio que se indaga, el estar ahí y participar en la dinámica dialéctica de la vida cotidiana y el contexto, permite desarrollar una capacidad reflexiva durante el trabajo de campo.

La vivencia del investigador promueve la descripción detallada de los acontecimientos en un sitio específico a través del trabajo de campo que implica: a) la participación intensa y de largo plazo en un espacio concreto; b) el cuidadoso registro textual de lo que sucede en el escenario y la recopilación de documentos como notificaciones, grabaciones, muestras de trabajos estudiantiles, cintas de video; y c) la reflexión posterior sobre los registros documentales obtenidos y elaboración de un informe detallado con los fragmentos narrativos y citas textuales de las entrevistas realizadas. Esto permite sistematizar la interacción cotidiana y sus conexiones, mediante el significado subjetivo de los actores universitarios, con el mundo social más amplio.

En las investigaciones interpretativas la pregunta básica para profundizar la deliberación es ¿qué está sucediendo aquí? Para Erickson la interrogante no es trivial porque es conveniente para quien investiga otra mirada sobre la vida cotidiana, invisible para sus protagonistas en muchos aspectos debido a la familiaridad con los sucesos diarios y la creencia de que las cosas son y deben de ser así siempre y en todas partes.⁷ Las preguntas y el análisis de los hechos cotidianos en las escuelas permiten comprender desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la

⁶ Idem, p. 196. Incluye los enfoques etnográficos, cualitativo, observacional participativo, estudio de caso, interaccionista simbólico, fenomenológico y constructivista.

⁷ Idem, p. 198-200.

opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y las amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2001: 34).

Bertely (2001: 46-47), propone tres dimensiones de análisis para develar el devenir de las escuelas: la institucional y política, la perspectiva curricular y la cultura escolar. Para el propósito del presente estudio es fundamental la primera, porque alude a procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar como la política educativa y la gestión escolar, la normatividad, la toma de decisiones académicas, la organización y las demandas de la sociedad. La segunda se manifiesta en la construcción del conocimiento en los salones de clase, en la administración de los recursos en el aula, las estrategias didácticas, las expectativas de aprendizaje del alumnado y las prácticas pedagógicas. La tercera sirve para reconocer cómo se establecen los nexos económico, cultural e histórico con diferentes grupos. elaborar críticas a la hegemonía de las políticas en educación y la posibilidad de confeccionar un currículum específico congruente con el ámbito sociocultural.

En los programas educativos, en los métodos de enseñanza y aprendizaje, en la organización de las escuelas y en el lugar que ocupa cada integrante de la comunidad escolar, se localiza el discurso hegemónico. La dimensión institucional y política es el primer referente empírico para esta investigación, porque analiza las políticas educativas a través de los documentos oficiales y los planes institucionales para enterarse de quién, cómo y qué se decide en los distintos espacios institucionales. Con estos antecedentes se entrevista a las personas con o sin decisión formal en la definición de la institución. La delimitación empírica ayuda al abordaje más sistemático y fidedigno de los primeros registros e inferencias, para que el intérprete cuente con un mapa comprensivo que asegure y estimule la interlocución con sus informantes, sin el interés de validar o negar hipótesis previas (Bertely, 2001: 48), porque acepta el choque entre lo que alguien dice y el otro dilucida.

La importancia de los datos empíricos en un texto de investigación interpretativa o

cualitativa, de acuerdo con Calvo (1993b) sirven para “convencer” a quien lo lee de que el investigador “estuvo allí”; de la convivencia con las personas y de la relación directa con las particularidades de esas realidades; que conoció de cerca la vida cotidiana y el punto de vista de los sujetos y se sintió involucrado en los procesos estudiados. Además, son útiles para palpar las formas de relacionarse, de pensar y actuar de las autoridades y la comunidad escolar; también para observar las condiciones pedagógicas y no pedagógicas en que se desarrolla el trabajo educativo. Los datos adquieren significado cuando se ubican históricamente y se interpretan a la luz de los supuestos teóricos del marco analítico. En el análisis de la cultura escolar y los acontecimientos cotidianos se triangula desde tres categorías: las del intérprete, las teóricas y las sociales.

La construcción del objeto de estudio se liga con las exigencias e intereses del investigador en un contexto subjetivo, social y político en el que presenta su trabajo donde subyacen compromisos sociales conscientes e inconscientes. La confección de un problema de investigación es un recorte de la realidad, se interactúa con ella y los objetos de conocimiento se construyen durante y en su relación con el investigador, ambos se transforman en este proceso.

En la investigación interpretativa quien indaga explicita sus nociones previas teóricas y personales en la disquisición de los puntos de vista de las personas entrevistadas y observadas. No niega la subjetividad ni las presuposiciones políticas y culturales en su estudio ni es una interferencia, sino que constituye el fundamento de su trabajo interpretativo y el anclaje subjetivo para descubrir nuevos horizontes significativos (Bertely 2001: 38). El autor plasma su interpretación en el texto que escribe y evidencia su orientación teórica, ideológica, política y compromiso como investigador. La transparencia, la objetividad y neutralidad del investigador, presunciones de la investigación tradicional, que dan validez científica a un estudio quedan de lado, porque su papel no es pasivo y asume una posición ética para la modificación de las visiones hegemónicas de la cultura escolar. No en vano el origen de la investigación interpretativa y la teoría que la fundamentan surgieron del interés por la vida y las perspectivas de las personas que tenían escasa o ninguna voz dentro de la sociedad.

Pero una investigación con un claro compromiso por transformar la educación en espacios locales, implica retos para quien la realiza. Calvo (1997: 26-29), resalta tres desafíos: el

científico, el institucional y el militante. El primero se refiere a la responsabilidad del investigador de construir conocimiento y elaborar teoría con bases científicas para dilucidar el complejo sistema social. El desafío consiste en evitar que los paradigmas tradicionales de investigación descalifiquen y deslegitimen a esta corriente etnográfica o interpretativa, porque no se basa en una postura imparcial, ni en la comprobación de hipótesis, ni parte de un marco teórico acabado, ni establece indicadores y variables a priori, ni generaliza con muestras estadísticamente representativas. El segundo desafío es afrontar las resistencias en las instituciones, porque escrutar senderos destinados a modificar los procesos educativos representa riesgos para la autoridad y quienes ejercen el poder y el control. El tercer desafío esboza pasar del estudio a la reflexión y la acción, involucrarse con los sujetos estudiados buscando estrategias de cambio en el ámbito de la organización, de la gestión y/o autogestión institucional aspirando al consenso para desplegar proyectos escolares propios y con relaciones horizontales.

Con esta perspectiva, el propósito es analizar cómo las políticas educativas de la globalización arriban a las IES a través de los conceptos currículum, calidad y evaluación y transforman a tres universidades públicas de Ciudad Juárez. Su contexto inmediato es un cluster maquilador, donde el Estado promueve el vínculo con el mercado laboral. Entendiendo que los procesos locales se articulan con procesos sociales más amplios y que el discurso, la normatividad y las formas de operar de las políticas educativas universitarias adquieren sentido en las prácticas y relaciones cotidianas de los actores institucionales. La adopción de las políticas oficiales depende de las coyunturas en cada IES y del ejercicio de su autonomía relativa, porque dependen de la estructura educativa nacional. En consecuencia, los cambios en las IES juarenses en consonancia con las reformas globales no acontecen del mismo modo ni se adoptan mecánicamente a los requerimientos del Estado.

Acercamiento al objeto de estudio

El objeto de estudio se delimita a tres universidades públicas locales, la UACJ, UTCJ y la UACH, a partir de tres preguntas que incluyen tres conceptos centrales: currículum, calidad y evaluación en un momento histórico llamado globalización:

- 1) Si para alcanzar la vinculación de las IES con el sector productivo es primordial la

modificación del currículum: ¿De qué manera se relaciona el desarrollo curricular en las universidades públicas de Ciudad Juárez con el mercado laboral, fundamentalmente, de la industria maquiladora?

2) Dada la importancia de la calidad como concepto central en el discurso hacia la transformación del hecho educativo: ¿Cómo y bajo qué criterios se construye el concepto de calidad en las universidades públicas de Ciudad Juárez?

3) Ligada al empeño de alcanzar la calidad educativa, y por la importancia asignada a la evaluación como instancia de control para la rendición de cuentas y promotora del mejoramiento de las universidades: ¿De qué manera las políticas de evaluación se manifiestan en los procesos institucionales, y cuál es el papel del profesorado en la transformación de las universidades públicas de Ciudad Juárez?

Para encontrar las respuestas, se examinaron los conceptos de currículum, calidad y evaluación en los espacios concretos de la UACJ, la UTCJ y la UACH, en los siguientes rubros: a) el discurso y la retórica oficiales, que promueven la educación como fuente del desarrollo nacional en un mundo de competitividad; b) las modificaciones en la normatividad del gobierno universitario para el impulso de la educación superior, en la asignación de recursos y la productividad docente; c) los cambios en planes de estudio, los contenidos, la actualización docente, el ingreso y egreso del estudiantado, la acreditación y la selección de la planta académica; d) los hechos educativos de la cotidianidad del docente y el alumnado, conocidos a través de entrevistas individuales, grupos de enfoque, participación en academias, cursos y seminarios, presentación de trabajos estudiantiles, avisos oficiales y revisión de documentos. La revisión permite conocer en concreto cómo llegan y se implantan las políticas globales en educación y cómo en lo cotidiano adquieren sentido las normas y reglas oficiales en las personas.

Recopilación de datos

Los datos empíricos abarcan del 2000 al 2004. Las técnicas utilizadas en la recopilación de información son la observación participante en academias, cursos y seminarios. Además, entrevistas y grupos de enfoque. También, la revisión hemerográfica de boletines oficiales y

documentos de las tres universidades.

La observación participante comprende la asistencia a academias, cursos y un seminario para recuperar el proceso vivido por el profesorado, desde las voces de quienes participan en las discusiones, los argumentos en interacción con sus colegas y sus posturas respecto a la universidad. Es útil para saber más acerca de la estructura específica de los hechos que acaecen en el lugar, el significado de la opinión de los actores y los puntos de contraste en la cotidianidad. Permite anotar de modo pormenorizado y sistemático los eventos de interés para quien investiga, e interpretar los sucesos con bases teóricas.

Las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas con responsables del área académica y funcionarios de las IES, para obtener información de los procesos de transformación institucional, y de cómo se utiliza la autonomía en la construcción del perfil de universidad adecuada a la región, sus concepciones sobre la evaluación y la acreditación, así como las bases de política educativa para promover cambios institucionales.

El grupo de enfoque o de discusión grupal es una técnica cualitativa de recopilación de datos en la investigación social, con la pretensión de profundizar en la información parcial y conocer sobre la interpretación de conceptos, las prácticas y el significado para docentes y estudiantes de diversas carreras.⁸ Se notificó a quienes participaron la confidencialidad de la información, el alcance y los objetivos del trabajo y se les pidió permiso para grabar toda la sesión.

Los grupos de enfoque se realizaron con docentes de tiempo completo y estudiantes para conocer cuál es la importancia del currículum en el perfil de egreso; qué se entiende por calidad educativa; cómo participan en la construcción de la calidad educativa; cuáles son los criterios para determinar la calidad educativa; cómo participan en los procesos de evaluación; qué piensan de los sistemas de evaluación: si consideran conveniente la manera en qué se deciden e instrumentan los sistemas de evaluación; cuál consideran que debe ser su papel en los sistemas de evaluación.

⁸ Parte de la técnica se tomó de José Arturo Ruiz y Carlos Ornelas. El Federalismo y la Descentralización de la Educación. *Los grupos de enfoque como parte de la metodología del proyecto de investigación*. Documento de trabajo, enero de 2000. El grupo de enfoque se adoptó como una técnica complementaria para esta investigación interpretativa.

En los grupos de enfoque se elaboraron preguntas generadoras para propiciar la expresión libre y amplia de las personas que colaboraron, buscando no inducir las respuestas. Incluso renunciando a la intención de “centrar la discusión”. Es conveniente asentar que en la UACJ el profesorado de una academia no quiso participar en el grupo de enfoque, porque no tuvieron confianza en la confidencialidad del tratamiento posterior de la información. En la UTCJ, sólo fue posible realizar un grupo de enfoque debido a la incompatibilidad de horarios de la planta académica. En la UACH ninguno se pudo conformar, por la misma razón y la escasa proporción de docentes de tiempo completo, sólo 13 de 99. La entrevista se utilizó como alternativa para estos casos.

Las respuestas en los grupos de enfoque se grabaron, luego se transcribieron los comentarios para el análisis de la información generada. Después se construyeron inferencias y conjeturas, buscando recurrencias y contrastes entre los patrones observados y escuchados. En el análisis de los datos, se optó por parafrasear las preguntas sugeridas por Bertely (2001: 54) para facilitar la interpretación: ¿por qué en varios grupos o entrevistas se repite el mismo patrón?; ¿cuál es el patrón que se repite?; ¿por qué existen patrones contradictorios y cómo puedo definirlos?; ¿cuáles son los sucesos que se incluyen en estos patrones? Es importante establecer que las inferencias y conjeturas pueden modificarse cuando se encuentran patrones discordantes, con la triangulación empírica y teórica con otras fuentes o al escribir el reporte de investigación.

Para conocer las formas locales que adquieren las políticas globales en las universidades se escudriñaron: a) documentos oficiales: la normatividad y reglamentos de las escuelas, reportes de los acuerdos de academias, manuales de operación, política de calidad; estudio de factibilidad; b) documentos curriculares: planes y programas de estudio, cartas descriptivas; c) documentos de difusión institucional: boletines, gacetas, trípticos, avisos y publicidad; así como la revisión del Programa Nacional de Educación 2001-2006 para dar cuenta de los cambios y rumbos de la oferta educativa en las universidades locales a partir de una propuesta nacional.

En la UACJ se formaron cuatro grupos de enfoque, uno por cada instituto de la universidad. integrados por 45 estudiantes de los niveles principiante, intermedio y avanzado. Dos grupos de enfoque con profesorado de dos institutos, con seis docentes cada uno, y nueve entrevistas individuales de otros dos institutos, pero una no se grabó a petición del maestro. Observación

participativa de la elaboración de un examen departamental, del seminario *Aula Universitaria* durante cuatro semestres, de cinco cursos de formación pedagógica y de tres reuniones de academia en dos institutos, más el registro derivado de la estadía como profesor en los semestres de enero-mayo de 2003 a enero-mayo de 2004. Por último, la presentación de tres ponencias en el seminario *Aula Universitaria*, dos respecto a la evaluación docente en la UACJ y uno referente al Modelo Educativo de la UACJ. Esto permitió establecer un diálogo con la presentación de la información empírica interpretada desde una postura teórica, donde se recogieron observaciones y coincidencias sobre los hallazgos presentados.

En la UTCJ se realizaron entrevistas con los coordinadores académico y el de calidad; los responsables de vinculación, de servicios escolares y de apoyo docente; un grupo de enfoque con tres maestros y tres entrevistas individuales. Un grupo de enfoque con 10 estudiantes, con dos representantes de cada carrera. Observación de campo de la feria de emprendedores y de la presentación de cinco proyectos. Revisión de 14 reportes de estadía y del plan de estudios de la carrera de Procesos de producción, con énfasis en el programa de la asignatura de formación sociocultural, y 12 boletines editados por la Unidad de desarrollo académico.

En la UACH, se efectuaron entrevistas individuales a cuatro docentes, al secretario académico, el representante sindical, a los responsables de servicio social y de vinculación. Un profesor no quiso que se grabara la entrevista, sólo se registró en un diario de actividades. Además, tres grupos de enfoque con 18 estudiantes, uno por cada carrera con seis participantes y con un grupo de 5 egresados. Observación directa de la presentación de siete proyectos de sustitución de tesis, con reporte escrito. Revisión de 15 reportes de sustitución de tesis y 10 de prestación del servicio social.

La revisión hemerográfica de los boletines oficiales, gacetas, revistas más las páginas en Internet facilitó detectar la aplicación de las políticas oficiales y la percepción de quienes participan en el hecho educativo. Junto con los avisos, fueron una fuente importante para conocer la cotidianidad de la administración de cada universidad.

EL DEBATE

El interés de ligar la educación con la reproducción de la vida material y las imprecisas “demandas de la sociedad”, no es una experiencia ni una discusión nueva. En México, la disputa por el rumbo y la utilidad de la educación se manifestó después de la Revolución de 1910 y en su devenir fue patente la participación de diversos actores en la disputa por el derrotero de la educación. En su discurso, los gobiernos concibieron a la educación como una vía para la integración nacional, para hacer realidad las demandas de justicia e igualdad del levantamiento armado y para formar ciudadanos y ciudadanas. En el recuento de 1921 a 1940, la educación se discutió a partir de dos tendencias: la primera forjada como la función disciplinaria y social, la segunda a favor de promover la conciencia solidaria para formar el pensamiento de lucha por la distribución equitativa de la riqueza y el poder en la sociedad. Otra intención fue combatir el fanatismo y los prejuicios de la iglesia enquistados en la enseñanza, para crear en la juventud un concepto racional del universo y de la vida social.⁹

En el gobierno de Miguel de la Madrid la política educativa buscó mejorar la calidad de la enseñanza, la exigencia de que las universidades consiguieran financiamiento alternativo, conectarla con las demandas sociales y de empleo. En los noventa, Carlos Salinas y Ernesto Zedillo con el Tratado de Libre Comercio (TLC), reforzaron la educación tecnológica y la integración económica. Con Vicente Fox, la educación se considera una estrategia formadora de capital humano consagrado al progreso material. Desde este enfoque, a las universidades se les asigna la función de centros de formación de profesionales en el nivel de licenciatura, porque el argumento central para profundizar la reconversión de las IES puede sintetizarse en que:

Ante la globalización de los mercados de bienes y servicios, el acelerado ambiente tecnológico de la producción y los nuevos sistemas de gestión y organización del trabajo, los gobiernos han requerido el desarrollo de nuevos modelos flexibles de formación y educación de los recursos humanos con el fin de atender efectivamente las necesidades de la población

⁹ Cfr. Mary Kay Vaughan. “El cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940, en Susana Quintanilla (compiladora) *Escuela y sociedad en el periodo Cardenista*, 1997, pp. 76-108.

y el mercado laboral [...] el reto es: mayor velocidad para elevar la calidad y pertinencia de los programas y mejorar la vinculación de la capacitación con la estructura productiva.¹⁰

Encaminar la educación con preponderancia en los desafíos del mercado, amerita reflexionar acerca de que es una visión de corto plazo para resolver los problemas del momento, opuesta al interés de la escuela por formar ciudadanos y ciudadanas con las teorías, los conocimientos y valores para actuar con autonomía en la sociedad que les toca vivir. La evolución del ámbito educativo es deseable, pero no sólo desde la mirada del Estado que con el imperativo de la calidad crea instituciones de evaluación para estandarizar y controlar el ingreso irrestricto y los exámenes de egreso, los currícula, la corriente pedagógica de enseñanza, dicta los criterios normativos de la actividad de las IES. Estrategias ponderadas adecuadas para conservar los niveles de calidad académica en las universidades. Parte del argumento para la evolución en las IES, es el ineficiente manejo del presupuesto y la negativa de las autoridades a perder poder e influencia. Esto genera conflicto al interior de las universidades. Para resolverlo se requiere abrir el espacio de discusión y negociación entre los actores universitarios y quienes proponen los cambios.

En consecuencia, el debate no radica en oponerse a las reformas en la educación, sino en cómo y en beneficio de cuáles demandas sociales las IES deben responder al conciliar sus currícula, sus niveles de calidad y sistemas de evaluación, ante la revolución tecnológica y la predominancia de un modelo de producción toyotista. Esta es la discusión del capítulo I, el origen de la globalización económica, política, social y educativa que se consideran procesos ineludibles y los efectos en el currículum como la materialización de un proyecto de sociedad. Se complementa con el concepto de cluster, para ubicar la polémica curricular en un entorno maquilador que produce con el sistema toyotista y su grado de integración con las IES. Enfatiza cómo las maquiladoras pasaron de un esquema parcializado y pasivo de fuerza de trabajo del fordismo, a uno más integral y con iniciativa del colectivo obrero propio del toyotismo. La noción de currículum se analiza en su perspectiva histórica y diferentes posturas curriculares; en su vinculación hacia el mercado de trabajo y la formación de seres humanos congruentes con la

¹⁰ Agustín Ibarra. *Reforma estructural de la formación y capacitación de los recursos humanos en México*. Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, de la Dirección General del Bachillerato. Versión en disco compacto.

etapa de interdependencia mundial; además, como parte de la cultura escolar. Destaca el currículum basado en normas de competencia como el ideal en la configuración de profesionales para la sociedad del conocimiento y la incertidumbre, en oposición a un currículum emancipador con la intervención del profesorado que asume la encomienda tradicional de educar para la ciudadanía y la democracia. Por último, se registran los cambios curriculares tangibles en las IES en relación con las maquiladoras.

Similar a las enmiendas curriculares, el significado contemporáneo de la calidad no es un concepto abstracto, sino que se origina en las modificaciones económicas y sociales del mundo capitalista. En el capítulo II, se desarrolla el concepto de calidad como un paradigma que contiene una serie de propuestas teóricas válidas para un grupo determinado. El análisis de la calidad como un concepto histórico responde a la consecución de fines y valores dependiente de un contexto específico. La noción de calidad se enlaza con el trabajo en equipo y otros términos propios de la teoría organizacional, para caracterizar a la calidad con los elementos del mundo empresarial y la conversión de las universidades en organizaciones prestadoras de servicios en el mercado educativo. Se reflexiona cómo la calidad educativa se esquematiza en eficiencia-calidad-rentabilidad. También se plantean dos perspectivas en el debate sobre la calidad educativa: 1) desde lo extrínseco, representado por la visión de los políticos, economistas y empresarios; y 2) desde lo intrínseco, la propuesta de la docencia acorde con la investigación-acción. El paradigma vigente para construir la calidad educativa se funda en la administración estratégico-situacional y se evalúa con estándares internacionales que incluyen como nociones principales: pertinencia, eficacia, y eficiencia, avalados por la acreditación y la certificación en ISO 9001:2000.

Ligada al anhelo de lograr la calidad educativa, la evaluación se considera una labor imprescindible dirigida a la innovación curricular, académica y administrativa en las IES. Para los organismos oficiales de educación, la evaluación es un dispositivo de rendición de cuentas de las IES a la sociedad que valora la relevancia social, la calidad de los programas académicos y su pertinencia curricular. En el capítulo III, se analiza la evaluación como un campo de disputa con dos corrientes opuestas, la cuantitativa y la cualitativa. Se incluyen las secciones: a) Evaluación del aprendizaje con los exámenes del Ceneval y departamentales. Se discute su pertinencia, si

son garantes de calidad de ingreso y profesional de egreso; también su importancia en la acreditación por los CIEES; b) La evaluación curricular se plantea en tres perspectivas: como 1) producto/técnico, 2) proceso/práctica y 3) crítica social/emancipadora; c) La evaluación del profesorado, aborda la noción de calidad docente como generadora de la productividad académica y para la estandarización de la actividad profesoral. Se realza el predominio de la evaluación cuantitativa, el papel fundamental que adquieren las instancias certificadoras de la calidad educativa y la dinámica de documentar todos los procesos como garantes de legitimidad social. El enfoque teórico de la evaluación se realiza desde lo social, como exclusión o mejora continua, luego su llegada a la escuela como un producto histórico asignado para clasificar al estudiantado para el mercado de trabajo.

Los capítulos IV, V y VI se dedican a la UACJ, la UTCJ y la UACH, respectivamente. El contenido de cada capítulo pretende responder a cómo las nociones mencionadas y el accionar de las universidades en la localidad se desenvuelven al amparo de una política que intenta conectarlas al desarrollo regional. Cada capítulo incorpora el trabajo empírico recogido y se estructura con: a) la reseña histórica y el desarrollo institucional en relación con las políticas educativas nacionales; b) el análisis del modelo educativo; c) el análisis de las políticas de evaluación y de la calidad, la conversión de su estructura con la analogía de una organización prestadora del servicio educativo, así como sus esfuerzos orientados a obtener la acreditación de todos sus programas para competir en el mercado educativo; d) la evaluación del aprendizaje, los exámenes Ceneval de ingreso y egreso; los exámenes departamentales, las formas de titulación; e) cómo se evalúa el currículum y su pertinencia en referencia al mercado laboral; f) la evaluación del profesorado para promover la productividad académica, las opiniones de la planta docente al respecto y las sugerencias para mejorar un instrumento que permite aumentar el salario sin ninguna relación con la calidad de la enseñanza; g) la conclusión de los cambios en el currículum, calidad y evaluación en cada universidad.

Por último, en el capítulo VII se exponen las conclusiones de cómo están enfrentando las universidades públicas de Ciudad Juárez los desafíos de formar profesionales y cómo las IES contribuyen a la encomienda asignada por el Estado de servir al anhelado modelo de desarrollo sustentable y justicia social, con un currículum confeccionado para un ser emprendedor, una

calidad como sinónimo de eficacia y una evaluación que promueve el liderazgo educativo, pero que también genera exclusión.

La pregunta clave del estudio es si los cambios curriculares actuales en las universidades públicas responden a las necesidades de profesionales de la industria maquiladora, si mejoró y cómo se construye la calidad educativa en cada institución, y si la evaluación como instrumento de transformación institucional optimizó el accionar de las IES locales y fortaleció su compromiso con la sociedad. Además, se intenta analizar los procesos de globalización económica y educativa en los espacios concretos de las universidades públicas de Ciudad Juárez, en el marco de innovaciones curriculares, nuevos parámetros de calidad, evaluaciones externas institucionales, estipuladas por organismos nacionales e internacionales de la educación.

CAPÍTULO I

CURRÍCULUM Y DESARROLLO REGIONAL

El currículum, la calidad y la evaluación son construcciones sociales y a través de ellas las universidades se reforman para cumplir las demandas creadas por los grupos políticos, económicos y educativos hegemónicos de la sociedad. Con el propósito de responder a estas peticiones, el primer rubro que se renueva por expertos ajenos a la escuela es el currículum, porque su práctica es un proceso de representación, formación y transformación de la vida social. El currículum encarna las relaciones entre la teoría y la práctica, y entre educación y sociedad, por tanto, en un *cluster* forma parte de la infraestructura. Es la instancia organizadora de las prácticas educativas e incorpora los contenidos, métodos, objetivos, conocimientos y destrezas con el ideal de lograr progreso y el bienestar en los países.

El currículum es una construcción histórica congruente a un entorno y visión contemporánea. En un mundo con una economía globalizada, en lo educativo se internacionalizan programas de estudio, criterios para el mejoramiento de la calidad y políticas de movilidad y acreditación. En consecuencia, las IES tienden a modificar su oferta de carreras con el objetivo total de vincularse con el sector productivo.

Las universidades públicas de Ciudad Juárez no son ajenas a estos cambios ni a los mercados internacionales, porque se desenvuelven en un entorno económico que inició su dependencia de la industria maquiladora (IM) en 1964, en una fase del mundo capitalista llamada Proceso de Internacionalización del Capital (PIC), según Carrillo y Hernández (1985). Hoy, las IES diseñan estrategias para insertarse en la globalización que, como categoría histórico-analítica, caracteriza un momento particular de la situación de la economía planetaria, por tanto, es esencialmente un proceso económico, pero con otras tres dimensiones: 1) técnica, que comprende las tecnologías para la elaboración y transferencia de información para el flujo de capitales; 2) ideológica-cultural, que promueve la universalización de modelos de democracia liberal y de consumo capitalista; 3) política, surgida después de la guerra fría que dividió al mundo en dos bloques: capitalismo y socialismo real.¹

¹ Para una revisión más amplia véase: John Saxe-Fernández, (Coordinador). *Globalización: crítica a un paradigma*, 1999. Joachim Hirsch. *Globalización, capital y Estado*, 1996. Arturo Anguiano. *Mundialización, regionalización y crisis del Estado-nación*, en *Argumentos*, núm. 25, diciembre 1995.

En la dimensión económica la globalización no es un fenómeno nuevo ni inédito. Su origen se encuentra en el mercantilismo de algunas ciudades europeas en los siglos XIV y XV, en el intercambio de mercaderías que estableció Marco Polo entre oriente y occidente. En la dimensión ideológica se presenta como un proceso irreversible que no depende de opciones políticas, sino de necesidades económicas. El discurso de la globalidad pregonaba la idea de que en un mundo interdependiente, la soberanía económica nacional es un anacronismo para dar paso a las privatizaciones de las empresas y los servicios controlados por el Estado, como la educación, debido a las necesidades económicas.

La privatización en educación significa la renuncia paulatina del Estado a su responsabilidad de financiar a las IES públicas y se identifica por: a) el impulso al autofinanciamiento de las universidades con el aumento de colegiaturas y la venta de servicios; b) la orientación de la investigación a favor de las empresas privadas nacionales y extranjeras; c) evaluación externa de la calidad de los programas de estudio y de los perfiles de egreso; d) la evaluación sistemática sirve como garantía de la calidad en la mejora del desempeño institucional y es la base para la asignación de financiamiento; e) el criterio de transformación de las universidades se define desde la eficacia, la rentabilidad y el valor comercial del conocimiento.

Otros cambios traídos por la globalización, los señala Didou (2000). Afirma que las políticas de cooperación macroregional propician que las IES realicen reformas, principalmente en los currículos. Con la firma del TLC, se impulsó la acreditación, la internacionalización de programas y la legitimación de los cambios para el mejoramiento de la calidad. Las universidades y las empresas mudaron los criterios de reconocimiento académico en los escenarios internacionales, nacionales y regionales. Las modificaciones generaron aceptación o rechazo en los procesos de aseguramiento de calidad y los esfuerzos por formar profesionales polivalentes y con las aptitudes, habilidades y conocimientos necesarios para desempeñarse en la sociedad contemporánea.

En la década de los noventa, las IES modificaron su oferta de carreras y aumentaron las

Octavio Ianni. *Teorías de la globalización*, 1998. Ulrich Beck (1998: 41), hace un recuento de las posibles fechas del inicio de la globalización: Marx, siglo XV con el capitalismo moderno; Wallerstein, siglo XV con el sistema mundial capitalista; Robertson, 1870-1920, lo denomina multidimensional; Giddens, siglo XVIII con la modernización; y Perlmutter, al final del conflicto este-oeste, la nombra civilización global.

materias instrumentales. Algunas universidades integraron en todos los planes de estudios la obligatoriedad, sin importar los perfiles de especialización, las nuevas *lenguas francas* (computación e inglés).² El propósito fue incorporar al currículum los recientes conocimientos, tecnologías y técnicas para formar a los nuevos profesionales que requieren el desarrollo regional y el mercado de trabajo en los albores del siglo XXI, en el marco de la competitividad comercial y las aspiraciones de modernidad y progreso.

CURRÍCULUM Y CLUSTER

Las maquiladoras como parte de un cluster se enlazan al Estado para desarrollar planes de estudio de formación profesional, universitaria y técnica y patrocinar centros de investigación universitarios especializados. La lógica sostiene que la cercanía espacial con los mercados reduce costos de producción, favorece la competencia entre empresas y el aumento del empleo. A pesar de la globalización, el cúmulo mantiene su importancia en la competitividad local y regional en una economía basada en el conocimiento. Y el gobierno debe “[...] fijar políticas educativas que anime a las instituciones públicas de enseñanza a responder a las necesidades del (cúmulo) [...]”³

En Ciudad Juárez, las grandes compañías automotrices (como General Motors, Chrysler, Ford y Yazaki) y televisivas forman los clusters de comercio intrafirma. El gobierno apoyó el crecimiento de las maquiladoras en los setenta y ochenta con infraestructura. El Programa Chihuahua Siglo XXI (dirigido por Desarrollo Económico, A. C. del sector privado) impulsó la conformación de un cluster en 1994. El objetivo nodal fue la incorporación y desarrollo de firmas mexicanas suministradoras a las empresas exportadoras. En 1993 se edificó el Centro de Apoyo Académico ligado a las compañías para formar ingenieros y docentes de cursos de especialización técnica adecuada a las maquiladoras. Durante el gobierno estatal de Patricio Martínez (1998-2004), se crearon centros de educación para el trabajo vinculada al mercado laboral. En el balance del desarrollo del cluster automotriz, se encontró que las propuestas del gobierno no estimulan la ampliación del cluster sino su propia dinámica, y la oferta educativa

² Sylvie Didou Aupetit. *Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el sistema Mexicano de Educación Superior*, en <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n11-1.htm>, consultado el 15-VI-2001.

³ Michael Porter. *Cúmulos y competencia*, op. cit., p. 204.

todavía no logra una fuerte vinculación. Por tanto, son *semiclusters*, no clusters, porque aún requieren de mayor cultura empresarial, más capital nacional y aumento del intercambio entre las ramas industriales.⁴ El cluster juarense se encuentra lejos de colaborar al desarrollo regional, como parte de la *triple hélice* de Etzkowitz (citado por López, 2001: 68) donde el Estado, universidad y empresas se funden en una adecuada complementariedad.

No obstante, para el desarrollo regional maquilador surgen necesidades de trabajo calificado y los subsistemas de educación superior tecnológico obedecen casi de manera “natural” a ese crecimiento. Un ejemplo es la UTCJ que empezó a funcionar en septiembre de 1999 y “[...] aspira a formar profesionales capacitados para enfrentar con éxito los retos del sector productivo fronterizo caracterizado por su modernidad y dinamismo lo cual le permite competir ventajosamente en los mercados mundiales”.⁵

Orientada por la noción de cúmulo y la educación como parte de la infraestructura para el desarrollo regional o de apéndice del mercado de trabajo y factor de crecimiento económico (Didriksson, 2000: 12), a Ciudad Juárez se le asignará el 30% del presupuesto estatal total en educación, porque: “[...] es el municipio más importante de todo el estado [...] (por) las condiciones únicas que se dan en la frontera (como) la movilidad social”. A la Universidad

⁴ Es la conclusión de Carrillo, Mikel y Morales (2001: 85-129). En coincidencia, Porter (1999: 268), denomina *microcúmulo* al desarrollo chihuahuense. Las trasnacionales aludidas se asentaron entre 1977 y 1979 para ensamblar cableados del sistema eléctrico y vestiduras para asientos de los autos. Datos de 1999, indican que el apoyo gubernamental para las maquiladoras alcanzó la construcción de 14 parques, donde existen nueve corporativos con 51 plantas y 62 mil 466 empleos del sector automotriz. En el área de autopartes se intentó que empresas locales abastecieran insumos a las plantas maquiladoras, pero sólo se proveyó con maquinado de precisión y de moldes de plástico locales. En cuanto a la transferencia tecnológica, sólo existen dos centros de diseño técnico para la investigación y desarrollo: Delphi Technical Center y el Centro de Tecnología Valeo. Con la instalación de Electrolux que iniciará operaciones en 2005, ocupando a 3 mil personas, puede generarse un cluster. La meta es contratar a proveedores mexicanos en un 60%, que se ubicarán en un nuevo parque industrial. El gobierno apoyará a Electrolux con un subsidio de 50 millones de dólares en precios preferenciales para la compra de terrenos e incentivos fiscales. (*El Diario* 21-IV-2004, p. 1F). Por otro lado, en el *Programa de Retención de Empresas Maquiladoras*, el gobierno estatal entregó 500 mil pesos a la empresa ADC para capacitar a nuevo personal técnico: El monto es parte de los 168 millones de pesos ejercidos en apoyos desde 2001. Además, Thompson, Delphi, Yazaki y otras recibieron exenciones o reducciones en el pago de impuestos estatales. “El Programa de Retención en forma emergente o urgente, (es) como un traje a la medida para evitar que algunas empresas establecidas en Ciudad Juárez o en la entidad tuvieran que emigrar ante las dificultades [...] para sostenerse dentro de un mercado restringido y altamente competido”. (www.diario.com.mx, consultado el 19-V-2004).

⁵ UTCJ, “Tu nueva opción educativa”, folleto de información.

Tecnológica se le apoyó para apuntalar las nuevas carreras acordes a las “[...] necesidades que hoy por hoy tiene la región fronteriza”.⁶

La propensión hacia las carreras del mercado maquilador la registra Hualde (1999: 65), quien sustenta que en la UACJ los alumnos matriculados en las ingenierías en computación e industrial y de sistemas, casi igualan las matrículas de carreras con demandas tradicionalmente altas como medicina, derecho o administración. En la UACH en Ciudad Juárez, se instauró la carrera de relaciones internacionales porque a raíz del TLC aumentaron las maquiladoras y los requerimientos de servicios aduanales, asesorías y administración.

En Ciudad Juárez, la vinculación escuela-maquiladora se comprende en el marco de la división internacional del trabajo. A finales de los años cincuenta se inició el PIC para mantener los ritmos de acumulación de capital en los países más desarrollados, como Estados Unidos, Japón y Alemania. Estados Unidos aumentó su competitividad, trasladando fábricas al llamado Tercer Mundo donde encontró mano de obra barata y con capacidad de trabajo intensivo para vender sus productos a precios bajos en el mercado mundial y Japón automatizó sus procesos.

La IM sirvió al gobierno mexicano de alternativa para abatir el desempleo. Además, se creyó que la transferencia tecnológica y la proveeduría de insumos a la producción desarrollarían la industria nacional. Las maquiladoras arribaron a Ciudad Juárez en 1964 dentro del Programa de Industrialización Fronterizo.⁷ En sus inicios no cumplió los objetivos planteados: ocupó la mano de obra femenina; la tecnología de punta se quedó en la metrópoli trayendo maquinaria obsoleta que duplicó la rentabilidad de la misma; en cuanto a los insumos, éstos no representaron más del 3%.⁸

El proceso de modernización en la IM comienza en los ochenta en respuesta a las condiciones de la competencia internacional, de una demanda de tiempos cortos en el mercado y altas exigencias de calidad. Además, a consecuencia de la incorporación de tecnologías de punta, formas de organización del trabajo y cambios en la gestión de los recursos humanos. Empezó la

⁶ *La educación en Ciudad Juárez, un compromiso compartido*, (p. 4-7), folleto del gobierno de Chihuahua.

⁷ El objetivo era crear empleos para los trabajadores cesantes por la terminación del programa de braceros en 1964, que firmaron México y Estados Unidos. Un incentivo fue el permiso para la exportación e importación de componentes y productos libres de todo impuesto, excepto el valor agregado generado por la mano de obra.

⁸ Para 1980, a 16 años del inicio del programa maquilador, la ocupación de las mujeres era del 80% y 20% de los hombres. (*El Fronterizo* 2-II-1980, en la Cronología del Siglo XX, www.chamizal.uacj.mx).

innovación del esquema parcializado en la línea de producción hacia un colectivo trabajador polivalente, denominado *obrero universal*, que realiza uno o más trabajos por el mismo salario. La calificación profesional incorporó la subjetividad y la competencia comunicativa del colectivo obrero. idóneos para atender un sistema de planificación, ejecución y control. Al mismo tiempo, se inició la permuta en la cultura organizacional sintetizados en una filosofía de calidad total, la excelencia en la fabricación materializada en producir a tiempo y con cero errores. Apenas en los últimos años se introdujo maquinaria automatizada y robotizada.⁹ La tercera generación de maquilas es la que realiza actividades de diseño, investigación y desarrollo, como Delphi.¹⁰

Las innovaciones en los procesos de manufactura en la IM en una producción internacional rompen el modelo taylorista vertical. Ahora, la orientación de la capacitación en las empresas es formar un colectivo obrero con iniciativa y responsabilidad, porque el rol de personas sumisas y obedientes empieza a trasladarse a las herramientas informáticas. El adiestramiento del personal es fundamental para lograr cierta satisfacción en el trabajo y liberar su inteligencia y creatividad. La innovación tecnológica que las empresas necesitan, requiere que la educación y la instrucción sean actividades permanentes y flexibles dirigidas a enfrentar las crisis económicas.

Los japoneses en la búsqueda de productividad laboral, encontraron que aproximadamente el 80% de la información necesaria en la organización de la manufactura la posee el personal de base. Partían de la necesidad de que el trabajo utilizara menor cantidad de gente y el mismo estándar de producción (Mendel, 1996: 116). La solución a los problemas está en lo cotidiano y establecieron modalidades de formación participativa. El paradigma japonés recupera el conocimiento tácito del colectivo trabajador que generó cambios en los perfiles y habilidades profesionales y en la capacitación en las empresas. Los círculos de calidad fueron el espacio para renovar los procesos de ensamble.

⁹ Véase: Jorge Carrillo (Coordinador). “*Mercado de Trabajo en la industria maquiladora de exportación (síntesis del reporte de investigación)*”, 1991; Jorge Carrillo y María Eugenia de la O. “La Reestructuración en la Industria Maquiladora de Exportación”, *El Cotidiano*, núm. 46, marzo-abril de 1992; Sonia Comboni Salinas. *Universidad, sociedad y cambio tecnológico*, en “Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social”, 1998, p. 87-109. Gerard Mendel. *Sociopsiconálisis y educación*, 1996; Rolf, Arnold, *Cambios tecnológicos y organizativos en la formación profesional en sociedades europeas*, sin fecha.

¹⁰ *La Jornada*, 10-IX-2000, p. 28. Según una investigación del Colegio de la Frontera Norte, de 1995 a la fecha se instala en promedio una maquiladora diaria en el país, pero hasta el momento no son un motor para el desarrollo regional.

En Ciudad Juárez, los programas de capacitación actuales se refieren a aspectos organizacionales y administrativos de modelos japoneses. La sustitución de ensambladura manual por la inserción automática, en ciertas operaciones, el uso de equipos de control numérico y manufactura computarizada, en algunas maquiladoras, también se integraron a la administración de la producción las técnicas de cero inventarios, control estadístico de procesos y sistemas de calidad. La capacitación en la IM de alta tecnología aumentó. El objetivo fue que el trabajador y la trabajadora transformaran su actitud y aumentaran la productividad; que en el proceso de trabajo disminuyeran los accidentes y el desperdicio de materiales; que mejoraran los conocimientos técnicos, las habilidades, la conciencia y la formación grupal para la producción. Estos son los elementos esenciales de los contenidos y la organización curricular en las escuelas para formar profesionales apropiados al mercado laboral.

CURRÍCULUM Y MODELO DE PRODUCCIÓN TOYOTISTA

En un cluster donde la educación es parte de la infraestructura para impulsar el aparato productivo, las universidades intentan formar profesionales adecuados a las necesidades regionales de manufactura. En el caso de Ciudad Juárez, el sector maquilador predominante transitó de un esquema taylorista parcializado y repetitivo de producción que no requirió un papel activo de la mano de obra, a un proceso toyotista flexible, más creativo que demanda una fuerza de trabajo participante y polivalente en sus funciones. Paralelo a los cambios en los procesos productivos, los currícula en las IES se modifican preponderantemente, en coincidencia a las exigencias de las empresas.

Las enmiendas curriculares -como las políticas, sociales o económicas-, hilvanan un discurso que incluyen teorías y conceptos para constituir un paradigma y justificar las reformas propuestas. En educación, cada época argumenta las preocupaciones y propósitos del momento que, en el fondo, son prioridades de las fuerzas hegemónicas asignadas a las intenciones de la educación. Ahora, se toma del toyotismo el trabajo en equipo, los círculos de calidad, el aprender a aprender y el acceso universal a los códigos de la modernidad. En el lenguaje subyacen los valores y supuestos del mundo empresarial y requiere determinadas capacidades, conocimientos y habilidades en las personas que los sistemas educativos apuntalan.

Ese discurso o retórica concurre con las prioridades de los países en un contexto mundial.¹¹ Por ejemplo, el discurso del nacionalismo educativo que predominó entre 1910 y 1940, asignó a la escuela un papel al servicio de la integración nacional, de la soberanía y de contribución a la modernización, bajo la influencia del modelo escolar francés que promovió el centralismo y la homogeneidad. De 1940 hasta la segunda mitad de los años sesenta, el énfasis en la meritocracia comenzó a pensar la enseñanza en función de la pugna ideológica y para justificar los sistemas de diferenciación y estratificación en los países de economía de mercado. El quehacer más importante de la escuela era seleccionar los cuadros y elites dirigentes a partir de la promoción del mérito como extensión ética del concepto de competencia. En los ochenta, la retórica del capital humano y del fin de la historia, concibe la organización de los procesos escolares un problema de uso eficiente de los recursos que requiere soluciones técnicas.

A las maquiladoras, de acuerdo con Ratinoff, le corresponden los discursos de la meritocracia y del capital humano. A las maquiladoras que llegaron a Ciudad Juárez a finales de 1964, les toca un sistema de producción taylorista o fordista, meritocrático, estratificado e individualista. Es un proceso en el cual la mano de obra se divide y redivide hacia la ampliación de la productividad. El objetivo es reducir la ineficiencia y controlar el trabajo general en labores relativamente complejas, para utilizar personal menos adiestrado y costoso. Es notoria la necesidad de un tipo de ser humano que estudia y planifica el trabajo y otro distinto para ejecutarlo. Una labor en serie puede realizarla una sola persona sin una formación sofisticada.

A un proceso de producción con marcada división y control del trabajo, le corresponde un currículum encauzado a analizar las actividades y destrezas necesarias para efectuar una tarea concreta, por ejemplo, atender una máquina; a continuación se clasifican esas tareas y pericias en función de su grado de complejidad; luego se prepara un programa para habilitar al colectivo trabajador. Es una planificación curricular de modelos instructivos que indicará perfiles y objetivos. El taylorismo en el ámbito educativo contribuye a que ni docentes ni el alumnado pueda participar en los procesos de reflexión curricular. El plan de estudios de asignaturas aisladas no facilita la construcción ni la comprensión de la realidad.

¹¹ Para caracterizar el discurso cada época, tomo las elaboraciones de Luis Ratinoff, "Las Retóricas Educativas en América Latina: la experiencia de este siglo", en UNESCO/OREALC. Boletín 35. diciembre de 1999/*Proyecto principal de Educación*. Chile, p. 23-38.

Entonces la producción no requería seres creativos y con iniciativa para innovar, sino personas que cumplieran una cuota de producción. A los mandos de supervisión y gerencia, les bastaba la capacidad técnica mínima para interpretar planos, aplicarlos a la línea de producción y encargarse de cumplir las metas establecidas. En las instituciones escolares el profesorado se preocupaba más por hacerse obedecer y enseñar a mecanizar datos, a difundir un conocimiento enciclopédico. El estudiantado, por su parte, generaba estrategias para recordar datos y conceptos en los que buscaba significatividad, cumplir tareas, ser obediente y preocuparse por las calificaciones. Aquí, los procesos de construcción cultural quedan relegados e importan más los resultados.

Luego, las estrategias neoliberales de los países más desarrollados encaminadas a salir de la crisis económica en los ochenta, impulsaron políticas de privatización que alejaron al Estado de la conducción de la economía y el mercado global se erigió como el camino a seguir. El inicio de los bloques comerciales tuvo su impacto en México con la firma del TLC en 1994 y las maquiladoras se prepararon a enfrentar el desafío. En las IES la reconversión era ineludible, porque se enfrentaron al condicionamiento del presupuesto y a un discurso de la excelencia hacia la reorganización curricular y el perfil de egreso. En ese tiempo, las voces empresariales pidieron involucrar de manera consciente a obreras y obreros en los problemas de productividad y la calidad. Esto significó el reto de elevar y mantener la calidad educativa, consolidar los vínculos de la educación con el ámbito productivo y fomentar el desarrollo científico y tecnológico.

El método de producción para afrontar los desafíos surgidos del TLC fue el toyotismo creado por Taichi Ohno en Japón desde los años 50-60, que aseguraba capacitación permanente y mejoramiento continuo de los sistemas. Los paradigmas de producción fordista eran validados por la hegemonía de Estados Unidos. Pero la crisis de los ochenta y la llegada del TLC obligaron a la IM juarense a la reconversión de sus procesos de producción para encarar los rápidos cambios tecnológicos y de mercados, donde la principal ventaja competitiva era producir a bajo costo.

El toyotismo se considera un sistema flexible para reaccionar a la incertidumbre y complejidad de los mercados. Su competitividad se basa en la diversificación de procesos, tareas y procedimientos informáticos que reducen el exceso de la burocracia vertical, no en la flexibilidad del dominio del colectivo trabajador en una organización productiva. La burocracia mantiene los objetivos por alcanzar y los métodos de funcionamiento; reparte y organiza las

funciones; prevé las tareas y las relaciones entre los individuos.¹² Por esto, el sistema de producción toyotista es insuficiente para que la burocracia se desprenda de la determinación de las relaciones y las condiciones de trabajo, y el colectivo obrero deje de actuar como simple ejecutante pasivo en la producción. La participación en los círculos de calidad supone la formación de trabajadoras y trabajadores polifuncionales y polivalentes, porque ensamblan, revisan la calidad, innovan procesos y proponen cambios por el mismo salario.

Esta estratagema rompe con el esquema tradicional de la fuerza de trabajo y se puede comparar de la siguiente manera:

FORDISMO	TOYOTISMO
Los trabajadores sólo utilizan sus cuerpos	Los trabajadores utilizan cuerpo y mente
Les asignan trabajos rutinarios	Piensen y deciden
Los trabajadores no planean	La administración delega la planeación y el control
Los trabajadores sienten que su trabajo no tiene valor	La administración rediseña el trabajo. ¹³

Mantener el método toyotista con un obrero u obrera actuante requiere de formación durante toda la vida, porque la tercera revolución industrial acortó el tiempo de utilización de la capacitación y las habilidades adquiridas. En los círculos de calidad el colectivo obrero labora en equipo y hace suyos los intereses de la empresa; colabora de una manera más intensa poniendo a disposición su experiencia y conocimientos para identificar los problemas y sugerir cambios que favorezcan una mayor producción y mejora de la calidad. En coincidencia, los pilares de la educación propuestos por Jaques Delors (2000) buscan la educación durante toda la vida para: aprender a aprender, a hacer y a vivir juntos, y facilitar el trabajo en equipo y resolver conflictos;

¹² Véase Michel Lobrot. *El sistema burocrático*, 1994, p. 7-17.

¹³ El sistema fordista se caracteriza por los métodos de producción tayloristas que racionalizan los procesos productivos al diferenciar las tareas de creación y ejecución; los aspectos mentales quedan separados de las tareas manuales, y el trabajo de ensamble es intenso y mecánico. Al contrario, el sistema toyotista recupera la experiencia y el conocimiento cotidiano del operario para solucionar problemas, analizar los procesos de ensamble con el objetivo de eliminar movimientos inútiles, estandarizar las modificaciones y ahorrar tiempo de trabajo. Por esto, se permite el trabajo del operario con autonomía y se le asigna la capacidad de alterar la carta de proceso que haga más eficiente su labor. Para Leite (1996), el fordismo se restringe al sector automotor, y es congruente con el tipo de cluster en Ciudad Juárez.

también para aprender a ser, desarrollando una personalidad de autonomía y espíritu de iniciativa enfocada a la creatividad e innovación. En concurrence con Delors, Seltzer y Bentley (1999: 26-27) sostienen que los requisitos de contratación en los nuevos empleos se basan en la adaptabilidad y la posesión de ideas frescas del candidato; además en las habilidades personales denominadas suaves (*soft skills*) como la capacidad de comunicación, la resolución de problemas y la actitud positiva hacia el aprendizaje y de gestión de su propia formación. Habilidades y capacidades exigidas por empresas del sector automotriz. entre ellas, Ford, Chrysler y Honda.

Estas actitudes idóneas a la producción encontradas por Delors en su estudio a escala mundial, responden a un interés económico, según Preterich (citado por Brunet y Morel, 1998: 425):

Al entregarse la capacidad de decisión sobre los procesos educativos a los intelectuales orgánicos [...] (del) Banco Mundial, el FMI, la UNESCO pasa a manos de los dueños de la globalización [...] El control sobre la arquitectura psico-social de la humanidad (porque) es el medio indispensable para que el capitalismo global logre la mercantilización de todas las relaciones sociales conforme a su lógica sistémica: valorarlas [...] por el sistema de costo-beneficio, es decir, como mercancías. Ésta es la esencia de las reformas educativas que exige el paradigma neoliberal.

Responder a estas reformas, demanda de la educación una calificación entendida como la suma de conocimientos teóricos (saberes), capacidades psicomotoras (saber hacer) y características psicosociales (saber ser) para desempeñar un “paquete” de tareas determinadas (puesto de trabajo) con los condicionamientos tecnológicos, organizativos, sociales y de motivación (Fernández, citado por Brunet y Morell, 1998: 338). Preceptos que son parte de la modernidad referidos “[...] a las habilidades requeridas por las empresas organizadas con el modelo toyotista de producción” (Sirri, 1999: 122-123).

Retomando la noción de retórica de Ratinoff, al discurso de la globalización le interesan seres críticos para, paradójicamente, conservar el sistema. Porque similar a los círculos de calidad donde sólo se discuten situaciones de trabajo, no existen elementos en el discurso de Delors que impliquen alguna transformación o crítica radical a la situación social de los países. Más bien, se dirige a proponer cómo enfrentar de mejor manera los desafíos de la sociedad del conocimiento y, ante los riesgos de la tecnificación, mantener una posición humanista. Postura paradigmática de diseño en los currícula en las IES y que coinciden con las necesidades de profesionales de la IM en Ciudad Juárez. En la sociedad del conocimiento y de la inestabilidad

del empleo, la etapa de estudiante y de aprendizaje en la escuela se convierte en educación permanente. Pero no aspira a una preparación teórica –que sirve para siempre-, sino a una práctica que se devalúa muy rápido (Ferraro, 1995: 197), es una capacitación con destrezas, pero efímera, una muestra es el grado de técnico superior universitario idóneo a los desafíos que plantea la globalización.

La posibilidad de formar egresados que se ajusten a los sistemas toyotistas, encuentra un paralelismo con las propuestas de Delors. de la siguiente manera:

TOYOTISMO

Los trabajadores utilizan cuerpo y mente

Piensan y deciden

La administración delega la planeación y el control

La administración rediseña el trabajo

DELORS

Aprender a conocer (capacitación permanente)

Aprender a ser (autonomía)

Aprender a vivir juntos (trabajo en equipo)

Aprender a hacer (resuelven problemas)

En síntesis, el discurso de la globalización pondera a la educación como un proceso a través del cual el individuo accede al "saber universal", incorpora conocimientos, habilidades y valores, y requiere la intencionalidad de aprender a conocer, a hacer, a convivir, a ser. Los cuatro pilares de la educación global sustituyen a los tres pilares de la educación clásica: 1) liberar al sujeto de particularismos e introducirlo a lo racional; 2) el valor universal de la cultura y la educación no instrumental ni utilitarista; 3) el ascenso ligado a la jerarquía social (Touraine, 2000: 274-275). Además, la utopía de fomentar una ciudadanía crítica y comprometida en la transformación política y cultural. El perfil de egreso adecuado a los cuatro pilares contiene las competencias de polivalencia, autonomía, iniciativa, liderazgo, habilidades informáticas, compromiso con su entorno y trabajo en equipo. Los currícula se modifican en este sentido, se flexibilizan y supone que cada escuela decidirá las bases teóricas, los fundamentos y la estructura de organización de las prácticas educativas.

Pero la flexibilidad no se refiere al currículum como una propuesta en construcción constante encauzada al análisis crítico de la práctica docente, de la dinámica de la institución, de los papeles de sus integrantes y del significado ideológico implícito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Al contrario, lo reduce a lo técnico y la adaptabilidad dependerá de las “demandas

sociales”. Los antecedentes del currículum flexible se ubican en Japón que en las décadas de los cincuenta y sesenta, modificó los modelos de gestión y producción para eliminar recursos redundantes, lograr la calidad total e involucrar al colectivo obrero en la toma de decisiones relativas a la producción. En Alemania (1979), la flexibilidad comenzó en el contexto de una “desespecialización” de la formación profesional característica del fordismo. En México, surgió mediante el acuerdo entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Secretaría del Trabajo y Previsión Social (STPS), la consulta a organismos empresariales, sindicales y civiles, siguiendo las directrices técnicas del Banco Mundial. De ahí derivaron los conceptos de ajuste y flexibilidad para superar la crisis económica. La intención es ligar la economía a la producción de conocimiento tecnológico. A ello responde un currículum flexible basado en competencias, que supone interés en el ser humano y se adapta al cambio, omnipresente en la sociedad actual.¹⁴

CONSTRUCCIÓN DEL CURRÍCULUM

La necesidad de vincular a la educación con la reproducción de la vida material y responder a la frecuente e imprecisa alocución "las demandas de la sociedad", difiere, a través de la historia, en los fundamentos y estructura de organización de las prácticas educativas. Desde la antigua Grecia la educación dotó a las clases dirigentes del intelecto para mantener el poder. En Inglaterra apoyó el desarrollo de la Revolución Industrial. El racionalismo alemán del siglo XIX, difundió los valores para la incorporación del ser humano a la sociedad. Durante el siglo XX, la encomienda de la educación promovió el nacionalismo, la soberanía y la pluralidad democrática. El desarrollo tecnológico y las exigencias de extender la educación y el conocimiento para la igualdad de los seres humanos, provocó la institucionalización y extensión del aparato escolar. En la sociedad globalizada, la educación responde al paradigma de producción toyotista, que demanda fuerza de trabajo con iniciativa y capacidad de modificar sus procesos de trabajo.

En la Revolución Industrial en Inglaterra, los puritanos se interesaron por la producción y la escuela se convirtió en bandera del desarrollo industrial; hombres, mujeres, niños y jóvenes debían adiestrarse para leer indicaciones y no descomponer las máquinas. Desde entonces se concretó el perfil de la escuela moderna de institución formativa privilegiada y controlada por el

¹⁴ Véase: María de los Ángeles (Coordinadora), *Formación en competencias y certificación profesional*, 2000.

Estado-nación. En la Revolución Francesa, la educación se concibió un medio de emancipación social e individual de los poderes irracionales, para el desarrollo intelectual y político, y factor de integración de los estados modernos. Marx y las corrientes socialistas, pensaron que la educación se combinaría con la producción para formar seres multidimensionales y superar la división del trabajo entre diseño y ejecución, siendo parte del proceso de construcción de la soberanía y alcanzar una sociedad comunista.

En las postrimerías del siglo XX, la corriente productivista postula la confección de un currículum hacia el empleo como el fin primordial de la educación superior, y capacitar para el trabajo es el eje del debate pedagógico (Díaz 2000: 8). Empieza a generarse la idea de que quien egresa de una universidad y no consigue empleo, es consecuencia de una formación deficiente. Estos elementos constituyen una cultura escolar cimentada en la eficiencia del servicio educativo perceptible en la diversificación de la oferta académica, en parámetros compatibles a la demanda social de aprendizaje para competir en el mercado de formación profesional. Ahora el currículum contribuye a la formación de recursos humanos y ya no se habla de sistemas educativos, sino de sistemas de producción y de difusión de conocimiento (Sirri, 1999: 122).

El significado educativo del concepto currículum empezó en la universidad de Glasgow, Escocia, en 1633 y se entiende como la planificación y control del profesorado hacia la trayectoria escolar del estudiante. En Comenio y su *Didáctica Magna* (1657), se encuentran los rasgos del currículum contemporáneo: 1) la noción de control, orden, disciplina; 2) el proyecto de racionalidad y eficiencia; 3) la intención de comunicación-facilitación en la formación; y 4) la noción del grupo escolar o clase.¹⁵ Es un currículum racional que aparece con la educación de masas, cuando el estado industrial moderno empieza a pulir sus mecanismos de producción de la fuerza laboral y la reproducción de las relaciones sociales, el niño ya no participa en las actividades productivas y la escuela pasa a ser preparatoria para el mundo del trabajo.¹⁶ Por tanto, de acuerdo con Lundgren (1997: 16-19):

¹⁵ Según Bonvecchio (2002: 31), Comenio es representante de la *razón técnica* que en su preocupación por el dominio sobre la naturaleza, busca el ahorro de tiempo y de esfuerzo por incrementar la producción, propio del pensamiento del siglo XVI en el tránsito del feudalismo al capitalismo.

¹⁶ Para una revisión más amplia de la historia del currículum, véase: Alicia de Alba (Coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*, 1993; José Gimeno Sacristán. *La educación obligatoria: un sentido educativo y social*, 2000; Stephen Kemmis. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, 1993; Lundgren. *Teoría del currículum y organización*, 1997.

Lo que ha de aprenderse y cómo hacerlo deja de ser una cuestión de grupos sociales concretos para convertirse en un problema pedagógico [...] Los conocimientos y destrezas objeto de aprendizaje dejan de estar determinados por el contexto inmediato; más bien hay que abstraerlos de dicho contexto e introducirlos en un texto. En la educación pública obligatoria no existe un contexto educativo que por sí solo organice el conocimiento valioso. Es necesario efectuar una selección [...] El niño aprende el conocimiento y las destrezas necesarias para la producción participando en ella. El problema de aprender es parte de la producción [...] Cuando los procesos de producción y reproducción están unidos, sólo existe un contexto único en el que ambos se forman. El problema de la representación tiene que resolverse mediante textos para la reproducción.

Desde otra óptica, los fundamentos y la estructura para organizar el currículum y masificar la escolarización, también impulsan el acceso a la cultura, como derecho y elemento de formación de la conciencia social. Por esto, Grundy (1998: 20) agrupa la construcción curricular de acuerdo al pensamiento y a los fines de quienes la elaboran, en dos perspectivas: conceptual y cultural. La primera, corresponde a delinear un proyecto, planificarlo, establecer parámetros y el producto se adaptará a estas condiciones. Es un currículum que selecciona los conocimientos y destrezas que se transmitirán mediante la educación e indica los métodos de cómo enseñar contenidos, su orden y control. Es una visión reproductora de la sociedad. La segunda, se refiere a la experiencia de las personas para conformar el currículum, y no a los diversos aspectos que lo configuran. No se reduce a cuestiones técnicas ni a una mejor adquisición de conocimientos, sino que el profesorado participa en la estructuración del currículum comprometido con la resolución de necesidades regionales y de emancipación, y es una instancia de resistencia a las tendencias hegemónicas.

A la perspectiva conceptual le corresponde un enfoque funcionalista de la sociedad. El currículum se conforma cuando una comunidad busca un punto a partir de cual pueda organizarse para asegurar que le llegará el conocimiento necesario de los procesos de reproducción de la vida a las generaciones futuras. En un mundo globalizado, el contexto histórico-social en donde se intenta construir un currículum científico acorde a las problemáticas humanas a resolver, parte de las nuevas tecnologías de la información ligadas a la necesidad de ampliar el mercado, lo que originó la sociedad del conocimiento.

Por esto, la organización curricular tiende a subordinarse a una “didáctica industrial”, es decir, a que los planes, programas y contenidos de estudio formen profesionales afines a las necesidades de los círculos de calidad y de trabajo en equipo que producen con cero defectos. Bajo la idea de la

competitividad internacional y de la educación para toda la vida, la escuela se convierte en preparación para el trabajo y “[...] los docentes recurren a los estudios y modelos de eficiencia de las fábricas para organizar las escuelas” (Díaz, 1991: 46). Y los problemas educativos se resolverán de la misma manera que los de cualquier empresa o industria (Torres, 1994: 49).

En contraste a una lógica de mercado, Comboni y Juárez (2001: 8) proponen un currículum regionalizado que no se opone a los conocimientos generales construidos por los miembros de una sociedad para ubicarnos en la globalidad desde y con nuestra propia localidad. Es un desarrollo curricular de enseñanza que favorece el aprendizaje, en estudiantes y docentes, en una práctica pedagógica que incida en un mejor aprendizaje y construcción del conocimiento del alumnado.

Las posturas que se ubican en la perspectiva cultural, conceptúan al currículum como el espacio de conflicto que contiene un interés de emancipación. En la posición cultural se encuentran tendencias que pugnan por la participación del profesorado en la confección del currículum, contenidos, planes y programas de estudio, para recuperar su objeto de trabajo y no dejarlo en manos de los especialistas de la administración educativa ni anularse ante las “demandas de la sociedad” especificadas externamente. Por esto, Apple (1997a) llama *desprofesionalización docente* a la separación de la planeación (de agentes externos a la escuela) de la ejecución (de maestros y maestras) del currículum.

En esta corriente coinciden: Stenhouse (1998), quien considera al currículum un instrumento para la transformación de la enseñanza que rebasa los objetivos unilaterales en las escuelas; Elliot (1996), sostiene que el mapa del currículum se configura dentro de la práctica pedagógica cuando el profesorado selecciona y organiza los contenidos a difundir con criterios pertinentes a las preocupaciones del estudiantado; para Grundy (1998), el currículum es antes que nada una práctica y la planta académica puede participar determinando los contenidos y métodos de enseñanza; Giroux (1997), argumenta que el currículum debe superar la división entre teoría práctica; Morán y otros (1997), sustentan que es un derecho esencial de la planta docente elaborar un programa personal a partir de la interpretación del currículum.

En suma, el campo curricular como expresión de los planes sociales alberga contradicciones y resistencias. En consecuencia, es posible construir un currículum de manera colectiva que

reconozca las particularidades regionales y recobre, a través de esta práctica, la capacidad reflexiva y de diseño propios del perfil docente.

PERSPECTIVAS CURRICULARES

En el campo curricular confluyen las visiones y los valores de una sociedad. En la concepción del currículum existen perspectivas de reproducción social, hasta las propuestas a favor de la autonomía de la escuela y la intervención del profesorado, cuestionando la sujeción docente a la lógica del mercado. Otras corrientes ponderan al currículum y su práctica como un espacio político y de conflicto, donde se crea y se recrea la cultura con la participación consciente de la planta académica. También se configura el currículum orientado a la aplicación creativa del conocimiento y el basado en normas de competencia.

Entre las nociones curriculares se encuentran:

a) El *currículum asignado*, diseñado de manera prescriptiva y cerrada para lograr el máximo de fidelidad en su aplicación; no permite autonomía ni creatividad al docente; en el aprendizaje al estudiantado se le considera un receptor pasivo de contenidos.

b) El *currículum real* se desarrolla en el aula. Se trata de vincular los contenidos formados en relación con las experiencias (socio-lingüísticas, históricas, sociales, políticas y culturales) del alumnado.

c) El *currículum logrado*, es el que muestra los resultados de la relación entre el asignado y el real.

d) El *currículum normativo*, expresará los perfiles y expectativas de la institución y del alumnado (Comboni y Juárez, 2001: 23-25).

Estas cuatro definiciones muestran que el currículum no puede ser prescriptivo dada la autonomía relativa vivida en las aulas por estudiantes y docentes. El *currículum asignado* no se realiza al pie de la letra, porque la pasividad no es total y existen maestros y maestras que utilizan su autonomía para plantear alternativas de aprendizaje. El *real* se intenta adquirir reconociendo las diferencias regionales e institucionales y el alcance depende del enfoque pedagógico: mientras su formación sea más científica dependerá más del conocimiento

adquirido, en contraparte, a menos adiestramiento pedagógico mayor autonomía personal para enseñar. El *logrado*, contiene los objetivos de aprendizaje obtenidos de la relación entre la autonomía relativa del profesorado, el diseño institucional y los obstáculos por los recursos materiales. Y el *normativo*, es el prototipo de formación y de conocimientos de la propuesta oficial que, en la práctica, sólo funciona como un referente de la calidad curricular.

e) El enfoque funcionalista del currículum lo critican Comboni y Juárez (2001: 18). Lo consideran un conjunto de disposiciones y normas que median la adquisición del conocimiento y de los modelos de comportamiento, cumpliendo así la función reproductiva de las formas de pensar y actuar, dentro y fuera de la escuela, establecidas por la sociedad. Comboni y Juárez, ejemplifican con Durkheim que reivindica la acción de las generaciones adultas sobre los niños para hacer de ellos los hombres del mañana, útiles a la sociedad; B. C. Smith, señala la secuencia de experiencias posibles preparadas en la escuela con la finalidad de disciplinar a los niños y a los jóvenes en las formas de pensar y actuar en grupo; Wheeler, observa el conjunto de experiencias previamente planeadas que se ofrece al alumno bajo la orientación de la escuela.

Estas concepciones de currículum son parte de la tecnología educativa y sus diversas técnicas surgidas fundamentalmente de la enseñanza programada. Los contenidos a estudiar se consideran algo estático, acabado, legitimado, tienen pocas posibilidades de análisis y discusión, o de objeción y proposición de alternativas por el profesorado y el estudiantado. Socialmente estos contenidos se califican de asépticos, neutrales y científicos, válidos para todos y cada uno de los horizontes educativos.

La tecnología educativa se apoya en la psicología conductista y el aprendizaje es el cambio y/o modificación en la conducta resultado de ciertas acciones que operan en el sujeto; la enseñanza es el control de la situación en proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una didáctica instrumental que contiene una amplia gama de recursos técnicos para que el maestro controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje, convirtiéndose en un ingeniero conductual (Morán, 1997: 170).

En oposición a esta perspectiva, Comboni y Juárez (2001: 19) proponen que:

[...] una concepción integral establecería que el currículum consiste en un conjunto de oportunidades que permiten desencadenar la actividad del alumno en la búsqueda del conocimiento, a través de la cual se lleven experiencias que posibilitan criticarlo, evaluarlo y utilizarlo en el momento oportuno. Incluye la actividad investigadora del educando y el

componente afectivo.

f) El desarrollo del currículum a partir del mercado de trabajo en la sociedad industrial y la *teoría de la correspondencia*, que encuentra una conexión “natural” de los currícula y la producción. Según Díaz (1991: 43), el concepto *currículum* se instituye en la pedagogía de la sociedad industrial y pertenece a una teoría educativa en una nueva articulación entre escuela y sociedad. Busca resolver los problemas de industrialización a partir de las máquinas (periodo de 1850-1920). Se trata de formar habilidades y destrezas para la realización de un trabajo concreto, como atender una máquina. El currículum y las estrategias organizativas escolares jerarquizan y distribuyen con base en los méritos a cada persona al igual que en la red ocupacional. Valores, normas y habilidades que caracterizan la división del trabajo en la sociedad capitalista se introducen en la escuela. La crítica a la teoría de la correspondencia es a su énfasis en lo mecánico de la reproducción curricular. Pero su aporte consiste en explicar la historia de la escolarización y las condiciones concretas de la planta docente.

g) El currículum basado en *competencias laborales* dirigido al trabajo polivalente.¹⁷ Por competencia se entiende la capacidad demostrada para desempeñarse de acuerdo a los estándares profesionales y ocupacionales obteniendo un resultado específico en una situación particular; implica cuatro componentes: información, conocimiento, habilidad y actitud o valor, especificados en conductas. Requiere formar en el colectivo trabajador: 1) la abstracción, capacidad para interpretar y tomar decisiones al maniobrar la maquinaria; 2) la socialización, interiorización de la nueva cultura empresarial, la disposición de compartir con sus pares los conocimientos y habilidades que se poseen y continuar aprendiendo a lo largo de la vida; y 3) gestión, la capacidad para trabajar en equipo y convivir en la fábrica.

Este currículum compatible con los cuatro pilares de la educación, gana espacio en las universidades. Es adaptable también a la teoría del capital humano, que centra en el crecimiento económico y el desarrollo social en el ser humano las probabilidades de encontrar empleo. Una de sus ventajas es la posibilidad de adaptarse al cambio omnipresente en la sociedad

¹⁷ Surge como alternativa de formación laboral ante la crisis económica de los setenta que obliga a desconcentrar y descentralizar la producción. El prototipo fue Japón. Cfr. Concepción Barrón Tirado “Educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización” p. 17-44 e Ileana Rojas Moreno, “La Educación Basada En Normas De Competencia (EBNC) Como Un Nuevo Modelo De Formación Profesional En México”, p. 45-75, ambas en María de los Ángeles Valles, op. cit., 2000.

internacional, ya que las habilidades son transferibles y avaladas gracias a la normalización y certificación laboral rebasando los conocimientos asociados a un puesto de trabajo específico. relegando la definición de profesión como “[...] categoría de personas especializadas capaces de aplicar la ciencia a la solución de problemas en una sociedad dada” (Pacheco y Díaz, 1997: 24).

El currículum por competencias se considera el más adecuado para vincularse a la economía de la producción basada en el conocimiento. Es una concepción curricular similar a la teoría de la correspondencia, pero todavía más clara en su definición. El ideal de ser humano es interpretar los códigos de la producción para poder capacitarse y reciclarse constantemente. La educación en este sentido intenta proveer recursos a la economía con una enseñanza de contenidos pragmática, no guiada a una formación cultural integral, humanística y crítica, despojada de la teoría, considerada superflua en la formación del saber hacer. De acuerdo con Giroux (1998: 272), las pruebas estandarizadas que miden las competencias impiden el pensamiento crítico en docentes y estudiantes. Y según Elliot (1996: 143-144), es una visión fundamentalista del industrialismo, ahistórica, inmutable y descontextualizada.

h) El currículum basado en la necesidad de *aplicación creativa del conocimiento* (Seltzer y Bentley, 1999: 104-113), congruente a una economía sustentada en el conocimiento como la materia prima intangible de la producción. Esta propuesta curricular atiende más a la aplicación del conocimiento que a la especificación formal de contenidos y sus características son: 1) un aprendizaje estructurado en proyectos; 2) los objetivos no estarán totalmente definidos para propiciar la identificación y resolución de problemas del alumnado en su formación; 3) aprendizaje a desarrollar en una amplia variedad de contextos y métodos; 4) participación del estudiantado en la evaluación de la práctica, la aplicación y transferencia del conocimiento; 5) alcanzar un grado de profundidad en algunas disciplinas, pero multidisciplinario.

Esta perspectiva curricular se presenta idónea en la formación del alumnado del potencial para resolver problemas, ejercer liderazgo con la solvencia que demanda el mercado laboral y un “capitalismo académico”, donde el conocimiento es un factor de desarrollo (López, 2001: 261) Es una nueva propuesta educativa que comprende la elaboración de un proyecto en equipo y plantea resultados y objetivos concretos, el registro de logros asentados en una carpeta y enlazados con los empresarios, padres y madres y centros de estudio. Otro elemento de la proposición, es la configuración de las habilidades llamadas *suaves* y competencias paralelas a la

aprehensión de conocimientos, entre ellas, la autoorganización para cumplir objetivos; gestión de información en un ambiente de tecnología informática, en una economía de incertidumbre, de escasa vigencia de productos y habilidades, e inseguridad en el empleo; y de reflexión y evaluación sobre sus aprendizajes y trabajo.

Un punto relevante del currículum de aplicación creativa del conocimiento, en un entorno de exámenes Ceneval como referencia de la calidad de la enseñanza, es la convicción de que las calificaciones y la presión de los exámenes en las escuelas estorban la innovación educativa. Seltzer y Blentey (1999: 80), consideran que las calificaciones no impiden la contratación de profesionales, porque el empresariado busca en ellos la aplicación de conocimientos en diversos contextos, más que los promedios certificados por una institución escolar. Un cuestionamiento a esta postura curricular, es la conformación de capacidades y habilidades predominantemente dirigidas al mundo del trabajo y la concepción del estudiantado igual a capital humano, que aspira al *saber hacer* en una creatividad desligada de las necesidades de la comunidad.

i) El currículum oculto construido con los elementos ideológicos y las pautas culturales subyacentes al conocimiento en el proceso de enseñanza, desde la configuración del poder económico, cultural y político. El currículum es la fuente de la “naturalidad” con la que la escuela contribuye, tácitamente, a distribuir el conocimiento y ejercer la función clasificadora y selectiva que asigna a las personas las posiciones “requeridas” por el sector económico de la sociedad. También difunde las normas y valores implícitos en la enseñanza que no son evidentes en los fines u objetivos del colectivo docente, un ejemplo, es el control social para mantener la estabilidad frente a los cambios sociales y económicos. Este currículum se origina a partir del poder y el conflicto; de los compromisos y alianzas de movimientos y de grupos socialmente identificables (Apple, 1990: 36). Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, y a través de ellos se realizarán los fines de la sociedad en la enseñanza escolarizada. Giroux (1997: 32-34), considera que el aporte principal de los analistas del currículum oculto es el descubrimiento de la ideología y los intereses que subyacen en la difusión del conocimiento, pero critica la escasa comprensión de las contradicciones, espacios y tensiones propias del acto educativo para democratizar las escuelas.

j) El currículum como construcción cultural no es un concepto abstracto fuera de la

experiencia humana, sino es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. Es una opción históricamente configurada dentro de un entramado cultural, político, social y escolar cargado de valores y supuestos que es preciso descifrar. Por eso, Alicia de Alba (1993: 10) analiza el currículum vinculado con el o los proyectos político-sociales que se debaten y desarrollan en la sociedad global.

k) El currículum de la investigación-acción (I-A), parte de la reflexión pedagógica cotidiana del profesorado interesado más por los procesos que por los resultados y no reduce la problemática curricular a una solución técnica. El currículum se construye desde la praxis y las necesidades del contexto hacia la emancipación de la sociedad. Es un proyecto de emancipación y orientado a la toma de conciencia política para la democratización y la transformación social, calificados por Mckernan (1999) de críticos-emancipadores.

Según Stenhouse (citado por Elliot, 1996: 30), no puede producirse desarrollo curricular sin desarrollo de las capacidades reflexivas del profesorado. Un currículum dictado por especialistas externos, delinea el carácter técnico del trabajo docente, pero en la cotidianidad de las aulas e instituciones se rebasan las teorías (Kemmis, 1993: 23). Imposición que rechaza Elliot (1993: 163), quien sostiene que en la escuela, la pertinencia del conocimiento y el contenido tienen “valor pedagógico” si surgen de los expertos que desplazan el conocimiento cotidiano de maestros y maestras.

l) El currículum *institucionalista* presenta un enfoque de vinculación educación-trabajo, reconoce el componente político, destaca la autonomía de las IES frente al mercado laboral y establece una relación dinámica entre ambas instancias. Postula que el nexo del sistema productivo con el educativo se estructura con instituciones sociales, como las profesiones o las relaciones industriales. Rechaza los determinismos: a) *tecnológico*, que supone una influencia unilineal de las nuevas tecnologías en la organización y las exigencias de trabajo; b) *económico*, que parte de la dependencia directa y unidireccional de la lógica económica; y c) *organizativo*, una óptima organización determina los requerimientos de fuerza laboral (Hualde, 1999: 4-5).

La propuesta de Hualde es adecuada ahora que las IES son acreditadas por agentes externos que limitan su autonomía e inducen los currícula al mundo del trabajo. Empero, el dinamismo de las IES frente al sector productivo es exiguo ante el control empresarial de las formas

organizativas y la división del trabajo, la tecnología para producir y los incentivos al colectivo trabajador. En la conexión sector productivo-educación, las profesiones no tienen el mismo peso que las relaciones sociales de producción en un momento histórico signado por la contracción del empleo. El desempleo es un mecanismo esencial capitalista que abate el valor de los títulos cuando disminuye la demanda de personal calificado. Para que las IES no sucumban a los determinismos es deseable recuperar su poder de decisión. Mas cuando las instituciones sociales se mueven bajo los postulados del mercado y exigen a las IES pertinencia curricular para formar: “La generación de profesionistas con el perfil que demanda la sociedad para hacer frente a los nuevos retos nacionales e internacionales”.¹⁸

En el recorrido por las corrientes curriculares, el proceso de construcción y conceptualización encierra nociones de sociedad y parte de los valores inherentes a cada postura. La construcción del currículum y su práctica es un espacio político y de conflicto en que la hegemonía cultural se estructura y evoluciona, integrando la experiencia profesoral desde lo que Kemmis (1993) nombró una *acción práctica*, guiada por ideas morales. Un ejemplo de acción práctica es enseñar física nuclear y explicar la responsabilidad social de la ciencia, para que el estudiantado delibere respecto a los problemas y los valores en situaciones humanas concretas, porque el currículum y su problemática educativa surgida de una construcción humana no es sólo un medio para alcanzar fines predeterminados.

Por tanto, la construcción del currículum universitario incorpora la perspectiva político-académica y su vinculación a los proyectos político-sociales que se debaten y se desarrollan en un mundo global. El currículum como espacio de discusión y consenso de aspiraciones, es también una práctica social y es pertinente que el docente participe en su diseño. La aplicación en el aula le plantea al profesorado dilemas cotidianos, juzgar contenidos y tomar decisiones sobre lo que va a ser aprehendido por el alumnado y cómo enseñarlo, que lo convierten en un sujeto activo con sus valores, ética y cultura.

¹⁸ Separador de promoción de la UACJ para asentar que la acreditación confirma la calidad académica de la universidad. Por otro lado, la proporción de profesionales que ingresan a la maquiladora, depende del crecimiento de la industria, no de la eficiencia educativa ni de la bolsa de trabajo. Otra vía para acceder al empleo, son las redes formadas entre docentes que laboran en la IM y les ofrecen trabajo a sus discípulos al egresar. (Cfr. Carrillo y Hualde. “Existe un cluster en la maquiladora electrónica en Tijuana” en Carrillo, Jorge (Coordinador), *¿Agglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México*. 2000, p. 124-126.

En síntesis, los planes de estudio para formar profesionales congruentes a las demandas externas, encierran concepciones de aprendizaje, conocimiento, ciencia, relación escuela-sociedad, de ser humano, en un contexto en el que el mercado es el referente para la transformación universitaria.

CURRÍCULUM Y DEMANDAS SOCIALES

En el siglo XX, la encomienda de la educación y los currícula pasó de la promoción del nacionalismo y la soberanía a la difusión de la pluralidad democrática, de la constitución de una sociedad meritocrática e individualista a una donde el conocimiento es el principal capital en la esfera de la producción. En el planeta global, el objetivo de la educación superior a nivel licenciatura es capacitar para el empleo con las habilidades y valores compatibles con un método de producción toyotista.

En México, la disputa por el rumbo y la utilidad de la educación es evidente luego de la Revolución de 1910. Desde entonces, cada gobierno imaginó a la educación como un pilar para la integración nacional, el cumplimiento de las demandas de justicia e igualdad emanadas de la Revolución armada y la formación de ciudadanos y ciudadanas. Con esta intención, se forjaron las misiones culturales, la educación socialista, el Plan para el Mejoramiento y la Expansión de la Educación Primaria en México. Después, la Ley Federal de Educación de Luis Echeverría - que coincide con la crisis del Estado benefactor- dirigida al mundo del trabajo, o el proyecto tecnocrático de Miguel de la Madrid, que impulsó la comercialización del conocimiento.

La estrategia de planeación y la “necesidad” de vincular a la educación con el sector productivo, no son nuevas. Durante el proyecto industrial desarrollista (1950-1970), iniciaron las reformas a los planes de estudio (Díaz, 2000: 19). En el gobierno de Gustavo Díaz Ordaz se orientó la educación hacia una capacitación más pragmática acorde al mercado ocupacional. El Consejo Nacional para el Planeamiento Integral de la Educación, bajo el concepto “aprender haciendo y enseñar produciendo”, tuvo los objetivos de entender los procesos de producción en serie; formar los hábitos de orden, precisión, limpieza, responsabilidad, iniciativa y espíritu de cooperación; lograr el cambio de actitud en el colectivo trabajador enfocado al control, el pensamiento ordenado para planificar y la comprensión de los procesos racionales del taylorismo (Didriksson, 2002: 79-80). En aquel tiempo, el contexto productivo era la sustitución de

importaciones que esperaba el desarrollo de la tecnología que fortaleciera el mercado interno y la competitividad del país en el ámbito internacional.

En los noventa, Carlos Salinas con el TLC y la modificación al artículo tercero sobre educación y Ernesto Zedillo con el reforzamiento a la educación tecnológica y la integración económica, dieron respuesta a la globalización. Por esto, López (2001: 8-10) sostiene que la vinculación de las IES al sector productivo es más consecuencia de la competitividad del mercado, la recomendación de organismos internacionales y la necesidad de las universidades de vender asesoría e investigación para subsanar la caída del financiamiento del gobierno a la educación. López cuestiona que la vinculación no debe restringirse a la venta de servicios a la iniciativa privada, porque existen sectores productivos y sociales que no pueden pagar los conocimientos y las IES disminuirán su papel solidario y de compromiso comunitario. Por su parte, Vicente Fox promueve la formación de capital humano para el progreso material del país.¹⁹

Una constante en todos los periodos, fue la discusión sobre el rumbo de la educación en la que intervinieron los distintos actores sociales: gobierno, iglesia, partidos políticos, secretarios de educación pública, intelectuales y organizaciones no gubernamentales. Ahora el debate se enfoca a cómo y en beneficio de cuáles demandas sociales las IES deben responder y conciliar sus currícula, niveles de calidad y sistemas de evaluación. La pregunta es cómo concertar los propósitos y valores entre la universidad y la industria. A las IES importa el avance del conocimiento, descubrir y publicar lo que es importante para la sociedad y el ejercicio de

¹⁹ En México, se establecerá un sistema nacional de becas y créditos educativos para impulsar la formación del capital humano altamente calificado (Cfr. Coordinación del Área Educativa de Equipo de Transición. *Bases para el Programa Sectorial de Educación XXI, 2001-2006*, noviembre de 2000, p. 75). Esta teoría fue delineada por Schultz y Becker en la década de los sesenta (Torres, 2001: 146) y sirvió para la expansión de los sistemas educativos en América Latina, porque se ponderó a la educación como una inversión que se integra a la producción, aumenta la productividad individual, favorece la movilidad social e influye en el incremento de la economía (Suárez, 129-130). El razonamiento se basa en que unas personas poseen un capital cultural (conocimientos y capacidades), en la medida que los utilizan obtendrán beneficios, como mayores ingresos. Pero las condiciones del mercado laboral invalidan estos supuestos, porque intervienen otras variables sociales como género, raza y la ideología del empleador. Por ejemplo, todavía, gana más un hombre que una mujer aunque tengan la misma formación escolarizada. Respecto a la productividad, si un ensamblador de la Goodyear de Estados Unidos gana \$17 dólares por hora y su homólogo en la filial mexicana \$3 dólares, es porque la economía estadounidense es de cinco a seis veces más grande que la de México. Esto no significa que el norteamericano sea más productivo o más calificado en esa medida (Dieterich, 1995: 96).

investigación es un valor intrínseco del trabajo. A la empresa le interesa avanzar en la competitividad del mercado, divulgar sólo los hallazgos que no son de valor para los competidores y privilegiar el uso de la ciencia en su negocio. Según López (2001: 70), la vinculación IES-industria forma parte de un nuevo contrato social en el que aparece una cultura académica en la empresa y una cultura empresarial en la universidad.

En el contexto de la globalización, las reformas en la educación superior se dirigen a formar el sujeto necesario a la sociedad del conocimiento. El mercado empuja la transformación curricular en las IES y reforma su funcionamiento. En el mundo contemporáneo, según el discurso, las IES aspiran a desplegar modelos educativos comprometidos con la comunidad. En el currículum pretenden plasmar una oferta educativa que forme profesionales para apuntalar el avance regional. Al interior de las universidades, desarrollar productos y servicios que generen ingresos aprovechando el perfil económico de la región.

En consecuencia, adaptar el currículum a las necesidades del aparato productivo es conveniente, pero sin anular los propósitos de formar un pensamiento crítico, la autonomía de la práctica profesional y el papel del conocimiento para vincularse a otras esferas de la sociedad. Y es pertinente reflexionar en las consecuencias y cómo se establece la vinculación en un cluster maquilador. En el caso de Ciudad Juárez, se fincó el progreso nacional en una industria que invierte sus ganancias en las metrópolis y que padece crisis recurrentes, y los sistemas de producción requieren menos cantidad de trabajo directo y capacidades técnicas acordes con la nueva tecnología.²⁰

²⁰ Las crisis en la IM de Ciudad Juárez se presentaron en 1973-1974, en 1981-1982 y la actual empezó a mediados del 2000, debido a la desaceleración económica en Estados Unidos y provocó, en su primer año, la pérdida de 34 mil empleos. La división multimedia de Thompson liquidó a cerca de 900 obreros como parte de la reestructuración. STB de México disminuyó su planta laboral en casi un 80%. Otras empresas constituidas con menos de 200 trabajadores también cerraron. Algunas maquiladoras del sector automotriz redujeron sus operaciones recurriendo al paro técnico, pero generó protestas como la de 233 trabajadores de la empresa Río Bravo Eléctricos III que se organizaron en coalición y fueron despedidos para evitar una huelga. De enero a julio el 60% de las demandas laborales por despido injustificado, corresponden a empleados de la industria manufacturera, (www.diario.com.mx consultado el 23-VI-2001). Para paliar la crisis, los empresarios maquiladores pidieron al gobierno federal la memoria de aportaciones y cuotas patronales, como el IMSS, Infonavit y SAR, durante los periodos de jornadas reducidas. Y al gobierno del Estado, el otorgamiento de un subsidio fiscal en proporción a los días no laborados, sobre el total de la nómina correspondiente. *Ídem*, (consultado el 27-IX-2001).

Las transformaciones curriculares apuntan a generar los aprendizajes necesarios en los avances tecnológicos, que exigen un mayor nivel de preparación técnica a quienes acceden al mercado de trabajo. Por un lado, se demanda personal con calificaciones concretas y, por otro, el personal no calificado disminuye por la sustitución de algunas tareas por las nuevas tecnologías de automatización, y la desaparición (por obsolescencia) de ciertas ocupaciones tradicionales. El modelo provoca que un número reducido de especialistas de alto nivel desempeñen las tareas de diseño, planeación, administración y control; y que la fuerza laboral subordinada y sin decisión en la producción, esté más expuesta al desempleo tecnológico (Villaseñor 1994). Por otro lado, Apple (2002: 61) asevera que para el 2025, 95% de los nuevos puestos de trabajo pertenecerán al sector servicios y en 10 años, ocho de las 10 ocupaciones principales serán dependientes, cajeros, camioneros, camareros, personal de enfermería-camilleros y conserjes, “[...] que no requieren una sofisticada especialización y la fuerza de trabajo no se configura por el cambio tecnológico, sino por una reestructuración social y económica” (Castells, citado por Brunet y Morell, 1998: 42).

En Ciudad Juárez, el currículum de la UTCJ corresponde a la tendencia de la apertura comercial de formar técnicos superiores universitarios (TSU) en las áreas de electricidad y electrónica, en correspondencia a la demanda de técnicos de la IM. Por su parte, la UACJ prepara su vinculación al sector industrial maquilador como promotor de desarrollo de alta tecnología de la región, actualizando los contenidos programáticos acorde con el conocimiento científico y la tecnología. Lograrlo implica flexibilizar su currículum en TSU y formar egresados universitarios capaces y hábiles para desenvolverse en un ambiente interconectado a los circuitos internacionales del mercado, de cambio acelerado de desarrollos tecnológicos.²¹ Y la UACH habilita licenciados en relaciones internacionales encargados del tráfico de mercancías de la IM.

Pero el interés de las universidades en Ciudad Juárez por integrarse al desarrollo regional en la globalización, debe acompañarse de políticas de Estado que asimilen el cambio tecnológico, determinar las ramas prioritarias para el aparato productivo nacional; decidir las formas de incremento de la producción y desarrollar tecnologías que aumenten la productividad y el nivel de vida de los grupos sociales; crear un espacio de reflexión que articule la participación de empresarios, investigadores y funcionarios gubernamentales (Comboni, 1998: 103-105). Esta

²¹ Cfr. www.uacj.mx/mision2020 (consultado el 20-VII-01).

postura no circunscribe el devenir de las IES al desenvolvimiento del mercado de manera mecánica y lineal, similar a la teoría de la funcionalidad técnica que propugna por la preparación en las universidades de profesionales para el desempeño de funciones específicas de acuerdo a las demandas de los empleadores.²²

En oposición, Ornelas (citado por Lasso, 1993: 59-60) señala: "La crítica está dirigida a las universidades, no al aparato productivo, y, mucho menos, a las relaciones sociales que en él se establecen. En este sentido, la educación ya no es un bien en sí mismo, sino que debe estar al servicio del desarrollo". Tampoco consideran que una de las causas de la desvinculación sea la dependencia económica de las empresas extranjeras y de las tecnologías de punta que no son difundidas para transferirse al país (López, 2001: 91). Otro factor que obvian es el acceso y desempeño de un trabajo concreto que no depende de la formación adquirida, sino de las conexiones y ubicación de los individuos en la red de relaciones sociales (Brunet y Morell, 1998: 12). En suma, a las IES se les responsabiliza, sin justificación, de su desvinculación con el mercado laboral.

En consecuencia, es inconveniente que las modificaciones curriculares sólo consideren el mercado laboral y no reconozcan las diferencias culturales, y que los aprendizajes no sirvan para ayudar a resolver problemas comunitarios y regionales. Una muestra son las escuelas primarias y secundarias autónomas zapatistas establecidas en 1996, al margen de las autoridades oficiales. Su propósito es alcanzar una educación integral, crítica, liberadora, que impulsa la transformación de la realidad y el fin de la explotación y la opresión, en busca de una sociedad con justicia y democracia. El proyecto zapatista pretende recuperar la ciencia y la cosmovisión propia de las culturas indígenas, las tradiciones y las historias de cada comunidad, para transmitir los saberes y organizarse. Incluye la enseñanza del español como medio de difusión de su lucha. (*La Jornada*, 19-II-2001, p. 35).

Otro aspecto relevante de la experiencia zapatista es la conjunción de especialistas y promotores indígenas para conformar un currículo basado en las once demandas de la Primera Declaración de la Selva Lacandona: contempla cuatro áreas de estudio: vida y medio ambiente,

²² Véase: Carlos Muñoz Izquierdo. *Bases para la modernización curricular* en Alicia de Alba, op cit., 1993, p. 80-92. Para una revisión de las diversas corrientes en la relación educación-economía, véase María Eugenia Martínez. *El papel de la educación en el pensamiento económico*, sin fecha.

historia, lengua y matemáticas. En coincidencia con la investigación-acción, el proceso pretende que las maestras y los maestros formados en esta práctica se hagan cargo de la educación y los cambios curriculares con el propósito de mantener su identidad.

La experiencia zapatista es una alternativa curricular forjada desde las corrientes críticas de la educación y ahora puede ser aceptada por el Banco Mundial que, según un reciente informe, flexibilizó las concepciones sobre educación.²³ Apoya el diseño de los currícula regionales que partan de la cultura, los valores y las necesidades del entorno inmediato. Reconoce la exigencia de formar un pensamiento crítico y la participación de la sociedad para determinar el rumbo de la educación. Su postura la delinea en el currículum de Singapore: diferenciado, interdisciplinario; con creatividad humana; con historia y escritura; combinación de ciencias sociales y exactas. La propuesta pondera a la educación superior de alta prioridad en el desarrollo de los países como un bien público, y el Estado debe apoyar económicamente su expansión.

Por su parte la UNESCO, en la 46 Conferencia Internacional denominada Educación para Todos para Aprender a Vivir Juntos, propuso modificaciones curriculares que reflejen los cambios económicos y sociales provocados por la globalización: la dimensión ética de los progresos científicos y tecnológicos; la necesidad de preparar a las sociedades en la era de comunicación global no solamente en las lenguas oficiales nacionales, sino en los idiomas indígenas y extranjeros; y la urgencia de elaborar el currículum académico que asegure la relevancia en los niveles local, nacional e internacional (*La Jornada*, 9-IX-2001, p. 39).

En la construcción del currículum en Ciudad Juárez, donde el factor de desarrollo predominante es el mercado maquilador, modificar a éste implica el debate respecto a los contenidos, quiénes los definirán y los valores a desarrollar; la relación de los intereses culturales y educativos regionales y nacionales con los mundiales; la complementación entre el conocimiento especializado y el cotidiano del profesorado para innovar los currícula. Todo esto en un marco de poder político y económico que intenta definir el perfil de egresado o egresada de las universidades públicas de Ciudad Juárez.

²³ Cfr. Banco Mundial, "Higher Education Countries: Peril and Promises", op. cit., 2000, p. 69-90. Una de las preocupaciones del BM es incorporar a las mujeres a la educación superior y evitar la balcanización de los países, para lo cual tiene que promover la equidad y la tolerancia en sus currícula.

En la conformación del perfil de egreso no existe una relación determinista o unilateral en el cual las IES se sometan a los dictados externos. En ese proceso dinámico y de vinculación de las universidades públicas al sector productivo, el contexto socioeconómico fronterizo en los últimos 30 años pasó de una economía agro exportadora y de servicios turísticos, a un importante enclave industrial maquilador, con un desarrollo significativo del comercio, los servicios y una dimensión binacional, que demanda cierto tipo de profesional.

Actualmente, en Ciudad Juárez las carreras en las IES responden, en líneas generales, a las especialidades calificadas de la maquiladora, por esto incluyen en el currículum prácticas profesionales en las empresas, bolsas de trabajo, intercambio de tecnología, donativos y cursos:

1) En la UACJ las carreras de ingeniería se equiparan a las profesiones liberales tradicionales, se aplican los exámenes de ingreso y egreso del Ceneval, como lo recomienda la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), se utilizan para medir el perfil y la calidad del estudiantado y la pertinencia curricular en el mercado de trabajo y la formación en técnico superior universitario.

2) La UTCJ, congruente con las recomendaciones de la OCDE, se fundó en respuesta a los requerimientos de la maquiladora e incorporó las carreras de producción, mantenimiento industrial, electricidad y electrónica, y mecánica. Las universidades tecnológicas son el modelo vigente para la vinculación escuela-empresas. La industria tiene representantes en los órganos rectores de estas universidades, en la definición y la planeación de los métodos de estudio y en la decisión de escoger los programas que ofrecerá cada institución.

3) La UACH integró la carrera de relaciones internacionales encaminada a la administración aduanera y la opción de desarrollo organizacional en ciencias de la comunicación.

Se percibe cómo las universidades públicas de Ciudad Juárez intentan insertarse en un *cluster* maquilador que produce con un método toyotista. Forjar los cambios curriculares, requiere un pensamiento técnico que selecciona y organiza la secuencia de los contenidos de acuerdo a la especificación conductual de objetivos y evaluación que, como los exámenes departamentales o del Ceneval, buscan asegurar aprendizajes idénticos en el estudiantado congruentes a programas internacionales. La intención es constituir un perfil de egreso que contenga habilidades para el manejo informático y actitudes de trabajo en equipo, con iniciativa

y que se capacite durante toda la vida.

Al currículum como representación de las relaciones entre la teoría y la práctica y de las relaciones entre educación y sociedad, se le asigna la misión de promover la justicia social y ayudar a distribuir la cultura a la población y de preparar la mano de obra afín al modelo de industrialización local mediante la escolarización. Pero la educación es un elemento que sin el concurso de la sociedad y sus instituciones, no puede erradicar la pobreza extrema. No basta alcanzar la calidad del currículum para solucionar los problemas sociales. El TLC modificó los fundamentos y estructura del currículum y el enfoque de calidad en las IES. se presume, para transformar las universidades y solventar las necesidades regionales.

Por tanto, la discusión no se centra en si la educación debe satisfacer las necesidades que plantea la sociedad. Porque a partir de que la revolución industrial despojó a los artesanos de su objeto de trabajo, se hizo necesaria otra instancia para reproducir, desarrollar y difundir la tecnología de producción acorde con la estructura económica. Desde entonces se intentó armonizar el crecimiento del sistema educativo y sus currícula hacia la formación de la fuerza de trabajo. En consecuencia, el cuestionamiento se dirige a reflexionar sobre el concepto de sociedad y cómo se puede conciliar la heterogeneidad de intereses, para que no prevalezca la lógica del mercado. Al mismo tiempo, deliberar cómo interviene el profesorado en la construcción del currículum y la consecución de la calidad educativa en el espacio concreto de cada escuela.

CAPÍTULO II

EL PARADIGMA DE LA CALIDAD

Al igual que las innovaciones curriculares, los significados contemporáneos de la calidad educativa se ubican en las reformas económicas y sociales en el mundo. El concepto de calidad en educación es un paradigma históricamente construido, que no siempre se pensó para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida y de impulso al desarrollo social. Por ello, las expectativas sobre la educación expresadas como “necesidades de la sociedad” son diversas y contradictorias y a las IES se les compromete a responder a ellas. La acepción de la calidad en educación es multidimensional y depende, en cada institución, de la consecución de objetivos y valores con un proyecto determinado de escuela y sociedad que, en ocasiones, se esquematiza en la triada eficacia-eficiencia-rentabilidad. La calidad se fortalece cuando se asume como un valor indispensable que genera un adecuado funcionamiento de las IES e impone el compromiso de la planta docente para alcanzarla, no en su participación para conceptuarla y definirla.

El impulso y la preocupación por la calidad de la educación superior, surgieron con un criterio de rentabilidad derivado de la restricción presupuestal de los gobiernos y de una economía basada en la tecnología. En 1984, Sir Keith Joseph, de Reino Unido, afirmó que las principales metas para la educación superior deberían ser la calidad y el “[...] valor rendido por la inversión educativa”.¹ Desde entonces, la concepción de calidad en las instituciones universitarias adquirió un fuerte componente financiero.

La estrategia gubernamental en América Latina se encaminó a frenar la masificación de la educación superior promovida por el Estado benefactor, calificado de paternalista y populista. La masificación universitaria trajo efectos negativos. Las IES se burocratizaron, disminuyeron el nivel académico y la calidad de la educación y de los servicios; también menguaron los recursos y los salarios y condiciones de trabajo del profesorado.² Se difundió el supuesto de que la gratuidad generó baja calidad y egresaban profesionales hacia el desempleo. Arredondo sostiene que éste es un falso dilema porque el problema de la calidad no se resuelve restringiendo el acceso a quienes no satisfacen ciertos estándares, ni basados en opiniones de funcionarios y agentes ajenos a la región. Al contrario, se necesita financiar la educación superior por razones

¹ Citado por Rollin Kent Serna. “La Calidad de la Educación Superior en Europa: El siguiente paso” en *Universidad Futura*, Vol. 3, núm. 8-9, invierno 1991.

² Roberto Rodríguez. “A dónde va la universidad latinoamericana” en Juan Larrondo, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, 1995, p. 15-27.

de equidad y para competir en el mercado de conocimientos.³ Respecto al desempleo, las crisis económicas mostraron que no era responsabilidad de la universidad generar profesionales sin trabajo.

En México, la crisis de las finanzas públicas de 1983 y 1985 renovó el interés por la calidad de los servicios educativos en el nivel superior. A partir de 1989, se entregaron subsidios de manera selectiva y condicionada a la calidad determinada por una evaluación. El presupuesto se asignó entre lo deseable, lo conveniente y lo socialmente aceptable para instituciones académicas y estudiantes.⁴ Con la contracción del acceso a la educación superior debido a motivos financieros, se perdió su perfil de bien público y pasó a ser un bien privado sólo accesible a quien lo puede pagar.⁵

La calidad en educación como un hecho social e histórico, puede interpretarse como resultado de dos fuerzas: unas del exterior, una de ellas, la adaptabilidad al cambio tecnológico o el aseguramiento de la calidad, que condiciona los sucesos al interior de los espacios escolares: otra, surgida en los ámbitos locales (aula, escuela, comunidad), que generan prácticas formativas específicas articuladas con el entorno. Estas fuerzas determinan el criterio de calidad y de pertinencia de lo que se enseña. Predomina la pauta de la vinculación externa, que define a la escuela por su función de socialización y su organización y normas las establece la sociedad. En realidad, por una administración que forma un sujeto al servicio del progreso, la nación y el

³ Víctor M. Arredondo Galván. "El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior", en Juan Larrondo, op. cit., p. 151-158.

⁴ Véase Juan Zorrilla y Eugenio Cetina. "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México" y Daniel Reséndiz Núñez. "El futuro del aseguramiento de la calidad en la educación superior en México" en Salvador Malo (coordinador), *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*, 1998, p. 133-134.

⁵ El argumento de que durante los setenta la expansión de la educación superior (ES) fue desmedida y era conveniente detenerla, se refuta con los siguientes datos. En 1970 la matrícula de licenciatura era de menos de un cuarto de millón de estudiantes y la llamada "masificación incontrolada" apenas llegó a 731 mil 200 inscritos en esta década, con una población de más de 50 millones. Un crecimiento como para sentar las bases de un sistema de ES para el desarrollo de México en un nuevo contexto mundial. Por otro lado, la idea de que el Estado no tiene recursos suficientes para financiar el crecimiento de la educación superior es insostenible. En los ochenta el presupuesto se gastó en la deuda externa. En los noventa, el rescate de la banca privada, que requerirá más de 75 mil millones de dólares para salvarla de la quiebra, equivale a tres veces el presupuesto total de la federación para educación. El destino final de los recursos es una cuestión política no de carencia de recursos para financiar la ES. Hugo Aboites. *Actores y políticas en la educación superior*, 2002. documento en versión electrónica.

conocimiento (Touraine, 2000: 290), no un individuo para una ciudadanía crítica que produzca cultura (Giroux, 1998: 23).

Confeccionar ese sujeto, requiere del aseguramiento de la calidad que provoca la modificación del diseño de programas y contenidos, pruebas diagnósticas y de egreso. En México se asocia a la evaluación del desempeño institucional hacia la asignación de recursos. Evaluación que diferencia a las instituciones y al personal académico en la obtención de la calidad educativa. De ahí la proliferación de organismos y planes como el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior que se guió con ocho líneas de acción: crecimiento, recursos humanos, recursos económicos, planeación y coordinación, docencia, investigación, difusión de la cultura y extensión de los servicios, y apoyo administrativo.⁶

El interés por asegurar una formación de calidad a toda la población desde la óptica de rentabilidad, es para “[...] convertir (a) la educación en el eje fundamental del desarrollo del país”.⁷ Sus postulados los fundamentan en la teoría del capital humano que reivindica el mejoramiento del bienestar de los pobres en el aumento de las capacidades y destrezas adquiridas por la gente del sistema escolar en el mundo entero. En el estado de Chihuahua: “El Plan Estatal de educación 2000-2004 se orientó hacia el propósito de **mejorar sustancialmente los procesos**, las funciones, los resultados académicos y administrativos, y de esta manera, **mejorar la calidad de la educación** de los chihuahuenses”.⁸ La educación y el conocimiento se consideran básicos en las estructuras económicas y el progreso social y se avizora el capital humano para el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente (Arrien 1996: 241).

No obstante, el objetivo de expandir el sistema educativo en México y de servir al progreso de la nación, puede ubicarse después de la Revolución de 1910. El Estado se comprometió a promover una sociedad más justa y a la escuela se le atribuyó la responsabilidad de resolver las grandes diferencias sociales. Debía de enseñar a leer, escribir y contar al educando y transmitirle

⁶ Establecido entre 1984 y 1985. Luego se formaron otras instancias: la Comisión Nacional de Evaluación, el Fondo para el Mejoramiento de la Educación Superior, los Comités Interinstitucionales de Evaluación de la Educación Superior, el Fondo para la Modernización de la Educación Superior, el Centro Nacional para la Evaluación.

⁷ Véase, *Bases para el programa...*, op. cit., punto 2.1. Visión, objetivo 1, p. 29 y el Programa Nacional de Educación (PNE) 2001-2006, la calidad en la educación superior es “[...] un medio estratégico para acrecentar el capital humano y social de la nación [...] y para contribuir al aumento de la competitividad y el empleo requeridos por la economía basada en el conocimiento.” (p. 183).

⁸ Folleto *La educación en Ciudad Juárez*, op. cit., p. 3, sin fecha. Negritas en el original.

el sentimiento de pertenencia a una cultura nacional que lo articulara con los sectores de la sociedad. Otro afán fue satisfacer ciertos anhelos sociales y responder a las exigencias de personal calificado de la industria incipiente, la agricultura y los servicios proporcionados por el nuevo Estado. El posterior impulso a los planteles técnicos se relacionaba con la idea de suscitar el desarrollo tecnológico propio, y su manifestación más clara fue la fundación del Instituto Politécnico Nacional.

Luego aumentó la cobertura orientada por el paradigma desarrollista de educación igual a progreso, hasta mediados de los setenta cuando mostró su fracaso. Este fue el inicio del viraje de un proyecto nacionalista-revolucionario hacia los requerimientos empresariales y como una salida a la crisis presupuestal del gobierno. Con Miguel De la Madrid, el gobierno orientó las demandas hegemónicas de educación al mercado de trabajo, las opciones técnicas y aumentó la participación de la iniciativa privada.

En el sexenio de Carlos Salinas de Gortari se solicitó a la OCDE revisar los resultados de 25 años de crecimiento de la matrícula en la educación superior. Una de las principales recomendaciones de la OCDE fue la realización de evaluaciones externas para verificar que los cambios curriculares, la pertinencia de los programas de estudio y la calidad de la educación se apuntalen.⁹ Con Ernesto Zedillo se consolidaron las políticas de vinculación con el aparato productivo al fomentar las universidades tecnológicas, como estrategia del Estado para dar entrada al espacio educativo de los empresarios en el diseño de los planes y programas de estudio, y en la determinación de los criterios y exámenes (Ceneval) para la admisión a la educación superior pública.

Por su parte, Vicente Fox (2000-2006) formuló un plan para el sector educativo hasta el año 2025 que retoma la concepción de calidad y las políticas iniciadas con Miguel de la Madrid, al menos en los siguientes rubros: 1) flexibilización curricular pertinente al entorno del sector productivo en un marco de globalización; 2) instituciones con una racionalidad rigurosa, eficiente en la organización y utilización de sus recursos; 3) calidad medida con indicadores

⁹ Cfr. OCDE. "Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México", en Internet <http://sesic.sep.gob.mx/ocde/>. (Consultado el 10 de marzo de 2001). Es el informe del diagnóstico que la OCDE inició en 1994 y entregó en marzo de 1996, a solicitud del gobierno mexicano como un examen externo para sopesar la calidad, la eficiencia y la importancia social de la educación superior.

como la aceptación social de sus profesionales, altas tasas de titulación, docentes en cuerpos académicos; 4) instrumentos apropiados y confiables para la evaluación de aprendizajes; 5) autoevaluación y evaluación externa para la mejora continua y el aseguramiento de la calidad; 6) estándares internacionales para medir el avance de la educación; 7) participación de la iniciativa privada en los gastos de educación; 8) crear el Instituto Nacional de la Evaluación Educativa autónomo de la SEP para asegurar la calidad en las escuelas y como una instancia de rendición de cuentas a la sociedad.¹⁰ Con estos puntos, el gobierno alienta la visión idílica del discurso de la funcionalidad técnica de la educación, que es según Touraine (2000: 274) la negación de la educación, porque el individuo queda reducido a las funciones sociales que debe asumir.

La postura de Touraine pone a discusión qué es y para qué es la educación. A su vez, permite debatir qué se entiende por calidad educativa, porque se reconoce lo polisémico, lo equívoco y lo plural de su definición.¹¹ Al respecto, Latapí prefiere hablar de buena educación. Apela a la disquisición de calidad de acuerdo al diccionario como “[...] la propiedad o conjunto de propiedades inherentes a una cosa que permiten apreciarla como igual, mejor o peor que las restantes de su especie”.¹² Por tanto, una buena educación debe formar en: a) el carácter, congruencia entre el pensar y obrar; b) la inteligencia, que comprende la cultura general, destrezas de abstracción y conocimientos para el trabajo; c) los sentimientos, algo más allá del racionalismo pedagógico; y d) la libertad con responsabilidad.

¹⁰ Cfr. PNE 2001-2006, p. 183-184 y 203.

¹¹ El interés de este trabajo es presentar los elementos constitutivos del paradigma de la calidad, no un concepto preciso o aplicable a cualquier análisis. De manera sucinta, es posible establecer que no hay consenso sobre qué se entiende por calidad, hasta qué punto ni bajo qué modalidades es posible evaluarla, como sostiene Costa. Para Rodríguez, existen categorías y dimensiones asociadas a la calidad en el sistema escolar. Como categoría interpretativa, la calidad supera la idea de concebirla un fin en sí, sino más bien un instrumento de logros de alcance más amplio. En la amplitud para entender la calidad educativa, las definiciones son necesarias cuando se trata de operacionalizar la calidad a través de políticas y programas definidas y planificadas por el Estado. Véase: Víctor M. Arredondo Galván, “El dilema entre la calidad...” op. cit.; Marta Elena Costa, “Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación” en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 10, enero-abril 1996 y Eugenio Rodríguez Fuenzalida, “Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones” en *Revista Iberoamericana de Educación*, número 5, mayo-agosto 1994.

¹² Cfr. Pablo Latapí Sarre. “Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad”, en Carlos Ornelas (compilador) *Valores, Calidad y Evaluación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*, 2002, p. 41-50. La cita sobre la definición de calidad es de la p. 42.

En su definición, Latapí sostiene que la calidad es inseparable a la cosa, luego propone características de buena educación alejándose del arquetipo de una calidad basada en parámetros. en simple medición. Pero la buena educación tampoco puede tener características innatas, porque ésta se construye social e históricamente. No es conveniente abstraer de su sentido en la cotidianidad conceptos como la libertad o la calidad, porque la connotación varía en cada comunidad. Por ejemplo, en su noción de inteligencia, incluye los preceptos en boga de aprender a aprender y de conocimientos especializados para desempeñar trabajos productivos, lo que lo acerca a la concepción de educación de calidad para la eficiencia laboral.

Por esto, la idea de calidad no parte de una definición de diccionario, sino de normas que indican los rasgos de excelencia y de efectividad para conseguir un propósito con valores instrumentales (Carr, 1993: 8). Porque si la calidad de la enseñanza tiene atributos inherentes, entonces no será instrucción pasiva o entrenamiento. Cualquier definición de calidad encierra visiones de la sociedad, la vida y la educación y una postura política, social y cultural, por tanto no es un valor absoluto, neutro o universal. Es, en todo caso, una comparación entre una realidad observada y una realidad modelo, de un deber ser (Edwards, 1991: 6), ligada a la ideología de la eficiencia social.

En consecuencia, la polémica no es si la educación es buena o de calidad, mejor o peor, sino conceder que comprende valores en una situación específica. Por eso, con una posición más amplia, Villaseñor (1993: 72-73) sostiene que la calidad es un doble concepto identificado, por un lado, desde el punto de vista técnico, de procedimientos y de especificaciones, con lo adecuadamente realizado. Es una calidad objetiva y comprobable. Por otra parte, se identifica con lo prometededor y riesgoso, que es una calidad subjetiva y vinculada a valores e intereses. Ninguno de los dos tipos de calidad es superior al otro y criterios diferentes no pueden utilizarse como factor de discriminación o de selectividad (tan legítima puede ser una subjetividad como la otra).

La reflexión de Villaseñor es adecuada, porque cuestiona el enfoque único sobre cómo, con qué normas y quién construye la calidad educativa. Es un llamado de atención para hacer realidad el discurso de que si la calidad se edifica en cada escuela, participe el profesorado y el estudiantado y en la práctica no se limite al paradigma de la calidad de la globalización que, bajo ciertos requisitos, se traduce en lo pertinente.

En el escenario de globalización al que aspiran a insertarse los gobiernos mexicanos, el impulso a la calidad en las IES y su definición se debe al financiamiento restringido que obliga a hacer más con menos; la pertinencia de los programas de estudio con el ámbito de la producción; la conversión de las IES en organizaciones prestadoras de servicios; la demanda de nuevas reglas de acceso y permanencia en las IES orientadas a elevar la calidad de egreso; estándares internacionales para evaluar el trabajo docente y pedagógico.¹³ El modelo a seguir por la administración de la educación superior durante la crisis de los ochenta, fue la experiencia de Estados Unidos en su vinculación con la industria, el cobro de cuotas y la comercialización de servicios (Aboites, 1999: 15). Estos son los dispositivos básicos para delinear el paradigma de la calidad.

ELEMENTOS DEL PARADIGMA DE LA CALIDAD

El análisis de la calidad educativa como una noción producto de relaciones sociales y procesos de la vida cotidiana en una sociedad concreta, contiene un significado histórico que se materializa en un proyecto de educación-sociedad, que incluya los objetivos y valores propios de la educación definidos desde la docencia. En sentido operacional, pretende una escuela eficaz que cumpla con los propósitos planteados y sus resultados se comprueben por medio de una evaluación. A partir de lo normativo, la calidad es un valor arbitrario para calificar un proceso o producto educativo.

En la sociedad actual, la eficiencia de la producción es un indicador del éxito que depende de especificaciones de metas, de la adecuada aplicación de técnicas y rigurosas modalidades de supervisión y de gestión, se traslada a las IES. El enfoque hegemónico, sustenta que existe semejanza entre la industria y la escuela porque ambas tienen clientes y esperan su satisfacción; administran bienes escasos; buscan satisfacer por medio de procesos, productos y servicios (Reyes, 2000: 43). En consecuencia, el ISO 9000 puede evaluar a las IES por su orientación al cliente y el afán de mejoramiento en cualquier disciplina que practique el ser humano (Reyes, 2000: 28), porque con la masificación y el uso de tecnologías de divulgación del conocimiento.

¹³ Cfr. Preámbulo de la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, tercera versión preliminar. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Punto 2.9 Calidad e Innovación, "La educación superior en el siglo XXI", www.anui.es.mx. (Consultado el 20-XII-2000).

funcionan de manera similar a las industrias. Estos factores inducen a la dilucidación de la calidad para generar mano de obra calificada, apropiada administración del colectivo docente y el aprendizaje deberá ser capitalizado en la eficacia, eficiencia y flexibilidad hacia la mejora continua de la enseñanza. Conseguir calidad implica la retroalimentación que ajustará el sistema a los fines determinados, es decir, acomodar la diferencia a la norma.

Los cambios en el funcionamiento de las escuelas, modifican la producción de conocimiento en una estructura análoga a la industria. El profesorado vigila a un conjunto de estudiantes, realiza reuniones colectivas (las academias) para supervisar su trabajo y asumir nuevas tareas. El estudiantado hoy es un cliente de la escuela sin la connotación de sujeto o ciudadano, ya no es una persona que participa en la escuela y la sociedad con su experiencia y facultad crítica, ahora el nivel de satisfacción como cliente es recibir un diploma y conseguir un empleo. Aunque de acuerdo con Arrien (1996: 260), la educación es el único proceso en que la “persona consumidora” actúa activamente y es responsable de la calidad de la producción. Por eso, en la definición de calidad se utilizan los conceptos niveles, competencia profesional, acreditación, responsabilidad, trabajo en equipo, liderazgo y supervisión.

Concepciones que le dan sentido a la calidad en condiciones históricas concretas y los criterios que la especifican radican en la aceptación de un grupo humano determinado. La definición y práctica de la calidad es un *paradigma* (Kuhn, 1993: 13), que son realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica. El paradigma es un modelo que encierra un sistema de conceptos teóricos útiles para comprender la calidad educativa y crear escuelas eficaces medidas en costos, fuentes de ingreso, rentabilidad y eficiencia. Es una representación concreta en la sociedad que implica un modo de ver la realidad, y adquiere la connotación de filosofía cuando se recomienda adoptar como una *forma de vida*.¹⁴

El paradigma de la calidad se asocia al de la economía y a la lógica del mercado. Ahora la calidad es un fetiche aplicable en la resolución de todos los problemas y es una propuesta cultural del desarrollo y bienestar de las personas. En el pasado se habló de buena educación, no de calidad.

¹⁴ Se pretende consolidar la profesionalización del personal académico para que pueda planear, con calidad, su formación docente como proyecto de vida (*Hechos 1994-2000. Un breve resumen de los logros y acciones más relevantes de la comunidad universitaria en el periodo 1994-2000*. UACJ, 2000, p. 26).

porque los individuos, los grupos, las clases sociales, manifiestan diferencias en sus ideas en el transcurso del tiempo. El contexto social le imprime a los conceptos un nuevo sentido o un diferente uso espiritual, según la experiencia histórica de cada pueblo. Ejemplos de ello son igualdad, democracia, calidad.¹⁵ Por tanto, el concepto calidad encierra un contenido ideológico, político, económico y social. Todo proyecto educativo parte de marcos de referencia y valores sociales orientados a un tipo de sociedad deseable. Si un proyecto consigue el acercamiento y la obtención de esos valores y objetivos, podrá decirse que logró calidad (Calvo, 1993a: 5).

En la actualidad, la calidad de la enseñanza es un fetiche que sirve al discurso de la globalización, sea a favor o como coyuntura en busca del bienestar de los países, para hilar afirmaciones que solucionarán todos los problemas sociales. Por ejemplo, el ideal de que “[...] sin una educación de calidad no habrá crecimiento, equidad ni democracia”, y de invertir en las personas para la paz y la comprensión entre los pueblos, pilar del desarrollo humano y del abatimiento de la pobreza. Si tal aseveración tuviera viabilidad, para solucionar el conflicto de Medio Oriente bastaría llevar educación de calidad a los pueblos Palestino e Israelí. O Nicaragua ya hubiera superado la pobreza con su Programa Cultura de Paz.¹⁶ En México, en tiempos de apertura comercial, un “[...] sistema educativo de buena calidad, (es un) elemento estratégico

¹⁵ En coincidencia Max Weber (1987: 67-82), en amplios pies de página asevera que los conceptos de profesión y misión cambiaron en el transcurso del tiempo, preponderantemente, durante la reforma protestante de Lutero. Recuperando etimologías hebreas, holandesas, inglesas, alemanas y diccionarios, y relacionándolas con la Biblia, encuentra la definición de *profesión* en relación con Dios, con el cumplimiento de los mandamientos. Otra palabra en boga, *misión*, pasó de ser un concepto de mando, de envío, a uno determinado, asignado. Tal vez por esto, en el mundo empresarial y ahora en el educativo, para que las IES funcionen es necesario enunciar una misión y visión para que todas las personas sepan cuál es su deber ser y cumplir con los requerimientos de calidad.

¹⁶ Los ejemplos fueron tomados del texto de Juan Bautista Arrien, *Calidad y educación en el Istmo Centroamericano*, 1996, p. 232 (Declaración de Quito) y 247. El fetichismo de la educación de calidad para la democracia no repara en la imposibilidad de enseñar algo que no se vive, pues las escuelas son ejemplos de control y de exclusión para la toma de decisiones. El diseño del currículum, los tiempos de aprendizaje, los reglamentos para normar la vida institucional, la elección de rectores o directores, salvo contadas excepciones, no son parte de la democracia escolar. La forma más cercana a la democracia en las universidades es igual al esquema republicano: el Congreso Universitario (Congreso de la Unión), el Rector (Presidente de la república), quienes deciden el destino de la institución sin consultar en los asuntos que afectan a toda la comunidad escolar. Una experiencia opuesta es el Instituto de Oslo, donde estudiantes y docentes tienen los mismos derechos para determinar: las reglas de convivencia, el programa de estudio, métodos didácticos y los horarios; y sin calificaciones, sin asistencia obligatoria a las clases. Los exámenes se ajustarán a los que exige el gobierno para aprobar el bachillerato. Esta es una vía para que el estudiantado participe activa y conscientemente en la construcción de la sociedad donde vive, además, sea responsable y crítico. (Véase Mosse Jørgensen. *Una escuela para la democracia. El instituto experimental de Oslo*, 1977).

para el fortalecimiento de la soberanía nacional” (PNE 2001-2006, p. 12) y una educación superior de calidad satisface “[...] las necesidades del desarrollo social, científico, tecnológico, económico, cultural y humano del país” (idem, p. 183).

Destacar el carácter fetichista asignado a la educación, no es con el interés de oponerse a la calidad educativa y que pueda colaborar en el fortalecimiento de la democracia, o negarse a la vinculación con los requerimientos sociales nacionales. Pero es conveniente valorar cuáles serán los indicadores y las prioridades de la sociedad y la orientación del desarrollo nacional. Valoraciones apropiadas en el momento en que el presidente Vicente Fox promueve intensamente la apertura comercial de México. Para consolidar este modelo de desarrollo se requiere formar personas con las capacidades y los valores inherentes a ello. La consecuencia es la subordinación del ser humano a la actividad productiva y al desarrollo de la ciencia, la pérdida de su carácter de ciudadanía a favor del mercado de trabajo, no para la emancipación. Modelo en que la competitividad como valor priva sobre los demás y el discurso de calidad excluye opciones de escuela que no se transforman en prestadoras de servicios. Un ejemplo de exclusión es la Universidad de la Ciudad de México (UCM) en funciones desde el 3 de septiembre de 2001, que plantea un ejercicio distinto a las IES en boga: la gratuidad, sin estímulos por puntuación a la planta docente, sin exámenes de admisión, todos los aspirantes participan en un sorteo sin importar el promedio de calificaciones del bachillerato. El primer indicio de rechazo lo expresó Reyes Tamez, Secretario de Educación, quien declaró que en el Distrito Federal “[...] está plenamente cubierta la demanda en materia de estudios superiores”, cuando 60 mil jóvenes se quedan sin entrar a las universidades de la capital del país (*La Jornada* 14-VII-01, p. 4).

La nueva UCM no se ubica dentro de la tendencia a vincularse con la empresa privada, porque no se creó para la prestación de servicios y resolver, como prioridad, el financiamiento allegándose ingresos alternos a los del Estado. La UCM no se guía por la lógica de elevar las cuotas de ingreso y por los servicios educativos, o los contratos con empresas o préstamos de organismos internacionales. No se inscribe en las IES análogas a las empresas paraestatales en relación gasto-financiamiento que venden servicios e investigación (Arredondo, 1995). En suma, la UCM no

responde a una lógica de empresa económica o de complejo académico-industrial (Didriksson, 2000: 21).¹⁷

En el debate sobre la calidad educativa, el paradigma hegemónico en las escuelas se funda en la administración estratégico-situacional. La preponderancia de los puntajes y el enfoque sistémico, indican que la calidad se define con los criterios y valores empresariales. Evaluar la calidad en las IES requiere estándares internacionales que incluyen las nociones de pertinencia, eficacia y eficiencia. En consecuencia, en la construcción del concepto calidad en las instituciones educativas como prestadoras de servicios, es primordial la perspectiva de la demanda relegando la participación desde la oferta representada por maestros y maestras.

LA ESCUELA COMO PRESTADORA DE SERVICIOS

En el siglo XX, a la educación se le encomendó la función de integración nacional, luego promover la democracia y la movilización social, después la formación de cuadros y elites dirigentes y de diferenciación social. En los ochenta, las universidades empezaron a preparar profesionales para competir en un mercado de productos educativos y en los noventa son prestadoras de servicios. Este modelo se constituye en analogía a los métodos de producción toyotista en las empresas que engloban procesos de mejora continua, sujetas a evaluaciones externas, de trabajo en equipo y autonomía limitada. El objetivo es lograr escuelas eficaces que cumplan las metas planteadas en las actividades del alumnado y del profesorado y, además, mejoren el rendimiento académico y administrativo. Es una perspectiva de una entidad que alcanza la calidad cuando satisface las necesidades de sus usuarios. Esto significa que la eficacia de los procesos y la eficiencia en los resultados son afines a las expectativas sociales.

Satisfacer las exigencias sociales y lograr calidad académica, empuja a las universidades a operar con cuerpos integrados y en equipo. Se preparan para la competencia entre IES

¹⁷ En el país ya existen ejemplos de convenios inapropiados por sus condiciones y campo de trabajo, como el de la UAM con Electrónica Balteau garantizando que el profesorado participante en la investigación no publicará artículos sobre lo indagado, si no es mediante la “[...] autorización por escrito de la empresa” (Aboites, 1997: 106-114). Otras ventajas para las empresas son instalar los laboratorios de éstas en las universidades, la educación continua para su personal y el entrenamiento de estudiantes y asesoría de grupos de investigadores por docentes que laboran en la industria, (Fairweather, citado por López, 2001: 47-48). Otros ejemplos de vinculación a favor de las empresas, se encuentran en Aboites (2001). Capítulo Quinto.

acreditadas o certificadas en ISO 9001:2000.¹⁸ Por ende, las IES acogen modelos desarrollados en las empresas industriales y comerciales, o grandes burocracias idealizadas pertenecientes a la teoría organizacional. El éxito de la organización depende de la correcta identificación de proveedores, clientes o usuarios, insumos y productos que generan un servicio. En el PNE 2001-2006 (p. 204), a las IES se les obliga a formular un Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) asentado en un proceso participativo de planeación estratégica, a partir de una misión y una visión hasta el año 2006.

Esta funcionalidad en la organización social de las universidades, las convierte en el punto final de la instrucción iniciada en casa. Por esto, los directivos administran las universidades para vincular y justificar su actividad cotidiana a un orden social más amplio que le exige formar conciencia ciudadana para convivir, compromiso con su país y actitudes congruentes con los retos productivos del momento presente.¹⁹

Más allá de la discusión de si los tres puntos anteriores marcan los derroteros de la educación, la sociedad y las IES legitiman sus formas sociales, de organización y control apoyados en los argumentos de racionalidad y de eficiencia institucional. En la intención de mantener la armonía en la organización, los puntos de vista diferentes son inaceptables porque, suponen, crea conflictos. El conflicto se rechaza porque crea “desorden” y es indicador de la disputa por el rumbo de la institución, pero se descarta como posibilidad para debatir y diseñar un proyecto educativo que integre a toda la comunidad escolar. Se desecha la probabilidad de que la escuela pública busque la heterogeneidad aun en la comunidad, que se democratice al incluir a los diferentes y que la educación sólo sea para la sociedad y no para los sujetos (Touraine, 2000: 274-275).

Las posibles alternativas son borradas por la eficiencia, fin prioritario en la vida social, que aparece como sinónimo de calidad. De acuerdo con Pérez (1999: 119) esta concepción se condensa en que en toda práctica social es factible definir los objetivos previamente de manera operativa desde fuera y cualquier medio es aceptable si nos lleva a su consecución: los resultados se identifican, miden y evalúan con rigor; todo proceso social puede considerarse mecánico y previsible y regirse por los criterios y especificaciones de un proceso de producción. En la

¹⁸ La versión ISO 9001:2000 significa un sistema de gestión de la calidad enfocado a los procesos y las áreas técnicas.

¹⁹ Véase *Bases para el Programa Sectorial de Educación...* op. cit., p. 17.

universidad, el investigador se transfigura en un *científico emprendedor* que en su papel académico negocia sus conocimientos para obtener ganancias y ventajas materiales (Didriksson, 2000: 163).

Otro elemento central en las organizaciones prestadoras de servicios, y ahora en las universidades, es la planeación estratégica. Sus nociones fundamentales misión, visión y trabajo en equipo construyen una organización sólida. La estrategia es plasmar en la *misión* una diferenciación, una competencia distintiva, algo que se perciba como único en el mercado educativo, en breves palabras, congruente con los valores y la cultura organizacional para que todo el personal lo entienda y lo recuerde. Es generar una individualización acomodada a las exigencias de diversificación y competitividad, pero no como una promoción de la identidad institucional sino basada en los parámetros sociales. Es un discurso de calidad que no fortalece la identidad en las instituciones, sino que la homogeniza a criterios del mercado. La misión provee el contexto para formular las estrategias en las que la organización se comprometerá, en dónde competirá, sus recursos y la guía hacia el futuro. Debe promover el liderazgo en su infraestructura y servicios, componentes indispensables en el mundo de la informática y de la universidad virtual.²⁰

En el contexto de la innovación y la diferenciación para competir, los discursos en la misión muestran pocas variantes. Las constantes son competitividad, compromiso con la identidad nacional y la sociedad y su desarrollo en un marco internacional. Por ejemplo:

La Universidad Autónoma de Ciudad Juárez es una institución pública con la misión de crear, transmitir, ampliar y difundir el conocimiento, conservar y fortalecer los valores que cohesionan la identidad cultural del país, para formar de manera integral profesionales competitivos, críticos y comprometidos con la sociedad, a través de procesos y programas relevantes al entorno regional, nacional e internacional. (*Manual de Inducción para Docentes UACJ*, p. 4).

La posibilidad de que una misión se tome en realidad necesita la adquisición de una cultura de calidad materializada en el trabajo en equipo. Ésta es una práctica aplicada en las empresas que sirve para introducir el cambio y la renovación en las instituciones. El trabajo en equipo es un modelo flexible desarrollado en las firmas japonesas en el cual se reduce la separación entre la dirección y el colectivo obrero, a diferencia de la rigidez del fordismo. Es un modelo de

²⁰ En el Manual de Administración del Cambio (fotocopia s.p.i.), se aconseja que se “[...] entreguen productos o servicios a un costo más bajo que el resto del mercado”. Esta será la única recomendación que las universidades públicas no puedan cumplir, debido a que parte de su subsistencia es aumentando las colegiaturas y cuotas por servicios.

organización basado en la polivalencia (del trabajador y la trabajadora) no en la especialización, y en las relaciones de cooperación más que de antagonismo (Contreras, 1992: 46).²¹ El colectivo trabajador debe de aprender a ser versátil con el fin de que realice dos o más actividades por el mismo salario. La dirección pretende un esfuerzo común entre los factores de la producción para que la fábrica sea competitiva.

Estas prácticas se traen al ámbito educativo. Por ejemplo, Schmelkes sustenta que todos los problemas de una escuela son susceptibles de atenderse a través de trabajo en equipo.²² Según (Ogliastri, 1988: 30) los círculos de calidad tienen características universales sin necesidad de adaptarlas a una cultura en particular. Es la equivalencia de los cuerpos colegiados donde el conocimiento experto y técnico sirve a los intereses de una burocracia racional que determina normas, medios, fines y situaciones de hecho (Weber, 2001: 112-113), para el accionar de las IES. La condición es que haya mecanismos continuos de comunicación de los equipos, y un apoyo constante y estimulante por parte del director. Para optimizar los resultados de una organización, todas las personas de la comunidad escolar tienen que participar en el diseño y ejecución de los procesos. La estratagema la describe Pérez (1999: 134):

En busca de la eficiencia y la reducción de costos, los grandes sistemas y organizaciones burocráticas están siendo sustituidos por redes de pequeñas instituciones con relativa autonomía y responsabilidad sobre el proceso de producción de mercancías o servicios. Esto supone pasar de una lógica basada en las pautas de funcionamiento del sistema a una lógica basada de las pautas de funcionamiento de una institución. Lo que se pierde en planificación y coordinación se gana en flexibilidad, capacidad de iniciativa y agilidad de respuesta a las necesidades más inmediatas y locales.

Planteamiento para justificar, desde la teoría, la descentralización y la competencia entre las escuelas para incrementar su productividad, mejorar el rendimiento académico y la reducción de costos. Al profesorado le representa más responsabilidades de trabajo sin llegar a ser parte de la

²¹ Pero la polivalencia del toyotismo es opuesta a la “movilidad absoluta del trabajador” en la industria y en la sociedad, que considera la formación intelectual como una actividad tan universal como sea posible y un ser humano que trabaja con las manos y el cerebro, que domina su trabajo y no es dominado por él. El objetivo en la pretendida sociedad socialista, era unir el trabajo y la educación asegurando una formación técnica multilateral y un fundamento práctico de la instrucción pública, para liberarlo del carácter unilateral que la división actual del trabajo impone a cada individuo (Marx, citado por Palacios, 1995: 342-345). Y la educación no reproduciría una sociedad jerárquica, “[...] donde las personas tendrían trabajos diferentes, pero su trabajo no les daría autoridad sobre la vida de los demás. El trabajo se haría para cada quien, por convenio y entendimiento comunes” (Carnoy, 2000: 345-346).

²² Sylvia Schmelkes. “Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas” en la Antología *El Docente como promotor de la Calidad*. DGB, 1999, p. 91.

dirección de la escuela, porque la finalidad es promover la productividad no la toma de decisiones.

El trabajo en equipo en las IES puede ser un ejemplo de autonomía, porque no se moverá con los mismos criterios de las empresas. No obstante, están presentes los fundamentos de eficiencia y control propios del toyotismo que se presumen más democráticos. La analogía de la fábrica-escuela se basa en que en el trabajo en equipo de la empresa sólo se discuten los problemas de la línea de producción y los intereses gremiales quedan afuera, como se encuentran separado lo académico de lo laboral en las universidades. La ideología es trabajar por *metas de orden superior* que subordinan las necesidades concretas de cada persona en favor de la institución, según Davis y Newstrom (1991: 373). El trabajo en equipo es un moderno corporativismo donde las personas opinan, pero a partir de una problemática y fines planteados con antelación, lejos aún de una posible cogestión.²³

En las escuelas, la analogía del trabajo regula la actividad de las academias engarzándola con los objetivos de la administración. En las academias se discuten los dilemas del hecho educativo y se plantean acciones, algunas veces autónomas, para renovar su quehacer en el aula, sin llamarle trabajo en equipo. En el pasado, las academias no se preparaban a partir de una misión y una filosofía de mejoramiento continuo enunciado. Antes se trabajó en grupo por el compromiso comunitario nacional, por solidaridad gremial o en congruencia con la vocación profesoral. La introducción del trabajo en equipo en las escuelas también intenta compensar la desintegración que genera la evaluación que diferencia e individualiza a la planta académica, y se traduce en una colegialidad competitiva (Torres, 2001: 68).

²³ Los equipos de trabajo funcionan como círculos de calidad y pretenden resolver los problemas de la producción con mayor autonomía del colectivo trabajador. Según Ogliastri (1998: 28-39), los círculos de calidad los inició el profesor Ishikawa en Japón en 1976 y su objetivo era desarrollar a la gente, más que controlar la calidad o reducir costos. Su antecedente se ubica en la segunda guerra mundial con los grupos Jishua Kanri de la industria del acero. Fue una experiencia de autogestión en que el colectivo obrero se encargó de controlar y administrar la producción ante la falta de mano de obra. En la posguerra, Japón buscó mejorar su producción. Obtuvo de Juran la calidad total que le aportó conocimiento sobre la gerencia y de comportamiento organizacional de Estados Unidos. En 1962 apareció el nombre de *círculo de calidad* en la revista japonesa *El supervisor y el Control de Calidad*. Para Ogliastri los círculos de calidad son similares a la cogestión o los consejos de fábrica, que democratiza el lugar de trabajo y el control del proceso de producción. Transferidos a las escuelas, el interés del trabajo en equipo es promover la eficiencia de la planta docente.

La senda de las IES requiere una cultura organizacional de trabajo en equipo que evite conflictos y consolide el enfoque sistémico convirtiéndose en una organización “inteligente”, que pueda aprender de sí misma (Cervantes, 1998: 11). Es una visión aceptada por los directivos como la mejor opción para administrar las escuelas. Es un discurso gerencial que muestra en los administradores a los únicos hacedores del cambio educativo y truecan a las escuelas de instituciones burocráticas y estatistas ineficientes, en dinámicas, eficaces y productivas (Apple, 2002: 47). Éste es un enfoque que procede de los imperativos económicos, políticos y sociales y la calidad será la efectividad lograda fuera del hecho educativo.

La lógica sistémica, al igual que la calidad, el Estado o las leyes, adquieren vida propia y se sitúan encima de las personas. El devenir de los planteles escolares se subordina a los intereses de la dirección y a las peticiones del sistema más amplio para que las IES cumplan su rol en la estructura social. Pero las escuelas son organizaciones anárquicas, porque la relación entre las metas, los miembros y la tecnología no es estrictamente funcional como lo indica el esquema organizativo (Ball, 1994: 29), dictado desde perspectivas alejadas del conocimiento cotidiano de las IES.

LA PERSPECTIVA EXTRÍNSECA DE LA CALIDAD

Carr (1993: 7-8) afirma que los políticos, economistas y empresarios tenderán a interpretar y valorar la calidad en la enseñanza con valores y propósitos extrínsecos al proceso educativo, como el interés nacional, las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado de trabajo. Los juicios sobre la calidad educativa no se emiten apelando a los criterios para entender la enseñanza como proceso, sino a partir de ponderaciones en función de la efectividad de ésta como medio al servicio de otros fines. Esta concepción se identifica con la consecución de niveles preestablecidos, verificados por un régimen de supervisión, inspección y control.

La idea de calidad construida desde fuera de la educación se funda en el paradigma de la administración estratégico-situacional. Pero los intentos por uniformar los criterios empresariales para conceptuar la calidad variaron en el siglo XX. Antes de la Segunda Guerra Mundial la acepción era técnica, medida con ciertas especificaciones y su calidad dependía de la inspección intensa. Después de la segunda guerra mundial, se definió humanista, centrada en el estudio de las actitudes y valores, traducidos en conductas laborales. En la década de los setenta, la calidad

la determina la satisfacción de las necesidades del cliente con una estrategia de mejoramiento continuo, que tiene su referente en la calidad total o gestión de la calidad (Reyes, 2000: 27-30 y Municio, 1998: 17). Ésta supone evaluar cómo se realiza la gestión en una institución que pretende conseguir sus objetivos encauzados por la misión y la visión.

La noción de la filosofía de la calidad total se expande en las IES transmutadas en organizaciones prestadoras de servicios eficientes en el uso de recursos, producto del adiestramiento a administradores y docentes:

La aplicación del concepto de calidad, entendida como la mejora continua en el servicio, ya no es algo nuevo en el sistema educativo mexicano. Por lo menos en tres estados de la República se están realizando esfuerzos desde hace varios años. En estas experiencias está quedando claro que se pueden realizar mejoras a nivel de plantel, sin que necesariamente se disponga de recursos adicionales, y que la capacitación continua de directivos y maestros es un factor esencial para la transformación. (Cervantes, 1998: 54-58).

En la corriente extrínseca existen matices y variantes en los conceptos para diferenciarse de los principios empresariales. Se esgrimen las nociones de escuelas eficaces en lugar de exitosas, gestión de la calidad versus calidad total, usuario como sinónimo de cliente para alejarse de las concepciones técnicas. Un ejemplo es el informe preparado por Pedro Municio (1998), como una alternativa a los criterios y vocabulario del mundo comercial e industrial. La filosofía de la calidad en este informe considera que las personas son el motor y el corazón de la institución, por ello, la evaluación se hace sobre la gestión del sistema para ayudar a comprender y mejorar los procesos. Pero en su práctica se adopta una postura sistémica de control sobre estudiantes y medios para detectar fallas de forma periódica y la reglamentación del accionar de la institución enfocada a los resultados. El modelo se ostenta universal por su flexibilidad de adaptación a cualquier institución. Sus criterios cualitativos se cuantifican en siete variables, con 20 áreas de diagnóstico y 118 dimensiones, que incluye la actuación del profesorado, todo valorado por cuerpos inspectores externos. “[...] porque todo lo que no se puede medir no se puede mejorar”.²⁴

El discurso extrínseco universitario que procura alejarse del empresarial, admite más importancia a los procesos que a los resultados. Reconoce también que la gente aprende de

²⁴ Es el informe del Programa América Latina. Formación Académica y la Red Universitaria de Evaluación de la Calidad. Participaron 30 miembros de 20 universidades de Europa y América Latina, entre ellas de México, que experimentó y validó el modelo. El informe se llama *Evaluación de la calidad de la educación superior. Un modelo de evaluación institucional*. La cita es de la página 43.

manera desigual y, contrario a lo tradicional, no se le puede dar un tratamiento estandarizado y orientado a la homogeneización. Pero la dosificación de programas y la necesidad de cumplir con ciertas metas de aprobación, contradicen la posibilidad de establecer procedimientos diferenciados y pertinentes para cada estudiante, porque la escuela es parte de un sistema más amplio.²⁵ Una muestra son las pruebas estandarizadas y los puntajes del examen del Ceneval, que miden la calidad profesional a escala nacional para certificar el nivel y uniformidad de conocimientos y habilidades.²⁶ Al final, recurren a la tradicional recompensa, que hoy se denomina *diferenciación* como una justificación ética de la competencia para los méritos (Ratinoff, 1999: 28), representada por calificaciones, reconocimientos y salarios que estimulan la competitividad del esfuerzo individual.

Los significados recientes de la calidad educativa de la perspectiva extrínseca son parte de los cambios culturales del mundo contemporáneo, pues se producen siempre en los sistemas interconectados en los cuales las sociedades se vinculan de modos diversos con campos sociales más amplios Wolf (1994: 101). En este sentido, la calidad fijada desde las pretensiones de los grupos empresariales y del mercado internacional se convierte en sinónimo de capacitación para la productividad y responde a un proyecto neoliberal, determinado por los requerimientos de una economía de mercado más que por necesidades sociales (Calvo, 1993a: 11-12). Es una calidad que ofrece una sociedad más productiva en el momento del ingreso de la economía mexicana al mercado internacional, pero sin plantearse una agenda comunitaria que se traduzca en mejores niveles de vida.

Es una calidad que parte del concepto economicista de eficacia en el tratamiento institucional de los fenómenos educativos (Pérez, 1999: 152). Arguye que la eficacia sólo se aplica a la producción, en la cual se pueden especificar de antemano los pasos y los resultados pretendidos. Esto es posible solamente en un ambiente de trabajo con variables materiales sin capacidad autocreadora y sin valores éticos implicados o de consentimiento generalizado. Agrega Pérez (1999: 154) que en las escuelas el análisis de las estructuras de la organización, expectativas

²⁵ En el PNE 2001-2006, p. 240, la educación de “[...] buena calidad es aquella que se propone objetivos de aprendizaje relevantes, y consigue que los alumnos los alcancen en los tiempos previstos, apoyando en especial a quienes más lo necesiten”.

²⁶ Aun autores a favor del perfil de prestadoras de servicio de las escuelas, como Cervantes (1988: 64) sustentan que “[...] los exámenes y pruebas operan como una inspección final de la línea de producción, en donde sólo se constata la falla, pero no se ofrece ninguna oportunidad para su mejora.”

colectivas y los propósitos educativos y curriculares, deben ser factores para la reflexión, deliberación y toma de decisiones, no indicadores de la eficacia. Existe una contradicción entre las finalidades que se atribuyen a la escuela en las sociedades democráticas (equidad, igualdad, solidaridad y desarrollo humano) y las exigencias del mercado laboral (excelencia, formación vocacional, competitividad individual). El riesgo es, Torres (2001: 61), que estas terminologías mercantilistas pueden generar una sociedad hiper-individualista, donde cada persona ve a los demás seres humanos como alguien a quien superar.

La corriente extrínseca de calidad educativa parte del punto de vista técnico. Sus procedimientos y especificaciones requieren variables objetivas y comprobables de la rentabilidad de la educación. En suma, el criterio de medición de la calidad educativa es la eficacia de la institución escolar como subsistema social reproductor y productor del conocimiento experto que el sistema económico y social necesita para su mantenimiento y expansión (Elliot, citado por Pérez, 1999: 137). Pero la escuela es un espacio de reconstrucción de la cultura que permite alejarse del enfoque de prestadora de servicios. A la visión extrínseca se le opone una perspectiva intrínseca que concibe a la educación como una actividad práctica, mediada por los valores y desarrollada en la cotidianidad de la actividad docente.

LA PERSPECTIVA INTRÍNSECA DE LA CALIDAD

La calidad educativa suele presentarse como un proceso técnico irreflexivo que soslaya los valores educativos. Desde la docencia, el hecho educativo es una actividad *práctica* más que *técnica*. Importa más la capacidad de aplicar los valores éticos abstractos a la práctica educativa concreta, que la habilidad de emplear con precisión las normas técnicas y el conocimiento teórico producido por académicos expertos. Mejorar la actividad de las profesoras y los profesores es posible si se comprende e interpreta la enseñanza para el desarrollo de su profesionalidad, a través de una investigación reflexiva de su experiencia en el aula y la utilicen para reconstruir su práctica en forma sistemática y racional.

El debate de la educación no se delimita a cómo puede mejorarse su calidad. Entraña dilemas complejos, polémicos y éticos respecto a cómo el lenguaje técnico fragmenta el pensamiento educativo, burocratiza la actividad docente y limita la capacidad profesional. No bastan especificaciones y mecanismos de control (como la inspección y la acreditación de la formación

del profesorado) para asegurar la calidad de la enseñanza.

En oposición, la perspectiva de la docencia tiene el propósito de proveer a maestros y maestras la capacidad de enfrentar los dilemas diarios, reemplazando el lenguaje técnico (el teórico) dominante en el discurso educativo por el lenguaje “práctico”. Lo “práctico” sustenta (citado por Carr 1993: 9), es una disciplina comprometida con la elección y la acción utilizada por la planta académica en el ejercicio docente que implica la moral y los valores. Otro ámbito para la recuperación de la capacidad y calidad profesional del colectivo académico es para Stenhouse (citado por Carr, 1993: 10), el desarrollo curricular.

Es un intento por recuperar el objeto de trabajo del colectivo docente. En otras palabras, que las labores de diseño no se separen de las de ejecución, porque un docente que no renueva y transforma con frecuencia su tarea, no puede enseñar a innovar ni a participar al estudiantado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es una posición que resiste a los currícula y formas de evaluación decididos por expertos de la administración. Cuestiona cuáles son los códigos culturales básicos, en qué sentido se promueve la facultad para la participación democrática y ciudadana, cuáles son los valores idóneos acordes con una sociedad que supone dotar de una vida de calidad a todos sus habitantes. Su aspiración es formar sujetos autónomos, pero no medidos por las calificaciones y los puntajes, sino estimados por la construcción personal de significados, la crítica del pensamiento y la autorreflexión durante el aprendizaje.

La perspectiva de la docencia cuestiona la educación eficaz dirigida al cumplimiento de los objetivos propuestos, comprobados con los resultados del alumnado a través de pruebas estandarizadas. También que la eficiencia se reduzca a la adecuación entre los logros obtenidos y los recursos utilizados sean una relación de entradas y salidas, de tasas de egreso y deserción, porque reafirman a la educación como producto técnico y desplazan el proceso práctico.

Porque si la calidad educativa se vislumbra con resultados para los padres y madres será en referencia a la imagen de la escuela, de sus instalaciones, del orden, de los servicios ofrecidos, y del éxito o fracaso en cada curso de su hija o hijo; para el alumnado los indicadores de calidad pueden ser el trato, el grado de autoritarismo, la cantidad de actividades lúdicas y deportivas, el monto de tareas, la disciplina no rigurosa, la interacción y la posibilidad de hacer amistad; para el profesorado la calidad se manifestará en trabajar con pocos alumnos y alumnas, más tiempo para preparar clases y menos horas frente a grupo.

La diversidad para conceptualizar la educación y su calidad tiene una práctica en la vida diaria. Intervienen intereses y valores que surgen de las relaciones sociales en un momento histórico concreto. No es una simple expresión sino la materialización de un proyecto de sociedad y es motivo de debate.

EL DEBATE SOBRE LA CALIDAD

La controversia respecto a la calidad educativa no es semántica o etimológica. Su polisemia genera controversia e interesa más su uso instrumental, porque sirve como discurso legitimador. La “calidad en educación” es una expresión con amplia divulgación que presiona hacia el consenso y evita la discusión más extensa sobre sus implicaciones (Contreras, 1997: 11). Por eso, la calidad educativa se acomoda al punto de vista que la definen: para unos y unas la preocupación crucial es hacer más eficiente y efectiva a la universidad, mientras que para otros y otras es garantizar el acceso de los individuos a ella y puedan participar en las decisiones escolares; mientras unos y unas intentan estandarizar el conocimiento y evaluar resultados con puntajes y exámenes nacionales, otros y otras buscan el conocimiento crítico y los valores que rebasen un procedimiento de instrucción pasiva o de entrenamiento. Las dos posturas confluyen en que la calidad educativa se liga a la calidad de vida del estudiantado y del personal docente.

Las perspectivas extrínseca e intrínseca para analizar la educación, coinciden en que la planta docente es la creadora de la calidad. De alguna manera, ambas corrientes le asignan al profesorado un papel instrumental destinado a obtener la calidad de los aprendizajes. También coinciden en la demanda de más formación y mayor participación en lo pedagógico, incluyendo el currículum, para la planta académica. La diferencia estriba en que el enfoque extrínseco lo propone desde una orientación técnica, de expertos, que corresponde a un paradigma de racionalidad, control y eficiencia para eliminar la subjetividad, y la perspectiva intrínseca parte del sentido práctico-cotidiano, subjetivo, correspondiente a un paradigma de investigación-acción. La extrínseca intenta responder a los requerimientos sociales y la intrínseca trata de satisfacer intereses de emancipación. Por tanto, los fines y valores de la educación son diferentes y, en consecuencia, la calidad adquiere connotaciones distintas.

Respecto al perfil de egreso, se intenta forjar un individuo que asimile la tecnología y los métodos de trabajo en constante renovación con una visión utilitarista del conocimiento, o por la

superación de la conformación de “recursos humanos”, que como recursos son susceptibles de explotación, y de la rentabilidad en la inversión para pasar a formar sujetos autónomos. Es la disputa por formar individuos que trabajen en equipo y aprendan a emprender (Arrien, 1996: 271) en función de la adaptabilidad al cambio constante, o sujetos solidarios y comprometidos con la solución de los problemas de su comunidad.

En síntesis, el impulso y noción de la calidad educativa es un concepto histórico que comprende relaciones sociales y la vida cotidiana en una sociedad concreta. Los indicadores que definen la calidad y su práctica conforman un paradigma para construir escuelas que en sentido operacional y normativo cumpla con los propósitos determinados y sus resultados se acreditan con evaluaciones institucionales. Este derrotero provoca conflictos latentes entre la eficiencia administrativa y la académica, y entre la obtención de presupuesto y la autonomía de las IES. Porque el mejoramiento de la eficiencia académica y la competencia necesita el afianzamiento del poder de los administradores y planificadores. La lógica es que la gestión de la calidad demanda un fuerte liderazgo organizacional, para cumplir la misión de la institución. En la noción de calidad educativa con un referente técnico, sus variables y resultados pueden medirse y evaluarse con especificaciones de la esfera de la producción. Se soslaya que el acto educativo implica capacidad de creación y valores éticos, por tanto, la evaluación puede servir a la deliberación y toma de decisiones, no sólo para calcular la eficacia escolar.

Con la globalización, la percepción de calidad en las IES se modifica y se producen expectativas, en un escenario de financiamiento público restringido y con la presión de responder al mercado laboral. Un sector avizora la oportunidad de intercambios de conocimiento y de cooperación para el desarrollo de tecnología; de transformar las universidades a la luz de experiencias internacionales y de convertirlas en factor de desarrollo nacional. Otras esferas observan la instauración de parámetros mercantiles en la definición de la calidad; programas de estudio que relegan necesidades regionales; la asunción del trinomio gobierno-empresarios-universidad para controlar la educación superior. Evitar esto, requiere fortalecer la autonomía universitaria y decidir su correspondencia a las exigencias del mercado y ejercer los valores que pregonan una educación con seres autónomos, no limitada al esquema de eficacia-eficiencia-rentabilidad.

En el paradigma de la calidad educativa predominan aspectos técnicos comprobados y validados mediante una evaluación con parámetros internacionales. Evaluación que desde la perspectiva de los organismos oficiales de educación, es un instrumento para adaptar a las universidades públicas a los cambios de un país más abierto al mercado internacional y se trocaría es un dispositivo de rendición de cuentas de las IES a la sociedad. En el discurso en boga, la buena calidad de la enseñanza implica la evaluación como un medio indispensable en la mejora continua y la pertinencia curricular. Es una evaluación que mide la eficacia de los procesos y de los resultados del hecho educativo, bajo el supuesto de congruencia con los intereses sociales.

CAPÍTULO III

EL CAMPO DE LA EVALUACIÓN

Ligada al anhelo de lograr la calidad educativa, la evaluación es una construcción social que se estima indispensable en la renovación curricular, académica y administrativa en las IES para satisfacer las exigencias de una sociedad competitiva y globalizada. Además, se erige en un dispositivo de rendición de cuentas de las IES al gobierno que certifica la calidad de la enseñanza y la pertinencia curricular. La noción preponderante de las políticas de evaluación en educación se apega a una racionalidad instrumental, cuantitativa y unilateral que busca más productividad del docente. La evaluación como valoración de algo tiene un origen político y comparativo para verificar el cumplimiento de objetivos determinados con relación a criterios externos a la entidad evaluada.

La evaluación es un espacio de controversia ideológica en dos polos, uno negativo y uno positivo (Barbier, 1993: 14). El primero organizado alrededor de las ideas de represión, de selección, de sanción y de control. El segundo en torno a los ideales de progreso, de cambio, de adaptación y normalización. Esta polémica lleva a Barbier a sostener que existe un profundo abismo entre la riqueza del discurso sobre evaluación y la pobreza relativa de las prácticas, y los aspectos más tangibles parecen ser los instrumentos que utiliza. Pero en la óptica del Estado los estándares nacionales de evaluación promueven la calidad de la formación académica y profesional ante la sociedad y los empleadores. Los criterios utilizados en la acreditación de las IES, eficiencia, eficacia, calidad, rendición de cuentas, se pretenden racionales, objetivos, equitativos y con indicadores técnicamente fiables. Desde el otro polo, se discute que en la definición de qué, quién y cómo evaluar no participan los académicos, sólo agentes externos considerados expertos que despojan al profesorado de su autonomía docente.

El discurso oficial de la evaluación tiene el propósito de: 1) corregir las deficiencias en la educación; 2) proponer criterios y estándares de calidad; 3) seleccionar o promover a la planta académica y estandarizar sus prácticas; 4) establecer nuevas relaciones entre las IES y el gobierno con el fin de racionalizar la asignación de presupuestos. Pero los planes del Estado encuentran resistencias, porque la evaluación, tomando el concepto de Bourdieu (1986: 64), es un campo de fuerzas en que se lucha por conservar o transformar las relaciones institucionales. Es un espacio donde los agentes y las instituciones combaten bajo ciertas regularidades, que no

siempre son explícitas. Quienes dominan en un determinado campo tienen la posición de hacerlo funcionar en su beneficio, pero también enfrentan la resistencia, las reivindicaciones y las pretensiones, políticas o no, de los dominados.¹ Las agencias del Estado, como la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP), buscan hacer rentable la inversión en educación apegadas a las propuestas de organismos internacionales e imponen o negocian con el personal académico y directivo de las IES las nuevas reglas de financiamiento, remuneración y promoción acorde a los parámetros del mercado.

Para el Estado evaluador, las instituciones que introducen una evaluación sólida y transparente propician el interés del personal por la superación y la productividad académica. Es una nueva racionalidad de la burocracia estatal que fortalece fortalecer su poder sobre las IES, fundamentada en el financiamiento. Rodríguez (2000) sustenta que con el mercado y la empresa como referentes, los Estados arguyen que la evaluación sólo busca mayor eficiencia y pertinencia de la educación superior. Un antecedente es Estados Unidos que, en los setenta, a consecuencia del crecimiento del gasto en educación y la pérdida en su poder formador inicia el “movimiento de las escuelas eficaces”, con la lógica industrial y pragmática. En 1978 el discurso de la eficiencia y lo técnico se ocupa de aspectos académicos aspirando a la neutralidad respecto a lo político. Aparece la planeación con el objetivo final de dominar a la universidad como un organismo unitario, fácil de manejar basándose en un control centralizado a través de la emisión de órdenes pertinentes y concentración de información.

Por eso, la evaluación es el método ideal de una toma racional de decisiones que corresponde al paradigma de calidad total. De las instancias de evaluación curricular, de aprendizajes, del profesorado, la institucional tiene mayor relevancia porque sirve a la toma de decisiones y al fortalecimiento o reforma de la escuela concebida como prestadora de servicios. Implica evaluar la pertinencia y la eficiencia de los programas de estudio, los costos unitarios de la educación, la certificación de profesionales y su perfil deseable; también a la planta académica y las condiciones de estudio. En el Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, la

¹ Para Bourdieu (1986: 68) el sistema escolar, el Estado, la Iglesia, los partidos políticos y los sindicatos no son aparatos, sino campos. En estricto sentido, la evaluación no sería un campo, sino parte del sistema escolar. Pero sirve para ilustrar que en el terreno de la evaluación existe una disputa entre los planes del Estado erigido en *evaluador* y los intereses académicos y políticos del profesorado, por el rumbo de las IES respecto al proyecto de universidad y su papel en la sociedad.

evaluación fue la pieza central del gobierno en su intento por integrar a los sectores de la sociedad, con el supuesto de participar en la proposición de diversos métodos evaluatorios.

En el campo de la configuración de las instituciones educativas, prevalecen los fundamentos de la teoría organizativa y la planeación estratégica que alude a los diagnósticos y a las definiciones de orden instrumental en el establecimiento de la evaluación.² Las evaluaciones externas a las IES verifican que los cambios curriculares y la calidad de la educación se consoliden para enfrentar los desafíos de financiación, igualdad de condiciones de acceso y pertinencia de los programas de estudio.³ En el lado opuesto, la escuela es una organización anárquica porque no observa una regularidad total, pues su estructura se determina por las presiones externas y por su propia naturaleza. En consecuencia, la evaluación por sí misma es incapaz de ordenar a las IES de acuerdo a los planes previamente establecidos y es fuente de conflicto por el poder que implica. No obstante, la evaluación como condición para obtener recursos provocó que en los últimos cinco años las universidades públicas:

[...] (profundizaran) los procesos de evaluación internos y externos para mejorar la calidad de sus planes y programas de estudio, el ingreso y egreso de sus estudiantes y los métodos para integrar sus plantas de académicos, asegura la ANUIES [...] con el objetivo de obtener recursos complementarios para financiar proyectos de investigación, programas de postgrado y revistas científicas. (*La Jornada*, 3-XI-2000, p. 42).

Ayer como hoy la evaluación parece incuestionable por sus propósitos: valorar la relevancia social, la pertinencia y la calidad de los programas académicos; la congruencia interna de productos y procesos; la eficiencia de los procesos institucionales y el beneficio social. Se agrega que su propósito no será sancionar, sino una herramienta para mejorar la enseñanza y el funcionamiento de las escuelas, por ejemplo, con la evaluación diagnóstica que detecta problemas escolares. En la práctica, los criterios para organizar la evaluación a las IES surgen como un instrumento de control por la “[...] exigencia que en los últimos años ha planteado el

² El orden instrumental tiene sus orígenes en la modernidad surgida de la Ilustración, fundada en la idea de que la naturaleza se puede transformar y que el progreso social se alcanza desarrollando de modo sistemático la comprensión científica y tecnológica para aplicarlas a la vida social y económica. Afirma Hargreaves (1995: 50 y 53) que las escuelas nacieron de la modernidad lo cual implica su organización burocrática e inflexible con más sistemas, jerarquías e imposición del cambio, desde una visión de racionalización que presenta al mundo ordenado y fiable, pero no puede hacerlo significativo.

³ Según se desprende del diagnóstico de la OCDE. “Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México”, en Internet, op. cit.

poder público federal para que se institucionalice la función evaluadora en todo el sector oficial”.⁴

A la evaluación se añade la acreditación que coteja la diferencia de logros y estándares prescritos. Por ejemplo, si se cuenta con un determinado número de doctores o instalaciones se tienen puntos a favor, pero la sola enumeración no garantiza alcanzar los resultados de calidad educativa esperada. No obstante, la acreditación se exhibe como un certificado de garantía de un perfil de egreso con las habilidades y competencias requeridas por los empleadores, que en las IES se traduce en profesionales de calidad y prestigia a las universidades en la “sana competencia” por el mercado educativo.

Por esto, según House (1997: 114) la evaluación es una actividad con un origen político y comparativo que sirve a quien evalúa y justifica la diferenciación en la entrega de recursos a instituciones o personas. El objetivo de la evaluación en las escuelas es optimizar los procesos educativos e institucionales. Para construir la evaluación existen dos perspectivas básicas que le imprimen su contenido y utilidad: 1) Cuantitativa, que parte de una norma, patrón o modelo como un valor en sí mismo, que excluye las variables de espacio y tiempo en un marco de homogeneidad; y 2) Cualitativa, que interpreta y explica los valores y el significado de los hechos con una dimensión histórico-social heterogénea.

En la discusión sobre la evaluación se encuentran, entre otras posturas: a) House (1997) quien analiza la evaluación desde lo social para acreditar la distribución de servicios en relación con los intereses gubernamentales, en la lógica de control ligada a la racionalidad instrumental; b) Comboni y Juárez (2000) y Santos (1996), pregonan una evaluación como diálogo, participativa, diversificada, vinculada al contexto sociocultural y que aporte información a quien es evaluado de sus logros y deficiencias, construida por los protagonistas implicados en el proceso educativo; c) Elliot (1993), con la perspectiva de la investigación-acción que parte de la reflexión colegiada de la experiencia y saber cotidiano del profesorado; d) Glazman (2001), Ibarra (2001), Miranda (2001) y Ruiz (2001), que consideran a la evaluación excluyente, de control, ligada a la lógica del mercado globalizado y economicista.

⁴ Véase *Revista Mexicana de Educación Superior*, # 49, 1984, p. 27 (citado por Ruiz, 1998: 15), de un artículo sobre la XXI Reunión Ordinaria y VII Reunión Extraordinaria de la Asamblea General de la ANUIES.

Para House, la evaluación tiene relieve social, justifica o desacredita programas públicos, según una serie de normas o criterios decididos por instancias de gobierno que mantienen o eliminan servicios públicos. Su construcción es política aunque parezca técnica. Esta concepción de evaluación se sustenta en la teoría organizacional y de análisis de sistemas, basada en puntuaciones que señala las diferencias de programas normativos e indicadores definidos por el Estado de manera arbitraria y que relega resultados empíricos concretos. Es un enfoque ponderado científico que sólo asume el punto de vista de dirigentes gubernamentales y economistas. Se apoya en el liberalismo que surgió para racionalizar y justificar una sociedad mercantil, competitiva e individualista.⁵ Es una visión cuantitativa calificada de objetiva, que constituye una relación estable y mensurable de los factores iniciales de una actividad y sus productos con respecto a un modelo. Un ejemplo es la evaluación de objetivos conductuales en la que éstos son la única fuente de normas y criterios, y la discrepancia entre objetivos y resultados es la medida del éxito de un proyecto.

Dentro de la perspectiva social y política para evaluar, House señala que existen enfoques que promueven la contribución del público y los profesionales. Por ejemplo, la evaluación que prescinde de los objetivos se fundamentó en el análisis de las necesidades del usuario y no de los objetivos de los productores. La evaluación de revisión profesional (acreditación), permite la participación de colegas e intenta involucrar al profesorado en la auto-evaluación considerando materias específicas, medios para el aprendizaje, servicios al estudiantado o instalaciones de la escuela. Y la evaluación de estudios de casos (o negociación), plantea la opinión de los sujetos hacia el programa con el fin de mejorar la comprensión del destinatario sobre la evaluación.

Desde el punto de vista de la evaluación social, el fin es la eficiencia en la producción de servicios sociales, como la educación, en una relación de entradas y salidas. Se considera objetiva por su sustento en las estadísticas, pero es rebatible su validez en el ámbito educativo. Comboni y Juárez (2000) sostienen que la confiabilidad de la evaluación de corte cuantitativa en educación se cuestiona porque 1) no existe la neutralidad en quien realiza la evaluación, pues está mediada por la subjetividad; 2) implica valores; 3) no se puede restringir a los resultados

⁵ El antecedente del *Análisis de sistemas* se encuentra en el Departamento de Defensa de los Estados Unidos. Según McLaughlin (citado por House 1997: 25-26) es un modelo de gestión, derivado de la teoría microeconómica, promovido y perfeccionado por Robert McNamara y llevado a la salud, la educación y al bienestar social.

inmediatos, previsibles y mensurables. Ésta es una evaluación tradicional que enfatiza los resultados cuantificables y los frutos, la comunidad escolar no participa en la evaluación y se excluyen los valores.

Comboni y Juárez coinciden con Santos (1996) en proponer la evaluación como un proceso de diálogo permanente donde deben intervenir docentes, estudiantes, padres y madres, comunidad y directivos, lo que democratizará las prácticas evaluatorias. El diálogo en la evaluación permite comprender la actividad docente y educativa del aula y de la institución. En esta perspectiva se plantea una evaluación diversificada, respetando ritmos, niveles y estilos de aprendizaje que generan procesos y resultados diferentes de acuerdo con los contextos socioculturales, que no se circunscriba a indicadores técnicos, que se negocia y da voz al estudiantado y al profesorado. También concuerdan en que una autoevaluación inducida por las autoridades o por causas externas, puede ser contraproducente debido a la resistencia de la planta académica a ser observada, a ser perjudicada y por el carácter individualista de la función docente, lo cual se percibe como un atentado a la libertad de cátedra.

La aspiración de esta posición es conseguir una evaluación participativa que atienda las diferencias sociales y culturales. La injerencia de docente en la construcción de procesos de evaluación se aprecia como una decisión de democracia directa. Si se toma en cuenta el contexto, se entenderá que es injusto comparar resultados a partir de situaciones desiguales utilizando los mismos raseros, y es arbitrario medir de la misma forma a personas que son radicalmente diferentes (Santos, 1996: 22). Por eso, la evaluación no es un encadenamiento lineal de objetivos propuestos y evaluación, sino un proceso de reflexión con énfasis en la contribución del profesorado.

La intervención docente en la evaluación la recoge la investigación-acción. Elliot (1993: 173). propone una evaluación reflexiva y colegiada que implica autovaloración y observación a partir de la cultura profesional, centrada en la mejora y comprensión de las prácticas educativas y de las condiciones laborales de la planta académica. Divide la evaluación en: *de primer orden*, realizada desde, por y para la planta docente; y *de segundo orden*, se refiere a cómo vive el profesorado su experiencia. Los criterios para juzgar la efectividad de un programa, currículum, sistema de evaluación o proceso pedagógico, no se expresan en términos *operativos*, sino en una comprensión reflexiva de sus propias prácticas. Su aplicación a la enseñanza implica algo más que el cálculo de

los medios para alcanzar un fin o una relación de eficiencia-pertinencia a demandas externas a la educación.

Ardoino (1980: 156-158), considera que la I-A facilita una perspectiva multidimensional orientada a establecer un diálogo entre investigadores y administradores escolares e investigadores y educadores. De esta manera se trascienden los procedimientos estrechos y de control de las primeras evaluaciones. Es una noción de evaluación amplia, con una metodología elaborada a partir de la experiencia y cimentada en campos de investigación heterogéneos. La intención es que las evaluaciones hechas por personas ajenas a los procesos educativos o con una visión de *management* (el arte de administrar el cambio) se rechacen, para pasar de una evaluación cuantificadora (de control) a una evaluación cualificadora (de diálogo).

A la perspectiva del *management* de la evaluación Glazman (2001: 82), Ibarra (2001: 358), Miranda (2001: 25) y Ruiz (2001: 26-27) la consideran como excluyente en varios ámbitos: comenzando con el desfase de programas de estudio que no atienden las particularidades del estudiantado, hasta la negación de financiamiento, pasando por las instituciones que no cumplen los criterios de calidad internacionales o a las remuneraciones del profesorado. Coinciden también en relacionar la evaluación con las políticas de la globalización. Parten de que se quiere vincular a la educación con la industria, el desarrollo tecnológico y la innovación, que apoye la competitividad y la productividad. Bajo los principios de mercado, las reglas estatales establecen estrategias políticas de evaluación y normalización de los resultados académicos; sobre esta base se condiciona la asignación de recursos y se alteran los ritmos y los procesos académicos de la universidad, en particular la autonomía.

Criticán las propuestas de organismos como la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) o la Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas (UNESCO), que no escapan a las premisas del neoliberalismo con *rostro humano*. Estas posturas que intentan alejarse de las recomendaciones del Banco Mundial o de la OCDE, encuentran una paradoja entre los principios de libre competencia y la equidad, porque se basan en las teorías de la gestión empresarial que impulsan el desempeño individual y la realización personal. El pensamiento del empresariado propugna que el discurso de la excelencia y la competencia individual no atenta contra la unidad grupal, y las recompensas al desempeño extraordinario

(como los estímulos al docente) no son un obstáculo para alcanzar la equidad. Esto plantea las dicotomías inclusión-igualdad (que es ineficacia en el mercado), y exclusión-equidad.

La dicotomía se resuelve con el argumento de eficiencia académica que, supone, impulsa la evaluación a través de procesos de selección, padrones de excelencia, calificación al profesorado y a grupos de investigación para promociones y sueldos. La evaluación presentada como diagnóstico hacia la mejora de las IES, rebasa su función y pasa a valorar a los individuos, a catalogar instituciones, a fomentar una elite y genera competencias. Es una evaluación donde la distinción y el estatus son un foco de tensión en la vida académica.

En suma, la perspectiva de la exclusión analiza a la evaluación como:

- Parte de un ordenamiento político y una nueva relación con el gobierno que rijan el futuro de las universidades públicas. La premisa es que el gasto del Estado demanda metas y resultados concretos, las IES deben ser más emprendedoras y competir por el presupuesto fiscal.
- Instrumento político punitivo que presiona la orientación de los cambios propuestos desde la cúpula.
- Evaluación burocrática-administrativa de control financiero y político, que no considera las diferentes condiciones de las escuelas o los sujetos a partir de sus características históricas, sociales, académicas y económicas.
- La politización de las universidades públicas y la inexistencia de sistemas de selección de estudiantes, que se califica como la extrema autonomía de las IES, fueron los motivos para instituir el sistema de evaluación.
- La aceptación mecánica y acrítica de los funcionarios académicos del discurso dominante en torno a la calidad, la eficiencia, la productividad y la evaluación.
- La aplicación de las propuestas internacionales en atención al mandato de la economía, convirtió al estudiantado de sujeto de la educación, a un cliente del mercado universitario y en producto prescindible en los procesos de selección.
- La planta docente pondera que la ausencia de discusión con la administración sobre su evaluación sirve para sanciones positivas o negativas.

- Los resultados de la evaluación son insatisfactorios, porque se apoyan en parámetros internacionales incongruentes con las condiciones concretas de quienes integran las instituciones, a las características y recursos con que desarrollan sus funciones. Por ello el desfase entre los diagnósticos y las propuestas y las diferentes formas que asume la descalificación y la exclusión de quienes no encajan en los modelos de desempeño propuestos por personas extrañas a las instituciones.
- La pérdida de la autonomía universitaria y la libertad académica, mediante acreditaciones y exámenes dobles, y de la opción de conocimientos dirigidos a satisfacer una evaluación estandarizada hacia el mercado de trabajo que demanda una formación de preparación para el empleo.
- Sustentada en principios de autoridad. Alguien de fuera valora a la institución académica y con criterios ajenos establece sus juicios. La formación de elites de poder de la evaluación somete a los evaluados.

En este breve panorama, a la evaluación se le concibe parte total para avalar la calidad de los servicios y el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje y de las IES. Por otro lado, se conceptúa como un mecanismo de exclusión del presupuesto a sujetos, grupos y programas y no aporta a la participación académica o la promoción de procesos de innovación en las universidades. La táctica del gobierno es decretar la evaluación sin discutir sus políticas de aplicación.

Por su origen político y comparativo, la evaluación mide la calidad educativa y es fuente de legitimidad social de las universidades desde un plano cuantitativo y de racionalidad instrumental.⁶ Provoca la constitución de un mercado de la educación donde la lógica “basada en la ‘elección del consumidor’, garantizará que las escuelas supuestamente buenas tengan más alumnos y que las malas desaparezcan” (Apple, 2002: 81).

⁶ La evaluación comprendida como un sistema constituye el ser, el hacer y el deber ser de las instituciones de educación superior, conlleva tres dimensiones esenciales: 1) la pertinencia o funcionalidad, entendida como la coherencia del proyecto institucional y de sus programas con las necesidades y las características del área de influencia de la institución; 2) la eficacia, es la coherencia entre las actividades desarrolladas por la institución para cumplir sus fines y los objetivos de cada uno de sus programas; y 3) la eficiencia, que es la coherencia entre los recursos invertidos, el esfuerzo desplegado y el tiempo empleado para el logro de los objetivos de los programas y los fines de la institución. Cfr. www.anui.es.mx, (consultado el 26-VII-2001).

A esta tendencia se le puede oponer una evaluación cualitativa que comprenda el contexto: atienda procesos y resultados; dé voz y libertad a los participantes; use métodos diversos y sensibles a la complejidad escolar; dé atención a valores y que trascienda los indicadores técnicos; evite la simplificación de lo complejo con números y estadísticas; negocie en interés de la comunidad a partir de la escuela; informes accesibles a los destinatarios; la enseñanza y el diálogo; y comprometida con la sociedad (Santos, 1996: 77-79). Es una propuesta alternativa a la verticalidad de las evaluaciones dictadas por personas ajenas a las IES, como un proceso de diálogo y de mejora de la práctica educativa con la participación de la comunidad escolar, para formar sujetos críticos en una sociedad donde las profesoras y profesores participen activamente.

De los enfoques analizados, se desprende que la evaluación es un instrumento para mejorar la calidad de la educación o de exclusión. Desde la perspectiva de los organismos oficiales, la evaluación busca transformar las universidades, adaptarlas a los cambios de un país más abierto al mercado internacional y es un dispositivo de rendición de cuentas a la sociedad. La principal ventaja de la evaluación es valorar la relevancia social, la pertinencia y la calidad de los programas académicos para orientar la matrícula. Didriksson cuestiona la utilidad de evaluar porque “[...] la exagerada evaluación de todo y para todos, no tiene un referente institucional, ni regional, ni nacional, tampoco pertinencia social, productiva, cultural y hasta académica. además, es un fin y no un medio”.⁷

LA UTILIDAD DE LA EVALUACIÓN

La evaluación del Estado tiene el propósito de diseñar metas a largo plazo para regular el financiamiento la educación superior. El Plan Nacional de Desarrollo del gobierno de Miguel De la Madrid profundizó el uso de la evaluación con el otorgamiento de financiamientos extraordinarios, de acuerdo a la eficiencia y calidad que demostraron las universidades. La base tecnoeconómica de los ochenta requería nuevos “recursos humanos” y el Estado se convirtió en evaluador para garantizar: a) la calidad de los productos de investigación y docencia; y b) promover la competitividad y las nociones de mercado entre las universidades públicas y

⁷ Axel Didriksson. “La desmesura de la evaluación del trabajo académico” en Luis Berruecos. *La evaluación del sistema modular*, 1998, p. 353.

privadas.⁸

La sistematización de la evaluación en las IES se estableció para asegurar la vinculación y adaptación de los programas académicos a las necesidades del aparato productivo; la regionalización y descentralización de las instituciones; el desarrollo de tecnología sustitutiva en las industrias estratégicas de bienes de capital; la orientación del postgrado hacia las áreas científicas y tecnológicas prioritarias por el mismo Plan; y el binomio racionalización-optimización en matrícula, costos, capacidad instalada (Villaseñor, 1994: 26-27).

Un antecedente reciente de la preocupación del gobierno por orientar y regular el crecimiento de las IES fue la constitución del Sistema Nacional de Planeación Permanente de la Educación Superior en 1978.⁹ De ahí surgieron otros organismos diseñadores de planes y políticas nacionales, nuevos mecanismos de asignación de subsidios, los montos de ingresos especiales del profesorado y los programas académicos, en una evaluación global e integral con la participación de evaluadores externos a las IES.

A este propósito se adhirió la ANUIES, que en su VII Reunión Extraordinaria (febrero de 1984) exhortó a las instituciones a adoptar la evaluación como eje en el incremento de la calidad de los servicios, mejorar la administración y ofrecer a la sociedad transparencia en el uso de los recursos; aplicarla al sistema, a las instituciones, al profesorado y al estudiantado. La ANUIES presentó la estructura metodológica de la autoevaluación institucional, para de homogeneizar los indicadores y con la posibilidad de adaptarlos a las condiciones de cada institución. reconociendo, en el discurso, las diferencias entre las universidades. La importancia de la autoevaluación supone establecer una definición de calidad y un proceso para su aseguramiento;

⁸ Idem, p. 350.

⁹ No es interés del estudio plantear el desarrollo puntual de los órganos de planeación en México, sino destacar los que se relacionan con la evaluación a las instituciones, a la acreditación de programas y al profesorado. Otras instancias creadas por el gobierno federal, la Secretaría de Hacienda y la ANUIES, fueron: la Coordinación Nacional para la Planeación de la Educación Superior (1979); el Programa Nacional de Educación Superior (1984 y 1985); el Programa Integral para el Desarrollo de la Educación Superior; el Consejo para el Sistema de la Educación Tecnológica; el Centro Nacional de la Evaluación (1994). Para una revisión más amplia véase: Ricardo Mercado, "La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación (Conaeva)", p. 159-169; Manuel Pérez Rocha, "La experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)" p. 181-196 y Juan Zorrilla y Eugenio Cetina, "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México", p. 133-158, todos en *La calidad en la educación superior...*, op. cit., 1998. También Guillermo Villaseñor *La universidad pública alternativa*, 1994.

y elaborar un plan de desarrollo institucional. La uniformidad de criterios, en la práctica, anula la posibilidad de que una institución cree la norma de medición de sí misma.

Con la finalidad de consolidar la evaluación como una estrategia operativa y articular un proceso a escala nacional, se formó la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior (Conaeva) en 1989. Su objetivo central fue proponer criterios y estándares de calidad y apoyar a las instancias responsables de la evaluación para que la realicen adecuadamente.

La evaluación externa de programas académicos quedó a cargo de los CIEES, creados en 1991 y reorganizados en 1992. Los CIEES realizan la evaluación diagnóstica y su trabajo pretende apoyar la modernización de la educación universitaria. Sus dictámenes aportan elementos hacia la reorientación de actividades de las IES y el mejoramiento de la calidad. Las evaluaciones de los CIEES se estiman convenientes, porque se componen de pares que elaboran el diagnóstico de las IES. Pero de poco sirven sus informes si no se discuten con las instituciones y personas evaluadas y sólo se presentan como indicadores a alcanzar desde enfoques de expertos, incluso, del sector productivo.

Para la evaluación al docente se instituyó el Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep, 1996), diseñado por la SEP, el Conacyt y la ANUIES con el fin de establecer la proporción deseable de docentes de tiempo completo y de asignatura, los grados mínimos y preferentes de escolaridad, promover la planeación institucional y que los cuerpos académicos alcancen los perfiles deseables con las nuevas demandas de productividad profesional y la formación de personal calificado en las universidades.¹⁰ El principal instrumento para inducir el mejoramiento de la planta académica fue la diferenciación salarial. Partieron de la premisa de que la poca exigencia de trabajo docente y la ausencia de un reconocimiento pecuniario al académico más productivo, trajo la desmoralización en los más cumplidos y el estancamiento de la calidad educativa. Por otra parte, se impulsó el credencialismo mediante la asistencia a diplomados o postgrados. Hargreaves (1995: 43), afirma que las exigencias de profesionalización

¹⁰ Según Aboites (2001: 89-90), el Promep es resultado de una recomendación de la OCDE como parte de las "nuevas políticas de reclutamiento, de perfeccionamiento y de desempeño profesional" y la SEP lo asumió para "inducir a todas las universidades públicas a adoptar las normas internacionales sobre la preparación del personal académico". Por otro lado, aumentó la burocracia en las IES y en el Estado.

también traen la intensificación y un quehacer más rutinario (por el control) y su retórica seduce al docente para que acepte su propia explotación.

La multiplicación de organismos evaluadores amerita la instauración de otro más: el evaluador de la evaluación para corregir las deficiencias de las evaluaciones institucionales. De acuerdo con Villaseñor (1994: 235-253), en 1990 y 1991 los reportes de las IES no precisaron sus objetivos; el 70% de las variables no fueron satisfactorias; el 35% de las universidades sólo mostraron reportes de actividades; únicamente el 47% se apegó a los propósitos del programa educativo; no hubo referencia al avance institucional ni análisis de sus acciones; 11 de 30 informes presentaron análisis cualitativos; y se convirtió en un requisito formal que no aporta elementos para la planeación.¹¹

Los datos de Villaseñor son una evidencia de que los planes con metas fijas, con la precisión de medios necesarios y el reparto del tiempo destinado a cada actividad, no son funcionales por sí mismos, porque: “A estas alturas el fantasma de la evaluación ha dejado de quitar el sueño a los directivos y es tan amigable que es imperceptible, así no se perciben cambios sustantivos entre los programas en las instituciones que son certificados, con respecto a aquellos [...] que no reciben la certificación”.¹² Según Lobrot (1994: 105) es un sofisma intentar prever las actividades de los seres humanos o de las colectividades en función de normas generales y abstractas. Ejemplifica que la escuela actual impone programas altamente organizados y planificados, pero que no obedecen a la lógica de los individuos, quienes llevan a la práctica cualquier tarea escolarizada. Ni siquiera el taylorismo es capaz de conciliar lo prescrito con la cotidianidad, sólo puede orientar y organizar la acción, pero no sustituir al trabajo real (Leite, 1996: 35).

No obstante, para la ANUIES la evaluación se concibe como una instancia neutral, legítima, no burocrática, colegiada y con personal especializado.¹³ El pensamiento en boga pondera que la exclusión de la SEP garantiza la autonomía, la neutralidad y la legitimidad de las evaluaciones.

¹¹ Guillermo Villaseñor. “La política de modernización en las universidades mexicanas” en Juan Larrondo..., op. cit., p. 235-253.

¹² Tirso Suárez-Núñez. “Las formas de vinculación de la universidad con la sociedad” en Antonio Barba y Luis Montaña (coordinadores). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*, 2001, p. 168.

¹³ Véase Dolores Sánchez Soler. “La experiencia de la ANUIES” en *La calidad en la educación superior...*, op. cit., 1998, p. 197-212.

Guiados por la lógica de asegurar la calidad y la rentabilidad de la inversión en capital humano en educación, imaginan un tipo ideal de organismo evaluador compuesto de expertos científicos sin ideología; con autonomía de todo menos de los resultados exigidos por quien los contrata; y avalados por los títulos y grados académicos que les otorgan legitimidad. El objetivo es remediar, por fin, los efectos de la masificación universitaria.

Al respecto, Carlos Ornelas sustenta que las políticas de expansión universitaria provocaron: a) la depresión de los niveles académicos; b) se improvisó, creció y se fortaleció una burocracia universitaria con el fin de reproducirse a sí misma; c) surgieron los sindicatos universitarios que hicieron del crecimiento de la plantilla administrativa y docente su materia preponderante; d) se instituyó en muchas universidades el pase automático y se generaron conductas anómalas entre los estudiantes que en ocasiones se movilizaban para exigir el abatimiento de los pocos estándares académicos que existían.¹⁴ Para cambiar esta situación, Manuel Bartlett, exsecretario de Educación, alentó el Fondo para la Modernización de la Educación Superior (Fomes, formalizado en 1990), dentro de la tendencia del Estado evaluador condicionante de fondos extraordinarios a la competencia basado en proyectos y metas evaluables que ofrecieran resultados en el corto plazo.¹⁵

Articulada a programas de financiamiento que proporcionan recursos en función del desempeño, la evaluación se consolida como un dispositivo que ordena las escuelas. Su operatividad se apoya en la *centralización/integración*, que supone dotar de las condiciones para que las IES puedan definir sus propuestas de acción y conducir su accionar y, a su vez, la administración central evalúa los resultados de cada institución para corregir desviaciones y

¹⁴ Cfr. Carlos Ornelas, "Educación y conflicto en las universidades públicas en México", en *Reforma y Utopía*, núm. 15, verano de 1996, p. 5-34.

¹⁵ La trascendencia del Fomes se manifestó en la Universidad Autónoma de Puebla (UAP), que se transformó de un proyecto de reforma populista, de oposición al gobierno, en un proyecto apoyado en sugerencias de grupo de expertos extranjeros después de una evaluación. Gracias al condicionamiento de recursos la UAP pasó de la universidad democrática, crítica y popular a la universidad de excelencia con compromiso social, con la institucionalización de exámenes de selección estrictos. En la toma de decisiones, se transita de un modelo populista a otro que podría denominarse racional burocrático. El ejemplo lo tomé de Carlos Ornelas, op. cit. 1996, como la aplicación de la racionalidad instrumental de la utilidad de la evaluación. Véase también a Adrián Acosta, *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, 2000, en su análisis de la UAP. Además, Acosta investigó las universidades de Sonora y de Guadalajara. Sostiene que la evaluación y el condicionamiento de recursos trajeron el mejoramiento del desempeño institucional.

compensar diferencias. La tensión entre autonomía y dependencia provocará un mecanismo de control que dará lugar a la “autonomía regulada” que vincula la evaluación, el financiamiento y el cambio institucional, y así orientar a las universidades a cumplir las metas del gobierno. A las IES se les otorga un nuevo papel social, como corporaciones burocráticas que obedecen a sus propios fines y funcionan a partir de criterios acordados de eficiencia y productividad (Ibarra, 2001: 364-365).

Al gobierno le permite la vigilancia estratégica de la universidad sin necesidad de monitorear cada detalle de su desarrollo; en su lugar se activará la auto-sujeción, pues la supervisión es ejercida por las propias instituciones que se saben obligadas a rendir cuentas considerando ciertas expectativas expresadas en los índices de la evaluación y los procedimientos adoptados (Ibarra, 2001: 367). La evaluación se convirtió en la instancia de control, de exclusión y de dominación. Como dispositivo para informar a la sociedad, bajo el criterio de productividad reflejada en la eficiencia y la inspección de gastos, la evaluación provocó: 1) maniatar al sindicalismo universitario al insertarlo en la lógica de la meritocracia por la asignación de recursos; 2) modificar la autonomía para incluir evaluadores externos que verificaran el correcto ejercicio del presupuesto, la correspondencia de los planes de estudio y el mercado laboral; y 3) cargar la responsabilidad en el profesorado de la crisis de la educación pública universitaria.

El beneficio que trajo al gobierno las reformas en el funcionamiento de las IES con la evaluación, afectó a la planta académica. Primero, porque estas políticas educativas se imponen a las IES como controles de evaluación externa, que se establecen por las presiones del mercado y redefinen las tareas académicas basados en los requerimientos de innovación tecnológica. El condicionamiento de los estímulos encausados a mejorar los ingresos redujo, en la práctica, el salario de la planta docente a la mitad de las percepciones y las entradas adicionales no cuentan para su jubilación. Además, el profesorado tuvo que entregar informes cada cierto tiempo, asistir a cursos para obtener las credenciales y conseguir más puntos, asumió la lógica de la competencia mercantil en contra de la cooperación y se desató la simulación académica, porque se dedicaron a las actividades que les otorgaran mayor puntuación. Esto distrajo su compromiso con la institución y la sociedad, y se empeñó en responder primero a los requerimientos del gobierno.

Hasta el momento, priva la evaluación basada en puntuaciones relacionadas con las diferencias entre programas normativos y las variaciones respecto a los indicadores definidos por una institución. Predominan los datos cuantitativos, que se consideran relevantes en sí mismos, y las medidas de los resultados se eslabonan con técnicas estadísticas que reemplazan la construcción de una explicación de la realidad educativa.

En contraparte, Alba (1984: 205) considera que los fines administrativos y académicos no son convergentes, porque funcionan con lógicas internas estructuradas desde diferente lugar: la eficiencia por un lado y los procesos cualitativos por otro. Las escuelas se piensan como empresas productoras de servicios y deben resultar eficientes en la administración de recursos, en la correlación costo-beneficio similar a la tasa de ganancia de una empresa. Por ejemplo, el aumento de ingresos y la eficiencia terminal como medidas para asignar presupuesto, donde los indicadores se deciden de manera arbitraria y se reduce la participación de los cuerpos académicos.

La evaluación en las escuelas es una construcción social y, según Álvarez (1999: 174), a los conceptos que la definen (rendimiento, calificaciones, acreditación, productividad) se les da uso ideológico y político, confundidos con los fines educativos y sus frutos están más al servicio de personas ajenas a la inmediatez de las IES. En coincidencia, Villaseñor (1993: 67), sostiene que la evaluación aprecia su pertinencia y su trascendencia social con relación a un determinado proyecto de sociedad que pretende alcanzarse o mantenerse. Lo que para un sector social es positivo o pertinente, para otro puede ser negativo e impertinente.

La utilidad de la evaluación es hacer más eficiente el sistema educativo en correspondencia a las necesidades de integración económica. La universidad se piensa como una institución técnico-administrativa en que los procedimientos y la gestión son hechos incuestionables desde una perspectiva racional-funcional. De la discusión sobre la conveniencia de establecer la evaluación en todos los centros educativos para la rendición de cuentas, se delibera quiénes y con qué criterios evaluarán, si el sistema nacional debe aplicarse a todas las IES o cada cual establecerá sus indicadores. La evaluación es un dispositivo construido socialmente que legitima el recorte de presupuestos y la exclusión de escuelas que no se organizan en la lógica de sistemas ni funcionan como prestadoras de servicios. La evaluación se erigió la instancia “objetiva” para valorar el

desempeño institucional, medir la productividad del profesorado y controlar los perfiles de egreso y aprendizajes en relación con un proyecto de sociedad.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

Uno de los cambios en el proceso educativo contemporáneo apunta a privilegiar la enseñanza centrada en el aprendizaje, en el cual el estudiantado asume un papel más activo. Pero la autonomía del alumnado se acota porque al mismo tiempo aumenta la vigilancia, el pase de lista y los exámenes para cerciorarse del éxito del aprendizaje. Éste se convierte en el eje de la educación y valora los conocimientos adquiridos con sistemas de puntajes pretendidamente objetivos, relegando aspectos como la crítica, la capacidad de análisis, la síntesis, la opinión y la creación. La evaluación del conocimiento tasado como algo que se aprehende, limita la reflexión del estudiantado y del docente en el intento por mejorar los procesos de aprendizaje en el aula. En la cotidianidad, se confunde si se evalúa como comprobación de lo enseñado o se enseña para evaluar. Los exámenes o las evaluaciones controlan los procesos educativos, definiendo los contenidos y habilidades a desarrollar en función de exigencias institucionales y externas.

La necesidad de sistematizar la evaluación de aprendizajes y representarlos en números no es una necesidad del proceso educativo o del estudiante, sino un producto histórico asignado a la escuela, y al profesorado en concreto, útil a la clasificación del mercado de trabajo (Gimeno, 1998: 364). Si un alumno o alumna hace sus tareas, el docente dispone de información de cómo progresa el aprendizaje y no es necesario exigirle el recuerdo de lo realizado sólo para señalarle los aspectos a corregir. Y si los grupos no fueran numerosos, se atendería a todos y todas y no se necesitaría un acto de comprobación. Por eso, del examen únicamente puede decirse que un estudiante responde correctamente a una pregunta planteada (Lobrot, 1994: 121).

Una moda en la evaluación de los aprendizajes en el aula, son los exámenes estandarizados del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval), que basándose en puntajes acreditan los conocimientos necesarios para ingresar a la universidad. La política de admisión con puntajes mínimos, según sus promotores, incide en la disminución de la deserción y la reprobación.¹⁶ Por

¹⁶ Véase Antonio Gago. "La experiencia del Ceneval" en *La calidad en la educación superior...*, op. cit., p. 176. El problema de la deserción y la reprobación depende también de la situación socio-cultural y

su parte, la ANUIES promueve el Ceneval para dotar a las instituciones públicas y privadas del país de estadísticas y estándares que miden la evolución de la calidad de sus egresados y orienta la adopción de políticas de mejoramiento.¹⁷ Esta progresiva transferencia, promovida por el Estado, de certificar el conocimiento y la práctica con organismos externos en las IES antes de ejercerse en el campo laboral, se funda en la exigencia del empleador de un profesional con capacidad probada para desenvolverse en una actividad específica. Exámenes como el Ceneval de egreso de licenciatura, avalan la capacidad amparado en el puntaje alcanzado en referencia a un perfil de egreso adecuado al mundo del trabajo. El Ceneval sustituye a la tesis como vía hacia la titulación profesional y nulifica el título universitario, porque a la burocracia los exámenes de pericia no le son indispensables (Weber, 2001: 106).

Un cuestionamiento a la evaluación de los aprendizajes traducidos en puntajes es la promoción de la competencia y el control del sistema educativo. Estudiantes que obtienen *buenas* calificaciones se muestran orgullosos por éstas y muchos docentes aprovechan la evaluación para mantener el orden, la autoridad y su sentimiento de superioridad sobre el alumnado. Otra crítica es hacia la excesiva confianza (social, política e individual) que se le concede al examen como instrumento de evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, cuando se reduce a una cuestión estadística.¹⁸ Un alumno que contesta correctamente una prueba objetiva se considera excelente, o a una alumna se le asigna una puntuación de 10 por su pasividad o sumisión ante las exigencias académicas y disciplinarias del docente, pero otra puede obtener un 10 por lo opuesto. Respecto al Ceneval, Aboites sostiene que los criterios e indicadores para evaluar y seleccionar al estudiantado difuminan capacidades como la de

económica del estudiantado, por ello se cuestiona la posibilidad de terminar estos problemas con un examen único y nacional.

¹⁷ Véase Daniel Reséndiz Núñez. "El futuro del aseguramiento de la calidad" en *La calidad en la educación superior...* op. cit., p. 511-521. Con la creación del Ceneval en 1994 se diseñaron y aplicaron exámenes nacionales: de Ingreso a la Educación Superior (EXANI II); Examen Nacional de Ingreso al Postgrado (EXANI III) y Examen General de Egreso de la Licenciatura (EGEL). Es un referente para normalizar el currículum, los planes de estudio, los conocimientos y las competencias profesionales.

¹⁸ El examen como filtro tiene una larga historia. La burocracia china creó el examen para elegir a los miembros de las castas inferiores e impedir la formación de monopolios de notables. La escuela a partir de la revolución francesa impulsó un sistema de acreditación educativa sobre habilidades y conocimientos de un individuo para ingresar al trabajo. En la edad media eran los gremios quienes preparaban a los aprendices en su formación conceptual como en su ejercicio práctico. La credencial educativa se encuentra vinculada más al desarrollo del capitalismo que a las exigencias inherentes a prácticas educativas.

investigar o analizar, en favor de exámenes de opción múltiple útiles en la detección de las posibilidades del estudiante para identificar una información entre cinco posibles opciones.¹⁹

No obstante, al examen Ceneval se le supone una instancia fiable de coordinación y medición de criterios de evaluación, acceso a la educación superior, además de valoración social y científica. Su trascendencia comprende: a) proponer y aplicar perfiles e indicadores de desempeño académico; b) la orientación de políticas de apoyo y asignación de recursos de las instancias gubernamentales a la educación superior; y c) la difusión de aspectos inherentes a la calidad de la educación. Pero en su interés por una educación de calidad, el Ceneval colabora con el aumento de la burocratización. En palabras de Weber (2001: 107) “[...] enfatiza necesariamente el sistema de exámenes racionales, técnicos y especializados” para aprobar a los profesionales con diplomas que otorgan prestigio social y “[...] se intensifica(n) cuando se canjean por ventajas económicas”.

El Ceneval mide el conocimiento con un examen racional y técnico que obvia factores como el ajuste de la enseñanza a las pretensiones del alumnado, a su ritmo del aprendizaje; también excluye los medios disponibles para educarse, la relación docente-alumnado y el currículum oculto. Este tipo de exámenes son elaborados por personas identificadas con la cultura predominante (Arrien, 1996: 257), que perciben al estudiantado como un grupo homogéneo, sin necesidad de particularizar el aprendizaje y la enseñanza se dirige a un alumno medio que no existe (Santos, 1996: 28).

En el alumnado medio no se aprecian las desigualdades, suscitadas en el ámbito socioeconómico y en el acceso al capital cultural, de los seres concretos que participan en el hecho educativo. Tampoco las diversidades en la conformación de la personalidad con relación al interés en el conocimiento, los niveles de desarrollo cognoscitivo y ritmos de aprendizaje. Diferenciación que se borra por los requerimientos sociales de fuerza de trabajo y la imposibilidad de dar enseñanza individualizada, entre otras. La conveniencia de impartir una educación variada es reconocer la variabilidad del ritmo de aprendizaje. La diversidad no se

¹⁹ Un ejemplo de los reactivos usados en estos exámenes para el ingreso (que tiene poco de objetivo) es el siguiente: “Al que trato de amor, hallo diamante/ y soy diamante al que de amor me trata/ triunfante quiero ver al que me mata/ y mato a quien me quiere ver triunfante. ¿Qué expresa el fragmento? a) burla; b) amistad; c) rencor; d) amor; e) incertidumbre. Véase Hugo Aboites. *Actores y políticas*, op. cit., 2002.

concibe como deficiencia, tratamiento para estudiantes con dificultades o quien avanza más rápido. Además, diferenciar no es individualizar y su práctica no es permanente ni sistemática, sino emergente.²⁰

Una forma de evaluar coherente con la perspectiva de la diferenciación (Comboni y Juárez, 2000: 145-146), es no negociar notas sino concientizar al estudiantado de sus logros y deficiencias, capacidad para aplicar sus conocimientos a problemas de acuerdo al contexto sociocultural y que la creatividad no se aplique sólo en su empleo. En esta evaluación los errores se aprovechan para reconstruir las ideas, aprender de ellos y aumentar la comprensión. También es posible una autoevaluación del alumnado con la colaboración del docente, porque sirve al estudiantado para 1) reconocer sus avances, logros y dificultades; 2) analizar su actuación individual y grupal en el proceso educativo; 3) desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Al docente le es útil para 1) disponer de mejores elementos de juicio que le permitan facilitar y reorientar el aprendizaje; 2) valorar la actuación y reconocer la situación del alumnado; 3) estimar su propia actuación y adecuar las actividades.

Esta sería una evaluación afín a una enseñanza centrada en el aprendizaje y al constructivismo como corriente pedagógica en boga. El constructivismo es adecuado a la necesidad de formar seres con más iniciativa y creatividad para la producción toyotista. Pregona que el educando se responsabilice de su propia formación, pero sin discutir sobre la evaluación de sus logros. Poco vale que la enseñanza-aprendizaje se perciba como un proceso si su eficacia se evalúa con los resultados de un examen objetivo departamental o Ceneval. Es incoherente que en una experiencia de construcción de significados, de apropiación de conocimiento en contextos distintos, se evalúe con pruebas estandarizadas y nacionales cuyos puntajes “reflejan” la capacidad de análisis, el razonamiento verbal, la lógica de pensamiento y la calidad educativa.

La evaluación tipo Ceneval excluye y discrimina aprendizajes que no correspondan a los perfiles de quienes los crearon, porque es la comparación ideológica, política y técnica de los seres afines con la revolución tecnoeconómica. Pero se ostenta como imparcial (lo elabora un

²⁰ Véase Sonia, Comboni. *La evaluación del aprendizaje o aprendizaje de la evaluación* en Luis Berruecos, op. cit., p. 254-256. Entre quienes analizan la educación diferenciada también se encuentran Gimeno (2000) y Pérez Gómez (1999). Creo que la educación diferenciada debe ser cotidiana, porque los grupos no son homogéneos en sus intereses ni alcance de aprendizajes, salvo excepciones que confirman la regla.

grupo de expertos ajeno a los intereses de las instituciones) y equitativa (cualquiera puede presentarlo previo pago), para acceder a la educación superior y certificar la calidad de los conocimientos de egreso. El Ceneval evalúa la fase del aprendizaje en el aula denominada *sumativa*, de medición final, no la *formativa*, la que acompaña al proceso de aprendizaje para mejorarlo, desechando la pedagogía constructivista en favor del estereotipo de los intereses de los profesionales que demanda el mercado laboral.

En consecuencia, el examen como evidencia de conocimientos es una medición, es cuantitativo y no una evaluación, porque expresa una evaluación establecida de antemano por el propio sistema o por la convención entre docentes y alumnado. El resultado concreto de estos factores es la decisión tomada por el maestro o la maestra acerca de la promoción o no del estudiante al grado superior. Las pruebas condicionan el hecho educativo y en la cotidianidad el alumnado no estudia si “no hay examen”. El mismo colectivo docente en su práctica exhorta al estudiantado a poner atención porque “viene en el examen” y se constituye en el núcleo del sistema de enseñanza y en la meta misma de la adquisición del saber: es lo que se “prepara”, lo que se codicia, el medio para todo logro posterior y no consiste en promover el saber, o la cultura o la investigación, sino la adquisición de conocimientos a demostrarse en tal momento y tal lugar (Lobrot, 1994: 106). El examen define la pedagogía del docente, es el vínculo que lo une con el alumnado y permite juzgar a ambos, al segundo como un ser que responde a requerimientos del profesorado. Entonces los objetivos que definen la pedagogía son: terminar el programa, lograr obediencia y el buen éxito en los exámenes.

Si la evaluación se asume como medición con un examen es “[...] conservadora porque trata la educación y [...] el rendimiento de los alumnos como dados. Lo único que se consigue desde concepciones inmovilistas es verificar que todo sigue igual”.²¹ Por tanto, la prueba no es la vía más coherente con la intención de formar seres más críticos, innovadores, creativos y autónomos, pues los sistemas de evaluación condicionan la enseñanza y obstaculizan estos propósitos porque:

Se pretende formar alumnos creativos y autónomos en un sistema esencialmente imitativo y repetitivo; alumnos críticos en una escuela que premia la sumisión y la adaptación; la

²¹ Juan Manuel Álvarez Méndez. “Valor Social y académico de la evaluación” en *Volver a pensar la educación*, 1999, p. 175.

imaginación queda rebasada por la atención y la memoria; se apuesta por la participación de los alumnos pero no se estipulan las vías de reconocimiento formal para encausar y reconocer tal participación; se proclama la capacidad de la educación para ordenar críticamente la transmisión de información y de conocimiento para darles un sentido personal y moral, pero ni el sistema educativo ni el social, y menos el económico y laboral, premian en especial tales capacidades.²²

En cambio, una evaluación congruente con valorar los procesos, aglutina las variables que intervienen en el aprendizaje del estudiantado, la valoración de la capacidad para aplicar los conocimientos contruidos a la solución de problemas y el grado de desarrollo personal. considera las diferencias pedagógicas de los saberes y hábitos que debe a su medio ambiente de origen. La evaluación a partir de la docencia se opone a que las exigencias de la sociedad de mercado penetren en las escuelas con la obsesión por la eficacia y el corto plazo, para desplazar a los procesos realmente educativos que conducen al desarrollo creativo de la personalidad. que requieren tiempo y condiciones hacia la sosegada reflexión (Pérez, 1999: 177).

Desde este punto de vista, los resultados no son lo más importante porque los aprendizajes necesitan amplia meditación, al contrario de la forma técnica de ejercer control de la educación que se encubre en la comprobación del saber, al motivar al estudiantado en la competitividad o en dar información a la sociedad. La evaluación congruente con el método constructivista y centrado en el aprendizaje no sirve para clasificar y vigilar, sino para que el alumnado conozca información de su aprendizaje y al docente respecto a la secuela de su práctica pedagógica. Quehacer que si se pretende diferenciado requiere cambios en la evaluación y concebirla como una instancia de diálogo del estudiantado y el profesorado. Mismas modificaciones deseables para la evaluación del trabajo académico, en la que predomina la visión de los factores externos sobre la experiencia cotidiana de maestros y maestras y que restringe la negociación con las autoridades.

²² Idem, p. 176.

EVALUACIÓN O CONTROL DEL PROFESORADO

La evaluación se cuestiona porque no tiene origen en los planteamientos pedagógicos. En diferentes disciplinas tiene un mismo significado: evaluación igual a control.²³ Barbier (1993: 40) sustenta que la evaluación a las personas no existía, ni hay evidencia de exámenes o calificaciones reglamentadas aplicadas a los enseñantes independientes ni a las pequeñas escuelas de la antigüedad. Los primeros testimonios se encuentran con los mandarines chinos y la universidad medieval en los grados universitarios. Después unidos a la reproducción de cuerpos sociales específicos que actúan apoyados por un poder y una autoridad (como funcionarios reales, administrativos, consejeros, enseñantes, médicos).

Desde entonces la evaluación es una estrategia jerárquica formalizada, independiente del capital material con valor en el mercado, basada en el mérito. Con la institucionalización de la primaria, el certificado de estudios multiplica los exámenes y diplomas a mediados del siglo XIX, y se convierte en el lazo tangible de la enseñanza y la sociedad. El movimiento de racionalización contemporánea empieza a evaluar las acciones efectuadas por los individuos en Estados Unidos (1952-1953), ligados al ámbito industrial. Los empresarios fueron los primeros en subvencionar la investigación de la evaluación de resultados de formación. Una consecuencia fue el uso de parámetros externos a la entidad evaluada. Otra secuela fue el establecimiento de la correlación entre la evaluación y la presencia de un contrato. En este sentido, la evaluación se dirige a los mandos calificados y en ejercicio autónomo para inducir a una mejora de la competencia (Barbier, 1993: 54) del uso del factor trabajo.

En el caso específico del profesorado, Davini (2001) propone cuatro tradiciones relacionadas al desarrollo socioeconómico para entender los cambios en la formación docente: 1) la *normalizadora-disciplinadora*; 2) la *académica*; 3) la *eficientista* y 4) *tendencias no consolidadas*. Davini configura un estereotipo profesoral a cada tradición, primero el propósito

²³ Leticia Burgos Ochoa y Carlos G. Villarino. "Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad Autónoma de Guerrero", en *Reforma y Utopía, Reflexiones sobre la educación superior*, núm. 6, verano de 1992. El control es un término de la administración y de la contabilidad. Etimológicamente viene de *contra-rol* que significa un doble registro mantenido por duplicado para la verificación de otro. Se puede decir que controlar es comprobar el cumplimiento de algo. El control es normativo y le imprime el atributo de respeto a las reglas, porque se suponen que son buenas por ser trascendentes, establecidas por la experiencia del uso o reglamentarias, impuestas por un poder superior. Es también jerárquico, sancionador y represivo, político y conservador (Ardoino, 1980: 150-152).

de formar un “buen maestro”, luego un “docente enseñante”, después un “docente técnico” y, por último, un profesional “hermenéutico-participativo”. Davini recorre las filosofías liberales y positivistas en el marco de la industrialización y la masificación escolar, que le asigna al profesorado el papel de civilizador y socializador de indígenas e inmigrantes extranjeros, hasta arribar a los noventa del paradigma administrativo-economicista promovido por organismos financieros que postula el control y gestión de la calidad, e imagina a un docente mediador del conocimiento basado en la psicología de Piaget para enseñar. Se impone la postura racionalista de planificar el trabajo con objetivos determinados hacia el logro de competencias demostrables y la evaluación es un sistema de control y medición externa en aras de la productividad académica.

En el momento actual, la evaluación es una vigilancia que empieza antes de instrumentarse cuando se establecen indicadores que privilegian ciertas acciones en lugar de otras. Así, se afectará de manera directa el contenido y la organización del trabajo universitario, funcionando como medios “naturales” y “objetivos” de jerarquización, clasificación y diferenciación (Ibarra, 2001: 360). De acuerdo con Hargreaves (1995: 53) la vigilancia vuelve trivial el trabajo docente porque:

Los controles técnicos de las pruebas estandarizadas, los paquetes, y orientaciones curriculares ‘a prueba de profesores’ y los modelos de enseñanza paso a paso impuestos desde arriba, han definido su trabajo y delimitado su criterio. Paradójicamente [...] las medidas diseñadas para incrementar el control técnico lo han desactivado, al provocar problemas de significado, motivación y moral entre los profesores que tratan de trabajar en forma más intuitiva, más emocional y más moral de lo que permiten los controles técnicos.

Otras manifestaciones de control en el proceso de enseñanza son el reloj para asentar la hora de la entrada a clases, el cumplimiento del programa, los índices de aprobación, las cargas frente a grupos, las formas de impartir clases, el tipo de material didáctico utilizado y cómo se evalúa el aprendizaje. Es un intento por controlar actividades y tiempos a favor de la burocracia administrativa para estructurar el trabajo docente. La burocracia despoja a los individuos de su autonomía y de su creatividad, porque le ordena su trabajo, le organiza sus actividades y se trabaja para un plan que ya no es propio (Lobrot, 1994: 24-25). Por ello, las tendencias de la evaluación parten de los elementos básicos de la administración: planeación, ejecución y control.

El binomio control-meritocracia debilita las relaciones de cooperación y de solidaridad entre el profesorado, y permite el avance de las propuestas gubernamentales en la educación superior. Ruiz (2001: 40) pondera que el objetivo meritocrático ya no corresponde a las expectativas de la economía ni de la sociedad actuales, porque es excluyente y depredador en lo económico y en lo educativo. En opinión de Ibarra (2001: 401), la meritocracia modelo de:

[...] evaluación/formación es incapaz de reconocer la naturaleza del trabajo académico, pues induce a la simulación, fomenta la corrupción y el credencialismo, desalienta los proyectos de largo alcance, genera altos niveles de estrés y angustia, y desarticula a las comunidades académicas [...] Esta competencia desenfrenada por el dinero atrofia la reflexión crítica, ubicando el trabajo académico y a cada uno de sus productos como simple medio para conseguir un ingreso creciente sin importar demasiado su contenido.

Desde otra perspectiva, Ornelas sostiene que la meritocracia quebró las reglas de compadrazgo, amiguismo y corporativismo, aunque reconoce que también se formó una camarilla con lealtades sobre los méritos personales. Quienes aceptaron primero la meritocracia fueron los profesores de tiempo completo, luego las personas que integraron el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), porque se convirtió en un símbolo de prestigio. Ornelas divide en tres categorías al personal académico producto de la estratificación del reconocimiento de méritos: a) grupo elite, con credenciales académicas superiores, trabajo académico reconocido, incluso a escala internacional, hablan otros idiomas y publican; éstos aceptan como natural la llamada cultura de la evaluación; b) un segundo segmento que no confía en los procedimientos de evaluación, descalifica las instancias colegiadas, hacen chistes respecto a los métodos de diferenciación, pero les gustaría formar parte del sistema de méritos y aumentar sus ingresos; realizan estudios de postgrado, preparan conferencias y artículos, pero su trabajo no es de calidad porque se citan entre ellos y quieren ser estudiantes de tiempo completo; vienen de la escuela privada y aspiran a ser sustitutos de la elite; c) al tercer segmento no le interesa la enseñanza o la investigación, son remanentes del sistema corporativista y defensores del sindicalismo, sin posibilidades de hacer trabajo de graduado o de publicar; podrían ser indiferentes a la calidad o al mundo académico debido a su edad o hábitos adquiridos.²⁴

En el mismo sentido, Gil considera que la evaluación tiene un lado brillante como la luna. Éste se caracteriza por el paso de un modelo de homogeneidad estéril a la posibilidad de un

²⁴ Cfr. Carlos Ornelas. "Observaciones sobre el caso de la UNAM. Una apreciación externa" en *La calidad en la educación superior...* op. cit., 1998, p. 339-346.

sistema de diferenciación estimulante de la calidad y del reconocimiento al trabajo académico, y termina con la dinámica del *hacen como que me pagan y hago como que trabajo*. El lado oscuro de la luna son los procedimientos que permiten a la planta académica efectuar actividades y obtener mayores puntajes y constancias oficiales, muchas de ellas superficiales; además que los incentivos no se agregaron al salario base. Gil señala la pérdida de la ética para efectuar un trabajo de calidad.²⁵

En el marco de la globalización de los mercados, los estándares internacionales de calidad provocan que la evaluación y el currículum se diseñen por expertos de la administración educativa. La primera consecuencia es la restricción de la intervención y la dirección del profesorado de su objeto de trabajo y la pérdida de autonomía. Contreras (1997: 18), pondera a la autonomía intelectual un componente profesional ineludible del académico para transformar y deliberar respecto a su práctica. No como una “autonomía ilusoria” cuando modifica la gestión para lograr el objetivo, pero sin capacidad de crear, quedando su enseñanza a merced del control del Estado, en una especie de proletarización del trabajo docente.

Elliot (1993: 164-168), afirma que la evaluación al docente es la vigilancia y el control es una estrategia para eliminar la resistencia a la transformación de la escuela en un proceso de manufactura. Si maestros y maestras quieren impedirlo, deben mantener su albedrío como una posibilidad para no alienarse, tomar decisiones, ser responsable y ejercer la docencia sin prescripciones técnicas, pero con ética. Es viable alcanzar una autonomía de compromiso con el desarrollo independiente del estudiantado y con la comunidad, reflexiva y con implicaciones políticas, no autocomplaciente ni para el individualismo competitivo, sino para la democratización de la educación (Contreras, 1997: 212).

²⁵ Cfr. Manuel Gil Antón, “Observaciones al caso de la UAM. Una apreciación interna” idem, p. 387-393. Con la postura de la conveniencia de la diferenciación salarial coinciden: Juan Zorrilla y Eugenio Cetina (Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México, p. 133-158) y Ricardo Mercado (La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior, p. 159-169) en *La calidad en la educación superior...* op. cit. Se considera que la homologación desmoraliza al personal académico más productivo y formó un círculo vicioso, porque el desempeño disminuyó por la falta de incentivos económicos. Parafraseando a Gil, el lado más oscuro de la evaluación es que los incentivos al docente no forman parte de su fondo de jubilación o pensión, indicio de una visión productivista y meritocrática, no el reconocimiento del trabajo realizado durante la trayectoria académica.

Pero la evaluación tiende a estandarizar las prácticas de la planta académica y su formación. Un ejemplo de normalización del quehacer en el aula, es el cuaderno del docente para anotar cada actividad del alumnado, similar a los reportes de producción. O los exámenes departamentales que uniforman programas, y las evaluaciones al desempeño docente que regulan la productividad académica. La actividad profesoral se vigila con las cartas descriptivas y la evaluación, que según Apple (1997b: 158) representan:

[...] procesos de control técnico (que) entran en la escuela disfrazados de 'sistemas' de evaluación diseñados, (y) los maestros van siendo descalificados. Sin embargo, son recalificados [...] en cursos y talleres de reciclaje [...] Mientras la descalificación lleva consigo la pérdida del oficio, el atrofiamiento constante de las destrezas educativas, la recalificación incluye [...] las aptitudes y las visiones ideológicas de la administración [...] (apoyados por la) incorporación de materiales curriculares.

Los postulados de Elliot y Apple tienen sustento, porque el control técnico y racional de la actividad docente excluye al profesorado de la evaluación al desempeño. La conveniencia de la participación del colectivo académico en la estructuración de la evaluación, se fundamenta en que no sería una imposición gubernamental ni se excluiría al personal docente, sería democrática y colegiada y, se supone, más justa. Comas (1999: 222-225), asevera que en otros países en el sistema de estímulos se estableció una comunicación previa entre los administradores de las universidades y la planta docente. De 15 investigaciones a escala internacional, 10 se manifestaron en contra porque no es un procedimiento eficiente de compensación salarial; aumentó los mecanismos de control profesoral; no salva los obstáculos institucionales para incentivar la calidad; diseños de evaluación no satisfactorios que no mejoran el prestigio ni el reconocimiento del trabajo académico; no hay seguimiento de sus efectos en la docencia y sus ventajas en la calidad de la investigación; los premios crean desconfianza e irritación y resquebrajan las posibilidades de cooperación.

Por otra parte, la deshomologación salarial basada en criterios de productividad académica es una propuesta Taylorista. La escala de puntos selecciona los factores de importancia para la organización y la suma de éstos en cada puesto de trabajo y sirve para traducir el valor monetario apropiado del puesto. El tabulador se constituye en un instrumento de control de la productividad de la carrera y del salario. Pero la productividad como concepto económico cuantitativo, sintetizado en una relación de entradas-recursos y salidas-resultados, no aplica al trabajo académico, pues no es un proceso de producción de una fábrica. Como sostiene Quaid:

[...] la evaluación del trabajo no determina el “valor trabajo”, sino que [...] es un dispositivo ritual pre-diseñado y pre-estructurado para acomodarse a valores culturales existentes. Distingue tres fases de la construcción social de la evaluación del trabajo. En la primera fase de externalización la evaluación del trabajo adquiere forma tangible a través de rituales, lenguajes y símbolos. En una segunda fase de objetivación la evaluación conduce a la gente a creer que el valor del trabajo puede ser objetivamente determinado. Y finalmente en una tercera fase de internalización esta creencia se vuelve tan institucionalizada que se convierte en algún lado como parte de la realidad.²⁶

En México, Villaseñor (1994: 25) sitúa en el periodo de 1978 a 1982 las reformas que facilitaron la instauración de los estímulos a la productividad de los trabajadores académicos, entre ellas las modificaciones a la Ley Federal del Trabajo que separó lo laboral de lo académico. Con esta reforma se gestó el control de las autoridades universitarias sobre el ingreso, la promoción y la permanencia de los académicos, relegando a los sindicatos de cualquier decisión al respecto.²⁷ Fue la puerta para que el Promep estableciera los parámetros e indicadores de evaluación de la experiencia y la formación profesoral basados en puntajes de tres áreas: calidad, dedicación y permanencia. El objetivo del gobierno era mejorar la productividad académica, la calidad de la docencia y la remuneración del trabajo académico.

En la estrategia subyace el objetivo del Banco Mundial de quitar atribuciones al colectivo docente “[...] porque tiene demasiado poder en la educación superior y los administradores tienen muy poco incentivo para controlarlos. El poder [...] tiene sus fuentes en el control del currículum (desvinculado de las necesidades de la economía global), en el gobierno compartido o colegiado, el sindicalismo y, por supuesto, en la libertad académica”.²⁸ El propósito fue menguar la influencia del profesorado por medio del sindicato o en lo individual en los planes de estudio, procedimientos de evaluación, temas de investigación, distribución de cargas de trabajo, elección de autoridades académicas y de representantes ante los órganos colegiados y las comisiones

²⁶ Citado por Pedro Constantino Solís. “La Universidad como organización y sociedad. Saberes organizacionales: alcances y límites de la certificación” en *Universidad, organización y sociedad...*, op. cit., 2001, p. 139.

²⁷ La supresión de los sindicatos en los asuntos académicos de las IES, es una condición necesaria para permitir la flexibilidad académica, política y laboral de la reestructuración del accionar de las IES. El sindicato universitario todavía puede ser un contrapeso y paliar los inconvenientes de una evaluación regida sólo por la burocracia.

²⁸ Según el Boletín de la Asociación Canadiense de Profesores Universitarios que envió dos representantes a la Conferencia Mundial de Educación Superior realizada en la UNESCO en París, del 5 al 9 de octubre de 1998. Los documentos discutidos fueron la “Declaración Mundial para la Educación Superior del Siglo XXI” y “Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo”. (La Jornada Semanal, 30-V-1999, p. 16).

dictaminadoras para el ingreso y promoción del personal académico.²⁹

Otro argumento para justificar el desplazamiento de los sindicatos, es que los beneficios económicos son regidos por el gobierno federal, la SEP y la SHCP, y se consideran adicionales al sueldo y a las prestaciones autorizadas para todo el personal de educación superior, por ello no será motivo de negociaciones sindicales o estudiantiles. Este esquema flexibiliza la tarea docente, es decir, agrega o cambia actividades no establecidas en el contrato colectivo de trabajo; fortalece el control político por el condicionamiento de los estímulos de acuerdo a un tabulador impuesto; y orienta el trabajo académico hacia la venta de servicios, como la investigación, porque son rubros que obtienen mayor puntuación. Por otra parte, los montos de los recursos no son adecuados ni suficientes para todo el profesorado.

El estudio de Comas (1999: 245-247) en la UAM encontró que los estímulos al desempeño docente no lograron los efectos esperados por sus impulsores. La evaluación anual indujo a un comportamiento regulador de la producción académica. Algunos docentes revelaron que dosificaron su producción del año para mantenerse en el programa de estímulos y optaron por trabajos menos ambiciosos. La cultura académica la sintetiza Comas en productos tangibles, mensurables y de temporalidad restringida. Por último, no resolvió el aumento de la calidad y de productos de trabajo; la obsolescencia de planes y programas de estudio; la falta de medios idóneos para publicar; vincular a la universidad con la empresa. Al menos aprendieron a racionalizar su trabajo y a planear su producción intelectual para conservar sus ingresos.³⁰

El hecho de maniatar el quehacer del profesorado, provoca la homogeneización y la jerarquización como principios básicos de una organización eficaz, que le quita autonomía y

²⁹ Atribuciones que se vivieron en algunas universidades francesas en 1968. Olmedo (2001: 57), sostiene que hubo departamentos relativamente autónomos con autogobierno formado por consejos con representantes electos por el profesorado, además, del alumnado y el colectivo trabajador, y tenía poder para decidir planes de estudio, distribución del presupuesto, el nombramiento de docentes por la planta académica.

³⁰ Similares conclusiones aporta la investigación de Miguel Ángel Izquierdo (2000) en 10 unidades de la Universidad Pedagógica Nacional. También encontró que los estímulos no generan mayor calidad en la práctica docente, y el cotejo entre actividades certificadas y una lista de puntajes simplifica la complejidad de la evaluación en documentos que llegan a ser burocráticos, académicos y de control político. Por su parte, Olmedo (2001: 197-200) señala la tendencia de la educación hacia la competitividad individual en detrimento del trabajo colectivo alentada por el sistema de estímulos al desempeño, a privilegiar la norma sobre la creatividad y la publicación en revistas extranjeras, y la investigación a ajustarse a los criterios ideológicos que determinan los consejos de evaluación.

fortalece la idea de que son trabajadores burocráticos en el desarrollo del servicio público para el funcionamiento económico, político y social de la comunidad. A ello responde la evaluación de la planta docente, para pasar de una “autonomía reconocida” a una “autonomía regulada” donde el trabajo académico cada vez es más normalizado y racionalizado (Apple, 2002: 70). Así, el quehacer docente actual es la gestión de estrategias orientadas a acomodar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado y, desde una óptica gerencial, reducir costos sin perjudicar la calidad aparente, requerida por la demanda (Pérez, 1999: 183).

Pero su aplicación trajo algunas consecuencias en detrimento de la actividad pedagógica como: a) docencia remunerada desde una lógica productivista que ya no depende del presupuesto asignado; b) fomenta el individualismo y la competencia; c) la institución planea, evalúa y ordena los productos académicos e impone normas de rendimiento; d) falta de compromiso del académico con la institución y la sociedad en actividades o proyectos de trabajo, si éstos no representan puntos para alcanzar mayores estímulos económicos; e) la comercialización de la investigación; f) la dualidad investigador-empresario, cuánto tiempo para investigar y cuánto para hacer dinero; g) al vincularse al salario, el proceso de evaluación se desvirtúa.

A esta forma de impulsar el mejoramiento de la actividad docente, Ibarra (2001: 391 y 396) la nombra evaluación/formación. Sostiene que el profesorado se enfoca a realizar actividades que le reditúan más puntajes y en consecuencia mayores ingresos, pero así es despojado de su capacidad para concebir y desarrollar su propio trabajo. Ibarra pregunta si vale la pena realizar un esfuerzo de seguimiento tan grande y documentarlo con tanta precisión, cuando la motivación que anima el proceso se encuentra tan lejos de la evaluación de la calidad. Si de remuneraciones se trata, se pueden vender el diseño e impartición de cursos de capacitación. También el gobierno de Vicente Fox reconoce que la evaluación docente contiene deficiencias, como los mecanismos para dictaminar el estímulo y su monto con el estipendio, el predominio de criterios cuantitativos, el no impulso a la calidad educativa, la falta de reconocimiento de las actividades en el aula que realizan maestros y maestras.³¹

³¹ Cfr. PNE 2001-2006, p. 195-196. Tanta es la falta de resultados de la evaluación docente, que el gobierno espera disponer en el 2003 de un nuevo marco normativo del programa de estímulos para homogeneizar a las IES (p. 209). El riesgo de la compatibilidad de las evaluaciones es la imposición y no la construcción con criterios propios de las instituciones, como se pregonaba en la actualidad.

Por otro lado, la cuantificación del trabajo docente encierra en los números realidades cargadas de matices y de complejidad, la descontextualiza y en la codificación numérica se aprecia un hecho cualitativo desde la subjetividad del evaluador (Santos, 1996: 93-94). Se califica la calidad de instituciones y académicos a partir del número de sus productos, sean egresados, textos publicados o recursos generados. Por ello, Santos (1996: 58-59) propone una evaluación a maestros y maestras que trascienda lo cuantitativo y los sesgos de los puntajes, de índole ética y con derechos a 1) la seguridad en el trabajo; 2) que se le notifique cuando será evaluado, a conocer los resultados; 3) apelar decisiones; 4) que no haya coerción; y 5) sin procedimientos discriminatorios. El interés de Santos es que la evaluación aporte a la mejora y no a la sanción. Esto incluye mantener el anonimato de las personas evaluadas y no comparar en sentido negativo.

En el recuento de la construcción social de la evaluación docente, varían los enfoques pero se reconoce necesaria, ya sea al servicio de la racionalidad instrumental o como proceso de diálogo y mejora. Al enfoque cuantitativo lo rebate uno cualitativo y de la investigación-acción que rechaza la organización vertical, burocrática y autoritaria de la evaluación que excluye al profesorado de su participación y donde prevalece el punto de vista de los funcionarios educativos. Una perspectiva cualitativa que comprende la autoevaluación profesoral somete a discusión los siguientes aspectos que deben incluirse para elaborar una evaluación:

- La experiencia docente es una actividad práctica, política (que no se debe ocultar) y ética mediada por valores.
- La enseñanza es una actividad compleja que produce resultados imprevisibles y enfrenta al docente a situaciones únicas, inciertas y conflictivas que no se resuelven sólo con técnicas.
- La evaluación del quehacer académico se limita a calificar los expedientes, constancias y pruebas documentales para asignar puntajes y evita los juicios deliberativos sobre la práctica docente.
- La autoevaluación del colectivo académica es posible si éste presenta el trabajo educativo de un ciclo a sus pares y en academias, para intercambiar experiencias, constar logros y se reflexiona sobre la práctica.

Es deseable fortalecer la autonomía de la práctica profesional del docente para buscar su

transformación.

- Si el conocimiento del profesorado se reduce a cómo actuar y se aplica con una técnica previsible y mecánica desde un enfoque teórico-academicista, la evaluación únicamente es un medio para conseguir los objetivos determinados por la administración.

Para los fines de la administración, el desarrollo laboral con base en méritos es ideal para justificar que si alguna persona no obtiene buenos dividendos de la evaluación como sistema de diferenciación, es porque no trabajó suficiente para obtenerlos. Si existe la simulación es culpa del académico no del proceso de evaluación, es decir, las fallas se atribuyen a los sujetos y no a la organización. Se obvia que el sistema de evaluación puede ser burlado, porque no es un problema de procedimientos, sino de ética. Contra la falta de ética de quien evalúa o es evaluado, no existe burocracia capaz de impedirla en un entorno de mercantilización de la educación. La evaluación del mérito excluye, en general, al docente de la determinación de los criterios a evaluar, y no mejora el accionar de las universidades de manera cualitativa.

Por esto, en la evaluación docente y las demandas institucionales y sociales de su profesión, se encuentran contradicciones como las recopiladas por Giroux (1998: 258):

A las escuelas [...] se les asignaba la responsabilidad de alentar el sentido de autonomía y la confianza entre los estudiantes, pero a los maestros [...] constantemente se les tenía controlados dentro de un red de vigilancia administrativa que sugería que ni eran capaces de trabajar de manera independiente, ni se podía confiar en ellos [...] y lo peor era que se les pedía que enseñaran a los niños a correr riesgos, evaluar alternativas y ejercer un juicio independiente, a la vez que se los restringía a prácticas docentes que hacían hincapié en los aspectos rutinarios, mecánicos y técnicos del aprendizaje y la evaluación.

En síntesis, la concepción de la evaluación para estandarizar las prácticas profesoraes se asienta en puntuaciones relacionadas con las diferencias entre las normas o las variaciones que se descubren en los indicadores definidos unilateralmente por la institución. La cooperación pierde su carácter voluntario y es una operación que controla la administración. No es una colaboración que permita una verdadera colegialidad, no utilitaria. La credibilidad de los dictámenes queda en manos de la comisión de evaluación. En sentido opuesto, existen otros fundamentos para organizar la evaluación con la participación de los actores del hecho educativo y desde la docencia, que se valida a través de la reflexión grupal respecto a los propósitos decididos por el mismo grupo para impulsar la mejora de su práctica docente. Intervención que es provechoso

extender a la evaluación y construcción del currículum reconociendo la experiencia profesoral, no sólo las proposiciones externas apoyadas por el Estado.

EVALUACIÓN CURRICULAR

El currículum como materialización de proyectos políticos y educativos para la sociedad, comprende los planes, programas de estudio, contenidos, estrategias didácticas, métodos pedagógicos, extensión de los cursos y un perfil de egreso. La importancia del currículum radica en que especifica los lineamientos normativos y académicos para la formación de profesionales y su evaluación es indispensable para la planeación académica. Como entramado social, la evaluación del currículum dependerá de la perspectiva con la cual se concibe, desde la simple comparación entre objetivos preestablecidos y los resultados, hasta un ejercicio con la participación del profesorado y el estudiantado que engloba todas las partes que conforman el currículum y su diseño, sin soslayar los aspectos ideológicos, políticos y de poder.

El estudio del currículum adquirió relevancia desde la Segunda Guerra Mundial. En el mundo anglosajón, el interés de evaluar el currículum se generó después del lanzamiento del Sputnik en 1956, primer satélite ruso, porque era una evidencia del avance científico de los soviéticos sobre el mundo occidental. En los Estados Unidos se revisaron a fondo los planes y programas de estudio en todos los niveles de su sistema educativo. A la escuela se le estipuló la tarea de incidir en la realidad mediante programas y contenidos pertinentes y significativos, de acuerdo al grupo social.

En México, las primeras evaluaciones curriculares en los años setenta y ochenta se elaboraron con la teoría y la metodología de la tecnología educativa, que tiene como parámetro comparativo los objetivos de aprendizaje. Otro modo de evaluación fue caracterizar el grado de congruencia interna y externa del plan de estudios respecto a los requerimientos y el perfil profesional, rendimiento escolar, ordenamiento de los contenidos y su apego a los objetivos educacionales. Es una concepción técnica orientada a controlar la selección de contenidos y secuencia, con objetivos conductuales específicos y los exámenes miden sus logros.

Luego atendieron los efectos del denominado currículum oculto del cual, según Santos (1996: 26), se producen la mayoría de los aprendizajes. En los ochenta, las teorías de la

resistencia y la investigación-acción empujaron a la participación del profesorado en el diseño curricular y pugnaron porque la evaluación se efectuara en todas sus etapas, sus contenidos y actividades para fortalecer el aprendizaje. Los puntos a evaluar comprenden la manera en que se diseñó el currículum y el contexto en el cual se aplicó, valorando el trabajo de las personas, los materiales técnicos para instituirlo dentro del entorno social, económico y político en función de a quienes se dirige el planteamiento educativo. Éste es un modelo de evaluación curricular integral, participativo y cualitativo.

El enfoque dominante de la evaluación curricular es comparar las especificaciones formales del plan de estudios y sus resultados, expresados en estadísticas de aprovechamiento escolar, promedio de reprobación, índices de titulación, eficiencia terminal, entre otros. La evidencia del éxito del plan es el nexo con el sistema productivo y la evaluación determina en qué medida el currículum y la enseñanza satisfacen los objetivos de un campo profesional. El *seguimiento de egresados*, en tiempos de acreditación, se utiliza en las IES para verificar el éxito del currículum. La opinión del empleador se recoge en un cuestionario que contrasta el desempeño del profesionista con sus necesidades y reclama más formación práctica. Por eso, la evaluación al mapa curricular se enfoca a crear o anular materias, actualizar contenidos, formular objetivos, modificar cargas horarias y de créditos, nuevas carreras, y las actitudes indispensables del profesional para que no entorpezcan la producción, porque son torales en la contratación (Díaz, 2000: 87).³²

En las experiencias de evaluación curricular de las IES revisadas por Ruiz (1998: 16), localiza cinco constantes: 1) cuantificación del aprovechamiento escolar del estudiante; 2) diagnóstico de los requerimientos sociales para los profesionales; 3) seguimiento de egresados; 4) congruencia interna y externa; y 5) revisión y actualización de los planes y programas de estudio. Pero la manera de concebir al currículum determina el carácter conceptual o cultural de acuerdo al pensamiento y a los fines de quienes la elaboran (Grundy, 1998), para su evaluación. Existen modelos que dan preeminencia a lo cuantitativo, sistemas de “entrada y salida” que

³² El estudio de Díaz Barriga se refiere a las opiniones de los empleadores universitarios. Destaca que la exigencia de éstos son expresiones de una discriminación ideológica, política e incluso racial. Sostiene que los empleadores consideran conformista a un egresado de una universidad pública que acepta cualquier salario, y una egresada de una privada es una triunfadora, con deseos de superación. Las características ideales para el empleo son, entre otras: trabajar bajo presión, habilidades de previsión, organización y planeación, apego al trabajo, acatar normas, compromiso institucional (p. 87-99).

comparan los resultados finales con los criterios operativos, y corrientes cualitativas. Para establecer la correspondencia entre la concepción curricular y la técnica de evaluación, juntando la clasificación de Ruiz (1998) y Fernández (1994) tipifican al currículum como: a) producto-técnico, b) proceso-práctico y c) práctica social y educativa-emancipadora.

a) El currículum como producto-técnico, se entiende como sinónimo de plan de estudios de una institución escolar. Es un documento que contiene los fines y propósitos educativos, una selección y organización de contenidos, las tareas académicas y un sistema de evaluación. Por su carácter planificado, este currículum es prescriptivo en la regulación de los resultados y enfatiza aspectos instrumentales y técnicos, para corroborar su eficacia. Enfoque donde los objetivos conductuales son la única fuente de normas y criterios y la discrepancia con los resultados es la medida del éxito del programa. Un evaluador verifica que el sujeto educado se ajuste a la norma y el deber ser determinado por el currículum. Docentes y estudiantes se nulifican en la aplicación del currículum.

b) El currículum como proceso-práctico, considera la relación de los sucesos en el aula, las normas y lineamientos del plan curricular. Requiere el análisis del contexto económico y educativo, para explicar los factores ideológicos, sociales y políticos que construyen un proyecto curricular de formación profesional. Los sujetos del hecho educativo son activos, importa el desarrollo de la capacidad para interpretar y emitir juicios y pueden ser evaluados por el grupo en donde se lleva a la práctica. La división entre diseñadores y ejecutores desaparece.

c) El currículum como práctica social y educativa-emancipadora, integra acción-reflexión-evaluación, y las decisiones de estudiantes y docentes son autónomas. Cuestiona el carácter empírico e histórico de la racionalidad tecnocrática y propone una visión crítica para estudiar la relación currículum-escuela-sociedad. Trasciende la intencionalidad política expresada en el plan de estudios. Se dirige a desentrañar las formas de acción y de relaciones que se gestan en la comunidad escolar a través de la escolarización que matiza, resiste o transforma el hecho educativo, para comprender e intervenir en la construcción curricular. Identifican dos dimensiones del currículum: formal (el que se especifica) y real (el que se desarrolla en la cotidianidad del aula). El currículum es una práctica pensada que recoge intereses, aspiraciones y percepciones que se traduce en una visión crítica sobre la educación; y es una práctica vivida que interpreta las relaciones entre las especificaciones del currículum, como el aprendizaje, y sus

propias expectativas. Incorporan el término *currículum oculto* para referirse a los valores, formas de comportamiento y visiones del mundo aprendidos sin estar formulados en el plan de estudios.

Para superar una evaluación curricular de resultados y comparativa, Ruiz (1998) a partir de la puesta en marcha del plan de estudios, formula una evaluación continua, global y participativa, que examine los procesos y relaciones socioeducativas que median el plan de estudios y los productos finales, y cualitativa por la naturaleza subjetiva de las vivencias cotidianas de la escuela. El aporte de Ruiz es considerar a la evaluación curricular como un proceso integral que contempla los antecedentes históricos, políticos, académicos y de profesión que originan el plan de estudios y cómo éste se moldea en el aula por autoridades, profesorado y estudiantado de acuerdo a su ideología. Por su enfoque cualitativo, ético, le imprime un carácter interpretativo y de comprensión a los datos numéricos y a los hechos educativos con la participación de la comunidad escolar, propios de la investigación-acción.

Una evaluación curricular cualitativa no se reduce a determinar el grado con que se alcanzan los objetivos, sino que analiza durante el desarrollo de la puesta en práctica del currículum todos los componentes del acto educativo. Interesa evaluar la dinámica de enseñanza en el aula, desde el modo de difusión de los conocimientos hasta la relación profesorado-alumnado; cómo se estructuran los programas de estudio, el perfil de la planta docente, la infraestructura física y material de la institución; la relación profesión con el avance científico y tecnológico. Los datos sobre eficiencia terminal, índices de reprobación, niveles de aprovechamiento, también son parte de la evaluación, pero se interpretan tomando en cuenta los aspectos socioeconómicos, culturales y lingüísticos que forman parte de estos resultados.

Un rubro nodal a evaluar son los materiales didácticos, porque algunos se asumen obligatorios y su prescripción indica el qué, cómo, cuándo y hasta el porqué de las actividades docentes que sustituyen las acciones y la autonomía del profesorado. Entre ellos, el libro de texto que comunica un saber y lo impone como una verdad (Torres, 1994: 110). Ese riesgo es patente con las cartas descriptivas que contienen conceptos prefijados a enseñar y los objetivos especificados, cómo alcanzarse y cómo evaluarse.

Por eso, en la evaluación curricular deben participar los integrantes de la comunidad escolar para que los agentes externos no restrinjan la calidad de la educación a la que asegura un puesto

laboral. Esta visión reduce a la educación a una serie de indicadores cuantificables que no fortalecen la formación del estudiantado. Además, no es precisamente el lugar de trabajo donde el sujeto creativo y crítico puede hacer uso de sus capacidades.

En la concepción del currículum predomina la visión de plan de estudios y su evaluación como un producto final y comparativo, que no identifica los elementos y factores que median e interactúan entre los objetivos y los resultados. Es ésta una evaluación curricular concebida como actividad técnica, neutral e instrumental centrada en la medición que soslaya los aspectos ideológicos, políticos y de poder. Empero, el currículum es integral y dinámico con sus dimensiones formal y real. Su evaluación se puede realizar con la participación de los sectores sociales y, como actor central, el cuerpo académico.

Esta perspectiva es factible en la investigación-acción, porque el desarrollo curricular no evalúa resultados previstos propios de las formas técnicas. La evaluación consiste en una crítica de lo aprendido, de las interacciones que se producen en la situación de aprendizaje y los criterios para juzgar la calidad de éste se refieren al grado de autonomía e igualdad experimentado por los miembros del grupo de aprendizaje. En la acción del interés emancipador, los agentes externos no están legitimados para emitir juicios sobre la validez del aprendizaje, corresponden a los miembros del grupo de estudio (Grundy, 1998: 190-191), porque los problemas curriculares no se resuelven sólo con actividades técnicas o con medidas dictadas por especialistas. El mejoramiento y transformación de la educación se inicia involucrando al grupo en una experiencia de investigación participativa, en una dinámica constante de *reflexionamos-actuamos* desde la docencia, por la docencia y para la docencia. Es una propuesta subjetiva mediada por valores.

Pero en el campo de la evaluación la tendencia que tiene mayor influencia es la externa, encabezada por el Estado, organizada bajo el principio de comparar las actividades de las IES frente a parámetros establecidos como indicadores de eficiencia académica.

TENDENCIA DE LA EVALUACIÓN

La evaluación tiene un origen político y comparativo para verificar que los objetivos determinados a la entidad evaluada se realicen. Es un instrumento que estandariza las prácticas docentes y asegura la calidad educativa desde la teoría de sistemas. La tendencia del Estado es a

consolidar la evaluación de las IES e involucrar a la sociedad como contraloría hacia la rendición de cuentas. Hasta el momento, los criterios que privan en la evaluación parten de la racionalización para lograr eficacia en las instituciones, adecuar el currículum de las IES para competir en el mercado educativo y asegurar la calidad educativa de la docencia. Una evaluación que se define de esta manera, se vuelve un mecanismo de exclusión amparado en la idea de la selección para el desarrollo de las instituciones y del país.

El objetivo del gobierno es formar la cultura de la evaluación como garantía de calidad educativa. En el discurso oficial, la evaluación no sirve a la penalización, reconoce la autonomía de las IES y busca la participación de la sociedad, pero sigue aplicando parámetros nacionales de rendimiento académico y de estándares básicos de desempeño para la acreditación profesional. En el marco de la globalización de mercados, los estándares internacionales para alcanzar la calidad, provocan que la evaluación se diseñe por peritos de la administración educativa y que se tomen parámetros para medir igual a personas o instituciones desiguales. En este sentido, el rumbo de la política educativa propuesta por Vicente Fox armoniza con las directrices mundiales en educación en los siguientes aspectos:

- Ideología meritocrática que selecciona individuos según rendimiento.
- Control administrativo que estandariza prácticas curriculares y la competitividad entre instituciones de educación.
- La evaluación se ostenta como eficaz y con resultados confiables por su capacidad técnica, su juicio experto y el dominio del saber especializado.
- Conexión currículum-evaluación con indicadores de calidad, evaluación externa de las instituciones, evaluación del profesorado, exámenes nacionales de ingreso y clasificación de las instituciones de educación.
- Gestión productivista del sistema, que conceptúa a la sociedad como cliente del sistema educativo.
- Certificación para crear expectativas de movilidad social.
- En la definición de qué, quién y cómo evaluar aún no participa la planta académica.

La evaluación como instrumento de control socava la autonomía universitaria, deja fuera de las decisiones a los sindicatos, individualiza la gestión docente y produce una dinámica de competitividad entre las universidades por recursos. Indirectamente minan la legitimidad de las IES al establecer la clasificación de universidades de excelencia o acreditadas que se recomiendan en el mercado educativo. Los exámenes de ingreso y de egreso aplicados por el Ceneval, determinan los parámetros del perfil para cursar una carrera profesional que certifica y actúa como control de calidad de las aptitudes laborales de la formación universitaria. Esto obliga a las IES a modificar sus currícula y formas de evaluación en relación con las exigencias externas y no de acuerdo a su propio desarrollo. Así, las universidades transitan hacia un modelo *heterónomo*, donde la institución tiene “[...] su misión, agenda y resultados definidos en mayor proporción por controles externos e imposiciones que por sus propios organismos internos” (Rodríguez, 2000: 101), para el cambio institucional.

En la discusión sobre la evaluación se plantean dos visiones opuestas: 1) la extrínseca, representada por quienes buscan la rentabilidad del proceso educativo como un servicio público; y 2) la intrínseca, que parte de la reflexión del proceso educativo y sus diferencias socio-culturales. La primera, reproduce la administración empresarial del sistema de incentivos que corresponden a una racionalidad instrumental y a criterios ajenos a la pedagogía para lograr mayor productividad. La segunda, es una perspectiva del profesorado para intervenir de manera colegiada en los procedimientos de evaluación del aprendizaje, del trabajo docente, del currículum y de la institución. Implica el reconocimiento del saber cotidiano profesoral y la aceptación de que en las escuelas existe la diversidad de metas donde la actividad política construye y reconstruye la cultura en el proceso educativo.

Con la perspectiva racional-instrumental, para el gobierno las ventajas alcanzadas por la evaluación son la descentralización que permite la autoevaluación institucional; la calidad se fortalece por la participación de expertos externos a las instituciones; se consideran procesos no burocráticos y aceptables para las universidades que definen su proyecto educativo y cumplimiento de su misión; existe una relación de costo-beneficio, por la rendición de cuentas que denota la eficiencia y la productividad de las universidades. Es una evaluación de tipo gerencial orientada a la siembra de la competencia de las IES en el ámbito internacional, es

formalista, centralizada y no representativa de la diversidad regional. Adecuada para la fiscalización, pero no para el desarrollo autónomo de las universidades.

En oposición, desde el punto de vista socio-cultural se propone una evaluación de inclusión, diálogo y deliberación (House y Home, 2001: 41), con la participación del profesorado. Evaluación que contempla las condiciones socioculturales concretas, pondera los fines pedagógicos con autonomía de los poderes políticos y sociales en la formación de seres críticos y para la emancipación. Se critica que la evaluación es producto de una organización burocrática para contrastar la correspondencia entre individuos jerarquizados y las características de los puestos ofrecidos y adquiere un valor en el mercado.

En consecuencia, es plausible generar una evaluación que no se oriente por medir la acumulación *eficiente* de conocimientos y reflexionar porqué mientras más títulos y certificaciones se le exige a los maestros y las maestras, vale menos su trabajo. Para develar que el problema de la evaluación es ético, político y de poder, no de una impecable organización burocrática creadora de categorías, incentivos y candados con el fin de asegurar la productividad y la calidad académica de por vida. Ética difícil de adquirir en un marco que siembra el espíritu de competencia y premia actividades, no compromisos sociales. En el campo de la evaluación se desarrolla la lucha porque no se torne en un instrumento de control rutinario acorde a los criterios administrativos.

En síntesis, el análisis de la renovación de los currícula, la nueva concepción de la calidad y la evaluación como una construcción social ajena al hecho educativo para conseguir la integración de profesionales con el sistema productivo, se examina a partir de un análisis que atienda las conexiones de lo local y su entorno social más amplio. La premisa de la construcción histórico-social de estos conceptos, es el marco para analizar las universidades públicas de Ciudad Juárez. El propósito es responder a la pregunta clave de si los cambios curriculares actuales en las universidades públicas satisfacen las demandas de profesionales de la industria maquiladora, cómo se construye la calidad educativa en cada institución, y si la evaluación como instrumento de transformación institucional es congruente con el desarrollo regional, en el contexto de la globalización económica y educativa.

CAPÍTULO IV

LA UACJ: DE LA EXPANSIÓN A LA MODERNIZACIÓN

En el contexto de la globalización, las IES modifican sus currícula para articularse con el desarrollo regional, cambian sus parámetros de calidad y adoptan evaluaciones externas para competir en el mercado universitario de la educación. La transformación en las IES públicas mexicanas tiene relación con las políticas internacionales de programas de estudio y acreditación institucional, orientada por el propósito de capacitar al colectivo trabajador destinado a un mercado laboral que requiere sujetos más activos.

El debate actual sobre las reformas en las IES es si el mercado laboral debe ser el referente para conocer la pertinencia del currículum, si la calidad se reduce a la eficiencia o si la evaluación es un instrumento de legitimación social más que de mejora institucional. Esta discusión es el marco para analizar las innovaciones en la UACJ y su aporte al desarrollo regional, desde el espacio particular de un cluster maquilador, y en un contexto general de globalización. En consecuencia, en la UACJ se estudian los cambios más significativos en consonancia con las políticas nacionales e internacionales de educación, incorporados en seis periodos rectorales.

FUNDACIÓN Y MITO

El mito fundacional de la UACJ relata que un grupo de mujeres se congregó de manera autogestiva y para constituir una universidad, con el objetivo de formar profesionales en una ciudad en crecimiento y apoyar el desarrollo regional. Treinta años después, la UACJ es una institución con un acelerado desarrollo de infraestructura y de captación de recursos propios. Su estructura es un modelo departamental respaldado en la planeación estratégica para competir y ejercer un liderazgo educativo en la región.

Edificada al amparo de la masificación de la educación superior promovida por el Estado bajo el paradigma desarrollista de educación igual a progreso en los setenta, ahora la UACJ es un ejemplo de administración hacia la excelencia. Los exámenes de ingreso y egreso del Ceneval como sinónimo de calidad, la acreditación institucional y las reformas al currículum en competencias laborales, son muestras de la adopción en la UACJ de las políticas “recomendadas” por organismos internacionales y nacionales a las universidades públicas. En la actualidad, la UACJ espera convertirse en el 2020 en:

[...] **modelo de universidad pública mexicana para el siglo XXI**. Por la calidad con que realiza y articula sus funciones sustantivas, por su interdisciplina e innovación educativa, sustentadas en una organización departamental en cuerpos académicos consolidados; por su eficiencia administrativa y su responsabilidad social; por su vinculación con los diferentes sectores sociales, por el aprovechamiento de la tecnología y el ambiente bicultural; por el impacto de su investigación y extensión en la comunidad y en el Estado; pero fundamentalmente por la calidad de sus programas académicos y la formación integral de sus egresados, lograda a través de un modelo educativo basado en el aprendizaje.¹

Al imaginario institucional actual de la UACJ le anteceden las universidades privadas, Femenina de Ciudad Juárez (UFCJ, 1 de octubre de 1968) y la Autónoma de Ciudad Juárez (21 de mayo de 1969).² Las carreras de la UFCJ, entre otras, eran trabajo social en el ámbito profesional medio, y licenciatura en derecho y ciencias diplomáticas. Su principal fuente de financiamiento fueron las colegiaturas y el trabajo casi gratuito de profesorado y directivos. La infraestructura y el equipo los donaron personajes de la comunidad, convencidos de construir un centro universitario armónico con el padrón demográfico y las actividades productivas de la ciudad. Entonces, la cercanía con los Estados Unidos era un indicio para pugnar por un desarrollo económico autónomo con empresas mexicanas y la formación de profesionales con un espíritu nacionalista.

El Club de Mujeres Profesionistas y de Negocios gestionó, con el apoyo de docentes, estudiantes y padres de familia, la instalación de la UFCJ. En el primer semestre de 1969, el rector Adolfo Chávez Calderón apoyado por el Consejo Universitario (CU), aprobó la inscripción de varones. Este hecho provocó la separación del grupo de profesionistas fundadoras de la UFCJ y se formó la UACJ. Por su parte, la UACH, en mayo de 1969, edificó su extensión en Ciudad Juárez, la Escuela de Administración Pública y Ciencias Políticas. Los conflictos en la UACJ siguieron. En 1970, el estudiantado realizó una huelga contra Chávez Calderón demandando la difusión de la reglamentación universitaria, la publicación de estados financieros, una explicación del incremento de cuotas, el pago oportuno al profesorado y la destitución del personal administrativo. Sería éste el único

¹ Véase *Plan de Desarrollo UACJ 2001-2006* (www.uacj.mx). Consultado el 30-IX-2002). Negritas en el original.

² Los datos y cifras de la reseña de la UACJ se obtuvieron de: Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Los primeros veinticinco años*, 1999; Dolores Canizales de Urrutia, *Así empezó*, 1982; Felipe Fornelli, *Primer informe, 2000-2001, Segundo Informe, 2001-2002 y Tercer Informe, 2002-2003; Manual de Inducción para Docentes*, s.p.i.; *Gaceta Universitaria* 130, mayo de 2000, y 153, octubre de 2002.

movimiento de huelga emprendido por el alumnado en la UACJ (hasta el 2003) que terminó con la renuncia del rector el 29 de diciembre de 1970.

El 28 de enero de 1973 el activismo de promotores, personas de las universidades antecesoras y empresarios conformados en Patronato, logró que el presidente Luis Echeverría colocara la primera piedra de la UACJ y se inaugurara el 10 de octubre del mismo año. Se facilitó la aprobación de la universidad, en parte, porque el presidente buscaba congraciarse con la sociedad después de las represiones del 2 de octubre de 1968 y 10 de junio de 1971. La política de Echeverría fue la ampliación y descentralización de la oferta educativa nacional y una mayor apertura en la democracia electoral. En el ámbito local, la creación de la UACJ le permitió al presidente reconciliarse con los sectores productivos como el encabezado por Jaime Bermúdez, que proyectaba traer de 20 a 30 maquiladoras para ocupar de ocho a 10 mil obreros y obreras. En 1972-1973, la ciudad vivió su primera recesión en la industria maquiladora vinculada a la economía norteamericana. Dos años después, el Estado de bienestar entra en crisis a escala mundial.

Desde su constitución, la UACJ la dirigieron militantes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), con una excepción: Rubén Lau. Los tres rectores, 1982-1994, realizaron actividades políticas para el PRI.³ La tónica para elegir a los rectores fue la unanimidad, hasta que en 1994, Rubén Lau fue electo en votación secreta y con la presentación de un plan de trabajo ante el Consejo Universitario.

La UACJ se desenvuelve con armonía entre autoridades, sindicato, docentes y estudiantes. Los conflictos internos fueron prácticamente nulos, salvo en dos ocasiones. En 1974 el grupo promotor de la UACJ logró 15 votos de 27 miembros del Consejo Universitario para desconocer al rector René Franco Barreno y nombrar un rector provisional. El brete se resolvió cuando la ANUTES revisó el proceso de elección de Franco Barreno y lo avaló. De 1975 a 1990 se vivió un ambiente político estable, en el cual se consolidaron las bases de su institucionalidad académica y la negociación con los gobiernos estatal y federal para obtener los recursos y mejorar la infraestructura. En la elección de Wilfrido Campbell (1990) un grupo de docentes se inconformó y el 7 de septiembre tomó simbólicamente el

³ Carlos Sylveira Saito, elegido rector para el periodo 1982-1986, renunció a principios de 1985 para contender por una diputación federal; Alfredo Cervantes García (1985-1990) que asumió como interino y luego fue ratificado rector, participó en las elecciones de 1992 y 1997, y dirigió al PRI local; Wilfrido Campbell Saavedra (1990-1994), dirigió al Comité Municipal del PRI en el ciclo 1999-2001 y es síndico para el periodo 2004-2007.

edificio de rectoría; la pugna se resolvió en 14 días. En ambos trances participaron bandos ligados al PRI. En el caso de Campbell, se asevera que recibió apoyo del gobernador priísta Fernando Baeza, porque desechó las impugnaciones arguyendo su respeto a las decisiones del Consejo Universitario.

La institucionalización

Respecto a la organización en la UACJ, el primer rector René Franco Barreno (1973-1978) instauró los reglamentos para forjar un modelo de universidad sin preparatoria, dividida en institutos, cobro de colegiaturas y un currículum basado en créditos académicos. Franco Barreno consideró insuficiente el subsidio y pidió parte del impuesto estatal universitario para la UACJ y sugirió el cierre de la extensión de la UACH, porque la primera tendría capacidad para anexar las carreras de la segunda. La petición del rector logró el aumento de la subvención. Las primeras carreras de la UACJ las propuso la ANUIES divididas en tres áreas: ciencias de la salud, de humanidades, e ingeniería y urbanismo, con planes semestrales. Entonces se crearon el Instituto de Ciencias Biomédicas (ICB); el Instituto de Ciencias Sociales y Administración (ICSA) y el Instituto de Ingeniería y Urbanismo, que en 1975 cambió su nombre por Ingeniería y Arquitectura. En marzo de 1976 se reglamentó el examen de oposición para ocupar un puesto docente en la UACJ. Luego empezaron los cursos propedéuticos encauzados a homologar el nivel académico del estudiantado que solicitó ingreso a la UACJ. Desde agosto de 1977 fue instituida la titulación automática con promedio de nueve o más durante la carrera.

La administración de Enrique Villarreal (1978-1982) se preocupó por el incremento del presupuesto de la UACJ con el propósito, entre otros, de contratar docentes de tiempo completo e investigadores para elevar el nivel académico. Los salarios y prestaciones se reconocían irrisorios. Villarreal logró mayor subsidio del gobierno estatal y le otorgó servicio médico y aumentó el sueldo al profesorado. Además, firmó el contrato colectivo con un sindicato académico por cada instituto, aminorando el poder de negociación de un grupo representativo de toda la universidad. En 1978 iniciaron los cursos de sustitución de tesis, la primera modificación de planes de estudio adecuados a la demanda de profesionales del mercado laboral y se decretó el reglamento de bajas por mala escolaridad. Se intentó, con poco éxito, enfocar la investigación a resolver los problemas de desarrollo de la comunidad rural y de vivienda popular, donde participaron pasantes de ingeniería y arquitectura.

En la fase de institucionalización de la UACJ, todavía no se hablaba de calidad ni de acreditación. Las credenciales expedidas por las universidades eran válidas para reconocer la capacidad del ejercicio profesional. La pertinencia del currículum suponía una sociedad que pugnaba por forjar seres nacionalistas y comprometidos con su comunidad. El mundo aún no vivía la fiebre de la globalización y había interés por una vía de crecimiento alternativa a la industria maquiladora. Ante el agotamiento del Estado benefactor, en los ochenta se profundiza la reconversión de las universidades.

La modernización

En los ochenta, el Estado comenzó a inmiscuirse en el crecimiento y la orientación de la educación superior. La idea tradicional de la universidad como conciencia crítica, se trocó en palanca del desarrollo material de la sociedad. Se forjó el fomento a la ética de la competencia a través del Programa Nacional de Educación Superior y SNI en 1984, para las instituciones y el profesorado, respectivamente. Con el condicionamiento del financiamiento a las IES, las universidades fortalecen su reconversión.

En este contexto se desenvuelve el rectorado de Carlos Silveyra Saito (1982-1985). Debido a las nuevas condiciones de competencia profesional de la docencia y de nuevos imperativos de calidad para las IES, la UACJ organizó en 1984 las academias para la planta docente. La idea fue mejorar la formación pedagógica en beneficio del alumnado y aprobó una maestría por cada instituto para que un 60% del profesorado alcanzara un grado académico superior a la licenciatura. Silveyra consideró que el presupuesto era el principal obstáculo para la investigación, por otra parte, promovió la universidad en la sociedad en los medios de difusión. Tras la renuncia de Silveyra para competir por una candidatura a diputado federal, le sucedió Alfredo Cervantes García (1985-1990).

Durante el rectorado de Cervantes aumentó la infraestructura física, la planeación y la implantación de políticas, programas y procedimientos administrativos, que a la UACJ le significó una primera evaluación educativa. Se estableció el Plan Institucional de Desarrollo (PID), como guía de la administración del rector y de coordinación entre actividades académicas y de extensión para enlazarse con el sistema educativo nacional. Sus políticas coinciden con las del gobierno de Miguel de la Madrid en priorizar el aspecto administrativo.

ajustar el aparato burocrático y recortar personal, incluso docente en un 40%.⁴ Cervantes fortaleció la divulgación de la universidad en la sociedad. Era el preludio de la necesidad de formar una imagen institucional para la competencia educativa. En respuesta al mercado maquilador, se autorizó la licenciatura en administración aduanera y la maestría en alta gerencia.

A la fase de modernización de la UACJ, de acuerdo con Villaseñor (1994), le correspondieron las reformas en el funcionamiento de las universidades: elitismo en el acceso a la educación superior; debilitamiento del sindicalismo universitario; exigencia de planeación para racionalizar los financiamientos extraordinarios; y la pérdida de poder adquisitivo del salario del profesorado. Otra característica de ese periodo fue la contención del crecimiento de la matrícula con el argumento de que la universidad pública era ineficiente y de mala calidad.

Planeación para la competencia

El siguiente rector, Wilfrido Campbell (1990-1994), continuó la política de planeación y evaluación. En 1991 establecieron los foros de evaluación institucional. La primera evaluación de la UACJ, efectuada por la ANUIES y la SEP, reconoció una buena administración por sus áreas automatizadas y en 1992 recibió fondos del Fomes para proyectos de modernización académica. Campbell creó la Dirección General de Planeación y Evaluación. En abril de 1993 el CU aprobó el proyecto de departamentalización y la ampliación del periodo rectoral de cuatro a seis años.⁵ Las escuelas se transformaron en departamentos, las materias en áreas temáticas y las carreras en programas. La política estatal de racionalización en las IES provocó el retiro de 300 empleados. Por la alta demanda de las carreras de ingeniería (que rebasó la población de ICSA e ICB), se dividió el Instituto de Ingeniería y Arquitectura en Ingeniería y Tecnología (IIT) y en Arquitectura, Diseño y Arte (IADA).

Al rectorado de Campbell le correspondió la política educativa de Carlos Salinas que institucionaliza la evaluación como condición para otorgar recursos adicionales a las IES. La evaluación académica fue el parámetro de remuneración al profesorado. Para las instituciones

⁴ UACJ. *Los primeros veinticinco años*, 1999, p. 79.

⁵ En la ley orgánica aprobada por el Congreso del Estado el 9-I-2002 con el Decreto No. 68/P.O., se asienta la estructura por departamentos de la UACJ, (Capítulo 5. De la organización, Artículos 6 y 8).

y la planta docente, la evaluación se hizo ineludible. Esto explica el acatamiento de la UACJ a las políticas del gobierno para obtener financiamiento y las normas y patrones de excelencia académica orientaron la administración de la universidad. Se empezó a orientar la calidad de la educación e investigación al rendimiento, el desempeño, la productividad y la eficiencia en la utilización de los recursos y la eficacia de su acción, con los parámetros del mercado laboral. La UACJ acogió el examen de ingreso del Ceneval, así como la acreditación y certificación de programas académicos en el contexto de movilidad profesional esperada con la entrada en vigor del TLC, el 1 de enero de 1994.

Rubén Lau (1994-2000) fue el primer rector por seis años y continuó con la línea de Campbell de avanzar en la infraestructura, construyó la Biblioteca Central y procuró la asunción de las políticas educativas internacionales y nacionales. Lau robusteció la organización departamental para mejorar la calidad, apoyado en un modelo de currículum idóneo enfocado a modificar programas con un aparato académico-administrativo flexible adaptable a la nueva situación del país. Con la departamentalización creció la burocracia académica para organizar racionalmente a la UACJ, como los jefes de departamento, de carrera, de academias y coordinaciones.⁶ La acreditación favoreció la pertinencia, imagen y legitimidad de la UACJ en la sociedad y ante las autoridades educativas, porque significa calidad de enseñanza y eficiencia en la administración de recursos humanos y materiales. En busca de consolidar su perfil profesional, el 17 de diciembre de 1997, se aprobó el Examen General de la Calidad Profesional Ceneval (EGEL), para la titulación.

En lo administrativo, la planeación optimizó los acervos de la institución. Despidieron personal, pararon las contrataciones, incrementaron las colegiaturas en un 50% y establecieron una cuota de 10 pesos por alumno para el fondo de bienestar estudiantil. En el

⁶ “En la Estructura Departamental se requiere del funcionamiento eficiente con reuniones frecuentes y programadas, así como normas claras y prácticas para el desarrollo de las academias. Para poder definir con exactitud las funciones académicas se deben establecer actividades que competen al Departamento, para lo cual se sugiere una evaluación de la organización administrativa interna que contemple [...] la calidad en la prestación de servicios [...] pertinencia de los servicios técnicos [...] distribución de recursos [...] capacidad para dar respuesta efectiva a las demandas [...]” (UACJ, *Guía para la Reestructuración Curricular*, 1993, p. 23-24). Para un estudio sobre el funcionamiento de esta organización, véase Folari y Soms, “Crítica al modelo teórico de la departamentalización” en *Revista de la Educación Superior*, No. 37, enero-marzo de 1981, www.anuies.mx. Entre los cuestionamientos a la estructura departamental, se señala: a) que la flexibilidad del currículum, aunque es más factible, no es exclusiva del modelo; b) es más eficaz en lo administrativo, pero no necesariamente en cuanto al apoyo de lo académico; c) suponer que la investigación vendrá por añadidura; d) la confluencia de estudiantes de diferentes carreras en un mismo curso, acarrea más beneficios de ahorro de recursos que de interacción e intercambio de experiencias.

periodo de Lau apareció el Programa Operativo Anual (POA) en 1995, que contiene objetivos, estrategias y metas para la asignación de recursos humanos y materiales para el cumplimiento de proyectos, incluyendo el desarrollo académico. Los diplomados, cursos y seminarios diversificaron la oferta educativa de la UACJ y obtuvo ingresos económicos, además, recibió apoyos para investigación de las fundaciones Kellogs y Ford, y del Fomes y del Promep.

Congruente con su transformación en organizaciones prestadoras de servicios, a partir de 1996 en la UACJ se preocuparon por mostrar una imagen hacia la comunidad bajo el lema *Transformando para ti la educación superior*, como consecuencia de la evaluación académica e institucional. Desde entonces, la UACJ se difundió con una amplia y sólida infraestructura física en permanente proceso de modernización que sustenta la actividad académica, cultural y asistencial propia de la universidad. El PID, aprobado por el CU a aplicar en el periodo de Rubén Lau, precisó la misión, los compromisos y políticas a seguir hasta la actualidad.

El rectorado de Lau terminó con serios cuestionamientos a su gestión. El Sindicato Académico lo acusó de desviar recursos de la universidad y del fideicomiso constituido en 1984, hacia el fondo de pensiones. El conflicto se generó desde el exterior por las protestas de docentes jubilados militantes del PRI, entre ellos, el exrector Alfredo Cervantes. Lau negó los desvíos por medio de la *Gaceta Universitaria* 130. Argumentó que se hizo una auditoría histórica al fideicomiso y no se encontraron irregularidades. La Procuraduría General de la República investigó y exoneró a Lau de estas dos demandas; por su parte, el CU apoyó por unanimidad al rector. En la disputa política se dijo que las acusaciones fueron apuntaladas por el gobernador, Patricio Martínez, por su amistad con Felipe Fornelli, quien ganó la rectoría. Luego de algunas semanas de inquietud, la institucionalidad volvió a la normalidad y se realizaron las elecciones para renovar al rector.

El futuro deseado

Las acusaciones a Lau ayudaron a Fornelli para que ganara la votación del periodo 2000-2006. Felipe Fornelli busca consolidar la calidad y la eficiencia institucional, su rectorado se caracteriza por fortalecer la vinculación con el sector productivo, profundizar los elementos

de la planeación estratégica y las medidas de racionalización y transparencia administrativa, esperando en un plazo de 24 meses, la certificación de los sistemas en ISO 9000.⁷

Fornelli elaboró el Plan Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) hasta el 2006, pedido por la SESIC para concursar por recursos extraordinarios. Con la intención de mostrar los avances de la transformación institucional mediante la planeación estratégica, en los inmuebles de la carrera de derecho se encuentran placas que enuncian la misión, los valores y las políticas de calidad. En el edificio de ingeniería se muestra la placa de acreditación vigente por cinco años como garantía de programas de excelencia. La calidad, los cambios en el currículum y la evaluación son apoyados por los procesos administrativos. Bajo los lemas, aparecidos en espectaculares en algunos institutos, *educación con valor*, luego *formación para triunfar* y el reciente *formación para todos*, continúan inaugurando talleres, laboratorios y centros de cómputo, sobre todo en ingeniería y medicina, superando la etapa de fundación de escasez de infraestructura.

En la actualidad, la UACJ recibe al 58% de la demanda de ingreso a la institución, cuenta con 63 programas académicos y 14 mil 667 estudiantes, distribuidos en el campus en Casas Grandes, Chih., y la Unidad de Estudios Históricos y Sociales en la ciudad de Chihuahua. El plan de actualización del currículum está en espera de la evaluación de los CIEES a todos sus programas académicos, en consonancia con el discurso de la normatividad internacional. Sus ingresos propios en el 2003 alcanzaron el 20.4% por cuotas y 8.1% en derechos.⁸

De acuerdo a su visión y misión, la UACJ aspira a un perfil de egreso basado en que el conocimiento y las habilidades informáticas constituirán el valor agregado fundamental en todos los procesos de producción de bienes y servicios de un país. En lo administrativo,

⁷ Véase *Segundo Informe...*, UACJ, 2002, p. 105. En el *Tercer Informe...*, 2003, p. 100, se autorizó la certificación en la norma ISO 9001:2000. Según el boletín *Estar al DLA* (febrero 2004, p. 3), la Política de Calidad y el Manual de Calidad, son “[...] un compromiso y una guía para la comunidad universitaria. Y en la aplicación genérica del ISO a las IES, con la participación de equipos de trabajo “[...] el concepto de cliente interno es entendido y puesto en práctica en la UACJ”. En abril de 2004, aparece en el portal de la UACJ una imagen del ISO 9000 y al entrar afirma: “La UACJ como reflejo de una decisión estratégica, ha adoptado un Sistema de Gestión de la Calidad, con el propósito de satisfacer las necesidades de los clientes externos e internos, así como de dar evidencia de la calidad del servicio educativo que proporciona a través de la acreditación de los programas educativos y la eficacia y eficiencia de los procesos de Administración”. Se acompaña de una política de calidad y los *Procedimientos que pide la norma*, como el de Acciones Correctivas y Preventivas PR-DGA-252. O los formatos para la *Lista maestra de control de documentos FO-DGA-005-02* y para *Registro de No conformidad FO-DGA-251-01*.

⁸ *Tercer Informe*, 2003, p. 174. En 2002, los ingresos propios fueron del 18.7% del total del presupuesto, *Segundo Informe*, 2002, p. 167.

capacitan a funcionarios y directivos con seis cursos para mejorar sus habilidades de interacción y de liderazgo, de planeación y gestión institucional. La intención es enfrentar los factores externos que afectarán a la UACJ en el futuro, como la aceleración en el avance científico y tecnológico, la globalización de la economía y la tendencia a la privatización de la educación superior.⁹ Para lograr sus proyectos, la UACJ construyó un modelo educativo como base para el desarrollo institucional hasta el año 2020.

LA ADOPCIÓN DE UN MODELO

El modelo educativo de la UACJ (MEUACJ) es una pirámide cuya base es la estructura académica que sostiene el perfil docente, las estrategias de aprendizaje, el proceso pedagógico y, en la cúspide, el perfil de egreso. Los propósitos torales del MEUACJ (71-73 y 76) son: cumplir con las normas internacionales de evaluación externa de calidad; de acreditación ante los organismos nacionales; certificar los servicios académicos y administrativos por ISO 9000, para aumentar la efectividad institucional; mantener la certificación del Departamento de Educación de los Estados Unidos; diversificar las fuentes de financiamiento. Los indicadores de la evaluación académica son el Ceneval, el EGEL, egresados en el mercado laboral, patentes registradas y artículos publicados.

Aunque son perceptibles los factores y la preeminencia de parámetros externos en la conformación del MEUACJ, la administración lo pondera propio y adecuado. Parte de su convicción se asienta en que el modelo es fruto de una consulta realizada de enero de 1999 a septiembre de 2000, para identificar y formar el tipo de egreso con las competencias que “demanda la sociedad”, lo que le imprime legitimidad social.¹⁰ En una sesión de consulta, se

⁹ Cfr. www.uacj.mx/mision2020 (consultado el 20-VII-01).

¹⁰ Una tendencia en las IES es presentar en un documento su modelo educativo bajo los lineamientos y el plazo sugeridos por la ANUIES, compatible con los cambios demográficos y económicos del país en el plazo considerado adecuado para cumplirse. Cfr. www.anui.es.mx, 3.2 *visión del sistema de educación superior del año 2020*. (Consultado el 7-V-2000). Durante la consulta se realizaron 59 reuniones de dos horas cada una, en la que participaron 20 directivos académicos y administrativos de primer nivel, mandos intermedios y representantes de docentes de los cuatro institutos; más 6 mil 500 personas consultadas del ámbito educativo, empresarial, gobiernos municipal, estatal y federal, medios de comunicación, grupos religiosos, grupos sociales, banca comercial, organismos no gubernamentales, maquiladoras, padres y madres de familia, docentes, estudiantes, funcionarios y personal de la UACJ; más 36 entrevistas a líderes de opinión, un foro de consulta y dos encuentros nacionales sobre educación superior; más la revisión literaria de la UNESCO, OCDE, Reino Unido, Estados Unidos, Colombia, ANUIES, SEP; reportes, tesis y estudios sobre la UACJ. más un análisis retrospectivo, coinciden con la visión de la ANUIES y las competencias de formación profesional que

amalgamaron las opiniones y se coincidió en “[...] formar profesionistas que sepan trabajar en equipo; con capacidad para emprender; cero tolerancia con los estudiantes que copien; cursos y diplomados a los profesionistas para mejorar el desarrollo de empresas; promover la excelencia educativa; el ambiente de la industria es de excelencia certificada por ISO 9000; la universidad vinculada con las empresas donde exista el intercambio de ideas y necesidades; docentes con maestrías y doctorados; el ingreso de los mejores estudiantes; exámenes más rigurosos y selectivos, lo más avanzado en tecnología para el resultado de calificaciones”.¹¹

Estas propuestas se aceptaron en el MEUACJ de manera textual. Las sugerencias para eliminar el autoritarismo del profesorado y la caracterización del estudiante como persona y no como un “producto”, la democratización en el aula y la erradicación de los puntos o recompensas para aprender, no se incorporaron. La sugerencia de que la calidad no debe partir de los valores del mercado de trabajo, o la crítica a las políticas de financiamiento que empujan al aumento de colegiaturas, tampoco convenció a quienes elaboraron el modelo.

En el MEUACJ destaca la adopción del modelo pedagógico constructivista en el proceso de aprendizaje y la consecución del perfil de egreso de la UACJ, definido como un individuo con capacidad de aprendizaje para toda la vida, dotado de valores y conocimientos básicos, integrales y humanísticos. Se advierte el eclecticismo de una propuesta constructivista, con los métodos de evaluación Ceneval o exámenes departamentales (ED) que aspiran a homogeneizar en el estudiantado el proceso de adquisición del conocimiento.¹² Esto perpetúa

“demanda la sociedad”. (Cfr. Modelo educativo UACJ. Visión 2020 [versión breve], 2002, p. 9). El 20-II-2004, expuse las ideas desarrolladas en esta sección en el seminario *Aula Universitaria* y el profesorado reconoció que había contradicciones –como en la implantación del constructivismo y los métodos de evaluación- y omisiones –como el punto de vista de las ONG- en el MEUACJ.

¹¹ Las frases son textuales y surgieron de una consulta a directivos de las preparatorias de la ciudad, durante el mes de abril de 1999. En la sala 1 del centro de cómputo de ICESA, se escribieron las opiniones en las computadoras. Al término del evento se entregó una copia de las propuestas vertidas en la consulta. La idea de “futuro deseado” se presta a la mofa. Alguien escribió que para el 2020: “La UACJ cuenta con el mejor hospital de especialidades mejor que el del teletón de Televisa”.

¹² El constructivismo supone la superación de los postulados del aprendizaje de la corriente conductista que pondera la adquisición del conocimiento como un cambio de conducta del sujeto en una situación dada, en una relación estímulo-respuesta que no implica la comprensión y genera sujetos pasivos. Piaget rompe con los conceptos conductistas aportando el análisis del proceso dinámico de aprendizaje humano, llama esquemas mentales a los conceptos que posee el sujeto cuando recibe un nuevo conocimiento para adaptarlo, asimilarlo y acomodarlo a su pensamiento. De Vigotsky, se agrega la importancia del lenguaje y la interacción social del ser con la sociedad en un momento histórico determinado. Para Vigotsky aprender es igual a lograr autonomía e independencia. Por esto, sin aludir a modelos puros, el constructivismo es una propuesta epistemológica de qué conocemos y cómo aprendemos que trasciende los aspectos técnicos de la enseñanza. Síntesis elaborada de: antología del Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, para el curso

la educación tradicional centrada en el examen, del cual dependen las estrategias didácticas controladas por cartas descriptivas (CD) que limitan la creatividad de docentes y estudiantes, además de no respetar los ritmos de aprendizaje, necesarios en un proceso de enseñanza constructivista. Prevalece la dinámica de estudiar para el examen, no para aprender. Uno de sus efectos es que pasar de un aprendizaje de asimilación a uno de construcción es más lento de lo esperado.¹³ A ello se agrega la falta de convicción de docentes y estudiantes respecto a un modelo que hará más responsables a ambos en la construcción de conocimiento.¹⁴

Como mandato de la UACJ, pasar de un modelo conductista a uno constructivista, es motivo de interés de algunos docentes que sometieron a discusión el modelo educativo.¹⁵ En primera instancia, se advierte el desconocimiento de la planta docente acerca del MEUACJ a pesar de que recibieron una copia del modelo y participaron en una sesión de consulta. Con las primeras lecturas sobre conductismo se aceptó, en general, que “[...] nosotros estamos dando una formación conductista”, basada en estímulos y respuestas, con una evaluación como parte de un sistema burocrático, no didáctico, y exámenes estandarizados”. El argumento fue exiguo para aceptar el constructivismo por temor a la pérdida de la autoridad y el control de estudiantes y el proceso de enseñanza. El profesorado concibe al MEUACJ como una imposición, porque es el modelo en boga y es obligatorio seguir sus lineamientos, y “[...] con el profesionalismo que nos caracteriza hacemos lo que nos manda el patrón”.¹⁶

Aunque el curso sobre constructivismo se eligió desde la perspectiva institucional, arrojó

El constructivismo: base del modelo educativo en la UACJ, 2002; Mario Carretero. *Constructivismo y educación*, 1997.

¹³ Cfr. *Segundo Informe*, 2002, p. 17. En el *Tercer Informe*, 2003, p. 16, “se avanza lenta pero firmemente”.

¹⁴ La percepción intenta revertirse con el Programa de Implementación del Modelo Educativo (PIME, dotado con más de tres millones de pesos para convencer a estudiantado y profesorado del ICESA de las bondades del MEUACJ durante el 2004). A la planta docente se le invitará a obtener el “Diplomado y certificación en estrategias de aprendizaje centrada en el alumno”. Para el estudiantado será requisito de inscripción tomar un curso de “Inducción al Modelo Educativo” y se realizó un foro de discusión el 18 de septiembre de 2004.

¹⁵ En un instituto de la UACJ, un docente que estudia la maestría en tecnología educativa ofreció el curso *El constructivismo: base del modelo educativo de la UACJ*. Participé en el curso el mes de noviembre.

¹⁶ Esta percepción puede permanecer, porque para obtener un premio económico por diseñar una asignatura con técnicas de aprendizaje constructivista, al profesorado se le compromete a presentar una carta compromiso para aplicar el diseño aprobado y un currículum que compruebe la formación pedagógica afín con el MEUACJ. Por otro lado, se deberá resolver la contradicción regida por un cronograma de actividades y la pedagogía constructivista, desde una perspectiva de programación que semeja un proceso lineal de aprehensión del conocimiento. (Véase *Convocatoria para los maestros de la UACJ durante el año 2004*, 3-V-2004).

conclusiones importantes como “[...] vale la pena si se logran alumnos más críticos y analíticos” o pragmáticas como “[...] si los que estudiaron esos métodos dicen que van a funcionar, entonces lo adopto”. Se acordó promover el constructivismo en las academias e invitar a las personas que trabajan con esta pedagogía a mostrar su trabajo a los demás colegas. También se cuestionó si el método constructivista fuese compatible con el ED.

La implantación del constructivismo en el MEUACJ es una adaptación del discurso de la ANUIES que enfatiza una educación basada en competencias, la creatividad y la capacidad de plantearse y resolver problemas en el trabajo. Congruente con esta política educativa nacional, en la UACJ se intenta formar a través de un aprendizaje por descubrimiento, significativo e integral para transferirse a otras situaciones de trabajo. Para asegurar el *profesional universal* que traslade sus habilidades de una empresa a otra, la evaluación del aprendizaje responde a criterios de certificación y acreditación específicas de competencias profesionales (MEUACJ: 26-27 y 35).

En el mundo de la competitividad es ineludible crear la competencia distintiva, presentando una característica que se aprecie única en el mercado profesional, según los manuales de planeación estratégica. Por eso, la UACJ ofrece un curso sello donde el estudiantado obtenga metodológicamente su misión, objetivos y metas a corto y mediano plazos y dar mayores facilidades con lo cual el alumno diseñe su propio currículum (MEUACJ: 45), entendido como la elección de la seriación de materias.

El MEUACJ incluye en sus valores el respeto, la honestidad y la responsabilidad. Luego la crítica, el compromiso social y la autodeterminación. Después, lo estético y la identidad cultural. El orden responde a las prioridades del neoliberalismo para frenar la descomposición social generada por su proyecto económico y político. Es un regreso a las raíces con el fin de evitar el deterioro de la humanidad provocado por la supuesta falta de valores y el mundo del trabajo es la referencia para reconstituirlos.¹⁷

¹⁷ La dinámica del capitalismo modifica la división del trabajo, la socialización primaria y la educación, la estructura de la familia y la comunidad, el funcionamiento de las empresas y las maneras de representarnos el mundo. Esto produce la separación del orden técnico-económico, regido por la eficiencia y la racionalidad instrumental, y la cultura que rechaza la disciplina del trabajo duro, la gratificación postergada y los valores puritanos, torales para la acumulación de capital y de realización personal. En consecuencia, es necesario volver a las raíces ético-disciplinarias del capitalismo, a la ideología que exalta la moral y la espiritualidad de la sociedad, rechazando el permisivismo de la vida cotidiana. Además, la protección al matrimonio y a la familia. Una de las instituciones para mantener el equilibrio en la sociedad capitalista es la escuela. (Véase José Joaquín Brunner. *Globalización Cultural y Posmodernidad*, 1999, p. 65-88). En coincidencia, la UACJ

En la mezcla de valores y conceptos de la planeación estratégica aplicada a la vida personal, se advierte y el pensamiento empresarial. Encuentran relación con los manuales de superación personal en boga en la idea de auto-desarrollo que consiste en afirmar que la vida es servir a sí mismo y a los demás; identificar influencias nocivas para resistirlas o superarlas; entrenarse para no responder mecánicamente a los impulsos, sino asumirlos como coadyuvantes de un proceso personal de mejoramiento continuo (MEUACJ: 44-45). La argamasa de términos entre las “demandas de la sociedad” y los elementos de la teoría organizacional que delinean el perfil de egreso en la UACJ, puede sintetizarse así:

[...] la formación de nuestros estudiantes [...] aporta conocimientos, liderazgo, competitividad y habilidades para el desarrollo profesional, pero a la vez, le dota de valores para la vida, que expresan su mejor dimensión cuando se comparten y se viven en la familia, en los centros de trabajo y en el quehacer cotidiano. (*Segundo Informe*, octubre de 2002, p. 127).

El profesorado capaz de forjar este perfil debe ser un gestor del aprendizaje, generador y trasmisor del conocimiento y con una actitud de formación profesional permanente. El docente de tiempo completo (DTC) ejercerá la docencia, la investigación y la extensión. La docencia se define como la función de facilitar, transmitir, construir y recrear el conocimiento; además, ejemplificar e infundir los valores sociales en los estudiantes. Acorde con la era tecnológica, se recomienda la elaboración de una página *Web* con la cual maestros y maestras administren los avances del alumnado (MEUACJ: 59-60). El docente se presenta como un modelo a seguir, resaltando las habilidades, conocimientos y valores deseables en el estudiantado. Esta imagen idealizada del docente el alumnado la percibe de manera diferente en la cotidianidad, en la que “[...] únicamente se limita a su clase, ahí está el programa y cumplo con él [...] Muchas de las veces saben, pero a lo mejor no saben dar clases. Eso sí nos afecta bastante”.¹⁸

Esclarecer la misión y la visión del colectivo académico y lograr la identificación con el

organizó el primero de otros talleres, “El Amor Romántico y sus Enfermedades” en el ICB, para ayudar a frenar los 720 divorcios anuales en la sociedad juarense propiciados por el estrés social (con factores como “[...] la situación económica y la criminalidad”), reflexionando sobre cómo mejorar la comunicación entre la pareja y la identificación de los tipos de amor. (www.diario.com.mx, consultado el 30-X-2002). También se impartió el VI curso de orientación a padres para la educación de los niños y adolescentes para que las parejas piensen en el futuro de sus hijos al momento de divorciarse, y evitar que los infantes se sientan culpables de la separación. (Idem, consultado el 14-X-2002).

¹⁸ A lo largo del capítulo se aludirán, entre comillas, las expresiones recogidas de los grupos de enfoque con estudiantes y docentes, y de entrevistas individuales. También se citarán comentarios de recogidos de la observación participante en academias, cursos y el seminario *Aula Universitaria*.

proyecto educativo de la UACJ, implica un desarrollo académico con un curso de inducción, un programa de retroalimentación para mejorar su desempeño, y asistir 80 horas de educación continua por año dentro del programa *Saberes*.¹⁹ A los seis años se debe obtener el diplomado en altas habilidades docentes; también tomar cursos hasta alcanzar 600 puntos de inglés en la escala TOEFL; y realizar en los próximos 10 años un postgrado superior al que ostenta al entrar a la universidad (MEUACJ: 66-67).

En suma, las funciones de los actores del aprendizaje en responsabilidad mutua son: Docente: guía, planea y diseña situaciones de aprendizaje, construye y facilita el proceso de aprendizaje, asesora; Estudiante: estratégico, activo, propositivo, autónomo, comprometido, auto-controla para planear, realizar y modificar acciones para el aprendizaje (MEUACJ: 28). Con una perspectiva funcionalista de la educación, donde cada quién asume el rol asignado en el proceso de enseñanza-aprendizaje tradicional, será difícil avanzar en la enseñanza constructivista. Mientras el perfil de la práctica profesoral sea de mediador del conocimiento, de controlador de actividades y administrador del tiempo, el alumnado no experimentará un pleno desarrollo de su autonomía para descubrir el conocimiento, condición necesaria en una educación basada en el constructivismo. En palabras de Colom (2002: 164), se perfila “[...] un docente diseñador de materiales y experiencias en relación de uno a muchos en busca de la eficiencia, desde un paradigma conductista”.

Por otro lado, el discurso en boga aspira a centrar el proceso educativo en el aprendizaje, es decir, en el estudiantado. El principal obstáculo a resolver para trabajar una pedagogía constructivista, es la incongruencia entre la teoría y la práctica. En teoría la propuesta es integral, activa y creativa, pero en la práctica se diseña un curso con una carta descriptiva que precisa objetivos, momentos y procedimientos de aprendizaje y evaluación, desde fuera del alumnado. El periodo se determina con base a medidas administrativas que no contemplan la experiencia previa del docente y estudiante sobre la materia, lo cual evita detenerse en el análisis del proceso de avance grupal. El papel del conocimiento es de algo objetivo, externo al individuo sin opción para cuestionarse, analizarse o negociarse. El problema del conocimiento ya no es por qué, sino cuál es el mejor modo de administrarse y controlarse en el aprendizaje, minando la posibilidad de interpretación entre el sujeto cognoscente y objeto conocido (Giroux, 1997: 54-55). Este perfil de profesor conductual impide que el ejercicio de

¹⁹ El programa *Saberes* promueve la actualización docente y disciplinaria del profesorado, de la UACJ, con cursos y talleres en junio y diciembre de cada año, sobre procesos pedagógicos, habilidades de información y de cómputo y desarrollo humano.

la docencia parte de las condiciones socioeconómicas y de cultura concretas del alumnado para organizar el curso. El propósito sería ajustar los contenidos en interés del estudiante y no convertirlo en un seguidor de tareas, sino en una persona crítica y constructora de su aprendizaje.

De acuerdo al profesional de la globalización, el constructivismo es idóneo para formar en el trabajo en equipo, la iniciativa, la responsabilidad y en habilidades de comunicación en la apropiación y difusión del conocimiento tácito en las empresas. El aprendizaje constructivista es cualitativo, observa procesos, no es mensurable por medio de exámenes que suministran información sobre productos. Este es uno de los desafíos del profesorado de la UACJ, hacer compatible un modelo no sujeto a ritmos de aprendizaje lineal con la exigencia de eficiencia en el cumplimiento del programa. El reto de la administración en la UACJ es demostrarle a la planta académica que el MEUACJ no es una imposición, no obstante que se diseñó cuando la mayoría de la planta de tiempo completo ya estaba contratada.

Con su modelo educativo, la UACJ aspira a crear una institución prototipo en la planeación estratégica y avalada por el ISO 9000 para reforzar sus vínculos con el mundo del trabajo, regida por la evaluación y la acreditación, con la finalidad de lograr liderazgo en la región por su calidad educativa.

LA ACREDITACIÓN COMO SINÓNIMO DE CALIDAD

En el debate sobre la calidad como un concepto histórico y multidimensional dependiente, en cada institución, de la consecución de objetivos y valores con un proyecto determinado de universidad y sociedad, para la UACJ la calidad educativa se sustenta en: a) el desarrollo humano (la formación profesional); b) los requerimientos de la sociedad (valores, compromiso con el país, actitudes congruentes con el sector productivo); c) el entorno internacional (sociedad globalizada que obliga a la productividad, la competitividad y el aprendizaje permanente).

En la UACJ, la definición de la calidad significa atención al desarrollo de las capacidades y habilidades individuales en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, a la vez que fomenta valores que aseguren la convivencia social, solidaria y comprometida. Una educación que prepara profesionales para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo, descansa en docentes dedicados, capaces y motivados; en estudiantes bien

orientados; en instalaciones, materiales y soportes adecuados; en el apoyo de las familias y de una sociedad participativa.²⁰

En el marco de la globalización, las universidades de calidad necesitan proveer sus servicios de conocimiento en un ambiente de alta incertidumbre; aunado a los cambios y restricción en el financiamiento, la evaluación de agentes externos que verifiquen la pertinencia de los programas de estudio y su funcionamiento como organizaciones prestadoras de servicios. Las IES se asumen como sistemas con procesos integrados y de trabajo en equipo para cumplir una función o actividad. Se preparan hacia la certificación de ISO 9000 y para competir con otras universidades acreditadas por los CIEES.²¹ El éxito de la organización depende de la correcta identificación de proveedores, clientes o usuarios. insumos y productos que generan un servicio, desde un paradigma de la administración estratégico-situacional.

Afin con este punto de vista, para la UACJ:

La calidad es para algunos [...] la capacidad de responder a las necesidades del usuario de un producto o servicio [...] que brinda la UACJ es [...] educación superior a la sociedad de Cd. Juárez. En la medida que la UACJ responda a las necesidades de esta comunidad, de los estudiantes, de la administración misma de la propia universidad y de los docentes, logrará la calidad académica. (*Manual de Inducción para Docentes de la UACJ*, p. 62).

A ello corresponde una *Política de Calidad* adaptada al modo toyotista de producción y sin variantes con otras IES:

Nuestro compromiso en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez es contribuir al desarrollo del conocimiento y la formación integral de ciudadanos y profesionales competitivos, críticos y comprometidos con capacidad de innovar y satisfacer las necesidades del entorno, aportando valor a la sociedad y preservando el medio ambiente a través de un Sistema de Gestión de la Calidad y su mejora continua. (www.uacj.mx. Consultado el 4-IX-2004).

El aseguramiento de la calidad educativa identificada en la Visión 2020, espera consolidar los cuerpos académicos e innovar la educación con la departamentalización. Su empeño procura que todos los servicios y actividades escolares de la institución cumplan o superen

²⁰ Plan de Desarrollo Institucional UACJ... op. cit. Para la elaboración del plan se consideraron como referentes esenciales la *Declaración Mundial sobre Educación Superior del Siglo XXI* de la UNESCO, el documento *La Educación Superior hacia el Siglo XXI* de ANUIES, la *Visión UACJ 2020*, el *Plan de Trabajo 2000-2004*, propuesto por el Dr. Felipe Fornelli Lafón y el *Proyecto Nacional de Educación* (sic, del equipo de transición de Vicente Fox).

²¹ La UACJ, en su visión de retos y oportunidades, “[...] busca ejercer un liderazgo entre las instituciones de educación superior por la calidad académica de su oferta educativa” (*Manual de Inducción para Docentes UACJ*, p. 6). Además, en el folleto de promoción *La UACJ en resumen*, señala que “[...] la universidad ha sido líder en el monto de fondos federales (recibidos), sobre una base de competitividad” ante organismos como Fomes y Promep.

los estándares de calidad establecidos por las instancias de acreditación, para cerrar la brecha entre la situación actual y la visión meta. En síntesis, se trata de establecer una filosofía institucional con espíritu de servicio y con valores.²²

Según el MEUACJ, la excelencia en la enseñanza requiere de más DTC calificados y transformar el esquema tradicional de trabajo pedagógico. Otro factor que se pretende en la consolidación de su oferta educativa, es la capacidad de sus egresados y egresadas en la resolución de problemas de su campo profesional y de vinculación con el entorno regional. Este factor se erige en el principal índice de la medición de la calidad de la UACJ, porque significa la aceptación de los empleadores del perfil de egreso.

Por tanto, todos los elementos de la calidad educativa en la UACJ son mensurables. Su objetivo es cosechar reconocimiento en el mercado de la educación, y presentar la acreditación de sus programas como garantía de administrar la mejora continua de la institución con una normatividad de políticas y procedimientos documentados y certificados; reconocimiento nacional e internacional; cumplir los objetivos del TLC en materia de educación superior; corregir asimetrías internacionales; certificar la formación del estudiante; información pública de las tareas académicas y administrativas; y cuerpos de administración y gestión de alta capacitación para planear la operación con eficiencia de la actividad de la universidad.²³

El proceso de acreditación es equivalente al aseguramiento de la calidad de los productos en las empresas. En la UACJ se acreditan programas académicos y de productos con la evaluación y actualización del currículum, el seguimiento de las recomendaciones de los CIEES, el análisis de los resultados de los exámenes de egreso y de ingreso aplicados por el Ceneval; también en la realimentación de egresados, empleadores y colegios profesionales. El fin es construir una escuela eficaz que satisfaga a estudiantes, docentes y empleadores. La visión corresponde al objetivo prioritario de la eficiencia en la vida social que aparece como sinónimo de calidad. Se cree que cualquier acto humano puede regirse por los patrones de la economía con objetivos previsibles desde fuera de las instituciones. Los resultados se

²² Plan de Desarrollo UACJ 2001-2006, op. cit.

²³ Información obtenida del folleto editado por la Dirección General de Información y Acreditación de la UACJ, *Acreditación: en busca de la calidad académica*, noviembre de 2001; “La acreditación en nuestra universidad: en busca de la calidad académica”, artículo publicado, en dos partes, por la responsable de acreditación de la UACJ en la *Gaceta Universitaria* 152 (Sept. 2002, p. 3) y 153 (Oct. 2002, p. 3); y del Plan de Desarrollo Institucional 2001-2006, op. cit. Por la importancia concedida a la acreditación, se inició en abril de 2003 el boletín bimestral *Estar al Día*, referente a este tema.

identifican, se miden y evalúan con rigor, con criterios de cualquier proceso de producción.

En consecuencia, para el área de acreditación, la calidad es:

[...] un concepto complejo, donde participan múltiples factores, sin embargo, hay tres elementos importantes para evaluarla en una universidad como la UACJ [...]: **Objetivos apropiados:** planeación y organización para formar los graduados que requiere la sociedad; **Eficiencia:** ejercicio apropiado de los recursos; **Efectividad:** formación adecuada de sus egresados. En la UACJ, participar en los procesos de acreditación, significa asegurar a la sociedad que se cumple con la misión en forma efectiva. (Folleto *Acreditación: en busca de la calidad académica*, 2001, negritas en el original).

La medición de la calidad educativa implica una concepción esquemática de eficiencia-eficacia-rentabilidad y representan, semejante a la industria, la adecuada aplicación de técnicas y rigurosos sistemas de supervisión y de gestión para alcanzar metas, componentes necesarios en la acreditación y consolidación del desarrollo organizacional. Por eso, en la UACJ la meta para el 2002 es la acreditación de los CIEES que provoca una movilización cotidiana en las jefaturas de departamento y en las coordinaciones de academia, para que casi cualquier labor “[...] quede documentada para que se vea que se está trabajando”.²⁴

La prioridad de la UACJ es conseguir la acreditación de todos sus programas que la “[...] convertirá en una institución modelo”. También porque se ganan mayores subsidios para adquirir equipo, y el dinero bien aprovechado es “[...] garantía de que se obtendrán resultados” en la calidad educativa. Otro beneficio es la formación que recibirá el estudiantado para competir en el mercado laboral; y como universidad, la clave en la competitividad con instituciones de otros países.²⁵ La acreditación es la llave para obtener ingresos económicos, identificación social, intercambio académico lo cual ameritó la creación del departamento de Acreditación de Programas Académicos, además, para sensibilizar a la comunidad universitaria de admitir avales externos de la calidad de su oferta educativa. En los distintos institutos se observa la participación del profesorado, porque “[...] es la línea por la que te tienes que ir” y la acreditación se ve como la puerta “[...] para obtener recursos”.

²⁴ Durante la recopilación de información de campo en la UACJ, observé una vorágine por documentar las tareas y propuestas en academias, como la recomendación para escribir un reporte sobre la experiencia de la revisión bibliográfica de un programa de la universidad.

²⁵ Cfr. “Los procesos de acreditación” en la *Gaceta Universitaria* 143, octubre de 2001, p. 2. Desde sus primeros rectores, en la UACJ la principal carencia a resolver son los recursos para mejorar lo académico.

desembocando en la perspectiva de que en la UACJ el problema no es filosófico ni moral, sino de recursos.²⁶

La meta por acreditarse conlleva una dinámica de difusión intensa de logros, de halagarse y hacer comparaciones cuando se cree mejor que otras IES. La divulgación de las fortalezas de la UACJ es motivo de grandes carteles hacia el exterior y de la competencia “sana” entre IES. De los puntos a certificar en la UACJ trasciende que: “[...] somos quizá, la única universidad pública que somete a todos sus egresados al EGEL del Ceneval”; ofrece instalaciones de teleinformática e infraestructura que superan los estándares nacionales de otras universidades; una computadora por 19 estudiantes, arriba de la tasa nacional; el programa de ingeniería industrial y de sistemas está certificado como el mejor a escala nacional; cursos de educación continua en gestión de recursos, diplomados ejecutivos y de calidad total, de desarrollo gerencial como opción de titulación.²⁷

No es en vano anotar algunos aspectos alcanzados por la UACJ, ni se trata de minimizar sus avances, sino de contrastar sus logros con las recomendaciones de los CIEES para analizar la discrepancia entre la planeación y la cotidianidad de una institución. Interesa establecer que el examen EGEL y su relación con la acreditación no es una forma confiable para, como se difunde en la UACJ y lo pregona el Ceneval, “[...] conocer la calidad de los profesionales egresados de diferentes instituciones y prácticas educativas” y a la institución la provee de “[...] información complementaria para identificar posibles fortalezas y deficiencias en planes, programas, técnicas pedagógicas y desempeño docente”.²⁸ La

²⁶ La expresión la escuché durante mi participación en los cursos *El constructivismo base del modelo educativo de la UACJ* y en *Planeación de la actividad docente. Materiales para la organización de la práctica docente*, en *Aula Universitaria* y en pláticas informales. La mención sobre la perspectiva es mi responsabilidad, porque hasta el momento la filosofía de la educación o la mención al papel social de la universidad se ubican en segundo plano. En el caso del programa de medicina, se difunde que “[...] la acreditación cobra mayor trascendencia porque tendrán prioridad para la obtención de recursos del Fondo de Inversión para las Universidades Públicas evaluadas por la ANUIES” (*Gaceta Universitaria* 143, octubre de 2001, p. 15).

²⁷ Información recopilada de: *Gaceta Universitaria* 130, suplemento, mayo de 2000, p. VIII y p. 5; ídem 134, noviembre de 2000, p. 8; íbidem 131, suplemento, agosto de 2000, p. VI.

²⁸ Cfr. El EGEL para la licenciatura en Derecho, en www.ceneval.edu.mx. Para el Ceneval, el EGEL es una prueba que mide y evalúa los conocimientos y habilidades intelectuales de egreso aplicada a escala nacional, y que contiene lo esencial, común y actual a todos los planes de estudio de cada carrera. Es un examen estandarizado de opción múltiple, con las mismas preguntas y se les evalúa bajo las mismas reglas para garantizar mayor objetividad en la calificación. Se le considera un diagnóstico que aporta información al empleador sobre la competencia profesional de quien aspira a ser contratado; y el sustentante conoce su preparación académica para ejercer una profesión y le aporta un valor agregado a su posición en el mercado laboral. El EGEL es opcional, pero se puede adoptar como un instrumento de titulación. Con un puntaje global de 1000 a 1149 puntos de Índice

exploración se aboca a la concordancia de los resultados derivados de la presentación de exámenes EGEL y los procesos pedagógicos y el índice de satisfacción del estudiantado. La muestra son los programas de derecho, turismo y administración de empresas, evaluados por los CIEES para su acreditación ante los organismos correspondientes en noviembre de 1999 y la nueva revisión de diciembre de 2002.²⁹

El EGEL y la calidad de egreso

De acuerdo con información de la UACJ, 60 de 61 estudiantes de derecho presentaron el EGEL y lo aprobaron satisfactoriamente.³⁰ En administración de empresas y turismo, 55 de 60 estudiantes alcanzaron la titulación automática con el EGEL, lo que “[...] coloca a nuestra universidad en un nivel nacional de prestigio académico, ya que demuestra que prepara profesionistas que puedan desenvolverse satisfactoriamente en cualquier estado del país”.³¹ En el caso de la carrera de derecho, la revisión de los CIEES recomendó: a) actualizar bibliografía, sistemas de evaluación, medios didácticos, revisar el plan de estudios y el perfil de egreso; b) investigar las causas del elevado índice de reprobación, determinar las causas de la baja eficiencia terminal y de titulación; c) establecer un examen de oposición para la futura contratación de personal docente, adecuar los salarios del profesorado a sus actividades y preparación académica y difundir el programa de estímulos. En la carrera de turismo, los hallazgos de los CIEES respecto a la planta docente y su efectividad educativa no fueron halagadores. Las sugerencias principales: aumentar la planta de DTC con perfil Promep e impulsar la investigación y modernizar del equipo de prácticas. En administración de

Ceneval el sustentante en derecho obtendrá el *Testimonio de Rendimiento Académico Satisfactorio* y con 1150 a 1300 puntos *Testimonio de Alto Rendimiento Académico*. Para una crítica sobre el EGEL y su influencia en la conformación de profesionales a favor del empresariado, véase Aboites (2001), Capítulo Tercero: La disputa por las profesiones.

²⁹ La UACJ logró acreditar el 44% y 66% de 34 programas en nivel 1 y nivel 2, respectivamente. El porcentaje sitúa a la universidad por arriba de la media nacional (*Gaceta Universitaria* 156, febrero de 2003, p. 2). En la entrevista con una funcionaria del área de Información y Acreditación, 11-XI-2002, declaró que “[...] probablemente no tendría que decirlo, (pero) siento que hace falta trabajar más por parte de los organismos acreditadores en temas más integrales. Con esto no estoy diciendo que no sea valioso y que no haya relación entre acreditación y calidad”. Reconoció que en la UACJ, “[...] hay programas que están acreditados y a nivel nacional aparecen, en no muy buenas posiciones, respecto a los mejores programas”.

³⁰ *Gaceta Universitaria* 153, octubre de 2002, p. 20.

³¹ *Gaceta Universitaria* 137, marzo de 2000, p. 5. Aún las cifras del EGEL no son halagüeñas. De 690 sustentantes sólo el 38.5% alcanzaron reconocimiento satisfactorio o alto rendimiento, destacando en psicología con un 77% y derecho con un 72% de quienes presentaron el EGEL. Se reconoce que “[...] no podemos estar satisfechos con estos resultados” (*Tercer Informe*, op. cit., p. 20).

empresas, a las insuficiencias anotadas se agrega la carencia en la formación metodológica del alumnado para elaborar tesis, por lo que se recomienda fortalecer las actividades del profesorado en las academias y las tutorías.³²

Los resultados obtenidos por el estudiantado en el examen EGEL no muestran una relación estrecha con las observaciones de los CIEES, en el caso de las tres carreras. El panorama presentado en la primera revisión señala claras deficiencias en la formación de la planta académica y, por ende, una frágil labor educativa manifestada en una baja tasa de titulación. Si el EGEL en realidad mide el bagaje escolar para el desarrollo exitoso de una profesión, entonces no se requieren procesos educativos documentados, docentes titulados ni estudiantes con una adecuada formación metodológica. Los puntajes alcanzados por el alumnado en derecho, serían improbables puesto que recomendar exámenes de oposición aplicables al profesorado de nuevo ingreso, supone docentes sin la debida preparación y que no pueden realizar una enseñanza de calidad. O cómo explicar el desfase entre estudiantes desprovistos de elementos para plantear un problema de investigación y con equipo obsoleto para prácticas, y la titulación automática.

La inferencia es que el EGEL como un rubro para la acreditación, por sí mismo no es sinónimo de calidad, aún desde una perspectiva cuantitativa. Si los resultados de turismo y administración de empresas son del año 2000 y los de derecho de 2002, y trabajaron bajo un paradigma tradicional de enseñanza y de calidad, la acreditación no tiene relevancia en la medición del EGEL. La explicación se encuentra en el carácter memorístico para contestar el EGEL, puesto que un examen de opción múltiple sólo pone en juego la capacidad de discriminación entre *a* o *b* y no procesos de construcción del aprendizaje.³³ Además, si la

³² Recomendaciones consultadas el 20-XII-2002 en www.uacj.mx, sección IADA. En la revisión de los CIEES del 5 y 6 de diciembre de 2002, los programas de licenciatura en Administración, Derecho y Turismo quedaron en el primer nivel. Sorprende que con un trabajo de año y medio se colocaran estos programas en el nivel de acreditación -según se difundió en la academia del 12-XII-2002-, y se subsanaran deficiencias tan importantes en el proceso educativo. Esto es posible porque se revisaron documentos, *hechos de papel* -a excepción de la infraestructura-, porque se necesitaría evaluar a una generación a partir de los cambios para corroborar la transformación cualitativa. Dos ejemplos de cómo el simple cotejo de rubros y cantidades, son contradictorios con la realidad: 1) en el rubro de "Investigadores de la UACJ miembros del SNI", aparece un candidato a Doctor con vigencia vencida del 2001, en el informe de octubre de 2002; 2) en los "proyectos de investigación en proceso", se anotan dos tesis de estudiantes de doctorado que son parte de una obligación académica y no surgidas del impulso de la UACJ a la investigación. (Véase *Segundo Informe...* op. cit. p., 140 y 152).

³³ La crítica a exámenes como el EGEL diseñados con opción múltiple basados en la taxonomía de Bloom, es su inoperancia como criterio de evaluación académica. Para la racionalidad técnico-instrumental, es útil porque evalúa desde afuera de la persona ciertos aprendizajes de manera masiva y

principal medición del EGEL es el mínimo de conocimientos indispensables de un campo profesional, es cuestionable si son suficientes para desarrollar una actividad laboral exitosa de acuerdo al contexto productivo. Esta prueba corresponde a una docencia basada en la memorización, la clase magistral y con estudiantes pasivos.

El EGEL es un ejercicio de certificación de las habilidades y capacidades del nuevo profesional, representadas en puntos como un indicador para que el empleador seleccione al personal más capacitado, así le convendrá más contratar a una persona con *alto rendimiento académico* que uno de *rendimiento académico satisfactorio*. Esto muestra que la calidad sigue siendo jerárquica, de primera y de segunda, porque el carácter único del EGEL es una justificación de la diferenciación ética del mérito y de avalar los conocimientos mínimos en el mundo laboral. Sus conceptos de puntajes, selección y rendimiento son propios de la economía para lograr la eficacia institucional en los procesos educativos. No obstante, para la UACJ son sinónimo de satisfacción de su currículum, pero según Seltzer y Bentley (1999: 12) “[...] a los estudiantes ya no les resulta suficiente demostrar que son capaces de superar una serie de exámenes”, sino “[...] utilizar sus conocimientos y habilidades de una forma creativa con el fin de causar cierto impacto en el mundo que les rodea”.

Cimentar la calidad de egreso en el EGEL, es aceptar las demandas de los empleadores y organismos certificadores para ajustar el sistema educativo hacia los fines pertinentes de formar un sujeto al servicio de la sociedad del conocimiento. Tanto el EGEL como la acreditación son fuente de legitimidad social, no de la calidad en la formación profesional pues no refleja su capacidad práctica, y es el principal elemento para la calidad en la UACJ. De acuerdo con Aboites (1998: 56), “[...] una buena educación es sinónimo de evaluación estandarizada”. Y la cultura de la evaluación permite a las instituciones presentarse con un

objetiva. Pero su representación matemática mide a un sujeto abstracto en supuestas condiciones iguales, limitado a responder a especificaciones establecidos por la autoridad. La opción múltiple no informa sobre procesos didácticos cualitativos, sólo muestra las respuestas correctas o deficiencias del estudiante ante un examen, como si éstas fueran innatas. Además, es un aprendizaje de opiniones y juicios impuestos. Por ello, un examen memorístico limita las posibilidades creativas, de pensamiento lógico y abstracto. En contraste, la evaluación como valoración de algo que implica la subjetividad, no puede materializarse en números para mostrar la calidad del desempeño profesional. Véase: Fernando Juárez, “La prueba de opción múltiple y su validación académica. (Notas para una validación teórica)”; Carlos Ángel Hoyos, “Modernidad, educación y legitimidad”; Gilberto de Landsheere, “Crítica a los exámenes”; Julio Aray, “El examen, la neurosis del examen y el examen como factor neurotizante”; y Santiago Hernández Ruiz, “El problema de la evaluación”, todos en Ángel Díaz Barriga, (compilador) *El examen: textos para su historia y debate*, 1993.

aire de exigencia y selectividad en la búsqueda de prestigio público y el financiamiento gubernamental.

Acreditación y ranking

La evaluación para la acreditación en la UACJ con base en las recomendaciones de los CIEES se difunde en el ámbito externo e interno. Pero la verdadera posición de liderazgo de la UACJ en la “sana competencia” universitaria es desconocida en el 2002. De acuerdo con un estudio de Loría (2002: 69-70 y 79) sustentado en puntuaciones, en el *ranking* de universidades públicas la UACJ se ubicó en el lugar 21 en 1993, el 16 en 1996 y el 21 en 1999. Puntajes lejanos de su visión del futuro, a excepción de la infraestructura y la formación para el mundo de la competitividad, porque en el renglón de alumnos inscritos en áreas distintas a las ciencias sociales ocupó el primer lugar en 1999.³⁴ Del trabajo de Loría (2002: 35-38) se deduce que el desarrollo de la UACJ es afín a las propuestas del diagnóstico de la educación superior en México de la OCDE, respecto a:

- La necesidad de aumentar el índice de titulación de licenciatura. (Aplicación del examen EGEL y cursos de sustitución de tesis como opción de titulación, flexibilidad en el cumplimiento del servicio social y ahorro del 50% del costo del título hasta mayo de 2004. www.uacj.mx, sección todos los eventos. Consultado el 2-IX-2003).
- Apoyo institucional al estudiantado para disminuir las altas tasas de deserción por reprobación (sistema de tutorías, como el Taller de habilidades de supervivencia

³⁴ Dato de la p. 129. La metodología de Loría se basa en la revista canadiense *Maclean's* que edita el *Annual Ranking Universities*, para clasificar y comparar a las universidades de Canadá de estructura similar. En México revisó los años de 1993, 1996 y 1999 y abarcó 31 universidades públicas estatales con características homogéneas. Según Loría, para evitar sesgos ponderó cuatro rubros principales: perfil del estudiante, docencia, investigación y postgrado, y financiamiento e infraestructura. En Estados Unidos y Canadá los resultados generados por la clasificación de las universidades, son fundamentales en la inversión de recursos internos y en la captación de recursos de la sociedad. Cada universidad toma medidas concretas de corto, mediano y largo plazos, buscando atraer estudiantes y financiamiento para su desarrollo. El ejemplo de clasificación con puntos no refleja la verdadera posición de las IES en el país, pero sí es un elemento numérico que ilustra los intentos por medir toda la actividad universitaria. Por el uso de la estadística, los lugares varían desde el número uno hasta el 26 en el caso de la UACJ. En el ranking citado, en 1993 y 1999 la UACJ ocupó el lugar 21, pero en el primero alcanzó 14.65 puntos y en el segundo 33.11. Loría (2002: 44) reconoce que lo importante no es el ordenamiento de las IES por el puntaje obtenido, sino ofrecer indicadores para fortalecer las instituciones y homogeneizar la calidad de los servicios de las universidades públicas, para “[...] incentivar la competencia y la competitividad positiva entre ellas”. En 2004, la UACJ ocupa el cuarto lugar según el Informe Nacional de la Educación Superior de la SEP, tiene ocho programas de alta calidad (www.diario.com.mx, consultado el 10-VI-2004).

académica enfocado a: “Proporcionar apoyo psicopedagógico a estudiantes con bajo rendimiento escolar o con baja temporal, a través de la enseñanza de nuevas metodologías de trabajo y estudio y estrategias de auto-conocimiento con el fin de incrementar sus potencialidades de desarrollo académico, social, emocional y profesional”, idem www.uacj.mx, 2-IX-2003).

- El 80% de los docentes de nivel superior sólo cuenta con el grado de licenciatura (promoción de estudios y becas de postgrados, además genera puntos para los estímulos al desempeño docente).
- La organización de los estudios en ramas profesionales ya no se adapta a las exigencias del mercado de trabajo y la ausencia de salidas intermedias en los estudios y el período excesivo de duración de la carrera llevan al abandono (cuenta con tres opciones de técnico superior universitario, y en el 2006 se espera que abarque el 20% de los programas de licenciatura).
- Se carece de un estudio sistemático de seguimiento de egresados que permitan obtener una medida confiable de la eficacia del sistema. (Principal criterio para medir la calidad de la institución y la modificación de los currícula).
- Las políticas de las universidades se limitan al periodo del rector en turno (planeación estratégica al año 2020, con referencia a los objetivos de la ANUIES).
- Ligarse con los empleadores en la definición de las ramas profesionales, los programas pertinentes y las competencias laborales (reuniones con empresarios para la creación de la base de datos empresarial y la difusión del curso diseño curricular basado en competencias).

Bajo estas premisas, la UACJ construye su calidad institucional. El número de docentes con perfil Promep o del SNI, la colocan como una IES de docencia e investigación, en sus programas predominan las licenciaturas y maestrías y, eventualmente, cuentan con un doctorado.³⁵ Es arduo que la UACJ alcance para el 2006 un perfil de IES de generación y aplicación del conocimiento y que ofrezca varios doctorados. Hoy, empieza a convertirse en una institución de docencia de calidad, similar a la mayoría de las universidades estatales. Se caracteriza porque las IES mediante la evaluación institucional o de pares, adopten estrategias

³⁵ Según lo prevé el Plan de Desarrollo Institucional UACJ op. cit., en la sección *Metas para el 2006*.

de relación con el entorno, que prometan eficiencia y reduzcan sustancialmente su dependencia del presupuesto federal

Por eso se presiona en los aumentos a las colegiaturas, en la búsqueda de mayor participación financiera estatal y municipal, en los donativos privados y convenios con la industria y otros sectores, así como otras iniciativas (rifas, venta de bienes, servicios, asesorías). El financiamiento federal tenderá a apuntalar, por ejemplo, a aquellas carreras y áreas que se consideren vitales pero que por su alto costo y poca demanda requieren una participación financiera significativa por parte del gobierno federal (electrónica, biotecnología); apoyando aquellos planes de reforma institucional o aprovisionamientos de infraestructura que converjan con los objetivos de mayor racionalidad del gasto y/o de una aportación innovadora o de calidad a la educación en este nivel. Este circuito busca que la educación superior incida en el desarrollo económico. Busca la creación de un segmento superior de la fuerza de trabajo especializado, moderno y globalizado, presente en todas las áreas de la producción y servicios, por ello la importancia del examen de egreso [...] La evaluación de los solicitantes es un mecanismo que permite, para los conductores de la educación superior, se trate de un proceso racional y ordenado (Aboites, 1998: 54-55).³⁶

Congruente con el logro de una IES de calidad en la docencia, la UACJ se dispone a instituir talleres de auto-evaluadores y un seminario de planeación estratégica de todos los programas para cumplir su característica de sistema abierto, que privilegia la evaluación externa y especializada con objetivos de acreditación y certificación de su desempeño.³⁷ Está en discusión si una estructura sistémica de la teoría organizacional aplicable a variables materiales es compatible para lograr eficacia educativa. Además, se discute la autonomía de la universidad porque ya no responde a su dinámica propia, sino a requerimientos externos. Un ejemplo son las academias que, según el discurso oficial, es donde se genera la calidad de la UACJ y en el presente semestre colaboraron en la acreditación, subordinando los intereses pedagógicos surgidos de su quehacer cotidiano. Un sector del profesorado observa a las academias como un espacio de discusión de la práctica docente y la propuesta institucional.

³⁶ Aboites (1998), clasifica a la educación superior en tres círculos: el de calidad (al que pertenece la UACJ por su dinámica actual), el de la excelencia y el comercial. El segundo constituido por unas seis universidades consideradas las mejores del país, la mayoría públicas, donde se genera conocimiento especializado de investigación con criterios y niveles internacionales, se vinculan estratégicamente a empresas y corporaciones. En estas IES, la evaluación de ingreso es un mecanismo para controlar la demanda de acceso a las instituciones, no una estrategia académica. El círculo comercial, se compone de instituciones privadas de mediana y pequeña capacidad, con una normatividad que asegure los estándares mínimos de calidad. En esencia, la tipificación de Aboites coincide con la del Banco Mundial en "*Systems of higher education*", capítulo 3, 2000, p. 46-58 y la de la ANUIES, punto 2.8 Tipos de instituciones de educación superior en "*La educación superior en el siglo XXI...*", op. cit., www.anuies.mx. (Consultado el 20-XII-2000).

³⁷ Propósito expresado en la reunión de academias del 12-XII-2002.

Aunque la participación del docente en las academias es una obligación orientada a crear la calidad educativa en la UACJ, en la cotidianidad funcionan de enlace para que el profesorado conozca las necesidades de la administración. En el orden del día los asuntos universitarios se truecan en administrativos: definir cuándo se aplicarán los exámenes departamentales, los tiempos de elaboración de antologías, duración del ciclo escolar, llenado de cartas descriptivas, avances programáticos y necesidades de acreditación.

El primer obstáculo para que las academias sean promotoras de la calidad y pierdan su carácter de control, es la falta de autonomía y las reducidas facultades que el reglamento le concede a quien coordina. El Art. 16 señala: “[...] el Coordinador carece de facultades de decisión o ejecución, correspondiendo éstas a los Jefes de Departamento y demás autoridades formales de la Universidad”. Y en el Art. 22 expresa que el consejo de academias será presidido por el Director del Instituto y los coordinadores tendrán voz y voto, pero el “Presidente del Consejo [...] tendrá voto de calidad” en caso de empate en el nombramiento del coordinador de academia (Art. 8).³⁸

La máxima facultad del consejo de academias es como cuerpo colegiado asesor y de consulta del Consejo Técnico y de los departamentos. Son, en palabras de Weber (2001: 97-100), cuerpos colegiados que poseen el conocimiento racional, técnico y especializado, pero el gobernante no pierde su posición dominante porque los controla por medio del grupo, aunque no esté presente. Para acotar a las academias, se opta por una presidencia jerárquica representada por el director del instituto. Los asuntos académicos como problemas de jerarquías y de votación, no de consenso, entorpecen el verdadero trabajo colegiado.

Las academias con esta estructura generan una colegialidad artificial, burocrática (Heargraves, 1995), cuando se busca la colaboración del profesorado para la planificación del curso, los cambios en el currículum o la acreditación. El objetivo es cumplir las metas planteadas por la administración; evitar que la asociación espontánea del profesorado comience a debatir y cuestionar las normas, rituales, controles, valores y procedimientos

³⁸ Otra traba de la actividad en las academias en la UACJ, son los asuntos a tratar “[...] de carácter científico, educativo, cultural, evitándose toda actividad que desvirtúe los principios que deben normar su funcionamiento. Por lo tanto, no tendrán intervención en asuntos de índole estrictamente administrativos, sindicales, políticos o similares” (Art. 3. reglamento de academias). Es controversial pretender que los asuntos restringidos para las academias no incidan en el hecho educativo o concebir a la educación desprovista del factor político.

instituidos. Es una conformación burocrática en las universidades volcadas hacia las labores de docencia en busca de una administración más eficiente. Para combatir a una organización anárquico-organizada del profesorado, denominada pos-burocrática integrada en pequeños grupos de investigación con autonomía relativa que con frecuencia discrepan de los requerimientos de la lógica administrativo-burocrática.³⁹

En este contexto de cuerpos colegiados forzados, en las academias al colectivo docente le parece que determinar la calidad educativa incluye a todos los actores del proceso de enseñanza, no restringido a la universidad o a los agentes externos. Entre los componentes de la calidad educativa resaltan la relación docentes-estudiantes y su interacción con los materiales didácticos, fundamentados en teorías del aprendizaje para su vinculación con la sociedad, pero no en exclusiva al sector productivo. También prevalece la idea de que la universidad forma profesionales “como un producto para el contexto” y en armonía con la misión y la visión de la universidad. En el ámbito del TLC, el egresado o egresada que pueda trabajar en Canadá y Estados Unidos es la medida de la calidad educativa y su pertinencia. En referencia al profesorado, se menciona que “[...] no se evalúa la calidad total del quehacer del maestro, porque las observaciones cualitativas del alumno no se toman en cuenta...como los maltratos”.

En otra academia, conceptuar la calidad depende del departamento y se vuelve disperso. En términos clásicos es “eficiencia y eficacia, de objetivos cuantificables”, comparada con otras instituciones y desde el modelo departamental debe ser de excelencia. Sus referentes son recursos didácticos e infraestructura y depende de la misión. En el mundo de la globalización, la calidad es un concepto ideológico más relacionado con la empresa análoga a la fabricación de un producto. Un aspecto olvidado son las relaciones humanas en el aula, más allá de generar un profesionista de éxito medido cuantitativamente. Por eso, la conclusión para un docente es:

En realidad no deberíamos estar hablando de calidad, porque no la podemos medir [...] lo único que estamos haciendo es reproducir un modelo que viene desde arriba, que no conoce la realidad que tenemos aquí [...] creo que las universidades públicas no deben estar en función de lo que el mercado dicta.

En síntesis, existe una apreciación en la planta docente de que las academias no son una alternativa generadora de la calidad en la UACJ, son más administrativas. Pero, en una

³⁹ Véase, Luis Montaña Hirose. “Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción -siempre inacabada- de la universidad”, en *Universidad, organización y sociedad...* op. cit., p. 105-131.

institución subyugada por la planeación estratégica, existe un grupo de colegas que escapa a la lógica de la preeminencia de lo administrativo sobre lo académico, en la que maestros y maestras discuten, en un ambiente relajado y sin rituales, asuntos como la matrícula, deliberan respecto a la reprobación y su posible solución pedagógica.

Las relaciones entre docentes y estudiantes son menos directivas, realizan una asamblea al inicio de semestre para realizar adecuaciones propuestas por ambas partes. El alumnado interviene en las academias y en las entrevistas con los nuevos aspirantes a la UACJ, en el intercambio de experiencias y opina si cumplen con el perfil ideal de la carrera. El examen de admisión lo plantean para dos horas, pero no por la eficiencia, sino porque “no se trata de torturarlos”. En congruencia con el compromiso de su enseñanza, cada mentor presentará un trabajo al final del semestre, igual que el estudiantado.

Otra opción de trabajo colegiado es el seminario *Aula Universitaria*, espacio de reflexión pedagógica de temas de la problemática institucional. Es pronto para conocer si se cumplen los objetivos.⁴⁰ No obstante, el marco general de análisis aborda temas a partir del aula, que permiten conectarla con su contexto y pueden propiciar una mejor comprensión del hecho educativo. Además, al finalizar el ciclo del seminario se hace un recuento de las enseñanzas adquiridas y de las sugerencias para el próximo semestre. La experiencia de colegialidad voluntaria del *Aula Universitaria*, se trunca porque es una actividad con puntaje acumulable en los estímulos al desempeño docente, asistiendo a 16 sesiones y presentando un breve ensayo.

Un tema que desató la controversia, fue la prestación del servicio social y su vinculación con la sociedad. Según la ponente, este deber de la UACJ es insuficiente, porque es

⁴⁰ Es un seminario fomentado por el departamento de humanidades y la subdirección de desarrollo académico de la UACJ, al cual asisten docentes de los cuatro institutos de la universidad. Los enfoques y corrientes para analizar la educación superior, son diversas. El profesorado de la UACJ actúa como expositor y comparte líneas de trabajo de investigación, experiencias en el aula o desarrolla algún tema específico sobre metodología, perfil docente, calidad, valores o investigación cualitativa. Se intenta la formación de ponentes, la interacción colegiada para compartir experiencias cercanas y se promueve la polémica, porque todas las sesiones cierran con un debate. En una sesión se cuestionó cómo la docencia, la investigación y la extensión tienen un “carácter vertical, tecnocrático y utilitarista subordinado a las disposiciones de tipo gerencial más que a la misión o razón de ser de la universidad”. En otra reunión, se criticó la relación entre globalización y educación y la pérdida de autonomía del profesorado. No obstante las críticas, prevalece la idea de “[...] moverse en el marco de la institucionalidad”, porque “[...] se necesitan recursos”, a pesar de las contradicciones encontradas entre el discurso y la realidad. Si la discusión del *Aula Universitaria* no se traducen en acciones concretas, será -como expresaron algunas personas- “una catarsis”, que legitima a la institución como lugar de discusión, no de transformación.

unilateral, sin diálogo con la comunidad, sin considerar la diversidad de problemáticas. su historia ni su complejidad. Además, el servicio social no se vincula con la carrera, carece de continuidad y sólo es un requisito para el alumnado. A la universidad no le significa una responsabilidad, sino una presencia donde no aprende. Se propuso la conveniencia de que la UACJ revise su nexo en la ciudad para construir proyectos a largo plazo, respecto al diseño urbano, lo político y el medio ambiente.⁴¹

En *Aula Universitaria*, también se advierten las contradicciones o el proceso de transición de la enseñanza tradicional a un enfoque centrado en el aprendizaje constructivista. En la discusión grupal se reconoce que el constructivismo es el método oficial, pero en los salones sigue la enseñanza tradicional. También se dilucidó cómo con la crisis de la industria maquiladora las prestaciones del colectivo trabajador disminuyeron, aumentó el desempleo profesional y apareció la necesidad de la certificación por competencias y de modificar el currículum. Un ejemplo fue el diseño de un curso de administración gerencial con el fin de que los ingenieros sepan cómo se manejan las empresas y poder hacer análisis de costos.

En sentido contrario, en una academia de la UACJ, la calidad educativa ligada al contexto socio-económico y de la globalización, se cuestionó un perfil de egreso que pretende:

[...] (una persona) que salga bien preparada, no precisamente para que haga movimientos sociales y cambie el entorno social, no, sino para que esté enajenado conquie va a ganar millones, además sea competitivo, individualista [...] de esa manera encontraron el mecanismo para seguir teniendo el control del capital. El discurso que vendemos es ése, hay que tener seres pensantes [...] pero para la maquiladora sólo se necesitan técnicos y personas que manejen máquinas [...] los profesionistas sólo se necesitan unos cuantos para administrar y para asegurar la calidad de los productos [...] les decimos que nuestra materia es importante, pero no les decimos que el compromiso social es importante por estudiar en una universidad pública con recursos de la misma comunidad.

En suma, hasta el momento las academias no son instancias donde inicia la construcción de la calidad educativa en la UACJ. El discurso generalizado tiende a conceptualizar la calidad con relación a los parámetros de acreditación. En contraparte, existe una visión crítica a esta

⁴¹ En su libro *¿Extensión o comunicación?* Freire (1988), advertía que el trabajo de extensión de la escuela sobre la comunidad era una invasión cultural, porque tomaba al campesinado como una cosa, objeto de planes de desarrollo de “seres superiores”. Además, la actividad en la comunidad privilegia lo técnico y no interactúa con los valores y actitudes de la población. Se establece una relación mecanicista de depositar conocimientos en “alguien” para reemplazar a los que, suponen, ya son obsoletos. Para evitar esta forma de extensión, el trabajo social debe convertirse en un proceso de diálogo en el cual las personas que reciben la asistencia son agentes de cambio junto con los brigadistas, no sólo objetos de la acción, por ejemplo, de la universidad.

noción especificada desde el mercado, que pugna por incorporar en su conceptualización al estudiantado, visto como un sujeto para dialogar sobre qué es educar.

Estudiantado y calidad

El alumnado identifica en la esfera laboral “[...] si lo que aprendimos es de calidad”, porque ahí “[...] no importan las calificaciones”.⁴² Por eso, les preocupa la falta de herramientas para ejercer, el exceso de teoría y no sentirse profesionales al inicio de la carrera. Con relación al mercado de trabajo, la calidad del aprendizaje parte de docentes y estudiantes, porque “[...] los maestros ya tienen mucha experiencia sobre el campo laboral y saben de las necesidades que existen allá afuera; y los alumnos a través de las prácticas”.

Al estudiantado le preocupa el desfase entre la teoría y la práctica en su formación profesional. Por esto, imaginan que cuando egresen de la UACJ, “[...] no sólo necesitamos salir con dieces ni saber exactamente todo lo que vimos en la carrera, sino también tener una cultura general, necesitamos leer, no sólo la educación está aquí en la escuela”. Además, ser “[...] honesto con la sociedad, puesto que es a la que va a servir. Entusiasta con su trabajo, con lo que está haciendo, puesto que es lo que quería estudiar”. Otras visiones más acordes con el paradigma de superación personal: “Ser emprendedores. Muchos de los profes no te ayudan y tú le buscas, así cuando sales a la carrera, pues no muy bien preparado [...] Saber que estudiaste para tener un buen empleo, un buen salario, ser como tu propio patrón, tratar de ver más alto”.

En general, para el alumnado, la noción y los atributos de la calidad en la UACJ les son ajenos, como el desconocimiento del perfil de egreso plasmado en su modelo educativo. Su concepto de estudiante de calidad muestra contrastes, desde quienes creen en aquel “[...] que aunque saque un siete sabe hacer las cosas bien y no las memoriza y las vomita, porque no viene por una calificación”, hasta quien “se prepara para un examen para llegar a un fin, con tiempo hace sus cosas, revisa y estudia para sacar una buena calificación y eso lo aprendió”. En la cotidianidad, las calificaciones y su promedio son importantes porque permiten elegir primero las materias a cursar el siguiente semestre, conseguir becas o mejores condiciones de ingreso a una maestría.

⁴² Las citas entrecomilladas de esta sección son las opiniones del estudiantado a la pregunta ¿qué es para ustedes la calidad en educación?

En la perspectiva estudiantil, se advierte la presión del mercado laboral sobre su formación profesional, antes que su interés por la posibilidad de intervenir en el desarrollo social con su actividad. La trascendencia de la calidad educativa en la UACJ sirve para el empleo, porque:

La escuela se va creando cierto prestigio de acuerdo a la calidad. En base a eso es como se consigue un trabajo en las diferentes organizaciones donde vayamos. Muchas veces nos pasa que nos juzguen de acuerdo a nuestra escuela. Si estamos en una escuela de muy baja calidad, (pero) a lo mejor yo me instruí por afuera o quise agarrar experiencia. practiqué y soy una persona muy competente. Sin embargo, a veces sí es una limitante venir de una escuela que tiene una impresión de que tiene bajo prestigio o calidad.

UN BALANCE SOBRE LA CALIDAD ACREDITADA

En el análisis sobre la calidad educativa en la UACJ es visible la orientación a implantar las políticas internacionales y nacionales respecto a la acreditación, los exámenes de ingreso y egreso, la formación profesoral y la revisión de planes de estudio para vincularse con el mercado de trabajo. Recientemente, acogió el ISO 9000 como modelo de burocracia global para mejorar su accionar. Todos los elementos cualitativos son controlados con procedimientos y formatos que encuentran su representación en puntajes medidos en niveles, rendimientos o lugares dentro de una clasificación. Pero no significa una adopción mecánica e inevitable de las demandas externas, sino una decisión racional de los directivos de la UACJ en un contexto de competencia por financiamiento a través de una evaluación que la legitima socialmente.⁴³

Esta racionalización lleva a la planta docente y directiva a entender que las recomendaciones de acreditación de los CIEES, no proceden si se oponen a la cultura

⁴³ Una postura de cómo las universidades cambian por las condiciones internas más que por la externas, es la de Adrián Acosta (2000). Sustenta que la adopción de la departamentalización, la diversificación de la oferta académica y los estímulos al desempeño docente, los sistemas de planeación y evaluación y la organización jerárquica-burocrática, sirven para regular en las universidades la autonomía, el crecimiento, la organización anárquica y terminar con el patrimonialismo. Por ejemplo, la Universidad de Guadalajara (U de G), inició su modernización con las políticas de evaluación de Carlos Salinas, basada en la *excelencia académica* para superar la educación popular y el aumento de la matrícula con carreras para el sector productivo, integrando como presidente de la fundación universitaria a Adolph Horn Steven, representante de la comunidad empresarial estadounidense en Guadalajara. La orientación está en discusión por un grupo de académicos de la U de G, respecto a: el individualismo de la educación, que el financiamiento público sirva para investigar y solucionar necesidades particulares, y que los planes y programas de estudio prioricen la formación para el desempeño laboral. (La Jornada, 12-III-2002, p. 40-41). En cuanto al predominio de la administración, para Leite (1996: 40), las empresas tienden a la desburocratización y las IES la fortalecen.

departamental; o a convencerse de que haya universidades de primera y de segunda, porque: “Yo me pongo en el lugar de los alumnos y quisiera saber cuál es la mejor escuela de medicina [...] es bueno siempre y cuando las comparaciones, o las asignaciones de estos ranking se den usando los mismos indicadores”.⁴⁴ O a pensar a la escuela como única y modelo, por exigir al profesorado la carta descriptiva al inicio del curso, instrumento total en la planeación didáctica.

El cuestionamiento a la acreditación es que por su origen político y comparativo, impone criterios extrínsecos que obligan a las universidades a cumplir requisitos para obtener el financiamiento, de lo contrario son excluidas. Además, limita su autonomía por los exámenes departamentales o de egreso, rubros de acreditación. Por otro lado, se emiten recomendaciones superfluas: motivar a los exalumnos a formar una asociación; obvias: crear un departamento de publicaciones, edificar cubículos y laboratorios; innecesarias: elaborar las cartas descriptivas faltantes, difundir la reglamentación o promover que los docentes asistan a cursos de pedagogía y didáctica para impartir adecuadamente clases.⁴⁵

En consecuencia, en la calidad en la UACJ priva una perspectiva extrínseca a la educación y sus conceptos provienen de la esfera de la producción. Se apegan a las nociones de escuelas eficaces y de gestión de la calidad. El proceso de enseñanza-aprendizaje se regula con cartas descriptivas que delinean el perfil deseado y las actividades para aprobar. Es una calidad de enseñanza conformada a partir del manejo adecuado de normas técnicas para formar un perfil de egreso congruente con las expectativas del mundo del trabajo, sintetizado en una actitud emprendedora, evaluado con un examen departamental y un examen Ceneval.

⁴⁴ Palabras de la encargada de Acreditación entrevistada el 11-XI-2002.

⁴⁵ Una muestra de cómo la UACJ relega su propia dinámica, es la recomendación de un organismo de acreditación para ampliar el plazo de bajas académicas al IIT, que se aplica en todos los institutos de la universidad para disminuir el índice de reprobación. Medida rechazada por varios docentes, porque rompe la dinámica del curso. Por otra parte, la vorágine por publicar provocó la repetición de un artículo entre la revista *Chamizal* y la *Gaceta Universitaria* y entre ésta y la revista *Didatikón*. También la difusión de textos añejos, para un entorno de conocimiento efímero, como el escrito para la presentación de un libro en septiembre de 2001, y ponencias de un Congreso Regional en Ciencias Sociales de julio de 1999, en la revista *Nóesis* de diciembre de 2002. Otras repercusiones de las recomendaciones de las CIEES, son la creación de un centro nutricional en una colonia marginal de la ciudad y la *Casa Abierta* para estudiantes de nuevo ingreso y su familia, con el objetivo de dar a conocer las ventajas de la UACJ. (*Gaceta Universitaria* 156, febrero de 2003, p. 5 y 9).

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

De acuerdo con el MEUACJ, la evaluación del aprendizaje es integral conforme a criterios de certificación y acreditación que ratifiquen las competencias transferibles a diversas situaciones de trabajo y un desempeño profesional de calidad. Pero las pruebas de opción múltiple de los exámenes departamentales y Ceneval, no son coherentes con el modo de evaluar los procesos de construcción del conocimiento. En consecuencia, poco sirven en la mejora de la calidad de la enseñanza si no se modifica qué y cómo se enseña. La convertibilidad de conocimientos y actitudes en puntajes, sólo refleja el control del sistema educativo por los índices de titulación, deserción y reprobación, dejando fuera la valoración de la actitud crítica.

La UACJ secunda la política de la ANUIES de aplicar exámenes de ingreso para seleccionar el perfil de aprendizaje constructivista y así orientar la demanda hacia las carreras menos saturadas. Pero la perspectiva desde el profesorado sobre los efectos de la aplicación del Ceneval es discordante con la visión de los funcionarios de la UACJ. En el curso *Planeación de la actividad docente...* se enunció, en tono de queja, “[...] lo mal preparados que vienen los alumnos”, incluso mencionó un docente: “[...] tenemos que trabajar con lo que nos llega, me tocó trabajar con las sobras del Tec”.⁴⁶

Otra expresión frecuente es que los estudiantes no saben leer. En la cotidianidad del quehacer docente, se confirman las críticas de que el Ceneval no es un instrumento académico. Resulta ocioso aplicar un examen externo de opción múltiple como indicador de la calidad de ingreso o para saber lo que cualquier docente interesado por su trabajo conoce del alumnado: las deficiencias para hacer síntesis, lectura crítica y las dificultades de redacción. En los ocho años de aplicación del Ceneval en la UACJ no se perciben cambios, porque las insuficiencias del estudiantado no fueron solventadas, aunque su fin es contribuir a la calidad académica mediante la evaluación de aprendizajes y propiciar acciones hacia su

⁴⁶ El docente tiene más de diez años en la UACJ y se refería a estudiantes rechazados por el examen de admisión del Instituto Tecnológico de Ciudad Juárez, cuando la universidad no era elegida como primera opción y había capacidad para atender toda la demanda. Entonces no era indispensable el Ceneval en la UACJ. En la actualidad, tampoco es un referente académico, por ejemplo, en las carreras de economía, diseño industrial o artes visuales, donde realizaron el examen 31, 28 y 10 aspirantes, respectivamente, todos fueron aceptados. (Datos del disco compacto con los resultados de ingreso enero-junio de 2003, de la Subdirección de Estadística de la UACJ). La baja demanda hace intrascendente el propósito del Ceneval. Por otro lado, la aprobación del examen de ingreso no es una medida estrictamente académica, porque para hacer efectivo el acceso a la universidad se debe contar con recursos para el pago de colegiatura.

mejora.⁴⁷ Asimismo, el Ceneval es una prueba repetitiva y memorística que necesita vigilancia para evitar que el estudiantado copie las respuestas. Como sucede en el examen de ingreso: “[...] debido a que algunos estudiantes pretendían quedarse con el examen de admisión de la UACJ, a partir de la próxima evaluación, los aspirantes deberán ingresar al recinto únicamente con diccionario y calculadora”.⁴⁸

Asombra esta disposición pues no tiene trascendencia que alguien conserve una prueba por la cual pagó. De acuerdo al Ceneval, cada año un grupo de especialistas revisa los reactivos con un sondeo estadístico para actualizarlo y medir el grado de dificultad de las preguntas. Entonces, no es posible plagiar un examen de 120 preguntas, a menos que los reactivos sean exactamente igual a los del año pasado. En el EGEL, el sustentante debe firmar una carta-compromiso de que no divulgará el contenido. Es incomprensible el secreto de un examen que, se supone, demuestra la capacidad del estudiante en la resolución de problemas, la capacidad de análisis y la habilidad verbal, destrezas que no pueden mostrarse copiando.

Por esto, es cuestionable la confianza en el ámbito educativo a la medición del Ceneval. De los exámenes en general, se discute que no pertenecen a la pedagogía y su representación estadística desconoce otras dimensiones. En su origen el examen no estuvo ligado al conocimiento. Como clasificación fue un instrumento creado por la burocracia china para elegir miembros de castas inferiores (Weber, 2001: 108-109). Cuando se incorporaron las pruebas en la universidad medieval no verificaban el aprendizaje o la promoción, sino la posibilidad de que el docente acoplara su método al estudiante. Desde el enfoque económico, la certificación escolar es una referencia de aptitud para el empleo y obtener un título profesional. La asignación de calificaciones al trabajo escolar es una herencia del siglo XX, un instrumento de la administración que reconoce un conocimiento, pero no indica realmente

⁴⁷ Véase www.ceneval.edu.mx, sección ¿Qué es? Consultado el 19-XI-2002. Según la Subdirección de Estadística citada, para el semestre enero-junio 2003, el porcentaje global de aciertos por instituto fue: 39% en ICSA, 24% en IADA, 38% en ICB y 28% en IIT; en el reporte de agosto-diciembre, las cifras son: 36% en ICSA, 38% en IADA, 39% en ICB y 41% en IIT. En el rubro de las estadísticas, los resultados muestran escasos conocimientos en el nuevo alumnado. Otra muestra de la insuficiencia del Ceneval, son los exámenes complementarios aplicados en la UACJ dependiendo del tipo de carrera, pero que se piensan eliminar porque anula el objetivo del Ceneval.

⁴⁸ www.diario.com.mx. (Consultado el 13-XI-2002).

cuál es el saber de un sujeto. El debate sobre el examen se trocó en lo técnico, en la construcción y tipo de pruebas y validación estadística.⁴⁹

En la actualidad al examen se le asigna la función de elevar la calidad de la educación, con una imagen de evaluación académica que posibilita el control de conocimientos, jerarquiza, clasifica y selecciona, e implica un ritual que normaliza las credenciales en el mercado de trabajo. En lo pedagógico, el docente convierte el proceso de enseñanza-aprendizaje en un adiestramiento dirigido a resolver exámenes, pues al profesorado se le exige cumplir un programa que se cotejará con un examen departamental; al estudiante le genera angustia, le impone un lapso arbitrario de dos o cuatro horas para responder a una prueba, bajo el único referente: “Si yo contesto el examen en una hora, el estudiante lo hará en dos”, porque con los horarios rígidos, el estudiantado logra “adquirir la capacidad de reaccionar ante las demandas de servicio urgentes cuando ya sean profesionales”.⁵⁰

La construcción del ED en la UACJ es un ejemplo de la colegialidad forzada, que obliga al cuerpo académico a trabajar en pro de la acreditación de programas. Al interior de la universidad, es un instrumento de control en la búsqueda de la objetividad y eficiencia de la evaluación para uniformar el aprendizaje. Su puesta en práctica requiere una burocracia: un equipo aplica, uno lo realiza y otro evalúa. El ED se abordó como un problema de porcentajes (50 reactivos mínimo y 100 máximo, de las unidades del curso, con un 70% de información nueva y 30% ya evaluada, será el 10% de la calificación), de procedimientos (quiénes, cómo aplicarlo, dónde) y fechas (que no se empalme con el examen final).⁵¹ Las consideraciones

⁴⁹ La importancia en la UACJ se debe a que: “[...] el incremento de los promedios indica una mejoría continua de los programas académicos [...] estos exámenes del Ceneval ayudan a la universidad a medir la eficiencia de sus currícula, pues son aplicados a nivel nacional [...] y sirven a los estudiantes como un parámetro de su nivel de competitividad en el mercado laboral nacional”. (*Gaceta Universitaria* 122, octubre de 1999, p. 1). En la guía para el examen la recomendación para el estudiantado es contestar el mayor número de preguntas.

⁵⁰ Expresión escuchada durante el seguimiento de la elaboración del examen departamental en un instituto de la UACJ. Durante las actividades para elaborar la propuesta, el profesorado mostró dedicación y el esfuerzo convencido, aunque fue una propuesta de la institución con el objetivo de organizar: “Estrategias colegiadas para mejorar la calidad, continuar con el proceso de evaluación para lograr la acreditación [...] revisar las cartas descriptivas a nivel principiante y avanzado, y exámenes departamentales” (*Gaceta Universitaria* 151, agosto de 2002, p. 9). En la dinámica de las reuniones privó la prisa porque cada docente tenía, o venía, de otra junta. Las reuniones duraron una hora, guiadas por el objetivo de acatar las disposiciones administrativas del departamento, como la programación de los ED. La falta de tiempo llevó a proponer “[...] no profundicemos, porque tenemos que irnos con algo”.

⁵¹ En una academia del ICESA, decidieron disminuir el valor del examen, porque su característica de opción múltiple no promueve la reflexión -objetivo de la asignatura- y no puede representar un alto porcentaje de la calificación. En algunas academias, reconocen la inconveniencia del ED para evaluar

académicas fueron secundarias, porque no existió discusión referente a cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje.

Desde la jefatura del departamento, el ED es garantía de calidad, por ello la conveniencia de implantarlos. Para el grupo de docentes, la finalidad fue satisfacer los requisitos de los CIEES y presentar al ED como una herramienta de evaluación estandarizado que desemboque en un manual que: a) compruebe que todos los grupos del nivel principiante aprendan los temas programados en las cartas descriptivas de cada materia; b) todos los grupos lleven el mismo nivel de aprendizaje; c) los distintos profesores de una misma materia cubran el mismo programa de acuerdo a lo marcado por la coordinación y las academias; d) las evaluaciones externas tengan un instrumento útil para el proceso de acreditación.

En la presentación del proyecto de ED, fue cuestionado el examen de opción múltiple por su composición esquemática y determinista que no ayuda al desarrollo crítico del estudiante. En contraparte, se refrendó como una herramienta objetiva recomendada por el Ceneval, con una sola respuesta correcta y la posibilidad de que el estudiantado adivine es nula. Además, no vulneran la independencia de la academia y se pueden revisar cada semestre.

A la sazón se impuso la senda de calcular todo el proceso de formación, como la complejidad de la apreciación, la creatividad, el diseño, la armonía y contraste de color, para "[...] que los CIEES sepan qué se va a evaluar" y de valorar un trabajo no como "[...] bonito en función de que me gusta, sino en función de qué". La lógica de la objetividad tipo Ceneval y el propósito de la acreditación privó, pues "[...] todos los exámenes colegiados son departamentales" y no es el único método de evaluación. Se concluyó que el ED indica el cumplimiento de la carta descriptiva, "[...] es de control y es una medida administrativa" y "[...] al maestro que no lo acate no se le va a programar".⁵² Por ello, el profesorado intuye que el ED mide el trabajo docente, no el aprendizaje del alumnado.⁵³

la enseñanza deliberativa, pero la demanda administrativa como factor de acreditación obliga al profesorado a continuar su aplicación. Ante lo ineludible, al docente le queda la opción de disminuir el porcentaje total de la calificación del departamental e incluir otros instrumentos de evaluación. En un área de economía el valor del ED pasó del 80% de la calificación a un 60%. En *Aula Universitaria* (31-XI-2003), se trató el tema del examen departamental y su incidencia en la limitación de la libertad de cátedra en su pretensión por homogeneizar la enseñanza.

⁵² En esta discusión el examen departamental mostró su carácter de control de calificaciones, no para un espacio de aprendizaje significativo. Se comentó la conveniencia para el estudiantado, porque éste no se inscribiría con docentes ausentes de las academias, pues perdería un "punto de la calificación".

⁵³ Un docente mostró su preocupación y angustia, porque en "[...] su grupo salieron muy mal en el departamental", pero lo atribuyó a la falta de interés debido a que la mayoría ya había pasado y el reprobarlo no les afectaba de manera significativa su calificación.

Pero la aceptación general de la planta docente del ED como una necesidad de acreditación, no está exenta de controversias. Prevalecen dudas acerca de la pretendida objetividad e imparcialidad de los *exámenes prácticos* evaluados por “gente externa”. Advierten la inevitable subjetividad de evaluar todo el proceso de desarrollo de un problema que no se limita a calificar un resultado. Es, por tanto, un atributo del docente que imparte la materia clasificada como *práctica* evaluarla y no dejarla en la máquina electrónica para su revisión objetiva. Una parte del profesorado observa una incongruencia en hacer un ED “[...] para proyectos con dos horas de duración, si esto no sucederá en la vida real del estudiantado”.

Es ostensible la primacía de lo administrativo sobre lo académico, aunque desde la teoría organizacional el primero provoca un mejor desarrollo educativo. También se nota el desconocimiento generalizado respecto a las implicaciones del ED, porque es tan importante para la acreditación y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las prioridades de la planta docente son impedir que el estudiantado copie, hacer tres exámenes diferentes, elaborar un banco de reactivos; sortear los trances que implican revisar preguntas abiertas o ensayos con grupos de 28 estudiantes; la exigencia de pruebas parciales para no “almacenar” mucho material, fragmentando el conocimiento en etapas de acumulación.

La imposición o adopción del ED provoca en el profesorado una dimensión intelectual limitada a operar programas preestablecidos y que la tarea educativa manifieste el repertorio de conocimientos, actitudes y valores requeridos por el modelo de aprendizaje y el perfil de egreso. La estrategia de uniformar conocimientos, temas y cumplir con la carta descriptiva con un ED, no puede corregir las deficiencias en los métodos de enseñanza, en la selección de los contenidos y en los hábitos de trabajo intelectual del alumnado. Modificar estas condiciones necesita de formación pedagógica y didáctica del docente. Todavía el examen cumple una función de comprobación a una demanda externa, más que una senda hacia la transformación de la enseñanza.

Aún priva en la administración educativa el convencimiento de que el examen mide por igual y objetivamente a todo el alumnado y colabora a unificar programas de estudio. Pero desde una perspectiva opuesta, el ED:

- Es un espacio de conflicto que no puede ser objetivo, porque la relación entre estudiante y docente está mediada por la subjetividad. Tampoco consigue reflejar el avance del alumnado, pues el proceso de aprendizaje no es estático ni simple retención de

información.

- El examen es el elemento central para evaluar el aprendizaje.
- Requiere de la tecnología educativa y un diseño de currículum que esquematiza al proceso educativo con procedimientos contrarios al modelo (en el caso de la UACJ) constructivista.
- Implica una reestructuración hacia la eficiencia no en lo académico.
- Es un instrumento que valora la efectividad de los métodos empleados por el profesorado, con base en la administración científica del trabajo en la escuela.
- Menguan la autonomía universitaria y la libertad académica, mediante acreditaciones y exámenes dobles, y de la opción de conocimientos al tener que satisfacer una evaluación estandarizada encaminada al mercado de trabajo.
- En conclusión, tienden a uniformar los contenidos de la enseñanza de la planta docente, son antipedagógicos, restringen la creatividad de los estudiantes y contribuyen a deteriorar el nivel académico, porque se asiste a la escuela sólo para acreditar.⁵⁴

Esta última aseveración es común en la percepción del estudiantado sobre el ED cuando negocian que constituya un porcentaje mínimo de la calificación final. El desacuerdo del alumnado con el ED pudiera sintetizarse en que vendría “[...] a fregar un semestre” y de nada serviría “[...] tanta levantada, tanta asistencia, tanta participación, tanto trabajo, tanto examen de mes a mes”. La discrepancia con el ED se debe a que “[...] vienen preguntas que ni siquiera has visto” y debe ser aplicado por el “[...] profe que sabe qué es lo que nos ha enseñado [...] y no de lo que piensen o impongan los que los hacen”, además no se conoce la manera en que expuso el docente. Tampoco se recomienda para las carreras prácticas porque “[...] se van a basar en una teoría que en muchos casos no vamos a utilizar”. Otro inconveniente es que cada grupo va a su ritmo “[...] y al llegar el examen departamental ahí encuentra las cosas que uno no alcanzó a ver completamente bien”.

⁵⁴ Véase Ernesto Barona Cárdenas “Seis argumentos en contra de los exámenes departamentales” en Contreras Gabriela y Herón Escobar (compiladores). *Empezar de Nuevo. Por la transformación democrática de la UNAM*, 1987, p. 97-110; y Ángel Díaz Barriga, (compilador.) “La pedagogía vieja y la tecnocrática en la reforma de la UNAM. (El caso del examen departamental) en *El examen: textos para su historia y debate*, 1993, p. 315-329.

También existen posiciones a favor del ED, pues se estima una forma de educar al estudiante en el auto-didactismo: “[...] lo que viene en el programa lo tienes que ver a pesar del maestro, se supone que él (estudiante) tiene que investigar por su parte”. Observa las ventajas de recordar contenidos ya estudiados, auto-evaluar el aprendizaje y no es tan difícil de pasar, pues vienen las preguntas básicas del curso en opción múltiple, “[...] algunas que son demasiado obvias”.

La apreciación del estudiantado, en pro o en contra, coincide en concebir al ED como un examen innecesario o redundante que obliga a estudiar más, y debe tener un porcentaje nimio para la calificación. Priva en el profesorado la idea de que el ED es el eje de su pedagogía y lo elabora creyendo en su objetividad, uniformidad y justicia. En contraste, según una egresada:

Desde mi experiencia, los exámenes departamentales no se toman muy en serio. Hasta donde sé, un maestro diseña 10 preguntas, otro otras 10 [...] se reúnen y acuerdan las preguntas de cada unidad [...] De hecho, creo que el departamental lo tomamos a juego. Por ejemplo, desde el principio el profesor te pregunta “cuánto quieren que valga el departamental”, porque casi siempre a mucha gente le baja mucho el promedio, porque a veces lo ponen a final de semestre y ya tienes mucho trabajo, y no te vas a poner a estudiar cada una de las materias que llevaste para pasar el examen departamental. En ocasiones, podemos decir que el departamental no valga nada que sólo sea un requisito [...] Hay maestros que cuando ven que no dieron el ancho no ponen el departamental.

Pero el examen como forma de evaluación traducida en promedios, adquiere relevancia cuando a un estudiante le motivaba a esforzarse más “[...] para titularse automáticamente y evitar hacer una tesis, una investigación, incluso un examen de tipo EGEL como se hace ahora”. Otro alumno piensa que el promedio es fundamental para obtener una beca, elegir el servicio social, y porque “[...] el número te va a llevar a un puesto que tú quieras. o no vamos más lejos, en el siguiente semestre agarrar los horarios que tú quieras. Yo no digo que no debería de haber exámenes ni nada pero [...] es que nos preocupamos mucho por el número más que del aprendizaje”. Es ésta la utilidad del examen -la vigilancia y el castigo- sostendría Foucault, la jerarquía enfocada a la selección y la siembra de la competitividad. La complejidad del aprendizaje sintetizada en números a través de un examen, es necesario porque “[...] te hace estudiar”, sirve como retroalimentación, de lo contrario “no aprenderíamos”. Desde otra perspectiva “[...] no es necesario porque igual uno se aprende todo de memoria, pero la verdad no sabe uno ni lo que quiere decir ni lo razonamos. hacemos el examen, lo acabamos y ya se nos olvidó todo”. Por eso, para Seltzer y Blentley (1999: 55), partidarios de una educación creativa, cimentada en las habilidades de la resolución de

problemas y la mejora del aprendizaje, las calificaciones son intrascendentes.

No obstante, dentro del Programa de Formación Académica Integral de la UACJ, se encuentra el curso *Elaboración de Reactivos* para “introducir al docente en las bases teóricas, metodológicas y técnicas que le permitan diseñar y evaluar exámenes de reactivos de opción múltiple de forma válida y confiable”.⁵⁵ Esas bases las aportan los especialistas del Ceneval y la taxonomía de los objetivos de Bloom, que miden el aprendizaje del estudiantado en conductas específicas, en condiciones determinadas y respecto a una norma, para avalar hasta qué punto se cumplieron los objetivos. Su método se considera mecanicista, instructivo y fragmentado. Por añadidura, en el caso de la UACJ, contradice el impulso a la enseñanza constructivista, pues no se consideran la capacidad de aplicación, análisis, síntesis y evaluación de lo aprendido inherente a una actitud crítica y transformadora.

Mientras no existan otros cursos alternativos en la confección de exámenes, la prueba es el instrumento de control del profesorado y al estudiantado le representa la meta a superar. El MEUACJ es un fárrago de constructivismo, en el discurso, para aprender y de conductismo para verificar conocimientos, habilidades y valores. Los aprendizajes significativos y relevantes requieren de amplia reflexión, respetar los ritmos de aprehensión del conocimiento y descartar momentos de control hacia la comprobación del saber. Es más importante un examen bien contestado en cinco horas que uno *bien atinado* en dos. A la evaluación constructivista y centrada en el aprendizaje no le interesa clasificar y controlar, sino tomarse en un espacio donde el alumnado conozca sobre su aprendizaje y el docente respecto a su quehacer pedagógico.

Resulta innecesario un ED o EGEL en un proceso de evaluación permanente que no requiere calificar las actividades escolares del estudiantado. Las exposiciones, el trabajo de

⁵⁵ El curso de *Elaboración de Reactivos* alcanza relevancia porque es parte de la estrategia oficial de capacitación de la planta docente. Es coherente formar en el profesorado las habilidades para elaborar reactivos, mismos que cuentan para la evaluación del desempeño si son incorporados a los exámenes de Ceneval. Al estudiantado lo prepara en la resolución de exámenes departamentales y EGEL. Por otro lado, es un modelo que, llevado al extremo, entroniza el seguimiento de instrucciones no el conocimiento, como aseguró un docente: “Si un estudiante en vez de subrayar, tacha la respuesta correcta, lo repruebo aunque esté bien; en el Ceneval si no rellena los círculos está reprobado”. La plática organizada por el departamento de Bienestar Estudiantil, *10 el Examen Perfecto*, cierra el círculo de preparación del alumnado en la resolución de exámenes. Al final se difundió el manual para responder un examen: leerlo todo antes de contestar; distribución del tiempo (contesta primero lo que vale más puntos); no copies, busca palabras clave; sé breve; no discutas con el maestro si encuentras preguntas mal planteadas; revisa el nombre; al contestar no repitas la pregunta; no prestes atención a los demás. (Registro 6-IX-2002).

investigación, la participación en clase, la auto-evaluación y las prácticas, favorecen más al desarrollo del pensamiento crítico deseable. Los exámenes Ceneval están ligados a una demanda de calificación del mundo laboral para organizar a la fuerza de trabajo con habilidades materializadas en puntos, lo que ejerce presión en los planes de estudio.⁵⁶ Por eso, son dirigidos a estudiantes desde la norma y no de los seres concretos.

Si la evaluación del aprendizaje no es un instrumento de reflexión, mantendrá la confusión de si se utiliza para comprobar lo enseñado o de enseñar con el fin de evaluar. De seguir así, los contenidos se mantendrán lejos de una enseñanza centrada en el estudiantado. Por esto, en la UACJ el ED no evalúa el aprendizaje, sino el trabajo del docente. Al ED se agrega la participación en academias, la gestión en las jornadas académicas, la asistencia a cursos de formación y el acatamiento de las cartas descriptivas, la evaluación del desempeño docente en un programa de estímulos para mejorar la calidad de la docencia en la UACJ.

EVALUACIÓN O CONTROL DOCENTE

Creados por el gobierno federal como un reconocimiento de la calidad y productividad del trabajo académico, los estímulos al desempeño docente en la UACJ se conocen como *Tortibonos* y son la única vía de aumentar el ingreso. La importancia de los estímulos es, en la UACJ, un instrumento que elevó la calidad institucional, la producción de material didáctico y la participación en procesos de planeación educativa.⁵⁷ Desde otra perspectiva, la evaluación a la planta docente expuesta como un reconocimiento a la actividad académica es, en esencia, un sistema de vigilancia, control y exclusión para estandarizar las prácticas de profesoras y profesores (Elliot, 1993; Hargreaves, 1995; Glazman 2002; Ibarra, 2001), en puntajes que certifican productos académicos, no la originalidad y la innovación de sus contenidos. El debate consiste en preguntarse si es una evaluación que permita la evolución académica del profesorado o el control sobre su quehacer.

En el MEUACJ la función más importante de la docencia es el proceso de enseñanza, la

⁵⁶ La relación de calificación la tiene el Ceneval desde junio de 1998, cuando fue acreditado por el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (Conocer) como Organismo Certificador del Sistema de Certificación de Competencia Laboral, que evalúa a éstas mediante instrumentos válidos y confiables. Además, contempla un sistema de aseguramiento de la calidad en normas técnicas de competencia laboral. Véase www.ceneval.edu.mx, sección Acreditación. (Consultado el 19-XI-2002).

⁵⁷ Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente, UACJ; septiembre de 2002, p.1: "Entregan estímulos a profesores", *Gaceta Universitaria* 129, abril de 2000, p. 1.

investigación y la extensión y es la esencia y razón de ser de la universidad. Por eso, en la UACJ, la evaluación permite “[...] al académico planear en el corto, mediano y largo plazos su desarrollo como docente” y estimular el logro de “una formación completa que tienda a un perfil Promep”.⁵⁸ Por medio del Programa de Estímulos al Desempeño Docente (PEDD), se proporciona al profesorado apoyo del Promep, actualización disciplinar y metodológica pedagógica, adecuada distribución de cargas de trabajo y equipo e infraestructura. El afán es alcanzar la pertinencia señalada por las normas internacionales en el número de DTC con grado de maestría (mínimo) y doctorado, capaces de publicar artículos en revistas arbitradas, que diseñen currículum y programas de estudio.⁵⁹ Este perfil docente es factible para la consecución de la calidad de egreso y se le asigna una autoridad acotada dentro de las políticas, reglamentos y procedimientos universitarios en la toma de decisiones sobre el contenido de su materia; asimismo, la planta académica debe participar en las reuniones requeridas por el departamento, la coordinación de carrera y la academia (MEUACJ: 67-68).

Una demanda de las academias al docente es la actualización de las CD, de los cursos que imparte. Algunas personas sostienen que la revisión de las CD no cumple con su objetivo, otras las conciben como un espacio para el desarrollo de su actividad y la práctica de su libertad académica, y para la UACJ son:

[...] un instrumento de planeación educativa, destinadas a promover el análisis y reflexión sobre los propósitos, objetivos, contenidos, medios y actividades necesarios para propiciar el aprendizaje, este documento aspira a que docentes y estudiantes, aprecien y valoren la contribución de cada unidad de aprendizaje en la formación académica y profesional y sirvan para la incorporación y actualización de los programas de asignatura en toda la universidad.⁶⁰

En la cotidianidad, la CD es un instrumento que por su carácter institucional se vuelve *restrictiva*. La autonomía docente se acota a la elección de estrategias de cómo conseguir los objetivos prescritos, al uso de materiales apropiados para impartir la materia, porque el trabajo en el aula debe ajustarse al manual “[...] único e institucional para homologar las CD

⁵⁸ Reglamento del Programa... op. cit., Cap. I, Artículo 3; incisos b y d.

⁵⁹ El perfil docente se complementa con habilidades de: auto-didactismo, evaluación del aprendizaje; manejo de estrategias educativas; administración de grupos; aptitud de comunicación oral, escrita y corporal; pensamiento creativo; dominio del uso de tecnologías de información en la educación. Con valores: respeto, honestidad, responsabilidad, actitud crítica y compromiso social (MEUACJ: 68-70).

⁶⁰ Manual de criterios básicos para la elaboración de Cartas Descriptivas y Programas de Asignatura. UACJ, 2001. Los intentos por matizar el sentido prescriptivo de las CD, en especial con la incorporación del punto de vista docente, es exiguo para borrar los objetivos predefinidos, el ideal de capacidades y actitudes del alumnado, los procedimientos técnicos para la enseñanza y el control de los resultados previstos. El efecto en el profesorado es la dificultad para improvisar en el marco de las relaciones caóticas del hecho educativo en el aula.

y organizar la actividad docente”.⁶¹ Por otro lado, la normativa institucional adquiere la connotación de “las reglas del juego”, que destina el profesorado al estudiante quien lo acepta porque sabe cómo será evaluado, se somete al control y a la dependencia del docente. En una sesión que no inició con la rutinaria lectura sobre la carta descriptiva, un estudiante interpeló al docente: “Profe, como que vamos muy allá y todavía no sabemos cómo va a evaluar”. El maestro preguntó, ¿para qué quieres conocer sobre la evaluación? El discípulo contestó: “Para saber qué hay que hacer para pasar”. Se entregó la CD y luego de su lectura, el profesor inquirió si había comentarios y alguien dijo: “No, todo está muy claro, ahí está la misión y la visión”. La respuesta consecuente con la convicción del alumno fue: “Entonces ya saben su tarea”. En otro grupo se decidió eliminar el examen departamental de la CD como elemento de calificación. Pero cuando sopesaron la implicación de contravenir una norma institucional, el estudiantado dio marcha atrás.⁶²

Una regla inamovible en la CD es la asistencia del alumnado al 80% de las sesiones del curso para acceder a la acreditación y al examen final. En el quehacer diario algunos maestros y maestras no encuentran una relación directa entre asistencia y aprendizaje, para otros y otras es una forma de disciplina. El principal motivo del pase de lista es “por el reglamento institucional” o por el temor de que cualquier estudiante resentido que reprobó, denuncie al docente que no pasa lista. Así, si alguien alcanza un ocho de calificación, se le puede decir que no tiene derecho a acreditarse por acumulación de inasistencias. Existe una visión lineal del conocimiento, análoga a una carta de proceso de producción, al considerar que con la asistencia del alumnado y con seguir el programa dosificado y continuo, habrá una aprehensión cabal de las lecciones. Si tal estrategia fuera viable nadie reprobaría, excepto por limitaciones personales.

No obstante que la CD es una verificación del trabajo pedagógico, en general el colectivo docente aprecia deseable la estandarización de modelos y la sistematización para impartir

⁶¹ Cfr. www.uacj.mx, sección Desarrollo Académico. (Consultado el 29-X-2002). Las academias debatirán la normativa de los contenidos y su actualización cuando se considere pertinente. En el manual se especifican con detalle las condiciones de operación como el espacio y el mobiliario, las estrategias didácticas, los porcentajes y formas de evaluación, el perfil deseable del docente y la bibliografía obligatoria, entre otros aspectos.

⁶² Experiencias vividas en dos institutos de la UACJ, donde inicié el primer día de clases con un método para leer los textos del curso y su posterior discusión. La aceptación de las ordenanzas de la carta descriptiva no genera estudiantes más comprometidos con su formación. Es perceptible, cuando se genera el diálogo, el interés del alumnado por paliar los porcentajes de aquellas tareas desagradables como los controles de lectura y los exámenes.

clases. El rubro XII del manual de las CD se refiere a la institucionalización, que “[...] consiste en la aceptación y compromiso de todos los miembros de la academia y del jefe del departamento con el cumplimiento de los objetivos, metas, actividades de aprendizaje y criterios de evaluación plasmados en esta carta descriptiva”.⁶³ Por tanto, las condiciones de trabajo decididas en academia se vuelven normativas y obligatorias, validadas por el *departamento* encargado de publicar el programa de estudio, seguir y evaluar las asignaturas a través de ED, cuestionarios y exámenes verificados de preguntas abiertas, de opción múltiple o de complemento, encaminados a una evaluación objetiva y uniforme; por último, la sesión no efectuada deberá reponerse.⁶⁴

Para la conducción del grupo en la UACJ, el *Cuaderno de Trabajo Docente* contiene una bitácora del curso donde se asienta el número de la sesión, la fecha y el tema. En el apartado de *Control de Alumnos* “...el maestro podrá registrar los resultados del control de lecturas y participaciones de los estudiantes para que, al término del curso, cuente con mejores elementos de evaluación”; cada estudiante tiene una hoja con las claves: LC: lectura completa, LI: lectura incompleta, NL: no hizo lectura, RR: reproducción, redundancia y repetición, RA: relaciona, analiza y sintetiza el conocimiento, CP: propone tesis, critica y aplica el conocimiento, NP: no participa. También incluye el *Control de Asistencia* y la sección de *Reuniones de Academia* en la que “[...] el maestro podrá anotar los comentarios, temas de discusión e indicaciones y recomendaciones de las reuniones de academia”.

El *Cuaderno de Trabajo Docente* constituye un ejemplo de acatamiento a un proceso de enseñanza-aprendizaje que intenta trascender una evaluación limitada a una prueba, pretendida justa y pertinente para el estudiantado. Pero su diseño no escapa a la lógica de vigilancia. El alumnado sabe los parámetros bajo los que será medido y a ellos responderá para aprobar hasta llegar a un examen donde el proceso se diluye. Al profesorado se le trata

⁶³ En el curso *Planeación de la actividad docente. Modelo educativo UACJ* de diciembre de 2002, se discutió si la obligatoriedad y la imposición de la CD limitaba la libertad de cátedra. Varios docentes identificaron a ésta como sinónimo de “[...] hacer lo que al docente le da la gana”, por lo que la CD no restringe la libertad de cátedra. Al respecto, prefiero el concepto de *libertad académica* de O’neill (citado por López, 2001: 60), quien considera a la libertad de cátedra como la autonomía para investigar y publicar resultados, en el salón de clases discutir la materia y lo que se enseña y no sufrir la censura institucional.

⁶⁴ Hoja con los “criterios y disposiciones generales de trabajo escolar, Ciclo 00/02”, del Departamento de Ciencias Sociales de la UACJ. El contenido de los criterios es común para las diferentes carreras. por eso se anotó en *itálicas departamento*, porque sólo varía el color de la hoja, rosa o amarilla, por ejemplo. La referencia es para ilustrar una forma de evaluación como sinónima de control, y de cómo se manifiesta en la cotidianidad la objetividad y la uniformidad de la evaluación.

de prescribir sus tiempos y movimientos en el desarrollo de la clase asentando las participaciones del estudiantado, y hasta cierto punto lo lleva a una rutina académica. Las anotaciones en su *Cuaderno* se asemejan a los reportes de producción que van midiendo el ensamble a cierta hora, en cada posición y detectando errores. Esta estrategia de evaluación implica la dificultad al profesorado de desarrollar la clase y, paralelamente, registrar participaciones de quién analiza, sintetiza o relaciona. En la autonomía relativa del aula, cada docente llevará a cabo estas prescripciones, resistiéndose o asumiendo la práctica estandarizada dependiendo de sus intereses, valores y didáctica educativa.⁶⁵

Al igual que la tarea docente, al DTC le especifican tiempos y movimientos en las actividades de tutoría, investigación y gestión. Abundan los ejemplos: a) de quien investiga, se espera la publicación de un libro sobre su área cada cinco años y un artículo académico por año; presentar ponencias en eventos de su disciplina cada dos años; b) en la gestión –labores para fortalecer la estructura organizacional del proceso educativo en la UACJ-, se piden proyectos de investigación destinados a organismos externos y vender bienes y/o servicios generados en su departamento o la universidad; c) en la docencia, entregar la carta descriptiva de cada unidad de aprendizaje a su departamento, seguir un plan de trabajo anual y evaluarlo al terminar el semestre y participar activamente en una academia (MEUACJ 63-65). Todo el trabajo docente se cuantifica, plasmado en un tabulador pormenorizado de cada tarea profesoral.

Estímulos y competencia

Semejante a otras universidades, en la UACJ los estímulos al desempeño docente provocan ironía y disgusto. Todas las personas entrevistadas, incluyendo a administradores del programa, manifestaron algún desacuerdo con el PEDD o reconocieron la necesidad de mejorar el sistema. Hablaron de que no hay respuesta satisfactoria cuando se expone alguna inconformidad por la evaluación, del poder de la administración para favorecer a sus amigos, de lo inadecuado de los puntajes y hasta de simulación. Quienes participan lo hacen como la única manera de mejorar sus ingresos, no por pleno convencimiento puesto que los estímulos

⁶⁵ En general no se lleva el registro tan detallado debido a la imposibilidad práctica del mismo formato y, en ocasiones, no se pasa lista. Otro instrumento de supervisión de la *Contraloría General, Subdirección de Administración Administrativa* (marzo de 2001), pidió información a cada docente sobre la distribución del trabajo académico. El formato contiene los rubros de actividades en el aula, generación y aplicación del conocimiento, gestión, extensión, formación, horarios para cada actividad, el equipo de apoyo para sus clases.

no se integran al salario base de manera definitiva. La crítica más certera a la supuesta racionalidad del sistema de recolección de puntos, la esbozó una docente cuando dijo: “[...] cómo le voy a pedir una firma por una tutoría a un estudiante deprimido, luego de que me cuenta sus graves problemas.”

Las críticas del profesorado al PEDD todavía no apuntan a buscar cambios en el campo de la evaluación. Prevalecen los criterios del Promep en tres áreas: calidad, dedicación y permanencia. Ante ello, existe una comisión del PEDD sin participación directa de maestros y maestras y sin facultades de decisión, que sólo puede hacer sugerencias a través de los directores de Instituto. Asimismo, descarta la intervención del sindicato o del estudiantado en la evaluación, porque el gobierno federal, la SEP y la SHCP, determinan las reglas y el monto de los recursos económicos adicionales al sueldo y prestaciones. De esa manera el Estado fortifica el control político en las instituciones, flexibiliza el quehacer docente y lo empuja a vincularse con el sector productivo.⁶⁶

Con la negativa del gobierno, avalado por los rectores, al derecho de inmiscuirse en los asuntos que afectan las condiciones de ingreso y de trabajo de su gremio, cae en la misma acción que por años, salvo contadas excepciones, practicaron los sindicatos: la exclusión. En la UACJ el 31% de la planta docente registrada ante la SHCP no accede a los estímulos, los DTC sin convenio de exclusividad sólo recibirán un máximo del segundo nivel y en el 2006 requerirán maestría o equivalente para ser elegibles.⁶⁷

La comisión de evaluación del PEDD en la UACJ la integra una mayoría administrativa: un secretario técnico (el Director General de Servicios Académicos); un vocal ejecutivo propuesto por cada director de instituto y uno por la Dirección de Investigación; un vocal asesor externo designado por el rector y uno del Consejo Académico; el cargo de vocal exige

⁶⁶ “Es imprescindible que las instituciones de educación superior apoyen el desarrollo económico, cultural y social del país [...] y deben llevar a cabo las reformas institucionales que se requieran [...] es igualmente oportuno reforzar la evaluación y el desarrollo institucional planificado, ya que es necesario elevar la racionalidad y mejorar la eficacia y eficiencia...” (Programa de Modernización Educativa 1989, citado por Comas 1999: 19). Según Ornelas (1996), una reforma, no declarada, era quitar atribuciones al sindicato en las negociaciones salariales y acabar con la discrecionalidad de los líderes sindicales.

⁶⁷ Reglamento del Programa... op. cit., 3. Recursos económicos, a); 4. Beneficios; 1. Consideraciones generales, 1.2. El número de docentes que recibieron estímulos es de 292, de los cuales el 50% -146- lograron el nivel I y II (un salario mínimo por cada nivel); sólo ocho docentes alcanzan el nivel nueve. (*Segundo Informe*, 2002, p. 162). En 2003, 285 docentes obtuvieron el estímulo (*Tercer Informe*, 2003, p. 72). Otros requisitos son: impartir, al menos, una asignatura por 4 horas-semana-mes por periodo académico y con valor curricular, y solicitar a la Comisión de Evaluación el ingreso al PEDD.

como requisito poseer título de maestría o equivalente o doctorado. El Consejo Académico asume labores de vigilancia, auditoría, de conocimientos sobre inconformidades y se le otorga la probidad y la transparencia de los procesos de evaluación.⁶⁸ En la lógica del control administrativo y de contabilidad, se requiere un doble registro para la verificación de otro, pues la burocracia es un sistema fundado en la angustia y la desconfianza en su afán por asegurarse que cada cual “[...] haga bien su trabajo” (Lobrot, 1994: 107).⁶⁹

Para el sindicato, es la pugna entre el mérito académico y el derecho laboral. La primera controversia surge de la orientación primordial “[...] a estimular a los académicos cuya actividad principal es la docencia frente a grupo”.⁷⁰ Es notoria la apreciación de la investigación y la docencia como actividades separadas. Por eso, desde la óptica sindical, si el PEDD se “llevara literalmente” beneficiaría más a quienes dan clases y atienden hasta cinco grupos. Pero en la práctica favorece más:

A los investigadores (porque) reciben otros estímulos que no recibe el docente. Hay muchos programas como el de Conacyt, Promep, donde reciben apoyo económico. En cambio el docente está en desventaja, porque el tiempo dedicado a la docencia no le permite manejar cuatro o cinco grupos y andar todavía dando conferencias o recorriendo las bibliotecas, o los archivos para hacer investigación.⁷¹

⁶⁸ Idem, Capítulo II, Artículos 8-11. Para un docente, “[...] no se puede evaluar igual en todas las áreas del conocimiento, porque todas ellas tienen peculiaridades que las hacen únicas. Aun cuando la comisión de evaluación está conformada en su mayoría por integrantes que provienen de todos los institutos, es muy difícil que un evaluador pueda cubrir todas las posibilidades de docencia e investigación de un solo instituto. Lo anterior hace que los evaluadores se conviertan en meros verificadores de firmas y jueces parciales (involuntariamente) de la calidad de lo que se presenta [...] (se debe) permitir la participación de profesionales de la evaluación en la formación y desarrollo del proceso”. (Victor Hinostroza, *Comentarios sobre el Programa de Estímulos al Desempeño Docente*, *Gaceta Universitaria* 157, marzo de 2003, p. 3).

⁶⁹ Una de las fuertes discusiones es la transparencia. En entrevista con la Jefa de Evaluación Docente, 31-IX-2002, reconoció que en el pasado se entregaban los “[...] estímulos por dedazo” y que “[...] todavía hay simulación, pero también personas congruentes”. Esto hace necesaria la incorporación del profesorado o del sindicato, con voz y voto, o que “[...] cuando menos me dejaran participar en esa evaluación como sindicato, para ser un vigilante de que se evalúe lo más justo y equitativo, para poderle decir a mis representados yo estuve en la junta y no te evaluaron mal”, porque “[...] no hay mecanismos para demostrar que alguien fue evaluado mal”. (Coincidencias de dos dirigentes sindicales de la UACJ, en entrevistas el 25-IX-2002 y el 13-I-03). La evaluación como sistema de verificación requiere vigilar a cada funcionario.

⁷⁰ Reglamento del Programa... op. cit., Cap. I, Art. 2. La prioridad es coherente, porque en el aula se concretiza la calidad educativa y el perfil de egreso.

⁷¹ En la entrevista (25-IX-2002), el dirigente sindical no manifestó su rechazo a quienes ejercen la investigación, admitió: “El mejor maestro es el que enseña investigando”. Pero enfatizó las condiciones dispares entre investigación y docencia en el programa de estímulos. En la primera, existe financiamiento para comprar libros y revistas, participar en congresos; en la segunda, pocos recursos y escaso tiempo para escribir. Según el dirigente, “[...] la función principal de la universidad es la docencia” y “[...] no es recompensada adecuadamente”. En coincidencia con el dirigente sindical.

Estos argumentos son rebasados por las políticas de evaluación de la actividad académica, con las premisas de productividad y calidad, que como otras estrategias, llegó para quedarse y justifica la diferenciación y la ética de la meritocracia en un tabulador de puntajes pretendidamente objetivos y justos. El PEDD de la UACJ se desglosa así:⁷²

- En el rubro de calidad, el grado académico alcanza mayor puntuación (doctorado, 160); en la docencia, vale más un diplomado (20) que la elaboración de material didáctico para toda una materia (15), o las materias cursadas en postgrado (15) que la compilación de una antología aprobada por la academia; obtiene más puntos un seminario impartido en un congreso internacional (15) que uno local (5) y más un proyecto de financiamiento externo (20) que por uno interno (15). Sí la lógica de la meritocracia es realizar actividades para obtener más puntuación, éstos deben asignarse a las tareas que inciden en el trabajo del aula. Al respecto, una docente opina, “[...] cómo se puede evaluar la producción del conocimiento, la creatividad que tiene el maestro. Pero se le da mucho puntaje a un maestro que participó en muchas conferencias [...] pero a la relación del aprendizaje en el aula se le dá poco peso”.
- En la necesidad de subsistir, la universidad gratifica a las actividades que generan el ingreso de hasta 20 salarios mínimos por la venta de bienes y/o servicios (10) que por el servicio social comunitario (5). Ante esta disyuntiva, las necesidades comunitarias se relegan para consolidar lo financiable. Misma situación de la investigación, que cuando se respalda con financiamiento externo, no siempre fortalece la línea de investigación institucional y fomenta el individualismo cuando se dividen los puntos en un estudio colectivo.
- La evaluación del jefe de departamento y del coordinador del área académica recauda más puntos (20 cada uno), que la coordinación o participación en el desarrollo curricular (15 y 10). Aquí se privilegia la visión de la administración sobre la participación en la actualización del currículum. Sería conveniente que se bonificara más el trabajo académico apoyando la posibilidad de apropiarse del currículum que el profesorado lleva

varios docentes consideran viable estructurar diferentes programas de estímulos dependiendo de la función desempeñada en la universidad. En el foro sobre estímulos, las personas que realizan investigación pidieron mayor peso a los libros, artículos en revistas arbitradas, congresos y el dominio de idiomas. (www.uacj.mx, sección: docentes. Consultado el 31-VIII-2003).

⁷² Reglamento del Programa... op. cit., Cap. IV, Sistema de Evaluación, Art. 17 al 22. La primera revisión al reglamento se hizo con la promoción del año 2000 y la segunda con el 2002. Entre los cambios más significativos, se incorporaron equipos de trabajo de investigación para impulsar la generación de conocimiento al interior de la UACJ y requisitos de publicación más estrictos.

a la práctica en el aula y, a la vez, evitar la subjetividad de quien evalúa.⁷³ Además, se ponen límites a la elaboración de material didáctico, de antologías o prácticas de laboratorio y a la revisión y actualización de programas de estudio, cómo si no fueran producto de una investigación y de un trabajo intelectual.⁷⁴

- Por elaborar reactivos con criterios Ceneval para ED, se otorga 1 punto por cada reactivo aprobado por la academia de la institución, en contraste con los 5 que se logran si son aceptados por el Ceneval. Diferencia de puntuación para impulsar la estandarización de los tipos de exámenes y conocimientos, donde priva el cumplimiento con las demandas externas antes que las internas dirigidas directamente a fortalecer la calidad en el aula.

En apariencia nada queda fuera de la contabilidad: asistencia a cursos o seminarios, ser citado en una investigación, ponencias, tutorías, cuerpos colegiados, gestión y, congruente con la organización de un sistema abierto, la vinculación con instancias dictaminadoras, entre ellas, el Fomes, Promep y CIEES. Por esto, las evaluaciones se ostentan como el espacio ideal de reconocimiento del trabajo docente con objetividad y legitimidad. No cabe la contingencia de servir de mecanismo de control y de sanción, o de premios y castigos. La dinámica del PEDD en la UACJ coincide con las críticas a escala nacional: el predominio de los factores externos y la subordinación de los internos, del credencialismo antes que la experiencia docente, la acumulación de trabajos y el *refriteo* más que la innovación, los aspectos formales y exteriores para mejorar la calidad educativa antes que el trabajo cotidiano.

El sistema de *puntitis* genera en la planta académica la petición de una constancia por cualquier actividad desarrollada, que prefiera un coloquio a la elaboración de una antología.

⁷³ Porque, en palabras de un docente: “Si un maestro no le cae bien al director le pone un ocho [...] Está lejos de ser objetiva”. También se critica a la comisión de evaluación, “[...] (porque) los mismos integrantes salen con nueve niveles y hasta ponen como constancia, me imagino, ‘perteneciente a la comisión de evaluación’, 10 puntos, es una barbaridad”. En el anexo 1, una de las partes a evaluar por el director es el compromiso del docente y se pide valorar, en la escala de pésimo a excelente, la subjetividad traducida en números de si “Su participación en las reuniones es crítica y propositiva”.

⁷⁴ La diferenciación coincide con la propuesta de un docente que establece tres niveles de investigación: primero, de actualización en la disciplina, participa la mayoría porque es el inicio para formar investigadores; segundo, de investigación experimental para elaborar manuales de laboratorio y antologías, quizá la mitad participaría; tercero, investigación científica, restringida por intereses, tiempo y preferencias; desborda el espacio de las IES (congresos); aplicación y generación de líneas de conocimiento; diseño de patentes; productividad mensurable y calificadora; búsqueda de financiamiento alterno; ritmo a largo y mediano plazo; incide en la docencia con ayudantes de investigación y dirección de tesis; formador de recursos humanos. (Exposición de Docente a investigador, 27-IX-2002).

También provoca la racionalización y el *colmillo* en la planificación “[...] a cuántas conferencias tengo que ir, no importa de lo que sea, incluso a El Paso (Texas) para que sea internacional”. La asistencia a cursos es otra fuente de puntos y de perspectivas divergentes. Hay quienes asisten por convicción y utilizan lo aprendido en el aula, pero otros los perciben como simulación: “Los famosos *saberes*, todo mundo entra a los cursos para nomás sacar la constancia, son los verdaderos convidados de piedra. No les sirve para nada el curso, no van por vocación o interés de superación [...] Se necesitan mecanismos que no permitan la simulación”.

Respecto a la adquisición de la polivalencia profesional en docencia, investigación, tutoría y gestión, base del PEDD y a la que se oponen algunas personas entrevistadas, reflexionó un profesor:

Los investigadores no se forman por decreto del perfil Promep, se requieren años de formación. Se aprende a investigar investigando. A los profesores de tiempo completo se les “amenaza con el disfraz de propuesta”, que genera gastritis, angustia y no nos deja dormir, pero se soporta el estrés porque se necesita dinero. Las ideas de las autoridades deben llevarse como órdenes. Se dice que se respeta la autonomía, pero si no se hace lo que se ordena se quedan sin recursos. Es producto de una burocracia centralizada. En México se forman investigadores en las aulas, en los laboratorios, en los talleres, a nivel licenciatura, no se requiere un doctorado.

Empero, en la UACJ se cree que formar la cultura de la evaluación es una forma legítima de diferenciación salarial y también promoverá la conformación del perfil Promep. Pero el condicionamiento de los estímulos para mejorar los ingresos exhibe varios bemoles: el salario del profesorado representa casi la mitad de las percepciones, las entradas adicionales no cuentan para su jubilación y “son sujetos de gravamen”.⁷⁵ Además, los resultados de la evaluación no se utilizan en el análisis con los maestros y las maestras de las implicaciones del trabajo académico institucional ni sus efectos en la posición profesional de cada docente. Un profesor fundador de la UACJ asegura que no recibió una explicación satisfactoria de por qué quedó fuera del PEDD, si sus evaluaciones con el alumnado alcanzaron los más altos niveles de calificación. El único argumento que conoció fue “[...] que ya están tomado en cuenta nadamás la maestría, entonces para qué hago el ridículo, ya no concurso; y no lo hice nunca”.

⁷⁵ Véase Reglamento del Programa... op. cit., Art. 24. Si los estímulos al desempeño no se integran el salario, no deberían gravarse. Por otro lado, si los estímulos son para diferenciar el trabajo realizado e impulsar la productividad, el profesorado contratado por hora-clase, aunque laborara igual que un DTC, no recibe la misma recompensa pecuniaria por un trabajo igual, porque el PEDD privilegia al contrato de exclusividad.

En un paso más por formar la cultura de la evaluación, en agosto de 2003, en la página de Internet de la UACJ se inició el Foro de discusión y análisis para que los docentes opinen y propongan reformas al Reglamento del PEDD, para modificar el Reglamento (sugerido y acotado), con “[...] los lineamientos generales de la SEP, SHCP y UACJ”. Una docente sugirió, desde la perspectiva del aula, dar puntuación por el estudiante atendido; arguyó: “Hay maestros que tienen de 40 a 45 alumnos por grupo y otros de tres a quince [...] no es lo mismo revisar trabajos de diez alumnos que de cuarenta [...] el esfuerzo para manejar grupos grandes es más grande (hablar más fuerte, tener que estar en constante supervisión)”. También con la finalidad de propiciar que las “estrellas” (docentes con grado de doctor que sólo desean impartir asignaturas en maestría) trabajen en la licenciatura a todos los niveles. Otra aportación fue “[...] puntos a maestros que dan clases en otros Institutos. (Porque) se invierte en tiempo para traslado, búsqueda de estacionamiento, gasolina, y tener automóvil necesariamente”. (www.uacj.mx. Consultado el 31-VIII-2003).

En los comentarios emitidos en el foro priva el interés por aumentar las ventajas de la posición que ocupan en la UACJ. Las menciones al PEDD cuestionan la puntuación y los rubros, no el instrumento en sí mismo. Arguyen que el reglamento de estímulos no puede medir igual a los desiguales. Entonces, la disputa es entre aquellos que privilegian el ejercicio de la docencia y quienes prefieren investigar, que adquiere la dimensión de ruptura gremial y niega la posibilidad de unirse para crear una alternativa al PEDD del profesorado. La contienda puede sintetizarse en la opinión de tres docentes:

De la manera más atenta sugiero que se evalúe a las personas con doctorado con los que tienen doctorado, los de maestría con los de maestría, los de licenciatura con los de licenciatura.

Los grupos que se tienen en ciencias básicas son de 40 a 45 alumnos, y los maestros que tienen doctorado tienen 2 o 3 alumnos. La evaluación que nos hacen los alumnos no es igual. Entonces las condiciones siempre favorecen a esos maestros [...] A los directivos también los evalúan de la misma manera cuando debe ser una evaluación para directivos.

El documento evaluatorio permite que participe quien sólo dé cuatro horas clase semana frente a grupo. [...] ¿No se privilegia al investigador? Quien está más cerca de los congresos es el investigador, y además de los artículos arbitrados. Al maestro no se le oferta ni se le comunica ni tiene la oportunidad. Demuéstreme lo contrario.

Respecto a la relación calidad-estímulos, el escepticismo puede sintetizarse en que “[...] ante la raquítica condición de los salarios (el programa) es el atractivo extra de sueldo, no elevar la calidad”. Para quienes creen que sí mejoró la calidad, lo establecen basados en una

visión cuantitativa y acumulativa, por el hecho de la confección de antologías y de asistencia a cursos de pedagogía y didáctica, porque “[...] todo programa que invita a mejorar, es bueno”. Otra intención del PEDD es el aumento de la productividad del trabajo docente, objetivo no alcanzado por su sistema de puntajes, porque según un docente:

Es una concepción contable, no tiene ni por un lado el sentido económico que le quieren dar de aumento a la productividad de calidad [...] es como cuando se asignan viáticos para un viaje y puedes demostrar que te gastaste todo el dinero sin habértelo gastado [...] Por otro lado, está demostrado que es muy fácil multiplicar un artículo, primero aparece una mitad y luego la otra, después una segunda versión, inclusive exponencial, la cantidad de producto a partir de una sola idea [...] Si realmente se quiere evaluar a un filósofo o a un economista, se necesitan expertos en el área y gente trabajando esos conocimientos.⁷⁶

Por su parte, un profesor que no participa en el PEDD desde su constitución, sostiene:

No creo que nadie que reciba estímulos lea 15 páginas más o use más el rotafolio. Como el criterio es empresarial éste se nota en gráficas, aquí no se nota [...] No creo en la competencia, no hay lana para todos. Que le llegue el que necesita dinero, sirve que les toca más. Tengo tres kilos de reconocimientos, diplomas y participaciones, pero voy a una actividad porque me interesa, no por estímulos. Hasta me dieron dos constancias de un curso al que no asistí. Si le sirvieran a alguien se los pasaba [...] No necesito estímulos para cumplir con mi trabajo docente o escribir lo que me interesa, porque ahorita las ideas que circulan son las aceptables para el mercado [...] Es un compromiso gratuito, te condiciona con la administración, te copta.

El desagrado de maestros y maestras hacia el PEDD en la UACJ, incluye “[...] andar juntando papelitos”, como en eventos binacionales sobre la calidad del aire, donde no siempre entregan reconocimientos. Con ironía, comentó un maestro que pensaron en promover un “[...] curso sobre los caza-puntos, con un tipo genial que siempre quedaba del nivel cuatro para arriba”. Se cuestionaron los rubros de evaluación, porque “[...] no todos tienen igual acceso al estudio de maestrías” ni el trabajo es el mismo en todas las carreras, o “[...] cómo vale la publicación de un libro 40 puntos, si en un año con cuatro ponencias, alcanzas lo mismo”. También se manifestó la frustración de la evaluación del PEDD y no volver a participar, porque:

Primero saqué nivel tres. Luego me fui devaluando y ya no participé, porque, me dije, luego me corren y me ahorré una feria en las copias (de las constancias para acreditar los estímulos) [...] No toman en cuenta que uno se siente denigrado -no sé si sea la palabra correcta-. Con el instrumento de evaluación me está diciendo que soy mal maestro.

De acuerdo con los grupos de enfoque, el profesorado de la UACJ no está de acuerdo con el sistema de estímulos que constituyen un paliativo por la “inexistencia de un plan para

⁷⁶ Para el *efecto multiplicador*, se pensó en difundir la investigación del aula en el Internet y reconocerse para los estímulos; otra ventaja es el ahorro de dinero en papel y tinta.

conseguir más grados académicos y un tabulador salarial para adquirir otras categorías”. El PEDD, según un docente, genera mercantilización e individualiza, porque:

Se pierde el sentido de la docencia. Como no se puede medir no es bien pagada y a veces nos perdemos en el mercado de los puntos [...] es un control político, porque si hay estímulo, también hay castigo para el que no hace lo que la institución dice [...] provoca competencia nociva, nos enajenamos nosotros mismos por buscar esos estímulos.

Una alternativa es una evaluación cualitativa al docente, no circunscrita a una actividad técnica, sino en la amplitud de una tarea política, ética y con valores, efectuada en situaciones únicas, inciertas y conflictivas. La autoevaluación del profesorado será posible si se discuten en academia las experiencias, los frutos y se reflexiona desde su práctica para fortalecer la autonomía académica.

En el campo de la evaluación docente, la resistencia de maestros y maestras en la UACJ no es organizada, pero es visible en cómo aprenden a sobrevivir en un sistema con criterios discrecionales de las comisiones dictaminadoras. El PEDD es una política de productividad que genera clientelismo, fortifica el individualismo y los sujetos evaluados cuestionan la transparencia, por lo que la dinámica docente es más de oposición que de cooperación. La mofa del profesorado al nombrar a los estímulos *tortibonos*, es muestra de la falta de convicción hacia el programa y al poco interés por elevar la calidad académica. Cualquier evaluación que no genera diálogo entre las personas involucradas, se aprecia innecesaria o arbitraria, como la estimación del estudiantado del trabajo pedagógico.

Evaluación del estudiantado: historias de venganza

La pertinencia del PEDD en la UACJ al prestar el servicio educativo, la determinan sus principales usuarios. El goce del estímulo se puede cancelar si un docente obtiene “una evaluación inferior a 2.5 en el cuarto instrumento (alumnos) por dos periodos académicos consecutivos”.⁷⁷ Lo que en la UACJ es un factor central en la mejora de la docencia y la satisfacción de los usuarios, algunos académicos la perciben como una oportunidad del estudiantado para “desquitarse”, porque representa 80 puntos de la evaluación. Para el alumnado es una actividad obligatoria que “[...] no toma en cuenta las sugerencias” ni “[...]”

⁷⁷ Véase Reglamento del Programa... op. cit., Cap. VII, Art. 30, inciso d. En la redacción se advierte que el alumnado como parte de un sistema es un indicador en la evaluación. Según la Jefa de Evaluación Docente, el 2.5 “[...] es un candado para que los profesores desarrollen un trabajo de calidad”. Esta es la única forma en que la evaluación al docente adquiere un sentido punitivo.

refleja en realidad a un maestro” y no sirve, porque “[...] en cuatro años no he visto cambios”.

La primera objeción de la planta docente es cómo puede el alumnado evaluar su dominio de la materia:

Si la regla de oro para poder juzgar a alguien debe ser entre pares, pero dejaron a los alumnos el juicio crítico hacia el maestro y entonces el más burro, al que le damos carrilla, le da a uno puros ceros. O bien, los que exigimos disciplina, dedicación y estudio, y que no somos barcos, entonces también sacamos cero. Entonces el barco, el bondadoso, el que les cae bien, el chistoso, a ese le ponen dieces. Es un instrumento que todavía es muy cuestionable.

Otra observación de la planta académica fue la incongruencia de parámetros como el de proporcionar bibliografía en inglés, “[...] donde el de matemáticas sale mal, porque cuál lectura puede sugerir”. O la exigencia del uso de equipo audiovisual, privilegiando los recursos como si por sí mismos fueran relevantes para el aprendizaje. Controversias legítimas de la postura docente, pero que relega la discusión sobre el origen del instrumento de evaluación del quehacer pedagógico definido desde un perfil decretado por la administración. Si la evaluación fuera un proceso de diálogo y no una obligación, el docente sabría que al estudiantado le resulta una actividad intrascendente, porque se mandan las encuestas anteriores, no se contesta con seriedad, y entiende su utilidad “[...] para que los profes se pongan las pilas”.⁷⁸

Por tanto, la polémica del profesorado sería primero hacia los funcionarios, porque en el Anexo 3 del PEDD le pide al estudiantado evaluar diversos rubros:

- de control: si asiste con regularidad, inicia y termina las clases con puntualidad, si presentó al inicio del curso el programa completo, si avanzó conforme a lo programado o prepara su asignatura;

⁷⁸ En ocasiones, al realizar la encuesta del semestre en curso por Internet, aparece la anterior, oprimen *enter* y envían la misma evaluación. Un estudiante encontró el nombre de otro profesor, preguntó cómo lo evaluaría si no era el docente que le impartía la materia; le contestaron: “No hay problema, luego le cambiamos el nombre”. Hubo quien reconoció que evaluó muy bien “[...] al profe que me caía bien, aunque no la hacía en su clase”. En su afán por impulsar la evaluación docente, se “advierde” al estudiantado que es: “Requisito indispensable para llevar a cabo sus trámites administrativos, hacer la encuesta, que se realizará de manera electrónica a través de Internet <http://alumnos.uacj.mx>. Durante el periodo del 24 de marzo al 9 de mayo”. Aviso en un instituto de la UACJ (3-V-2003).

- subjetivos: la identificación institucional medida en si “[...] promueve y muestra congruencia con valores universales y profesionales”, exige calidad en los trabajos, proyecta actitudes positivas hacia la universidad, la vida y la responsabilidad social;
- complejos: utiliza formas adecuadas de evaluación consistentes con el curso en base a criterios justos y objetivos; impulsa habilidades de pensamiento;
- de capacidad: dominio de la materia, información actualizada, expone, explica y responde dudas en forma clara y precisa.
- Dinámica pedagógica-práctica: Efectividad del docente para que sus alumnos adquieran conocimientos y actitudes relevantes

Los rubros anotados encuentran su “objetividad” en la escala de promedio de tres a cuatro que indica la calidad en el desempeño docente. La parte final relativa a comentarios, está planteada con una maniquea decisión de aspecto positivo o negativo. En una evaluación, lo positivo fue “[...] un excelente profesor que explica con claridad y resuelve dudas de cualquier tipo en clase, y es muy puntual”; además, que “[...] plantea la diversidad de ideologías, te deja exponer en clase y relaciona los temas con la realidad”. Y en lo negativo, se considera que el docente “[...] utiliza mal su liderazgo”, “[...] habla mal de la universidad” y la “[...] clase es tediosa porque habla de política”.⁷⁹ Opiniones que aportan poco, porque el docente no conoce en qué sustenta sus afirmaciones el estudiantado.

Es más plausible promover la reflexión sobre los puntos a evaluar y pasar de una evaluación técnica, a un espacio de diálogo. Para que el docente valorado conozca porqué no usa el liderazgo, porqué alguien no quiere volver a tomar la clase con él. Permite, también, comprender porqué el alumnado valora desde la añeja postura el papel del profesorado: “Un apoyo, que tenga conocimiento de lo que está hablando para así poder preguntarle y que despeje dudas, y para poder lograr cierto conocimiento y cierto aprendizaje. Que el profe tenga dominio de su materia”. O porqué el estudiantado no asume su papel de constructor de conocimiento al objetar: “Muchos maestros se escudan en el autoaprendizaje del alumno y nomás encargan investigaciones, pero no dan clase”.

La demanda estudiantil es afín a la socialización en la dependencia, el respeto a

⁷⁹ Vienen otros rubros que no cumplen con el criterio de objetividad de la encuesta al desempeño docente. Se refieren a la “importancia de este curso para el ejercicio integral de su profesión” y el “grado de interés y relevancia”. En el caso revisado, la materia es de cultura y sociedad mexicana y se imparte en el IIT y es donde el docente obtuvo los menores promedios de toda la encuesta.

procedimientos y la dosificación es el método para la aprehensión del conocimiento de los sujetos en esta sociedad. Entonces no sorprende que el alumnado conciba al buen docente que imparte una buena clase como: quien tenga dominio de la materia para enseñar; no se vuelva pura teoría y sea más práctico; no falte a las clases, llegue puntual y abarque el plan de estudios; pida trabajos factibles y se estudie lo que hay afuera. Además, que lo más trascendente sea la disposición para convivir y crear un ambiente de confianza -la experiencia profesoral asevera que lo más significativo en el aula son las relaciones-, así lo expresa un alumno:

A los maestros se les olvida cuál es su propósito [...] Como que están medio amargados. Como que quieren que (si) yo sufrí en la escuela y quiero que ustedes sufran también. Como que su propósito es reprobarnos cuando deberían de enseñarnos o ser solidarios. Porque qué caso tiene que nos pongan trabas si vamos para donde mismo. Uno se va con el rencor de que este maestro me hizo la vida imposible y después se lo topa uno. El mundo es muy chiquito y no es el caso, sino estar unidos.

La premisa de que el estudiantado se escuda en la evaluación con el fin de vengarse del profesorado, obnubila la reflexión sobre la coincidencia entre un formato decidido sin pedir opinión a los actores del hecho educativo y los propósitos institucionales. Es conveniente repensar el papel del estudiante para escuchar sus opiniones. Porque si la evaluación se enfoca a la mejora de la práctica pedagógica, los comentarios del alumnado son importantes, más allá de los formatos de control, si se le considera un ser para el diálogo, no dependiente ni pasivo en el aula.⁸⁰ A la administración de la UACJ le importa esta evaluación porque mide el promedio de satisfacción del servicio en 80%, en las relaciones grupales 82% y al conocimiento de la materia y a la forma de calificar 78% (*Segundo Informe*, 2002, p. 29. Las cifras coinciden con las del *Tercer Informe*, 2003, p. 24-25).

Ésta es una evaluación sin la participación directa del docente. Valoración cuantitativa exhibida como objetiva que mide la actividad académica y sus productos con respecto a un modelo, en que las diferencias entre la norma y los indicadores definidos por la institución se materializan en números y descarta lo empírico. Si la evaluación a la planta académica de la UACJ intenta mejorar la calidad de la enseñanza, es conveniente convertirla en un espacio de diálogo, porque no se discuten los resultados de la verificación. Una evaluación cualitativa puede generar la colegialidad voluntaria, crítica y no utilitaria que trascienda los equipos de

⁸⁰ Para Freire (1997a: 92-93) la educación es una discusión creadora. No se pueden debatir ideas si se dictan ideas, si se trabaja sobre el educando no con él, si se le impone un orden que no comparte y sólo se acomoda y recibe fórmulas que simplemente guarda. Si se desea superar esta situación, es conveniente discutir con el estudiantado sus puntos de vista del desarrollo del curso.

trabajo, y se aleje de la competencia y la simulación académica en busca de puntajes. En la cotidianidad maestros y maestras escapan, como con el pase de lista, del intento de la burocracia de sujetar las tareas docentes desde el enfoque abstracto de planeación, ejecución y control. Mismos elementos aplicados a la evaluación curricular con la intención de formar un egresado de calidad, competente y emprendedor para el mundo del trabajo.

CURRÍCULUM Y PERFIL DE EGRESO

El contexto socioeconómico fronterizo en que se ubica la UACJ se transformó de una economía agro-exportadora y de servicios turísticos en un enclave industrial maquilador en el cual se ocupan 17.5% de sus egresados y egresadas.⁸¹ La directriz de las carreras de la UACJ hacia el mercado maquilador se nota en la matrícula en las ingenierías, que casi igualan a las de medicina, derecho o administración (Hualde, 1999). Coincide con el estudio de Loría (2002: 110, 117 y 129), quien sustenta que el alumnado inscrito en licenciaturas distintas a las ciencias sociales respecto al total de la matrícula, pasó en la UACJ del onceavo lugar en el ranking de universidades estatales en 1993, al primer lugar en 1996 y 1999, en congruencia con el objetivo de formar profesionistas para el mercado laboral. Resultados coherentes con la tendencia de las IES en la década de los noventa, de modificar su oferta de carreras y de privilegiar las de computación e inglés, acordes a un currículum de conocimientos, tecnologías y técnicas para el profesional de la sociedad globalizada.

Por ello, la UACJ, en su *visión* al año 2020 (quimera que observa el futuro como algo ya realizado), planea programas de formación de emprendedores en la atención a las necesidades de desarrollo regional en estrecha colaboración con el mundo del trabajo. La estructura del currículum y los contenidos serán pertinentes, combinando teoría y práctica hacia la inserción en el mercado laboral.⁸² Los programas serán flexibles, con salidas intermedias de profesional

⁸¹ Dato de *Resultados de seguimiento de egresados del pregrado, periodo enero-junio 2000*, UACJ, octubre 2002, p. 6. El sector de mayor empleabilidad es el privado con un 56.4% y el público 32.3%. En los sectores de comercio e industria se ocupan el 12.2%, en cada uno. El estudio sobre egreso tiene los objetivos particulares de conocer la calidad educativa de la UACJ respecto a su aplicación en el campo laboral y en el análisis de su pertinencia.

⁸² Para ello, se realizaron 63 reuniones con representantes de empresas y organismos empresariales. Los convenios de colaboración son: proyecto de prácticas profesionales para el estudiantado; estancias individuales del profesorado en proyectos de desarrollo tecnológico y de solución de problemas en empresas de la localidad. Además, se creó la Base de Datos Empresarial, con información de 250 firmas, “[...] indispensables para mejorar la pertinencia y la calidad de la oferta de los servicios universitarios” (*Primer Informe*, octubre 2001, p. 34).

asociado con un perfil para resolver problemas.⁸³

Otro punto del perfil de los participantes en el hecho educativo es conocer el reglamento de los deberes, faltas y sanciones de los integrantes de la comunidad universitaria, “[...] asegurándose que lo lean, entiendan y cumplan” (MEUACJ: 41). Las disposiciones deseables en el mundo laboral del sistema toyotista son la puntualidad, los criterios de buena calidad, la entrega de tareas a tiempo y la corresponsabilidad (de docentes y estudiantes) en el proceso de aprendizaje; la auto-administración, como capacidad del estudiantado en la planificación de su vida y tiempo enfocado al logro de metas en condiciones cambiantes del ambiente (MEUACJ: 43 y 49).

En su formación humanística se prepara al alumnado para trabajar con personal, que conozca y comprenda al ser humano en todas sus dimensiones (MEUACJ: 23). Esto supone su futuro como supervisores o artífices de su propia empresa, complementada con una mentalidad de liderazgo y una visión hacia el futuro. El profesorado colabora, en una plática de *Aula Universitaria*, con “[...] dejarles (a los estudiantes) la idea de que van a ser gerentes, que es más conveniente la mentalidad que la calidad. Y se necesita la autonomía para ser jefes y para hacer grandes negocios”. Facultad restringida -no hubo referencia a la escuela-, a la empresa para la responsabilidad y la creatividad, pero no hacia el cuestionamiento de sus condiciones de trabajo. El perfil de egreso en la UACJ trae a la discusión la vigencia de la teoría de Bowles y Gintis sobre la correspondencia entre la fábrica y la escuela. Aunque se considera superada por su análisis de reproducción mecánica del quehacer escolar, los conceptos, conocimientos, actitudes, habilidades y valores en la UACJ coinciden con las peticiones del mundo del trabajo que privilegia la adaptabilidad y las habilidades “suaves” como la comunicación, el trabajo en equipo, la resolución de problemas y la capacidad para gestionar la propia formación (Seltzer y Bentley, 1999: 26 y Leite, 1996: 69).⁸⁴

⁸³ Un ejemplo propuesto para cumplir el cambio de curriculum y con la demanda laboral, es la formación del técnico superior universitario en enfermería en el ICB a cursar en cinco semestres, con predominio de la práctica y el último semestre de estadía. En el MEUACJ (Punto 5, p. 75), el desarrollo flexible del curriculum enfatiza el nivel de competencia, la titulación intracurricular, reconocer los aprendizajes logrados en el trabajo y aplicar más asignaturas optativas y electivas en los planes de estudio. Con esta estructura se crean carreras limitadas a la técnica, con pocos elementos teóricos para interpretar el mundo, como lo ilustra Servando Jiménez, en el caso de historia en la Universidad de Guadalajara: “Se estructuró pensando en formar una especie de técnicos en historia, de tal manera que si los chavos ya no pueden terminar sus estudios salgan a trabajar en archivos o hemerotecas.” (La Jornada, 12-III-2002, p. 41).

⁸⁴ En una plática de *Aula Universitaria*, algunas de las expectativas de formación del estudiantado, que manifiestan su posición individualista y acorde con la ideología de la planeación estratégica, son:

Otras actitudes imperiosas en la sociedad del conocimiento con el afán de subsistir ante los abundantes cambios tecnológicos y la competitividad, son la innovación y la creatividad. Éstas se ligan a la honestidad intelectual concebida como: no plagiar ideas, no apropiarse del examen de otra persona, no presentar el mismo trabajo a dos profesores sin previa notificación, la citación de fuentes no consultadas y no recibir ayuda en una actividad individual. Apelando a la ética profesoral, destaca que se recomienda “[...] obligar a los maestros a modificar o actualizar exámenes para que los alumnos no se los intercambien” (MEUACJ: 42).

El currículum adecuado a este perfil de egreso, es el basado en competencias que ya se empieza a delinearse en la UACJ.⁸⁵ Este modelo es congruente con una sociedad que demanda formación integral de los profesionales en el marco de la globalización: flexible, polivalente, pertinente, con nuevas cualidades personales, actitudes y valores para la sociedad del conocimiento y la convergencia educación-empleo. Las competencias son: a) cognoscitivas de base, la escritura, la lectura, el lenguaje y la lógica aritmética; b) comportamiento profesional, aptitudes y valores asociados al desempeño laboral requerido; c) técnicas, de conocimientos, habilidades y destrezas.

“Mejorar mi nivel de vida y ser eficaz y eficiente en el ámbito laboral; conocer las herramientas para utilizarlas en la resolución de situaciones reales; aprender el mayor número de conocimientos acerca de mi carrera, para poder ser competitiva en el campo de trabajo; espero conocer la misión y visión de mi carrera; aprender los valores que hasta ahora he encontrado en la escuela como la perseverancia, el deseo e impulso de seguir adelante y luchar por nuestras metas”. (Plática *La formación en el aula y su (in)compatibilidad con el exterior: los (las) estudiantes y sus expectativas*, 4-IV-2003). En otra sesión (17-XI-2003), se reconoció que el modelo departamental provocó la disgregación y la falta de una aspiración social, “[...] reproduciendo cuadros profesionales más acordes con la competencia fría de la sociedad contemporánea”. Al final se aceptó porque conformará un “[...] egresado más individualista, más competitivo y obligado a enfrentar las crisis del mercado neoliberal que hoy nos caracteriza”. El MEUACJ (p. 53) colabora con las habilidades profesionales premiando “[...] el desarrollo de proyectos de vinculación con el sector productivo”.

⁸⁵ Un ejemplo es el curso *Diseño Curricular Basado en Competencias* (promovido por la ANUIES y el Promep en la región del noroeste), al cual asistí los días 2 y 3 de septiembre de 2002. De ahí sintetice los planteamientos centrales de formación. En concordancia, en el ICB se realizó el II taller sobre formación profesional basado en competencias, porque “[...] para la elaboración de los currícula de los programas las universidades consideran las necesidades de sus empleadores”, (*Gaceta Universitaria* 149, mayo 2002, p. 13). También se expuso que este modelo ya se aplica en algunas universidades de Estados Unidos, Europa y México, porque es un método de educación con una aplicación más práctica del conocimiento y se considera: “El potencial para contender eficazmente con las tareas demandadas por la sociedad y la profesión en los ambientes complejos y dinámicos en los cuales se ejerce. Se constituyen aptitudes integradas, que abarcan capacidades intelectuales [...] que permiten a los individuos dar respuesta a los requerimientos de práctica profesional presente y futura”, (*Gaceta Universitaria* 146, febrero 2002, p. 6). En el segundo semestre de 2003 ya empezó su discusión en el programa de medicina.

El currículum por competencias establece normas en ramas de la actividad profesional, mecanismos de evaluación, verificación y certificación de conocimientos y un catálogo de competencias estandarizadas decidido por los empleadores, relegando aspectos como la formación crítica y humanística por un perfil tecnificado. Desde otra perspectiva, este modelo no es un simple apéndice del mercado, porque la competencia es integral no instrumental ni de adiestramiento, sino dirigida a la solución de problemas con los pilares de autonomía, creatividad y flexibilidad, hacia un perfil de egreso que contiene: conocer, saber-hacer, actitudes y valores. Se rechaza como propuesta conductista, porque concede mayor importancia a la forma de aprender, es flexible, considera ritmos de aprendizaje, es constructivista lo que la hace pertinente.

Pero por su clara alineación con el sector productivo, la enseñanza basada en competencias (EBC), de manera tácita o abierta, desatiende la formación de la ciudadanía. Se pone en duda cómo se puede adquirir el conocimiento comprensivo y la toma de conciencia, si estas cualidades son subsidiarias en el “criterio de calidad”. La EBC es pragmática, técnica y forma en la eficiencia, desplaza los aprendizajes para pensar, criticar y analizar. Su evaluación del aprendizaje es lo demostrable y sólo ratifica resultados basados en estándares. Las bases psicopedagógicas teóricas que sustentan la EBC “[...] en sus diferentes versiones, ha ‘tomado prestado’ el conocimiento emanado de diversas teorías psicológicas o pedagógicas, incurriendo [...] en distorsiones y contradicciones. De ahí que juzguemos temerarias afirmaciones como: ‘el enfoque de competencias es constructivista’”.⁸⁶

De igual manera, es osado que la UACJ califique a su modelo educativo de constructivista, más aún si tiende a la EBC profesional. Un ejemplo es cómo en el MEUACJ (30-35) se privilegia el aprendizaje flexible al contexto para solucionar problemas y la transferencia y aplicaciones del conocimiento en situaciones reales. La formación humanística se reduce a materias como la apreciación de las artes y la cultura. La evaluación del aprendizaje se considera integral, sin embargo, se restringe a cotejar el dominio de lo aprendido en el momento en que logre las competencias profesionales clave al desempeño productivo y de calidad esperada, desde un enfoque de retroalimentación.⁸⁷ El constructivismo en la UACJ se

⁸⁶ Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo “Formación docente y educación” en María de los Ángeles Valles, op. cit., p. 82.

⁸⁷ El concepto *retroalimentación* (feedback) se acuñó en las teorías de la información y la cibernética aplicada a los circuitos electrónicos para explicar la comunicación humana, con el propósito de obtener los resultados deseados desde quien emite un mensaje.

encuadra en facultar al estudiante a ser responsable de su propio aprendizaje, delimitado por las cartas descriptivas y los exámenes Ceneval.

Independientemente del método de educar, en la UACJ el perfil de egreso lo complementa un *currículum paralelo*, explícito, en un Programa de Desarrollo Humano armónico con la teoría del capital humano, organizado por la Coordinación de Orientación y Bienestar Estudiantil en los diversos institutos, entre ellos, en el IIT. En una serie de conferencias se trataron temas para las necesidades actuales de la juventud, destacando la acción individual sobre lo colectivo mientras no el sea trabajo en equipo, y la promoción de la eficiencia de la vida estudiantil. Algunas conferencias fueron *Organízate: cómo hacer tus días de 28 horas*, *Conócete y sé eficaz, ¡10*, *El examen perfecto!*, *Valores: Herramientas para mejorar tu vida*, *Motivación*, así como la ineludible plática para sobrevivir el mundo de competitividad y globalización, que coincide con la idea de algunos docentes de formar el liderazgo en el estudiantado: *Líder, pero no Mandón*, *El arte de dar y recibir: Mejora tus relaciones interpersonales*.

La organización de los cursos aspira a la formación en los profesionales de una mentalidad emprendedora, individualista y de ir configurando el ambiente donde se ejercerá la carrera. Recrean el entorno que se genera en las exposiciones de diversos temas o prácticas, sea de la materia de economía, psicología o de ingeniería industrial. El estudiantado viste elegantemente y se nombra con el anhelado título por alcanzar: licenciado o ingeniero.⁸⁸ La mentalidad de profesional emprendedor, también se difunde en las conferencias de liderazgo organizadas en el curso de psicología industrial. Los estudiantes asumieron el papel de ingenieros y presentaron los conceptos básicos del liderazgo del *Grupo Formador de Líderes Ashoka*. La exposición se inspiró en el lema *Sé la diferencia, el éxito está en tus manos*. El desarrollo de la exposición desembocó en las necesidades del dirigente provechoso para la empresa. Un líder visionario,

⁸⁸ En la presentación abundan los bocadillos, el café, el agua, refrescos, galletas finas, edecanes, los vestidos de noche en las mujeres y el riguroso traje en los varones, los gafetes y la entrega de trípticos o cualesquier aditamento como constancia de la exposición. Completa la ambientación la computadora portátil y el cañón para proyectar las diapositivas elaboradas en *Power Point XP*, que se explican por sí mismas y son leídas por un atribulado estudiante a través de un micrófono inalámbrico, discretamente pegado en la solapa, y unas nítidas bocinas reproductoras del mensaje. Otra evidencia de la mentalidad emprendedora, es la organización de la “[...] primera feria de microempresas [...] para impulsar en los futuros ingenieros el objetivo de ser empresarios y que egresen con una visión diferente en el sentido de que en lugar de buscar trabajo, ellos mismos los generen y así contribuyan al desarrollo de una infraestructura importante en el país”. Presentaron productos con logotipo como mochilas, plumas, camisetas, carteras, llaveros, cubre tableros para autos. (*Gaceta Universitaria* 140, junio de 2001, p. 10).

con ideas extraordinarias, agente de cambio; que guía a sus seguidores a las metas, recompensa logros y aclara papeles y tareas; inculca a sus prosélitos el bien de la organización para disminuir la rotación, incrementar la productividad y hacer sentir bien al personal; y predice reacciones, controla las actividades para que se hagan bien la primera vez y siempre.⁸⁹

Visiones de liderazgo que surgen de las premisas japonesas enfocadas al mundo del trabajo. De acuerdo con Carlos Kasuga, la diferencia entre los países pobres y ricos es que éstos volvieron a los valores, a los principios, y su éxito se debe a la puntualidad, el ahorro y la inversión. En coincidencia, para el estudiantado son valores: ética, responsabilidad, limpieza, orden, puntualidad, honestidad, familia, país, respeto, amor, institucionalidad, excelencia, eficacia, lealtad, solidaridad.⁹⁰ La lista del alumnado es compatible con lo que señalan García y Vallina (1995: 25-26):

Los valores se identifican como preferencias conscientes e inconscientes que tienen vigencia para la mayoría de los integrantes de una sociedad y están socialmente regulados [...] Todo puede ser valor (actitudes, cosas, procesos, instituciones) en la medida que los seres humanos lo construyan como tal. Los valores surgen entonces en el devenir de la socialización y se encuentran mediados por: objetos, costumbres, lenguaje, arte, ciencia, filosofía. Se desarrollan en un tiempo y en un espacio determinado, es histórico.

Otra estrategia para vincular al estudiantado con el mundo del trabajo, es aprovechar el programa *Conoce tu universidad*.⁹¹ En la promoción de mayo de 2002, se realizó una conferencia entre el Club Rotario Ciudad Juárez Industrial y la UACJ. El secretario general de

⁸⁹ Registro del 5-XI-2002. Por su parte, los consejeros universitarios estudiantiles participaron en un retiro de liderazgo, organizado por el Centro de Desarrollo Estudiantil de la Universidad de Texas en El Paso. El objetivo: "Que los líderes estudiantiles desarrollen habilidad de trabajo en equipo, enfrenten sus temores, se conozcan a sí mismos y mejoren como estudiantes y personas, que su desempeño como guías, sea cada vez mejor". (*Gaceta Universitaria* 147, marzo 2002, Suplemento p. IV).

⁹⁰ Para una expositora sobre valores, un principio o valor reúne cuatro características: 1) surge de una ley natural (no se enseña a querer a papá y mamá); 2) es externo (existe aunque la persona no lo quiera); 3) obvio (que no quede lugar a dudas sobre lo que es); 4) verdadero (que lo mismo sea aquí que en otro lado). Con estos elementos, para la ponente sólo existe un principio: *el amor*. Amor que desde el punto de vista de los Corintios es paciente, servicial y sin envidia. De ahí el salto al ámbito empresarial: "Las empresas que duran más son las que dan más amor". Luego al método de diálogo para cuando el estudiantado ingrese al mundo laboral: ganar-ganar (propio de la ideología de los círculos de calidad) como en Japón, y no ganar-perder como en occidente. La expositora, con un perfil administrativo, destacó que "los japoneses consideran el trabajo como una cuestión de honor" y "sus principios son inmutables en el tiempo y el espacio". (Registro del 30-VIII-2002).

⁹¹ El programa consiste en presentar al estudiantado de bachillerato un panorama de la universidad: instalaciones, carreras, métodos de enseñanza, planta docente. En la reciente invitación asistieron más de 6 mil estudiantes de preparatoria. (Cifra del Plan de Desarrollo Institucional de la UACJ 2000-2006, consultado el 30-IX-2002, en www.uacj.mx). Cuando el alumnado ingresa a la UACJ participa en un curso de inducción (se les entrega una camiseta), extensivo a los padres y madres de familia, para que conozcan las ventajas de sus servicios educativos.

la universidad declaró que se aliaron con este club “[...] para formar en valores éticos y morales de la profesión” y ofreció calidad educativa avalada por instancias externas de acreditación. El representante Rotario dijo que sus asociados eran paladines en ciertas profesiones y comunidades, y por ello presentaba a un conferencista exitoso en su actividad. El motivador de la charla cerró el exordio con “[...] chavos, sí se puede, pero la decisión la tienes tú”, y se puso como ejemplo: “El haberme puesto metas en la vida [...] ahora les digo que me siento orgulloso de haberme graduado del Tec de Monterrey como contador público, tengo la gerencia de ventas de una de las empresas de vivienda más grandes del país, de haberme casado con una mujer hermosa. De haberme visualizado como un poquito mejor y esforzado por ello”. Declarando su preocupación por la urbe, expresó, “[...] mientras queramos la ciudad será muy bonita: primero, porque creo en Dios y en que los jóvenes se van a preparar”.⁹²

Es perceptible la orientación a las necesidades empresariales en el MEUACJ, en estas conferencias y en el folleto de promoción de la maestría en educación que ofrece a egresados y egresadas “[...] potencialmente una gran demanda (de sus servicios) en la industria maquiladora”. Con este currículum sustituyeron la propuesta de cambio hacia la calidad educativa de 1993. Igual que ahora, la formación integral del estudiante privilegiaba la crítica, la reflexión y los seres independientes para continuar postgrados. Pero con la diferencia de que la eficiencia y la solución de problemas eran complementarias a una formación más centrada en lo social y menos para el ámbito laboral. La definición de educación en el estudiantado no se equiparaba con capacitación para el trabajo, entrenamiento y adiestramiento. Se objetaba la titulación por medio de exámenes ya que “[...] no es aceptable un abanico de posibilidades de recepción profesional en detrimento de la capacidad de análisis”, por la formulación de un trabajo sistemático de reflexión sobre una temática determinada.⁹³

Hoy, con los cursos de sustitución de tesis “[...] se ha logrado mejorar los índices de

⁹² La disertación es una muestra de la difusión de una ideología de éxito. Para ser exitoso se requiere una mentalidad de líder y visionaria. El conferencista se refirió a los tres puntos que obstaculizan el futuro, y les ordenó que repitieran: “Baja autoestima, flojera y falta de visión”. Por su parte, el Rector declaró ante representantes de las cámaras de comercio, de la transformación e industria maquiladora, que la universidad no estaba casada con las carreras tradicionales, “[...] no se trata de preparar a los muchachos para que se vayan a trabajar a otros lugares”. Pidió sugerencias sobre los perfiles profesionales que se requieren en la ciudad (*Gaceta Universitaria* 147, marzo de 2002, p. 5). También la UACJ estableció un convenio durante un año y renovado automáticamente, a menos que alguna de las partes lo invalide, con *Scientific Atlanta* para impartir dos diplomados, elaborar proyectos conjuntos de investigación, prácticas profesionales o servicio social (*Gaceta Universitaria* 161, agosto de 2003, p. 15).

⁹³ Cfr. UACJ, *Cambio para la Calidad Educativa (Propuesta de reestructuración curricular y de vinculación con el entorno)*, 1993.

titulación, pero además es más provechoso para el alumno, ya que con esto evita que el estudiante se dedique únicamente a transcribir información para cumplir con el requisito”.⁹⁴ El aseguramiento de la calidad en el proceso formativo sustituye a las tesis y otras formas internas de evaluación aplicadas al final del programa de estudios, porque las competencias no requieren de crítica, sólo de habilidades tangibles sintetizadas en el saber-hacer.

Hace nueve años se entendía que lo académico como eje de la universidad no existe en el vacío social, político ni ideológico y rebasa a la universidad, entonces se reconocía:

[...] que más allá de un acceso al empleo y a la movilidad social que posea el individuo, aunque condicionado socialmente, existen fuerzas que determinan formas de desarrollo de la educación [...] las relaciones sociales y las contradicciones que se generan en la estructura productiva, las implicaciones y las aplicaciones de la tecnología, los procesos de trabajo y sus divisiones, la organización de las empresas, la calificación o la descalificación de la fuerza de trabajo y, desde luego, la presencia de la ideología dominante en la economía y en la educación.⁹⁵

De 1993 a 2002 el mundo cambió. A México llegó el TLC, la globalización y un gobierno de empresarios y para empresarios. De un currículum para formar ciudadanía republicana, se encumbra la demanda de competencia profesional por sus ventajas: 1) tránsito educación-medio laboral, porque se adapta a los requerimientos del sector productivo; 2) es flexible y compite con el sistema de educación tecnológica; 3) la certificación permite el reconocimiento entre países; 4) estimula la actualización continua de los individuos para conservar el trabajo, por los incesantes cambios tecnológicos; 5) la capacitación es individualizada, respeta el ritmo de aprendizaje del alumnado según la competencia mostrada, guiada por una retroalimentación sistemática; 6) es un aprendizaje demostrable y controlado.

Pero estos argumentos no deben encaminar a la universidad a otorgar formaciones coyunturales y esporádicas hacia puestos subordinados a factores exógenos cambiantes, en el marco de la crisis de la industria maquiladora en Ciudad Juárez. Además, la eficiencia de la escuela no garantiza el empleo, sino que obedece a la globalización, al cambio tecnológico, las nuevas estructuras de las empresas, la transformación de los contenidos de trabajo, las redes de profesionales que “jalan” a sus colegas y de la ideología del empleador. En la UACJ, según los resultados del seguimiento de egreso enero-junio de 2002 (p. 6), el 45.9% de la muestra ya

⁹⁴ Declaraciones del coordinador del programa de odontología (*Gaceta Universitaria* 153, octubre 2002, p. 16). El curso de sustitución de tesis de 100 horas contiene temas más específicos, más actuales y de más calidad. Para corroborar los aprendizajes, según el coordinador, se evaluará con un examen teórico y uno práctico.

⁹⁵ Véase UACJ, *Cambio para la Calidad Educativa... op. cit.*, p. 5-6.

trabajaba antes de entrar a la universidad y el 66.2% al egresar; y la relación carrera-empleo es del 51.5%. Las estadísticas arrojan una débil articulación entre escuela y mercado laboral.

En síntesis, el proceso de construcción y concepción del currículum encierra nociones de sociedad y parte de los valores inherentes a ella, y su práctica es un espacio político y de conflicto. El currículum en la UACJ especifica los lineamientos normativos y académicos para la formación de profesionales y su evaluación es indispensable en la planeación académica, en su conexión con el sector privado y maquilador en un cluster. A ello responde el perfil de egreso el MEUACJ (p. 47-50): con habilidades informativas, de auto-administración para cumplir tareas, que defina sus objetivos en el curso, de precisar su misión como estudiantes, de comprensión de lenguas extranjeras, de uso de tecnologías. Habilidades instrumentales que demanda profesionales adecuados a las necesidades regionales de manufactura, en tránsito de un esquema taylorista especializado a un proceso toyotista polivalente.

Conformar el perfil de egreso y su actualización a través del currículum, es factible si participa el profesorado con su reflexión y no se somete de manera mecánica a la formación de recursos hacia el mundo del trabajo, en una trayectoria de competencia por promedios, becas y concursos para el ingreso. El trabajo docente colabora a la construcción de seres humanos comprometidos, también, con los sectores marginados, no sólo como parte de la infraestructura en un cluster.

LA MISIÓN Y LA VISIÓN

Cuando a finales de los ochenta el gobierno mexicano pugnó por la adopción de esquemas de competición por financiamiento entre las IES, la UACJ inició su innovación para participar en un mercado universitario. De la fundación de la UACJ en el marco de expansionismo de la educación superior, pasó al contexto de la modernización y la globalización a reformar su accionar en función de la competitividad. Las modificaciones más visibles se enfocaron a la búsqueda de la excelencia, mayor productividad, garantía de calidad, cambios en la gestión de recursos, permutas en la contratación, formación y evaluación al desempeño del personal docente. Aspectos verificados y avalados por un sistema de acreditación institucional externa.

El método elegido para la transformación en la UACJ fue la planeación estratégica, que del ámbito militar llegó a la industria y después a las escuelas como el instrumento idóneo para la “sana competencia” por recursos. La ideología de la administración de empresas permea a la

UACJ, con las políticas de planificación, la certificación en ISO 9000 y la calidad total de cada proceso, que aumenta la burocratización y las reglamentaciones y obstaculiza la actuación de docentes y estudiantes. En lo académico, su discurso pregonaba pasar de un modelo educativo tradicional basado en la enseñanza, a uno centrado en el aprendizaje evaluado con exámenes departamentales y EGEL externos, y de programas sin reconocimiento a la acreditación para la movilidad de estudiantes y egresados.

Bajo esta estrategia colabora la UACJ en un cluster, con preeminencia de la industria maquiladora. En consecuencia, la pertinencia del currículum se evalúa comparando el desajuste entre las habilidades y capacidades del egresado y las exigencias del campo laboral. Porque para la UACJ vincularse a la sociedad es generar profesionales acordes con la demanda del mercado laboral, proporcionar educación continua y prestar el servicio social con una perspectiva asistencialista. El nexo con la comunidad es a través de brigadas de salud, sin mayor interacción para conocer de otros problemas, en una relación en que el estudiantado y la universidad como institución no aprenden.

Por su parte, el alumnado de la UACJ no se liga ni genera movimientos estudiantiles y acepta el alza de cuotas y la falta de injerencia en las decisiones de la institución; en las elecciones de consejeros técnicos y universitarios la abstención es grande y, en general, sólo participa un candidato o candidata. La contribución social del estudiantado apenas se avizora en 2003, cuando un pequeño contingente salió a las calles a protestar contra la invasión de Estados Unidos a Irak. Hasta el momento, la democracia no se extiende al estudiantado para elegir jefes de departamento o directores de instituto, o de proponer planes y programas de estudio.

Como prestadora de servicios, la connotación de calidad educativa de la UACJ es la capacidad de responder a las necesidades del usuario de un producto o servicio de educación superior y todos los elementos son mensurables. La acreditación de sus programas académicos indica el mejoramiento continuo de la institución y la operación eficiente de la universidad, que se refleja en el número de computadoras, instalaciones, normatividad y publicaciones. La calidad de egreso se sustenta en la aprobación del alumnado de los exámenes EGEL, y es evidencia de la pertinencia de su currículum con la sociedad.

En la UACJ la calidad se representa similar a la industria con rigurosos sistemas de supervisión y de gestión para alcanzar metas. La analogía existe en la cotidianidad de esta institución: los estudiantes son productos, el mercado laboral es el cliente y la certificación el aval de conocimientos y efectividad profesional. La universidad se aprecia como un proceso

organizacional en que el producto-estudiante se concreta en una carta descriptiva que dosifica etapas, pedagogías, conocimientos y valores, verificados por un examen departamental, garante del aprendizaje y de la homogeneidad del trabajo de enseñanza. El concepto de calidad con los elementos de la administración estratégico-situacional seguido por la UACJ le permitió acreditar casi todos sus programas. La acreditación representa la excelencia y pertinencia para competir en los desafíos del escenario mundial de la educación superior en los próximos veinte años.

Pero los afanes de la UACJ por construir la calidad no se comparten de modo uniforme por estudiantes y docentes. De acuerdo con los grupos de enfoque, al estudiantado le interesa como credencial para el mundo del trabajo. En ocasiones las nociones de calidad son contradictorias, abstractas y críticas de las visiones extrínsecas a la universidad, definidas por el mercado. En las academias la calidad no se discute, pero sí forma parte del discurso cotidiano. El número de docentes con perfil Promep o del SNI marcan el sendero de la UACJ hacia una IES de calidad en docencia, equivalente a la mayoría de las universidades estatales.

El modelo departamental es la panacea en la administración de la calidad de los programas de la UACJ. Aceptada por la planta docente, la departamentalización es el dominio de lo administrativo sobre lo académico para hacer cumplir la misión y visión institucional, bajo el paradigma de la teoría organizacional para controlar la anarquía cotidiana de las escuelas. La estructura por departamentos no tiene la autonomía para que profesorado, alumnado y personal administrativo opinen y decidan respecto a programas, la distribución del presupuesto o nombramiento de docentes.

La departamentalización lleva al máximo la racionalización de recursos, porque permite la flexibilidad del currículum para que el estudiantado elija cualquier asignatura disponible, en cualquiera de los institutos o programas y es un factor que evita la posible integración grupal. De esta manera, alivia la incapacidad de la UACJ de cubrir toda la demanda, porque logra grupos más numerosos y con el examen departamental de opción múltiple, trueca la evaluación en un proceso masivo e industrializado donde el lector óptico de la computadora revisa de inmediato. Esto provoca la estandarización de la práctica pedagógica docente y los contenidos para conformar el perfil de egreso, e intentar “eliminar la subjetividad” para calificar.

Respecto a la evaluación del sistema de estímulos, la planta docente la considera inadecuada. La intención de servir como instrumento para el mejoramiento de la calidad, la productividad y el compromiso con la institución, encuentra significado cuando se allega

ingresos extraordinarios. El dispositivo por sí mismo lleva a que maestros y maestras aprendan a sobrevivir de la mejor manera con él dentro de sus mismos reglamentos. Si para la administración de los estímulos al desempeño se presta a la simulación, es señal de su incompetencia como instancia objetiva y “justa” evaluadora del trabajo pedagógico e inducir la calidad.

Será factible que con la incorporación de la planta docente de la UACJ en la reglamentación de la evaluación al desempeño, pueda evitarse la sanción y exclusión, sea de beneficio económico o de prestigio, y se convierta en un espacio de mejora de la calidad de la enseñanza y la investigación. Mientras el programa de estímulos al desempeño docente no sea voluntario y no se convierta en una evaluación formativa, deliberativa y diversificada, es difícil promover la ética docente. Si se mantiene su carácter individualista y de diferenciación, poco éxito tendrá el programa de estímulos.

Acerca del mandato de la UACJ de transformar la institución lo perciben maestros y maestras como una imposición, desde el modelo pedagógico centrado en el aprendizaje que se disocia de la enseñanza, pasando por la acreditación, las academias, la evaluación del alumnado, hasta el perfil Promep. Éste es deseable para un docente polifuncional, multidimensional, pero decidido conscientemente, no por criterios productivistas. El profesorado es inducido a desarrollar su actividad en un ambiente externo de incertidumbre laboral y pedagógica, restringido a lo pertinente y a las necesidades de acreditación.

Por eso, el examen de las relaciones y los sucesos de la UACJ no se reduce a la teoría de sistemas. Se apega a un análisis de la institución que pondera la vida cotidiana en las aulas insertas en un mundo complejo por las relaciones entre sus actores, en un desorden creativo, con procesos empíricos históricos, integrales y ubicados en un contexto y en relación dialéctica. Por ello, se puede entender que las academias funcionen de diferente manera, que las cartas descriptivas no se sigan al pie de la letra, que los estímulos al desempeño docente sean burlados, que la acreditación sea una fuente de recursos, no tanto un indicador de calidad y que los aparatos audiovisuales no estén disponibles ni en número ni en funcionamiento como supone una valoración de nivel uno.

La fase de transformación de la UACJ es acosada por las contradicciones de promover una pedagogía constructivista, pero todavía centrada en el examen, de la necesidad de trabajar en equipo y excluir de las decisiones a docentes y estudiantes, de formar gente crítica y solidaria en un mundo de pensamiento único y competitivo. El interés por ejercer una enseñanza

centrada en el aprendizaje, aún conserva los medios de la educación que gira en la enseñanza: asistencia obligatoria a clases: la vigilancia, los premios y castigos; separa al alumnado por promedios; impone los ritmos de la administración y persiste una evaluación y acreditación rígidas.

En suma, en el contexto de la globalización económica y educativa, la UACJ modificó sus currícula para articularse con el desarrollo regional, adoptó los parámetros de la eficiencia-eficacia-rentabilidad en la medición de la calidad de su servicio educativo y la aceptación de evaluaciones externas para competir por financiamiento y obtener legitimidad social. La necesidad de obtener recursos propios orienta la actividad universitaria a conectarse con el sector productivo, distanciándose de la sociedad. Las disyuntivas en la UACJ son respetar o transgredir la libertad intelectual, la aplicación de una evaluación docente con criterios académicos y colectivos, o individualistas y de productividad. La senda es la mutación de una burocracia ineficiente a una global en ISO 9000 lineal y restrictiva en un contexto de incertidumbre y efímera vigencia del conocimiento útil a la producción.

CAPÍTULO V

LA UTCJ: ENTRE LA GLOBALIZACIÓN Y EL DESARROLLO REGIONAL

En el marco de la globalización, las universidades tecnológicas (UT) se estiman una opción para apoyar al desarrollo económico regional de manera armoniosa al vincularse con el mercado de trabajo. El Estado promueve la instalación de UT ofreciendo formación universitaria técnica especializada, con un curriculum definido por el empresariado. En el nexo Estado-educación-empresa la UT es parte de la infraestructura en la organización de un *cluster*.

En consecuencia, para la instauración de la UTCJ los planes de estudio se confeccionan, en primera instancia, de acuerdo a las necesidades de profesionales medios que demanda el mercado laboral maquilador. La calidad educativa en la UTCJ está certificada por el ISO 9001: 2000 y es el parámetro para evaluar la eficiencia de los procesos administrativos y académicos.¹

Las UT se ostentan como una alternativa a las universidades tradicionales con el fin de respaldar la modernización productiva del país. El modelo mexicano de UT fue copiado de la experiencia francesa de los *Instituts Universitaires du Technologie* (IUT), fundados en 1966 para proveer de mandos medios a las empresas.²

DESARROLLISMO Y UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

La creación de las UT se fundamenta en la certeza de los responsables del sistema educativo nacional de que éstas contribuyeron a la prosperidad de los países desarrollados, formando capital humano en el nivel de Técnico Superior Universitario (TSU). La SEP justificó el establecimiento de las primeras UT en 1991, y su posterior proliferación, por las ventajas de su modelo educativo: carreras en concierto y apoyadas por la industria; tecnología de punta en los laboratorios y talleres; y la satisfacción de estudiantes y familias por cursar una carrera corta y con empleo rápido.³

¹ En el capítulo se usará ISO, ISO 900 e ISO 9001:2000 como sinónimos.

² Cfr. *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*. SEP, 2000.

³ La expansión de las UT pasó de tres en 1991 a 54 en 2003, porque de cada 10 profesionales que requerirá México para su desarrollo en los próximos años, siete deben ser técnicos superiores y la meta para el 2006 es tener una inscripción de 150 mil estudiantes en el sistema tecnológico. En la década de los noventa, el porcentaje de estudiantes en las universidades tecnológicas pasó de 1 a 3%, con una matrícula

Desde 1970, la Comisión Nacional de Planeamiento Integral de la Educación Superior (constituida en 1965), intentó encaminar a la educación pública al adiestramiento y la capacitación de técnicos para elevar la productividad, “[...] determinada por la opinión de los empleadores” (Didriksson, 1987: 60).⁴ El lema era: *aprender haciendo y enseñar produciendo*. En 1970-1973, la SEP realizó estudios comparativos de los sistemas educativos de los principales países del mundo, entre ellos el de UT, pero entonces el sector productivo no demandó personal con habilidades tecnológicas. En 1977, la ANUIES, en el Plan Nacional de Educación, propuso adecuar la educación con profesionales polivalentes y un nuevo modelo de universidad productiva (Didriksson, 1987: 199). En 1979 fue clara la visión economicista de la educación, porque la SEP y la STPS definieron líneas de acción para embonar la formación profesional con la disponibilidad de empleos (Didriksson, 1987: 187), bajo el concepto de la funcionalidad técnica de la educación.

Así comenzó la permuta de un proyecto nacionalista-popular, nunca consolidado, surgido de la revolución de 1910, hacia las exigencias del empresariado. En el Programa Nacional de Desarrollo Tecnológico y Científico 1984-1988, las decisiones de innovación tecnológica respaldaron a las empresas (medianas y pequeñas), para hacerlas competitivas como industrias de exportación. A finales de los ochenta, la iniciativa privada entendió que necesitaba mandos medios con una instrucción práctica. Hasta el Programa de Modernización Educativa 1989-1994, el gobierno federal se planteó la evaluación, mejoramiento y ampliación de las opciones de educación superior, en consonancia con los requerimientos productivos regionales.

En los noventa, el carácter tecnológico fue suficiente para los actores económicos, el nivel superior lo fue para la demanda social y el desfogue de carreras tradicionales le satisfizo al poder público.⁵ El PNE 1995-2000, propuso fortalecer la educación tecnológica mediante la pertinencia

de 60 mil. (Datos de Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, en www.jornada.unam.mx y Boletín 063, 7-IV-2003 en www.sep.gob.mx. (Consultados el 8-IV-2003).

⁴ Según Didriksson (1987: 34, 46 y 56), el Segundo Plan Sexenal (1939-1945) del Partido de la Revolución Mexicana, ya se pugnaba por planear la formación de técnicos intermedios entre el obrero calificado y el director técnico de la unidad productora. También era una preocupación la dependencia tecnológica y de inversión extranjera, la integración al mercado mundial y a Estados Unidos. Con Díaz Ordaz, la política de empleo buscó aproximar la demanda y la oferta de mano de obra calificada, desde la teoría de la economía en educación para el desarrollo de una región. En el Plan de 1959-1964, se agregaron más asignaturas técnicas y prácticas.

⁵ *Universidades Tecnológicas...* op. cit., p. 4-5.

de profesiones y del currículum con las economías regionales; las líneas de acción fueron: centros de apoyo de la competitividad, fondos públicos que promovieran la innovación y venta de servicios en busca de financiamiento. El PNE 2001-2006 (p. 203), en la sección de educación tecnológica, insiste en la formación de TSU para el desarrollo del país, aprovechando su capacidad instalada y contribuir a la cobertura de la demanda de educación superior.

Las UT empezaron a delinearse en 1990 como parte del Programa de Modernización Educativa, mediante la firma de un convenio de vinculación entre la SEP y el sector privado. Entonces se involucró directamente el empresariado en la supervisión y contenido de las actividades académicas de las instituciones de educación superior, sin la obligación de aportar recursos financieros. Después de un decenio de contracción universitaria, se edificaron las UT en el nivel "intermedio" de desarrollo de los conocimientos científicos y tecnológicos de México, con una estructura de:

- financiamiento federal y estatal en partidas iguales;
- organismo público descentralizado, personalidad jurídica y patrimonio propios;
- búsqueda de financiamiento prestando servicios a las empresas de la región;
- patronatos conformados por representantes empresariales y de la comunidad;
- participación de representantes del gobierno y empresas en los órganos de decisión;
- departamentos de vinculación para la prestación de servicios y de las prácticas profesionales del estudiantado.

Cumplir la encomienda de vincularse con la industria, moldea en la organización de una UT instancias de carácter gerencial, de dirección, sin la estructura de consejo universitario, como el *Consejo Directivo*, máximo órgano de gobierno, sus funciones son dictar políticas y lineamientos generales, los contenidos y los planes de estudio, la cuenta de ingresos y egresos, proponer al gobernador la terna para elegir rector; la *Comisión de Pertinencia*, presidida por el Rector, define los planes curriculares, las carreras y la vinculación de la universidad; las *Comisiones*

Académicas Nacionales, órganos colegiados que aprueban la apertura de carreras, la modificación de planes de estudio, y el dictamen sobre la evaluación académica institucional.⁶

El modelo francés fue el prototipo para responder a las nuevas demandas de la industria. En 1991 se crearon las primeras tres UT, sin autonomía, dependientes de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT). Están diseñadas con un cupo de hasta 3 mil estudiantes en cinco etapas de crecimiento, admiten un máximo de ocho carreras por institución y en un periodo de cinco años se revisa la pertinencia de cada profesión encuestando a los empleadores.⁷ El nombre de UT presume una formación general y universal, orientada a lo práctico y al desarrollo científico de los oficios, medios y procedimientos para la fabricación y mantenimiento de productos manufacturados.

Las UT se ubican en zonas fabriles o en regiones de incipiente desarrollo regional. Según la CGUT, en el entorno industrial la UT cumple su función de dotar al sector productivo de mandos medios bien calificados. Congruente con la corriente iniciada en los ochenta, la carrera de TSU es más atractiva por su eficiencia en inversión personal y social de la educación, la posibilidad de fortalecer su inclinación vocacional y sus oportunidades ocupacionales: “A un costo unitario [...] que es competitivo [...] frente a otras opciones de educación superior”.⁸

Por otro lado, las UT son una salida a la incapacidad de los gobiernos de proporcionar educación superior de licenciatura o ingeniería a toda la población demandante, en busca de “[...] disminuir el desempleo juvenil”.⁹ Para desalentar el interés por una carrera profesional, el grado de TSU ofrece especialización y facilita el acceso a puestos de mayor jerarquía por la formación en las competencias tecnológicas exigidas por las empresas. A partir del 15 de abril de 1999 se oficializó que quienes egresan de cualquier UT, pueden continuar una licenciatura compatible con las instituciones tecnológicas de educación superior dependientes de la SEP.

⁶ *Universidades Tecnológicas...* op. cit., p. 33-34 y 23. En las dos primeras instancias participa el empresariado.

⁷ Las carreras de la UTCJ aún no analizan su pertinencia, porque apenas tienen cuatro años. A excepción de la carrera de mecánica y productiva, que no tenía demanda en el sector maquilador, el comité de vinculación opinó que debía convertirse en mecatrónica (agregando informática), “[...] cambiando sólo el nombre, no tanto el plan de estudios.” (Entrevista al encargado de planeación, 10-IV-2003).

⁸ *Idem*, op. cit., p. 11.

⁹ *Idem*, p. 7. En 1995-2000 el sistema de UT cubrió 24 estados de la república mexicana.

Esta ventaja de las UT no es suficiente para captar la inscripción idónea a su capacidad instalada ni alcanzar el reconocimiento de la población, de acuerdo con las evaluaciones externas realizadas por expertos internacionales al subsistema de UT en 1996 y en 1998. En busca de más educandos, el estudio recomendó posicionar el título de TSU ante el sector productivo, elaborar una campaña de difusión nacional y local para ampliar la cobertura.¹⁰ Como organización prestadora de servicios, la UT requiere promover sus ventajas competitivas.

En alusión a las estrategias de disminución de la deserción e incremento de la eficiencia terminal, el estudio sugirió ampliar el programa de becas y las modalidades educativas para quienes trabajan; desarrollar un procedimiento de selección basado en porcentajes de admisión (adopción del Ceneval); disminuir la carga horaria al estudiantado y fortalecer la formación de actitudes hacia la inserción laboral. Para vincularse con el sector productivo, examinar el procedimiento de apertura de carrera. En cuanto al mejoramiento del trabajo docente, crear instancias académicas y brindarles capacitación. El optimismo de la estrategia oficial sobre las UT lo rebate Aboites (2001: 47-50) quien cita un estudio de la OCDE de 1997. Destaca los planes del gobierno mexicano por formar y graduar más TSU que a nivel licenciatura y postgrado; la contradicción entre el aumento de las UT (9%) y la disminución de la matrícula (4%); que el 90% de la juventud egresada del bachillerato sólo acude a las UT en caso de no encontrar otras alternativas; los empleadores no parecen tener interés por contratar al TSU; a pesar de la falta de estudiantado, la OCDE recomienda aumentar hasta la tercera parte del total de la matrícula en educación superior.

Por último, las UT tienen una planta docente de asignatura que realiza su actividad principal en el sector productivo, para que los conocimientos actuales lleguen al aula. En la UT se trata de evitar la obsolescencia del *saber-hacer* debido a los rápidos cambios tecnológicos. De ahí la conveniencia de los programas cortos de TSU, pues todo lo aprendido sería vigente y tendría valor en el mercado de trabajo. En cambio, quienes se gradúan de programas largos, encontrarán que buena parte de lo aprendido perdió validez al incorporarse a su primer trabajo. La

¹⁰ Idem, op. cit., p. 15.

característica distintiva de la UT puede sintetizarse en que son “una manera de democratizar la enseñanza superior, en particular porque es (una carrera) corta”.¹¹

GLOBALIZACIÓN Y FACTIBILIDAD REGIONAL

Para edificar una UT es indispensable un estudio de factibilidad. En el caso de la UTCJ, el análisis abarcó los municipios de Ascensión, Villa Ahumada, Buenaventura, Juárez y Praxedis. Ciudad Juárez es el asentamiento poblacional más importante del estado, con un producto interno municipal generado en un 34% por el sector manufacturero y un 32% por la esfera comercial. Por eso, el 10 de junio de 1999 se aprobó -por unanimidad de votos- en la sesión ordinaria de la Comisión de Educación Pública, Ciencia y Tecnología, el proyecto de instauración de la UTCJ.¹² El 12 de junio se publicó en el *Diario Oficial de la Federación* el decreto de creación de la UTCJ con las carreras de mecánica y productiva, electricidad y electrónica industrial, procesos de producción y mantenimiento industrial. El principal promotor de la fundación de una UT en la ciudad, fue el gobernador de Chihuahua, Patricio Martínez 1998-2004, quien lo prometió durante su campaña electoral. La inauguración de la UTCJ tardó 19 años en relación con la modernización en la IM que empezó en los ochenta.

En los noventa, en México la educación tecnológica universitaria se planeó como alternativa a las carreras tradicionales. La planificación normó la administración de la universidad para proveer de personal calificado al mercado laboral. La globalización floreció y fue punto de referencia en el desarrollo de los países. La UTCJ pondera a la globalización un proceso avasallador en tres dimensiones: 1) apertura comercial y financiera que desafía la actividad innovadora traducida en actitudes empresariales, en el desarrollo de tecnología y replantea el papel y la preparación de la fuerza de trabajo; 2) competitividad internacional que privilegia la productividad, los costos bajos y la eficiencia administrativa; y 3) la transformación de los sistemas educativos.¹³

¹¹ *Universidades Tecnológicas...*, op. cit., p. 7. Alfredo Aguirre Carrete, Director de Educación y Cultura de la Zona Norte, expresó (el 21-II-2002 en la UTCJ) que las UT “[...] existen porque tienen éxito para el aparato productivo” y porque “tenemos que formar mandos intermedios, no puros jefes”.

¹² *Estudio de factibilidad para la UTCJ*, 1999, p. 11-12.

¹³ *Idem*, p. 223. En el estudio no se menciona ningún *efecto no deseado* de la globalización, por lo que se inserta sin mayor cuestionamiento en ella.

Con este marco, el estudio de factibilidad que sustentó la creación de la UTCJ analizó cinco aspectos:

1) A escala macro-regional, exploró las perspectivas de desarrollo de la región y del país. Se descubrió que la maquiladora representaba, en 1997, el 14.79% del personal ocupado y el 24.71% de las plantas, respectivamente, del total en todo México. En lo educativo, encontró una clara orientación a las ciencias sociales y administrativas; el municipio de Juárez captaba el 42.11% de estudiantes del total del estado.¹⁴

2) A escala micro-regional, se analizaron las características sociodemográficas, las actividades productivas y los problemas regionales de Ciudad Juárez:

a) Los niveles de bienestar fueron satisfactorios por el bajo índice de analfabetismo y población con ingresos mayores que la media nacional.

b) En 1993, el 54.07% de las actividades productivas eran de ensamble de maquinaria, equipo electrónico y accesorios eléctricos. El aporte de la industria manufacturera a la economía de la ciudad pasó de 3.88% en 1970 a 34.84% en 1990.

c) La contribución de la maquiladora fue la conformación de una nueva cultura empresarial y laboral, fuente de divisas, de capacitación y productividad de la fuerza de trabajo y transferencia de tecnología. Las ventajas de Ciudad Juárez fueron la alta calificación de la mano de obra; la maquiladora Delphi erigió centros de alta tecnología en investigación y desarrollo y todas las posibilidades para la instalación de maquiladoras. Estas ventajas reflejaban que en 1997 el nivel de desempleo era de 1.8%. El único inconveniente fue que “A la par que la industria maquiladora ha presentado fortalezas y ha proporcionado beneficios a Juárez, también ha mostrado debilidades internas y ha provocado un costo social”, entre ellas el servicio de agua entubada, la electrificación y el hacinamiento habitacional.¹⁵

3) El mercado laboral, para identificar la demanda de TSU. Se estudiaron 213 empresas, el 54.4% comercial y de servicios, 46% de manufactura, 0.9% extractiva y las carreras adecuadas a su operación, en orden de mayor a menor demanda, fueron procesos de producción, mantenimiento industrial, electricidad y electrónica y mecánica y productiva. El 73.9% de las

¹⁴ Idem, op. cit., p.24, 61 y 211.

¹⁵ *Estudio de factibilidad...* op. cit, p. 195-196, 159-160, 222 y 188.

firmas expresó que contrataría a un TSU y en el 34.8% de los casos, por encima de un profesional con licenciatura. Pero sólo el 16.3% brindaría facilidades a su personal para ejercer la docencia en la UTCJ y 24.3% capacitaría al profesorado en sus instalaciones y otorgaría becas. El estudio sostiene una opinión favorable para contratar un TSU.¹⁶

4) La oferta y demanda de servicios y de educación, respecto a las expectativas de la juventud que cursa el bachillerato y a los intereses de padres y madres sobre el futuro de sus hijos e hijas. Se encontró que las familias de mayores ingresos esperan que sus descendientes continúen una licenciatura y las de menores retribuciones cursen una opción técnica. El 64% de las familias se inclinó por una carrera corta correspondiente a procesos de producción, electricidad, electrónica y automatización, que coinciden con las preferencias de sus retoños. El 100% del estudiantado entrevistado manifestó interés por acceder a la educación superior y 43% eligió una UT después de conocer su funcionamiento. Por último, la solvencia familiar de pago de colegiatura fue de 525 pesos mensuales.¹⁷

5) Perfil de profesores, en conexión a las necesidades del sector productivo de bienes y servicios, proyectado a cinco y 10 años.¹⁸

La conclusión del estudio de factibilidad avaló la pertinencia y viabilidad de la UTCJ, porque no existía otra institución similar en la región y sería una alternativa para quienes egresan del bachillerato. También, porque “[...] las regiones fronterizas son espacios privilegiados para el desarrollo local del capitalismo para la emergencia de procesos segmentados de producción técnica”.¹⁹ El estudio descubrió que las expectativas de la juventud por cursar un nivel de TSU fueron el desarrollo personal, un futuro y una preparación mejor.²⁰

¹⁶ Cfr. idem, op. cit., p. 15-16.

¹⁷ Idem, op. cit., p. 13-14. A inicios de 2003, la colegiatura cuatrimestral de la UTCJ es de mil 550 pesos.

¹⁸ En el documento no encontré referencia para este punto. Supongo que con el desarrollo de la industria maquiladora, la población inscrita en la educación superior y la potencial demanda de formación profesional, el estudio de factibilidad implícitamente da por hecho su existencia.

¹⁹ *Estudio de factibilidad...* op. cit., p. 222 y 225.

²⁰ Idem, op. cit., p. 226 y 280. La coincidencia entre las preferencias y los motivos para elegir la opción de estudiar para TSU, se explican porque en la constitución de la fuerza de trabajo influyen la familia y el trabajo reproductivo, el sistema escolar, el sector público y los procesos migratorios (Recio, citado por Brunet y Morell, 1997: 342-343).

No obstante la ventaja competitiva en el mercado educativo, en el 2003 todavía existe la valoración social del TSU perteneciente a una profesión de segunda categoría en comparación con un título de una universidad tradicional.²¹ En palabras de Didriksson (1987: 261), con la formación de TSU:

Se estaría fomentando y ampliando una clara distinción y diversidad entre el trabajo manual y el intelectual con diferente estatus social, no a partir de las necesidades imperiosas desde el punto de vista técnico solamente, sino también con base en una racionalidad del sistema que requiere reproducir la desigualdad existente [...] La planeación educativa en este caso contribuye a (mantener) esta desigualdad a través del fomento a la acreditación y el egreso de un tipo particular de profesionistas.

Para revertir esta perspectiva, el gobierno construirá tres universidades politécnicas que otorgarán el nivel de TSU en dos años intensivos, y con un año más se alcanzará el grado de ingeniería técnica o licenciatura, y un cuarto año para la especialidad tecnológica. El objetivo del gobierno es propiciar “[...] mejores condiciones de incorporación al mundo laboral”.²² Es el reconocimiento no explícito de que, por su corta duración, un TSU “[...] cuando menos tiempo de aprendizaje exija un trabajo, menos será el coste de producción del obrero, más bajo el precio de su trabajo, de su salario” (Marx sin fecha: 133).

Estas condiciones explican, en parte, porqué todavía no se cumple la meta de captación en la UTCJ de mil estudiantes en el 2003 -tiene 715- pues coincide con la evaluación al sistema tecnológico de 1996, que en el mercado educativo el TSU se aprecia como de “segundo nivel”; en consecuencia, quienes ingresan a la UTCJ provienen de familias pobres. Menguar la “desventaja social”, se intenta con becas para estudiantes de escasos recursos económicos. El perfil del becario evidencia que la edad de ingreso es menor entre los 18 y 19 años, y que la mayoría trabaja, en primera instancia, en la industria maquiladora.²³

²¹ *Universidades Tecnológicas...* op. cit, p. VIII y IX. La urgencia de la UTCJ por posicionarse en el mercado educativo sirvió para el proyecto de sustitución de tesis de un grupo de estudiantes de la UACH. El alumnado estructuró un plan de imagen corporativa consistente en un plan estratégico de visitas y otorgar un gafete de *visitante distinguido* al estudiantado. (Registro en la UACH del 28-II-2003).

²² Declaraciones de Julio Rubio Oca (www.jornada.com.mx, consultado el 8-IV-2003).

²³ Las cifras corresponden a 94 estudiantes becados por el Fondo Nacional de Becas (Fonabec). Los datos son del departamento de servicios escolares y representan el 13.5% de la inscripción total. Contrario a los objetivos de la UTCJ, la primacía de edades de ingreso son 41 de 20 a 23 años, más 28 estudiantes entre 24 y 41 años, contra 25 de entre 18 y 19 años, se infiere que no capta a bachilleres de reciente egreso. De los becarios, 54 trabajan contra 40 que sólo estudian. Se deduce que quienes ya trabajan en la

En suma, el impulso a las UT aspira a apuntalar el desarrollo regional maquilador aportando personal calificado y un modelo curricular flexible y adaptable a los cambios del mercado, en el contexto de un cluster. Con las maquiladoras y ahora con el TLC, los mandos medios calificados trabajan más en labores de ejecución que de diseño. Desde la perspectiva de la funcionalidad técnica de la educación, las UT se piensan vinculadas al mundo del trabajo y una opción para la disminución del empleo calificado.

Por esto, la oferta educativa al elegir este modelo de universidad se basa en: a) carrera corta en dos años; b) la posibilidad de seguir estudiando la licenciatura; c) estadía en la empresa con el objetivo de que el estudiantado articule su formación a las realidades del trabajo y la posibilidad de ser contratado. Además, las colegiaturas son bajas en el mercado educativo por los servicios que reciben: modernas instalaciones, gratuidad de laboratorios, grupos pequeños que permiten el acceso personal a computadoras y equipo audiovisual en las clases de inglés e informática, principales materias instrumentales de la globalización.

En su trayectoria de dos generaciones, la UTCJ cuenta con 21 docentes de tiempo completo (llamados tutores). Tiene talleres equipados, incluye un robot. La colegiatura no aumenta durante los años que dura la carrera y se otorgan becas académicas del 25% hasta el total de la colegiatura. Igual que a escala nacional, la UTCJ no es conocida en la ciudad, por lo cual los directivos están ocupados en difundir sus servicios educativos.²⁴

En el currículum de las UT se intenta incorporar los nuevos conocimientos, tecnologías y técnicas para el mercado de trabajo, congruente a un entorno y visión del mundo, y un perfil de modernidad y progreso en los albores del siglo veintiuno. En armonía con una educación basada en competencias, la UTCJ tiene la misión de formar mandos medios profesionales capaces de transferir, entender y crear nueva tecnología para insertarse en el mercado internacional, mediante un modelo educativo.

maquiladora, aprovechan las ventajas de calificación ofrecida por la UTCJ para mejorar su posición laboral, no como una opción educativa.

²⁴ Datos de la plática con representantes de las preparatorias de la ciudad, en la que participé el 13-III-01.

LA ADOPCIÓN DE UN MODELO

Como las UT carecen de autonomía, su modelo educativo (MEUT) es nacional y obligatorio para insertarse en las empresas de la región de un TSU que demuestre su capacidad de trabajo en competencias laborales. El personal docente para conformar este perfil debe dominar el MEUT. Mantener la vigencia del MEUT requiere la capacitación constante de la planta académica y la renovación de los planes de estudio vinculados con la sociedad y el sector productivo.

La modalidad educativa de las UT se denomina *Tipo 5B*, según la Clasificación Internacional Normalizada de Educación, y corresponde a una formación técnica 70% práctica y 30% teórica. Combinan los estudios en el aula, taller y/o laboratorio, con prácticas en la planta productiva. Los programas de estudio contienen 80% de las asignaturas comunes en todo el subsistema y el 20% se adapta a las necesidades del sector productivo de la región donde se localizan.²⁵

En suma, el MEUT ofrece una educación tecnológica caracterizada por su:

- Polivalencia. Formación profesional adaptable a diferentes formas de trabajo en procesos productivos o en el sector de servicios, donde ejerzan su ocupación de manera libre y la capacidad para resolver problemas nacionales, generar riqueza propia y para el país.
- Intensidad. Plan cuatrimestral con 3 mil horas de estudio en dos años que optimiza el tiempo para la incorporación inmediata al mercado laboral.
- Flexibilidad y pertinencia. Revisión continua de planes y programas de estudio, para adaptarlos a las necesidades del sector productivo a través de las Comisiones de Pertinencia y Académicas.
- Formación integral en lo cultural, artístico y deportivo.²⁶

²⁵ *Universidades Tecnológicas...* op. cit., p. 3 y 22. Para obtener el título de TSU se requiere: aprobar todas las materias del plan de estudios; cumplir el servicio social; estadia de entre 13 y 15 semanas en el sector productivo; presentar informe de las actividades realizadas y defenderlo ante un grupo de sinodales, incluido un representante de la empresa donde se hizo la estadía.

²⁶ Idem, op. cit, p. 19-20 y 27. El perfil coincide con la propuesta del Programa Nacional de Educación 2001-2006 (p. 190-191), que propugna por un modelo centrado en el aprendizaje para erradicar la pasividad del estudiantado en favor de la creatividad, el espíritu emprendedor y la formación de valores y actitudes, para las nuevas condiciones del mercado educativo y laboral. Por esto, en la UTCJ se promueven los aprendizajes cooperativos y de resolución de problemas en colaboración, “[...] útil para el mundo de los negocios”. Boletín 4 (17-II-2003), difundido por la UDA (unidad de desarrollo académico

En el MEUT se privilegia la formación del TSU en dos factores torales para el empresariado: la polivalencia y la pertinencia. En consecuencia, el TSU recibe una enseñanza: 1) teórica, dirigida al aprendizaje de conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos; 2) para el análisis y solución de problemas teórico-prácticos; 3) de métodos instrumentales para desarrollar aptitudes técnicas; 4) de trabajo en equipo para el estudio de casos y la participación en proyectos académicos. En estos niveles se evalúan las competencias del saber (conocimientos), el saber hacer (aptitudes), el ser (actitudes). El fin es contar con técnicos de calidad, sensibles a las necesidades de la región y el país, comprometidos con el desarrollo y la aplicación de la tecnología.²⁷

A la enseñanza del MEUT le falta el conocimiento *reflexivo*, el saber por qué y para qué. Capacidad reflexiva que no pueden dotar las habilidades sustentadas en los valores y conceptos de la planeación estratégica aplicados a la vida personal, que le interiorizan al TSU una mentalidad ceñida al proceso de trabajo, pues se forma con pocos elementos teóricos para interpretar el mundo. A la educación basada en competencias se le considera “excesivamente pragmática y eficientista, poco preocupada porque los educandos comprendan el mundo y la sociedad en que viven, que aprendan a pensar”.²⁸

En la UT, el estudiantado idóneo tiene ciertos hábitos de trabajo: planea con inteligencia todas las actividades (incluye el paseo), formula un horario racional, estudia en el mismo lugar y a la misma hora, procede con orden, inicia el trabajo sin pérdida de tiempo ni vacilaciones. Peculiaridades que plantean un estudiante abstraído de la sociedad y con un pensamiento de *planeador estratégico*. Por otro lado, el perfil socioeconómico de pobreza de ingreso a la UTCJ hace quimérico que el alumnado aprenda a mantener su salud en buenas condiciones, con descanso suficiente, buenos hábitos de alimentación, descanso oportuno, aseo escrupuloso, ejercicios físicos, distracciones sanas, dominio y solución de preocupaciones.²⁹

para la formación de TSU, a través del programa de orientación educativa, actualización docente e integración de cuerpos académicos).

²⁷ Idem, op. cit., p. 37.

²⁸ Véase Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, “Formación docente... op. cit., p. 81.

²⁹ Consejos del Boletín 4 (17-II-2003), de la UDA. Para solventar esta forma de vida, se otorgan cien becas de 750 a 850 pesos mensuales por parte del Fonabec a estudiantes de la UTCJ.

Para el profesorado, el MEUT establece el ejercicio de la docencia, vinculación, difusión y organización de investigaciones bajo la responsabilidad de la institución y de acuerdo con los planes y programas oficialmente establecidos. En la cotidianidad, en la UTCJ no “[...] converge en el desarrollo de tecnología [...] más bien la función es de apoyo y desarrollo hacia los programas y de la carrera; se realizan modelos de planes de estudio, de evaluación, manuales de laboratorio, que se pueden considerar investigación”.³⁰ La exploración al interior de los procesos educativos es importante para mejorar la calidad del servicio, pero también el análisis de cómo se desarrollan los TSU en las empresas o sus trayectorias laborales, aspectos que todavía no se abordan en la UTCJ.

El personal docente deseable se identifica con el MEUT, tiene formación en las materias que imparte, propicia habilidades de iniciativa y de responsabilidad en el educando, la participación en clase y evalúa continuamente al estudiante. Para evidenciar las capacidades de la planta académica, el centro de acreditación de competencias laborales instruye a la planta docente como “[...] garantía de que el estudiantado recibirá una buena enseñanza.”³¹ La certificación que recibe el profesorado en la UTCJ, se inscribe en una mejor instrumentación didáctica con base en la tecnología educativa identificada con la racionalidad técnica de la educación. La norma DM-DODI-03 del Conocer, respalda que la “impartición de cursos de capacitación” es sinónima de ejercer la docencia.³² Formación restrictiva que no colabora a constituir un profesional reflexivo (Schön, 1992) un intelectual de la docencia (Díaz, 1993), con un conocimiento profesional en tres planos, el conceptual (saber), el práctico (saber hacer) y el reflexivo (saber para qué).³³

En el MEUT existe un docente de tiempo completo por cada 25 estudiantes, que dedica 15 horas a la semana frente a grupo y 25 horas dedicadas a vinculación, extensión, preparación de

³⁰ Comentarios del coordinador académico en entrevista el 12-V-2003.

³¹ Entrevista con el encargado de planeación el 10-IV-2003. El Certificado de Competencia Laboral es un documento con validez oficial y de carácter nacional que reconoce los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas independientemente del lugar donde fueron adquiridos. En la UTCJ, hasta el momento, hay 16 docentes certificados por el Conocer para impartir clases, evaluados por su *saber hacer*.

³² El manual del Conocer, código CRCH0387.01, título “impartición de cursos de capacitación”, tiene el propósito de: “Determinar los estándares del desempeño requeridos para evaluar la función de facilitación del proceso de enseñanza aprendizaje en el contexto de capacitación en empresas”. El manual es una muestra del intento por normar el accionar del profesorado, porque deben ajustarse a los objetivos, contenidos y estructura del curso de acuerdo a lo especificado en el diseño del curso y controlar el tiempo en el tratamiento de los temas, conforme a lo determinado en el Manual del Instructor o la guía del curso.

³³ Citados por Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, op. cit., p. 94.

materias, tutoría de alumnos (personal, académica y económica) y tareas administrativas. El perfil del profesorado es burocrático porque planea, evalúa y reporta a rectoría sus avances. El docente de asignatura (horas sueltas) debe desempeñarse en el sector productivo para mantener actualizado al estudiante acerca de los cambios en el mercado laboral.³⁴

Para apoyar el perfil de docente ideal en la UTCJ, se sugiere inculcar en el alumnado el estudio difundiendo mensajes como “[...] el esfuerzo honrado y optimista lo conducirá a la superación y le proporcionará placer, alegría y seguridad, fuentes de energía que a su vez, lo impulsarán a planos más elevados de perfeccionamiento”. Por último, se exhorta al docente a ejercer una buena enseñanza “[...] conociendo con precisión los intereses de sus alumnos, necesidades, problemas y experiencias [...] sus hábitos y aspiraciones.”³⁵ Conocimientos deseables, pero improbables del maestro o maestra que labora bajo un contrato de horas sueltas, porque no pasa suficiente tiempo para interactuar con el estudiantado.

El MEUT encuentra sentido ligado a la sociedad a través del sector productivo. La conexión inicia al conocer la UT las necesidades de formación de recursos humanos de las empresas y organizaciones. El fin último es conservar la congruencia de los programas y métodos educativos con las capacidades que las firmas requieren de sus profesionales y técnicos. El último rasgo hace a las UT semejantes a las universidades empresariales surgidas en la década de los ochenta, para controlar la renovación de la fuerza laboral por la corta vigencia del conocimiento para una economía basada en éste y un aprendizaje permanente donde un título sólo es útil por dos años (Meister 2000, p. XI).

En síntesis, el MEUT pretende un TSU que rompa la especialización del trabajo taylorista, por una capacitación más amplia y adaptable propia del modelo de producción japonés. La formación del TSU supone la adquisición de competencias en conocimientos, habilidades, actitudes y valores, que son evaluadas, verificadas y certificadas por rama de actividad profesional con capacidad de transferirse a otros ámbitos de empleo. La garantía de que el

³⁴ *Universidades Tecnológicas...* op. cit., p. 19-20.

³⁵ Véase Boletín 3 (10-II-2003). En palabras del coordinador académico: “Nuestra base fundamental del modelo educativo es el tutor que lidera, facilita, gestiona directa o indirectamente con los demás departamentos [...] y le da seguimiento al estudiante para evitar la deserción.” (Entrevista 12-V-2003).

MEUT es de calidad y afín a las expectativas del cliente, es la certificación de la UTCJ en ISO 9001:2000.

LA CERTIFICACIÓN COMO SINÓNIMO DE CALIDAD

Entre las exigencias del Estado mexicano para otorgar recursos a las IES, destaca la calidad certificada por organismos externos que valoran la eficiencia de los procesos administrativos y la pertinencia del currículum con el sector laboral. En el debate sobre la calidad educativa, gana aceptación la idea de que aquella se genera en cada institución si participa la comunidad escolar. Sin embargo, en la definición de la calidad educativa materializada en un proyecto de educación-sociedad, pesa más la concepción construida desde fuera del ámbito universitario, medida en la aceptación de sus profesionales en el mercado de trabajo.

El requerimiento de calidad provoca que las IES se transformen en organizaciones prestadoras de servicios. Los indicadores que definen la calidad y su práctica conforman un paradigma para construir escuelas que consigan los fines esperados, comprobados con evaluaciones institucionales. Para cumplir con la misión y los planes del gobierno de aumentar la matrícula en el sistema tecnológico, la UTCJ consiguió la certificación en ISO 9001:2000 “[...] para no quedar al margen de las estrategias mundiales” que persiguen la calidad como equivalente de buenas prácticas administrativas. Su propósito es asegurar que la UTCJ cumpla las expectativas de sus clientes, porque:

Es la comprobación de que la labor educativa en la UTCJ cumple con los requerimientos del sistema de gestión de la calidad [...] con la certificación se da un paso adelante en la educación superior, al ser la primera universidad del Estado en alcanzar este logro [...] se coloca a la vanguardia educativa, al ofrecer a los estudiantes el reconocimiento de su educación [...] (con) beneficios inmediatos, renombre y prestigio en el ámbito regional y promover el intercambio estudiantil a nivel internacional, obtención de mayores partidas presupuestales y, por supuesto, más orden y disciplina en nuestro trabajo diario.³⁶

Para el profesorado, la certificación significa que “[...] nos pone como punta de lanza ante

³⁶ Cfr. *Gaceta UTCJ*, sin fecha, p. 1-2. La auditoría para la certificación se efectuó el 27 y 28 de febrero de 2003. En la UTCJ existe la convicción de que las normas de gestión de la calidad aplican a cualquier proceso. La correcta utilización de las normas de ISO 9000 guiarán a las instituciones a lograr calidad y gastar en inspecciones, costos por garantías o trabajos. Las normas están avaladas por la Unión Europea y es un requisito para hacer negocios. Su ventaja es que una calidad documentada asegura un producto final bien hecho. (Conferencia educativa de ISO 9000. *Gaceta UTCJ*, Año 2, número 20, Dic. 2001, p. 4).

otras instituciones, y desde el punto de la mercadotecnia es una situación que se va reflejando en las solicitudes de nuevo ingreso.” Además, la certificación denota a la comunidad “[...] un ejemplo de cómo las cosas se están haciendo aquí”.³⁷ En congruencia con su misión y la responsabilidad de la certificación, la UTCJ determinó su política de calidad mediante un comité que discutió durante un año y acordó que: “La Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez se compromete a formar Técnicos Superiores Universitarios a través de un modelo educativo de calidad, intensivo e innovador basado en un proceso de mejora continua que cumpla con los requisitos del cliente el Sistema de Gestión de la Calidad”.

La política de calidad de la UTCJ contiene los elementos de la planeación estratégica, busca una diferenciación que sea única en el mercado educativo, coherente con los valores y la cultura organizacional para que el personal lo asuma y sus posibles clientes lo recuerden. Pero el intento por presentar una identidad exclusiva, sólo encuentra referentes en los parámetros sociales de competitividad. Por esto, el discurso de calidad en la UTCJ no fortalece su identidad sino que la homogeniza a criterios del mercado.³⁸

Esta idea de calidad necesita medirse, comprobarse, condensar en números la complejidad de la actividad educativa en las IES. Por tanto, el éxito del MEUT se conoce alcanzando los objetivos de tasas de deserción, titulación, la eficiencia terminal, biblioteca y laboratorios; que maestros y maestras terminen el programa y se actualicen; que el alumnado muestre habilidades, competencias, valores y la satisfacción de egreso. A ello colabora el POA, que cada cuatrimestre revisa lo realizado conforme a las metas establecidas, si hay desfases se deben de elaborar estrategias para lograr lo planeado. Todo se compendia en “garantizar un producto de calidad”. es decir, un TSU eficiente en su trabajo. Al profesorado, la *Lista de Verificación ISO 9000*, con su respectivo formato F-DIR-25, por ejemplo, le controla los tiempos y movimientos para la entrega de reportes de tutorías, avance programático, concentrado y entrega de calificaciones.

³⁷ Las expresiones entrecomilladas que se citarán en el capítulo, fueron recopiladas de los grupos de enfoque con estudiantes y docentes, y entrevistas con funcionarios.

³⁸ El principal obstáculo del comité de calidad de la UTCJ fue traducir los conceptos de calidad de la empresa a la escuela (Entrevista con el Coordinador de Calidad el 8-IV-2003). Según un docente, una de las modificaciones a la política de calidad fue que “[...] no decía mejora continua”. Es interesante encontrar cómo discusiones tan prolongadas terminen coincidiendo con los conceptos en boga. Para alcanzar la certificación en ISO 9001:2000, elaborar su política de calidad y organizar la documentación la UTCJ pagó la asesoría de la compañía Monterrey Interpro y usaron los manuales de ABS Quality Evaluation Inc. –de Houston, Texas- punto 5.3, consultoría que les otorgó la certificación por tres años.

lista de asistencia y un informe mensual de actividades.³⁹ El objetivo es estandarizar todos los procesos.

Por su parte, la planta académica acepta que la certificación del ISO 9000 es conveniente para mejorar la actividad de la universidad, porque:

La escuela no puede ser juez y parte, y que mejor que un tercero nos evalúe para así garantizar que el resultado que manden ellos es el correcto. Se supone que nosotros como institución debemos hacer las cosas bien (entonces) no tendríamos la necesidad de que alguien nos esté evaluando. Lo mismo sucedería con una línea de producción en que están quitando a los auditores al final de la línea, porque se supone que los operadores [...] están haciendo sus productos con calidad y no hay necesidad de que se les inspeccione. Entonces, para poder decir que estamos certificados en ISO 9000, no necesariamente tendríamos que estar con calidad, tendríamos que hacer las cosas bien nosotros mismos.⁴⁰

La certeza de que la certificación en ISO 9001:2000 avala la calidad educativa en la UTCJ, provoca que se sigan todos los procedimientos establecidos, documentados, reglamentados y su diagrama de flujo. Las listas de estudiantes, la forma del buzón de quejas y sugerencias, las acciones correctivas, la encuesta de servicio cuatrimestral, las listas maestras aprobadas por el rector y el sello de aprobación de la UTCJ, son formatos que no pueden alterarse sin la autorización del comité de calidad. En total, 37 procedimientos norman la mejora continua en la UTCJ y, por esta vía, se modifica el formato de la evaluación de las tutorías. En la noción del ISO, “el estudiante es un producto terminado, es un cliente”, al cual se debe ofrecer un servicio de calidad.⁴¹

La UTCJ como prestadora de servicios

La eficiencia es un elemento básico de la vida social y es el principal referente en la calidad educativa en las escuelas. Las universidades como organizaciones anárquicas (Ball, 1994), muestran que las metas de sus miembros no corresponden, estrictamente, al esquema de funcionamiento estructurado desde la administración escolar. Evitar la anarquía implica que las IES implanten rigurosos sistemas de supervisión y de gestión semejantes a la industria para

³⁹ Hoja en un panel de información. Registrado el 7-V-2003.

⁴⁰ El coordinador de calidad expresó que la adopción de la certificación en ISO 9000 fue una orden de México: “Nos vendieron la idea de que íbamos a obtener ventajas con España, pues el requisito para firmar convenios es estar certificados”. (Entrevista 8-V-2003).

⁴¹ El coordinador de calidad reconoció que “[...] el sistema (de calidad) no garantiza un producto 100% bueno, pero lo mejora” y que “[...] ahorita sólo tengo un cliente: los estudiantes”. (Entrevista 8-V-2003).

transformarse, porque ambas tienen clientes y buscan la satisfacción con productos o servicios. y administran bienes escasos (Reyes, 2000, Cervantes, 1998, Municio, 1998).

Para cumplir la función de prestadora de servicios abierta al escrutinio exterior, la UTCJ elaboró el *Manual de Calidad (MM-CCA-01)*. El objetivo primordial es “[...] presentar el sistema de gestión de calidad para demostrar el cumplimiento con la norma ISO 9001:2000 (NMX-CC-9001-IMNC-2000)”, además, capacitar al personal y difundir su política de calidad y su estructura documental, en un manual de procedimientos institucionales que se sintetiza en “[...] lo que haces escríbelo y haz lo que escribiste”.⁴² La certificación avala, durante tres años, la calidad del proceso educativo empezando por la admisión, la formación, la titulación y el seguimiento de egresados del trabajo que realizan y la remuneración económica, en un diagrama de proceso que señala las responsabilidades de cada persona.

Para el control del avance de las metas del programa, existe el procedimiento P-DIR-05. Si se detecta alguna discrepancia, o no *conformancia* en el lenguaje de ISO, se debe emprender una acción correctiva. Por ejemplo, si se suspende alguna clase se obligará a recuperarla cualquier otro día y tendrá que documentarse la asistencia y el acuerdo docente-grupo. Cada acción correctiva será validada por el director de carrera. Pero en la cotidianidad, la planeación es un “[...] ejercicio de optimismo, en el sentido de que las técnicas de las ciencias aplicadas pueden triunfar sobre los actores irracionales que caracteriza al desarrollo histórico” (Levin, citado por Didriksson, 1978: 236).

Respecto a los exámenes, el control define el tipo de prueba y los instrumentos de evaluación. El profesorado presenta al estudiantado el primer día de clases los reglamentos de la UTCJ, la calificación mínima aprobatoria de siete, la obligación del alumnado de acreditar todas las

⁴² El ISO 9001:2000 pertenece a la gestión de la calidad 9004 para mejorar el desempeño y la nomenclatura entre paréntesis corresponde a la norma oficial mexicana. El manual de calidad “[...] ayuda a que la gente haga para lo que fue contratada” y fue aprobado el 27-I-2003 por el rector, el coordinador de calidad y una asistente. Todos los procedimientos y formatos deben llevar un sello color verde con la leyenda “UT de Ciudad Juárez”, documento controlado, número X. Si alguna copia no cumple estos requisitos, deberá avisarse al coordinador de calidad y a rectoría para “tomar acciones correctivas”, que comprenden la inmediatez, la causa raíz, la culminación, la efectividad de la acción. Cualquier reforma en el manual la autoriza el rector para mantener la calidad interna. El manual lo consulté en presencia del coordinador de calidad, debido a la importancia concedida por la UTCJ al documento, sólo éste lo puede manipular. La síntesis del manual la enfoqué en los rubros para sustentar que la calidad es un proceso documental con criterios externos a la UTCJ y un simple cotejo entre formatos y procedimientos.

evaluaciones parciales. La entrega de calificaciones deberá efectuarse en la fecha programada y validarse por el director de carrera en el formato F-DIR-13R1. El examen profesional con el procedimiento P-DIR-11 regula a los sinodales, el plazo para volver a presentar la réplica y el carácter inapelable del fallo. Es ésta una de las instancias donde el cliente no tendrá ninguna alternativa en caso de no encontrar la satisfacción del servicio. La creencia en un proceso de titulación documentado y la exigencia de título para los sinodales como garantía de lo infalible del jurado y su calificación, es una forma de confianza en que los papeles y las credenciales sustituyen la subjetividad humana.

En caso de reprobación, los procedimientos P-DIR-10 y P-DIR-12 controlan a estudiantes reprobados en el proceso educativo y en la estadía, respectivamente. Los pasos a seguir en el primer caso, son la asesoría obligatoria que presentará con un comprobante firmado por el tutor y el director de carrera, así como el pago por derecho a examen extraordinario. En el segundo caso, se escuchan los argumentos del estudiante en estadía y las opiniones del tutor y el asesor de la empresa, para buscar conocer por qué motivo no aprobó y proponer soluciones.

Por otro lado, para allegarse recursos y vincularse al sector productivo, la UTCJ ofrecerá el grado de TSU a personas con estudios de licenciatura truncos, pero que por su experiencia laboral pueden acreditar sus conocimientos mediante exámenes. Así las empresas tendrán más personal calificado, con escolaridad certificada y ayudará a elevar la motivación del personal.⁴³ Otros servicios que proporcionará son: capacitación, diagnóstico a empresas, asesoría fiscal, contable y técnica, estudios de mercado, programas de competencias laborales.

El grado de satisfacción del cliente se conoce en la UTCJ con la segunda encuesta de servicio, encontrando una opinión favorable, que incluyó desde el estacionamiento hasta los laboratorios. En la UTCJ el indicador del sistema de gestión de la calidad para docentes, es si poseen título y si están capacitados.⁴⁴ La planta docente, como la encargada de llevar a la

⁴³ *Universidades tecnológicas...* op. cit., p. 27. Hasta el momento, la UTCJ apenas está terminando los procedimientos para certificar en competencias laborales en la *elaboración de documentos mediante procesadores de texto y atención a clientes mediante información documental*. A su vez la UTCJ fue avalada por el Conocer. En entrevista con el coordinador de estadías el 25-IV-2003, declaró que aún no tenían convenios de servicio con empresas.

⁴⁴ Datos recogidos de un panel de información el 29-IV-2003. La fórmula para medir el grado de insatisfacción para encauzar respuestas, es: quejas atendidas entre quejas recibidas por 100. El formato F-

práctica el MEUT, es proveedora de conocimientos según las demandas de su cliente inmediato: el alumnado.

La calidad y el profesorado como proveedor

La percepción de la calidad del colectivo docente puede sintetizarse en buscar la mejora continua en el proceso de enseñanza-aprendizaje persiguiendo la satisfacción del cliente. Es patente la identidad de maestros y maestras con el modelo educativo y las premisas del ISO 9000 para conceptualizar la calidad. En la lógica proveedor-cliente, el profesorado identifica como sus principales clientes, en orden de relación, al estudiantado y a la empresa.

En sincronía con la idea hegemónica, a los profesores y las profesoras de la UTCJ les parece que la calidad educativa:

No difiere de una empresa, es satisfacer la necesidad de un cliente que es nuestro alumnado [...] Para mí calidad es hacerlo bien la primera vez, en todos los procesos de la institución. Entre nosotros, alumnado, profesores y personal administrativo, nos movemos en un círculo de clientes-proveedores. Cuando impartimos clases somos proveedores de un servicio. Nosotros terminamos de técnicos superiores universitarios con relación a lo que las personas los van a contratar en este momento.

Con la imagen de que el profesorado es un *proveedor de aprendizajes*, los preceptos que determinan la calidad educativa en la UTCJ surgen del ISO 9000, adaptados por el grupo formado para lograr la certificación. Pero también se reflexiona que “[...] los criterios los deben de fijar todas las personas involucradas en el proceso, tanto maestros, tutores, profesores de asignatura, directores de carrera; los alumnos son parte fundamental en los criterios, la industria, las personas que van a contratar.”

Una postura distanciada del paradigma de la calidad educativa hegemónica, la manifestó un docente que la conceptuó como “[...] un esfuerzo auténtico, no simulado, (en el) que el estudiante estuviese consciente de educarse, y no me refiero a una mera instrucción, sino a que profesor y alumno se desarrollen en lo intelectual, emocional y espiritual”. Para una profesora la calidad es parte de la vida personal, y en educación es:

DIR-03/R1, recoge las quejas y sugerencias que serán atendidas de manera confidencial, a excepción de las que presenten “vocabulario vulgar”.

Dar lo mejor de nosotros mismos, para poder recibir lo mejor de los demás, obtener algo para el progreso personal y social. Es darles a los jóvenes nuestras mejores experiencias, proyectos, la mejor preparación de nuestras clases, para que ellos como profesionistas den lo mejor a la sociedad y a la industria.

Aunque la planta docente percibe discrepancias en la discusión sobre la calidad en educación, permanece la estructura cliente-proveedor que deposita en el empleador el principal cliente y definidor de la calidad. De manera tácita, es un hecho que familias, sociedad y estudiantes tienen la misma convicción respecto a este esquema.

Como paradigma de calidad, uno de sus componentes es el parámetro numérico que muestre las evidencias de aprendizaje o formación profesional. Para una docente, el estudiantado de calidad de la UTCJ, es un 70-30:

Cualitativamente un alumno es un producto rechazado cuando su calificación es menor a un 70%. Cuantitativamente, lo estamos ayudando a formarse en habilidades y conocimientos, y con base a eso, a los programas de la institución, somos eficientes para que salgan aptos para la empresa. Con un amplio desempeño en cuanto a actividades prácticas, es lo que está vendiendo aquí en la universidad. Que el 70% sea práctico para que en la empresa no sea solamente teórico (el egresado) [...] y que no tenga que estar tomando cursos allá, o estar en capacitación mucho tiempo. Otra de las características es su formación personal [...] diferente, diría de otras instituciones superiores.

De la perspectiva de esta docente, se colige que la UTCJ funciona como capacitación para el trabajo. Es una formación en competencias laborales con capacidad en la toma de decisiones sobre la maquinaria, la adopción de la cultura empresarial, y de gestión para responsabilizarse de su trabajo. La postura docente de la UTCJ encaja en que la importancia de lograr la calidad educativa beneficia a Ciudad Juárez, porque: "Al momento de capacitar con calidad a nuestros egresados, en las empresas que ellos van a ir a trabajar y van a poder tener un buen desempeño; eso a la comunidad le va a beneficiar".⁴⁵ Además, porque la UTCJ "[...] es un espacio para los jóvenes de clase baja y media, y así hace su aporte al desarrollo social".

⁴⁵ Esta visión de empleo igual a desarrollo regional, no se sostiene en el caso de la maquiladora. El reciente recuento de la crisis en la IM indica descenso en el empleo y en prestaciones para el personal contratado. A los profesionales les afectó la recesión, pues cayó en 50% la contratación de universitarios. La demanda de estudiantes de los últimos semestres de ingeniería aumentó, porque los contratan con un sueldo menor del que recibe un titulado (18-III-2002). Los dueños de las maquiladoras bajaron las aportaciones voluntarias anuales al Ayuntamiento de Juárez (22-VII-2002) y exigieron más apoyos al gobierno, como eliminar el Impuesto Sustitutivo del Crédito al Salario (14-III-2003). Empezó la debacle del mito maquilador de más de 30 años, pues en dos años la ciudad perdió casi 100 mil empleos, la mayoría de ellos de las empresas maquiladoras, y los inmigrantes empezaron a abandonar la ciudad (5-III-

En la construcción de la calidad educativa extrínseca adaptada a la institución, el profesorado en la UTCJ considera que su papel es fundamental, porque: “Somos el ejemplo de los alumnos como tutores. Dependiendo de cómo nos vean llegar a determinadas horas, si les cumplimos lo que les dijimos en determinadas fechas. Debemos de darle lo mejor al alumno.” También, porque: “Por el modelo tutorial, somos sus maestros, somos sus papás, sus amigos, para su formación como personas”. No obstante, el convencimiento de la planta académica de su responsabilidad en la conformación y definición de la política de calidad no fue consultado “[...] de manera directa, pero sí por las personas que la elaboraron”. Sólo recibieron cursos de ISO 9000.

Hasta el momento en la UTCJ no existen espacios de discusión respecto a la calidad de la enseñanza, pero ya empiezan a delinearse. El trabajo colegiado comienza a instituirse desde la UDA por medio de un boletín. En el engranaje de la UTCJ, guiada por un sistema de gestión y un proceso de mejora continua, los círculos de calidad-academia desempeñarán un papel primordial, porque:

El desafío en la UTCJ es considerar a las academias como el foro de discusión para los problemas didácticos de la institución, en el intercambio de ideas y experiencias entre profesores, el espacio adecuado para analizar las propuestas de actualización de planes y programas de estudio. Es el momento de iniciar la formación de **círculos de calidad en educación** [...] (por esto) se constituirán dos academias estratégicas para el desarrollo académico: la de tutores y maestros.⁴⁶

La estratagema de la visión hegemónica contiene características universales y adaptables a cualquier cultura institucional. En las escuelas, el trabajo colegiado intenta promover la eficiencia de la planta docente bajo el liderazgo de quien coordina las academias para arribar a los objetivos planteados por la dirección. Por su origen y adaptación a una universidad, los círculos de calidad inspiran la autonomía acotada a las funciones asignadas al profesorado para formar un TSU que como cliente le demanda una buena enseñanza, porque luego será proveedor de un servicio a su empleador.

2003). La crisis trajo el deterioro del nivel de vida del colectivo obrero con la reducción de prestaciones en transporte, bonos de cafetería y vales de despensa. También se redujo el envío de dinero al sur del país (22-VII-2002). (Información obtenida de www.diario.com.mx en las fechas anotadas).

⁴⁶ El boletín inició su publicación el 27-I-2003, como una estrategia de la UDA -departamento que todavía no aparece en el organigrama de la UTCJ- para promover la reflexión y discusión del profesorado respecto a la docencia. Subrayado del autor.

La caracterización del estudiante como cliente del sistema educativo, y en concreto en la UTCJ, pierde su particularidad cultural y compromiso social y orienta la actividad académica en busca de la satisfacción de sus expectativas. Las condiciones de infraestructura y la obligación de cumplir con la eficiencia terminal exigida por el gobierno a las universidades, son parte esencial para que el alumnado de la UTCJ sienta complacencia por el servicio de enseñanza. Aunque al interior de la UTCJ el estudiantado es el principal cliente, en realidad se afana para formar mandos medios que proveerán un trabajo calificado, con el reforzamiento de la estadía, acorde a las necesidades del empresario. Por eso se forma al TSU en la responsabilidad, el trabajo en equipo y el liderazgo.

Con este perfil, el alumnado es más un consumidor que un ciudadano, pues su principal aspiración es obtener un diploma e ingresar al aparato productivo, por ello la UTCJ cubrió sus expectativas de ingreso porque encontró: “Una educación 70% práctica, 30% teórica, novedosa, una carrera corta adaptada a las necesidades de las empresas y una oportunidad para sobresalir.” Otra ventaja competitiva apreciada por el estudiantado, es conectarse con el mundo del trabajo sin tener experiencia y que el profesorado compartiera su conocimiento laboral para desenvolverse en el campo profesional, porque “[...] lo que hemos visto sí aplica en la industria”. Acerca de la insatisfacción, el alumnado señaló que esperaba más apoyo y paciencia del docente y equipo moderno para uso individual.

El educando espera una clase que forme a un TSU con “[...] las bases suficientes para responder a las necesidades de su ámbito laboral, con conocimientos actualizados y suficientes para resolver problemas en el trabajo”. Entonces, las características didácticas adecuadas del docente son:

Que domine la materia y la práctica. Que sea alguien con experiencia laboral. Que sea capaz de explicar, que tú le entiendas y que si tienes dudas ayudarte a que lo comprendas, que con su experiencia sea capaz de guiarte. La calidad es que cumpla el programa, que de todo lo que nos instruya, nos den (sólo) lo que nos va a servir.

Pero la demanda del alumnado respecto a su formación es contradictoria con las actitudes que de él se espera desarrollar cuando ejerza su profesión, porque carece de autonomía y tiende a una formación acotada por la primacía de lo técnico sobre el pensamiento reflexivo. El estudiantado

se describe como una persona competente, con sentido de responsabilidad para ir creciendo cada día y tener éxito; además, “[...] tener iniciativa, no siempre esperar que nos digan cómo hacer las cosas exactamente, siempre pensando en lo mejor para la empresa”. Actitudes difíciles de alcanzar en un proceso de enseñanza comandado y controlado por el profesorado y la dirección en busca de la eficiencia, que no permite detenerse en el desarrollo homogéneo del grupo por su modelo intenso de enseñanza.

En el recuento de la calidad del servicio de enseñanza en la UTCJ, para el alumnado es satisfactorio. La promesa de grupos con 30 estudiantes máximo se cumple a partir del segundo cuatrimestre; en general las tutorías sí sirven de apoyo al aprendizaje; cuando cualquier estudiante tiene problemas de pago de colegiatura firma un convenio de compromiso para cubrir el adeudo en una fecha determinada. El apuro más común es la insuficiencia de los laboratorios para las prácticas y la falta de libros en la biblioteca.

En suma, en la concepción del estudiantado como cliente su opinión es fundamental para saber de la satisfacción del servicio recibido. Hasta el momento, existe confluencia en el educando con la calidad propuesta por el MEUT y el trabajo profesoral en la formación del TSU. En consecuencia, para el alumnado de la UTCJ el empleador es quien debe fijar los criterios de calidad del TSU, con base al trabajo demostrado como proveedor de una labor calificada.

UN BALANCE DE UNA CALIDAD DOCUMENTADA

En la UTCJ la decisión de alcanzar la certificación en ISO 9001:2000 fue adecuada a sus intereses de vincularse con el mundo laboral y un refrendo para competir en el mercado educativo. Así lo expresó el coordinador de estadías: “Como ya estamos certificados en ISO 9000, (nos) da más valor agregado, así nos hemos vendido más; los muchachos ya llegan (a las empresas) con el ISO 9000”. Certificación que no confirma el *hacer las cosas bien la primera vez y siempre*, de acuerdo a la filosofía de calidad total, pues tiene vigencia de tres años. En la estrategia de desarrollo de la UTCJ, el ISO avala la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y lo administrativo, los CIEES la acreditación de planes y programas de estudio y el Promep para respaldar el perfil del profesorado.

La convicción en la UTCJ de que la calidad es parte de un sistema donde las personas experimentan la mutación clientes-proveedores, es notoria. La política de calidad se exhibe en una manta grande en el edificio uno, al final del formato del buzón de quejas y sugerencias, en los gafetes del personal docente, administrativo y de intendencia. La recién obtenida certificación en ISO 9001:2000, aparece en los paneles de difusión de las actividades deportivas y culturales. Directivos, docentes y estudiantes comparten la importancia de la certificación, porque les permite ser competitivos, por el amparo de una calidad educativa o por el acceso al mundo del trabajo.

La construcción de la calidad en la UTCJ responde a factores extrínsecos a la institución. La misión de formar TSU aptos e innovadores es el contexto para las estrategias en donde competirá la UTCJ, buscando una diferenciación que, en contradicción, se acomode a los criterios del mercado. Esta perspectiva de calidad se circunscribe a un proceso de aplicación correcta de las normas técnicas, encierra valores instrumentales para desarrollar competencias laborales. La complejidad y el debate que implica la calidad educativa, se resuelve con especificaciones burocráticamente estructuradas, junto con una serie de mecanismos de control (como la certificación, la capacitación, los formatos y las auditorías), para asegurar el cumplimiento de especificaciones. Es una calidad subordinada a los intereses de los planeadores de la educación y a las demandas del sistema productivo de proveer de mandos medios, formados en habilidades y competencias laborales evaluadas de manera continua durante su formación profesional.

EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE

La petición del aparato productivo por contratar profesionales con habilidades, conocimientos y aptitudes comprobables, precisa una evaluación constante del aprendizaje en las IES que se inicia con el examen de ingreso del Ceneval. El modelo educativo de la UTCJ basado en la primacía de la práctica (la capacidad para el manejo de máquinas, la resolución de problemas del trabajo), la evaluación integral al estudiantado relega aspectos como la crítica, la capacidad de análisis y opinión que sistemas de puntajes no pueden valorar. La necesidad de evaluar para evidenciar capacidades es una señal de la demanda externa asignada a la escuela y al profesorado en específico, para seleccionar al TSU que ingresará al mercado de trabajo.

Según el MEUT, la evaluación de los alumnos es *sistemática*, porque se basa en criterios que contemplan el desempeño total del estudiante; *continua*, porque se consideran los diferentes momentos del proceso educativo; *flexible*, porque los procedimientos se adaptan a las diferentes formas de los cursos; *integral*, porque evalúa la relación de teoría-práctica.⁴⁷ Aunque se propone una valoración amplia, lo integral sólo alcanza la conjunción práctica 70%-teoría 30% acotada a la empresa, tasada en números que por sí mismos no pueden demostrar la capacidad de un TSU para reparar una máquina o diseñar un programa de eficiencia para la producción. Lo sistemático se traduce en el control del proceso de enseñanza en comparación con el avance programático a acatar. Lo flexible representa el acomodo de la evaluación a los contenidos y habilidades definidas por la institución de acuerdo a las necesidades del aparato productivo, desplazando la valoración del proceso educativo.

En la percepción del profesorado, las evaluaciones mensuales que marca el manual de calidad, “Son muy importantes, porque una evaluación es una comparación de lo que se ha enseñado y lo que en realidad se ha aprendido”. La ventaja de un sistema enfocado en la práctica es, para una profesora, que “Aquí tenemos la evaluación práctica y la evaluación teórica, también se le califica al alumno asistencia, trabajos, tareas; aparte hay un examen teórico que vale el 30%. Si a un alumno no le gusta aprenderse las cosas de memoria, va a aprobar fácilmente porque ya desarrolló actividades que no le requiere aprenderse las cosas como perico”. Desde la perspectiva de otra docente, evaluar en ocasiones “[...] es muy subjetivo, porque no refleja realmente lo que el alumno desempeñó durante ese periodo de evaluación”.

En la discusión sobre la trascendencia de la evaluación, prevalece la idea tradicional de concebirla como un instrumento objetivo e imparcial que mide los aprendizajes. Contraria a la idea general del colectivo docente, el boletín número uno de la UDA reproduce un texto de Juan Lafarga que cuestiona la emisión de calificaciones:

Con frecuencia en forma indirecta o aún abiertamente se exige al alumno un sometimiento continuo [...] al contenido y secuencia de las enseñanzas del profesor [...] al mismo tiempo el maestro espera que sus alumnos sean creativos, tomen iniciativas propias [...] que investiguen, revisen y diseñen nuevos enfoques y métodos [...] Es lamentable que el maestro mismo llegue a creer que es capaz de evaluar conocimientos de sus alumnos a través de

⁴⁷ *Universidades Tecnológicas...* op. cit., p. 22.

exámenes. El maestro llega a sentirse capaz de evaluar objetivamente a sus alumnos con centésimas de unidad y da calificaciones de 7.59.⁴⁸

La crítica de Lafarga es aplicable a la dinámica en la UTCJ. La obligación de abarcar todos los contenidos y respetar la dosificación de las sesiones, provoca que un curso se desarrolle en función de los avances programáticos y no centrada en el aprendizaje del alumnado. Esto obstruye la poca autonomía a desarrollar del estudiantado durante el curso, en detrimento de la creatividad y la iniciativa. Por otro lado, en oposición a una formación centrada en la práctica que supone menos exámenes, en la UTCJ el 30% de teoría se evalúa cada mes con pruebas de opción múltiple o de resolución de ecuaciones. La objetividad de las calificaciones se nota en las listas del alumnado medido con sus respectivas décimas de punto. Al docente, la evaluación le sirve para mantener el orden y el control del estudiantado, condiciones necesarias para llegar a los objetivos predeterminados en una calidad documentada.

Congruente con el objetivo de la evaluación del MEUT, el alumnado acepta que una prueba sirve para “[...] constatar los conocimientos, ponernos a estudiar y así se asegura que uno va progresando”. Pero desde otro punto de vista, para el estudiantado de la UTCJ si la evaluación sólo se basa en el examen “[...] no es lo más importante, pues no saben cómo es uno, no se sabe si se copia” y tiene sus límites, porque “[...] lo restante lo adquieres en la industria”. De la periodicidad, objetan que en “[...] ocasiones no ven todos los temas” y en una educación que relega la teoría, una revisión será de calidad “[...] si evalúa la práctica”. Cuestionan de la evaluación del profesorado considerar la asistencia, porque “[...] muchos trabajamos y cuando nos mostraron la escuela dijeron que a quienes trabajamos nos iban a apoyar”, además, por lo intensivo de los cursos “para la gente que trabaja es muy difícil hacer los trabajos”.

En la lógica de identificar examen con evaluación, el Ceneval se vuelve un indicador del nivel de conocimientos y habilidades. Propuesto para la certificación por los administradores de la educación y aceptado como un instrumento objetivo de ingreso, en la UTCJ el Ceneval es “[...] de una institución seria, reconocida a nivel nacional con instrumentos adecuados de selección que evitan el padrinazgo”. En la cotidianidad de la UTCJ el Ceneval es sólo un

⁴⁸ De acuerdo con el propósito del boletín expresado en su primer número, se busca el mejoramiento de la práctica docente y la calidad del aprendizaje, a través de la divulgación del pensamiento pedagógico actual y provocar la reflexión para el intercambio de puntos de vista. El número dos del boletín se dedicó al profesorado como promotor de la enseñanza.

requisito que no tiene relación con los móviles para los cuales fue creado, porque ningún aspirante es rechazado porque existen lugares disponibles.⁴⁹ Desde la perspectiva de una docente:

Desconozco qué hay detrás del examen del Ceneval. Me ha tocado que mis dos grupos de primer ingreso lo presenten [...] Pienso por el tiempo en que tardan en contestar el examen, tres horas o cuatro horas, (que) no puede reflejar lo que el alumno sabe; y como es de opción múltiple casi contesta de “tin marin de do pingüe”, porque no puede desarrollar en tan poco tiempo tanta información, no la puede captar. En matemáticas sólo hace aproximaciones. Entonces yo no veo que sea bueno ese indicador.

Igual que en otras instituciones, en las carreras no saturadas el Ceneval se vuelve inútil, porque todo sustentante ingresa a la universidad. En la situación actual de la UTCJ, los resultados del ingreso reportan que sólo un aspirante rebasó la media en matemáticas, dos en física y cuatro en inglés, materias importantes en el mapa curricular. La impresión del Ceneval por parte del profesorado es que “[...] sería un buen indicador para los cursos propedéuticos”, aunque la presentación del examen “[...] no refleja las habilidades en su estancia en la universidad”. Pero cuando la demanda de ingreso rebase al cupo máximo de tres mil estudiantes, entonces el Ceneval desplegará la función para la cual fue creado: la selección y legitimación de la exclusión de quienes no alcancen un puntaje determinado. Hasta el momento, el Ceneval en la UTCJ muestra que sólo es un elemento de certificación para publicitar escuelas de calidad sin referentes empíricos.

En la UTCJ ya proyectan instituir el EGETSU (examen Ceneval de egreso para el técnico superior universitario), como opción de titulación y evitar el informe de la estadía. Posibilidad contraria a una formación basada en la práctica, pues en la estancia del TSU en el ámbito laboral aplica los conocimientos y competencias adquiridas en la UTCJ. Pero en la aldea global de la certificación, importa más una prueba externa y diseñada por especialistas del mercado que la experiencia y la ventaja de trabajar en el sector productivo. El EGETSU certificará y

⁴⁹ Expresiones y datos recogidos en la entrevista con el responsable de servicios escolares el 24-IV-2003. Agregó que “[...] no descartamos en un futuro hacer selecciones y homogeneizar grupos (por conocimiento)”. También lo reconoció el jefe de planeación y evaluación, una docente y el coordinador de calidad. El formato P-SES-01, *inspección y estado de evaluación de los alumnos en admisión*, señala que “[...] el examen de admisión será evaluado por Ceneval cuando lo aplique y por Dirección de Carrera cuando sea interno y harán llegar los resultados al departamento de Servicios Escolares”. De lo cual se desprende que el Ceneval no es indispensable, menos cuando no hay necesidad de seleccionar a aspirantes.

homogeneizará los requerimientos de fuerza de trabajo, además, ayudará a aumentar la eficiencia terminal al convertir en opcional la estadía. En el mundo de la objetividad de los números del Ceneval, no hay alguna evidencia que demuestre la relación puntaje-competencia de una persona evaluada.⁵⁰

En síntesis, con base en el manual de calidad que para cada proceso diseña un diagrama de flujo con carácter ineludible, provoca evaluaciones del aprendizaje enfocadas más a la demostración de ciertos parámetros en el corto plazo que a promover el desarrollo de la personalidad. La creatividad evaluada en la UTCJ es para el empleo y requiere de pruebas mensuales que condicionan el hecho educativo y en la cotidianidad el alumnado no estudia si “no hay examen”. Entonces el examen es un referente para conocer si el profesorado terminó el programa y el estudiantado logró acumular conocimientos, en un modelo intenso que no respeta los ritmos de aprendizaje y busca matizarlo con tutorías y exámenes remediales, actividades que tiene la obligación de realizar la planta docente de la UTCJ y las evalúa el alumnado.

EL PROFESORADO EVALUADO POR EL CLIENTE

En la UTCJ no cuentan con un programa de estímulos al desempeño docente, sólo de evaluación y no representa ingresos salariales extras. El formato F-UDA-01/R1 es el instrumento elaborado por la UDA con el propósito de que el alumnado, como principal usuario en una institución prestadora de servicios, valore el trabajo educativo en los rubros propuestos por el MEUT. La evaluación de la actividad docente en la UTCJ es diferente de otras instituciones en que cuantifica la complejidad del trabajo profesoral como una decisión binaria, A de aceptable o B de no aceptable. Codificación subjetiva de quien diseñó el formato con una idea de objetividad, porque el alumnado elige sin matices, es o no es. Así, el colectivo docente se escruta con rendimientos observables. Sus valores y cualidades personales son ponderados con letras para

⁵⁰ La UTCJ utiliza el Ceneval para ubicar estudiantes en las carreras elegidas como segunda opción en caso de saturación. Por otro lado, reconocen que son políticas dictadas por la SEP aplicadas en las 54 UT del país. (Comentarios del encargado de planeación de la UTCJ en entrevista el 10-IV-2003). En una plática sobre “Acreditación en Ciencias Sociales” (28-V-2003), un representante del Ceneval reconoció que sus exámenes son “tecnocráticos”, que el EGEL es un instrumento comparativo con el programa y sirve “[...] para que se quiten el problema de los sinodales.” A preguntas expresas sobre cómo se traduce un puntaje de mil puntos —considerado de suficiencia de calidad de egreso—, en una competencia, por ejemplo, en medicina y por qué había dos calidades en el EGEL, no fueron contestadas.

homogeneizar y organizar eficazmente su trabajo burocrático para la formación de TSU, bajo el supuesto de favorecer la economía de la comunidad.

El formato F-UDA-01/R1 retoma las líneas del MEUT, de las que destacan la formación pedagógica acorde con las materias que imparte y el desarrollo de las capacidades del educando, el espíritu de autocrítica y el trabajo en equipo. Concebida la evaluación del alumnado como una vía para mejorar el ejercicio de la docencia en el aula, el profesorado la acepta porque, “[...] los resultados le sirven a uno para enmendar” y “[...] sí ayuda para saber cómo el alumno nos ve”. Pero en la apreciación profesoral existen matices con el instrumento de evaluación, como lo expresó una docente:

Considero que la evaluación es muy subjetiva, demasiado abierta, tendrá que ser analizada [...] Como docente considero que hay preguntas que están mal enfocadas y las respuestas, posiblemente, no sean objetivas. Yo me comprometeré con las que yo crea que aplican como maestra. El proceso es bueno, el instrumento podría ser mejor. Tal vez no debería ser tan determinante una simple hoja con diez preguntas y con respuestas A y B, no deja de ser una simple estadística de rangos. No nos puede ayudar a mejorar, deberíamos de sentarnos en una mesa y decir en qué salimos mal, entonces qué va a hacer la institución para poder mejorar eso: cursos, talleres, clases con psicólogas, algo para poder ayudarle al alumno a aprender algo que nosotros queremos enseñarle.⁵¹

Cuestionamiento que rechaza la cuantificación de la tarea de enseñanza. La propuesta de la profesora de “[...] sentarnos en una mesa y decir en qué salimos mal”, coincide con la de un profesor en que “cualquier evaluación debe servir para mejorar, no sólo para señalar errores [...] de saber en qué áreas el profesorado anda mal y enviarlo a cursos”. Entonces, la evaluación se puede trocar en un proceso de diálogo entre estudiantes-docentes-administradores, para una mejora cualitativa de acuerdo con los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que privilegia la visión intrínseca de la evaluación sobre la extrínseca.

En palabras de una docente, el instrumento de evaluación se puede mejorar, pero su proposición deja fuera al estudiantado y refuerza el papel de la administración, porque:

No deja de ser una hoja y eso no te lleva a mejorar. Hay un resultado, uno como maestro lo analiza ¿con quién? A lo mejor tendría que haber una revisión entre tú y tu jefe y a ver qué

⁵¹ La evaluación de cuatro tutores arrojó dos calificaciones de bien y dos de regular, en una escala del uno al cinco. La encargada de la UDA comentó que “[...] el alumno evalúa con subjetividad al docente, pero sí puede detectar la falta de conocimiento cuando un profesor titubea o evade una pregunta; otros lo saben porque trabajan y sólo asisten a la universidad a corroborar lo que ya saben y se dan cuenta de las insuficiencias del docente.”

vas a hacer para mejorar [...] Entonces esto será un proceso viviente, no sólo una simple hoja con la opinión de tu grupo. Tendría que cerrarse ese círculo. En cuanto al cuestionario, tendría que revisarse. Creo que al alumno se le dio la facultad, no sé si por el tipo de preguntas o respuestas de aceptable o no aceptable, o eres blanco o eres negro, o las preguntas abiertas sobre los aspectos positivos y negativos del profesor.

La revisión sugerida pone a discusión la desconfianza del profesorado de que el alumnado utilice la evaluación como una forma para desquitarse de cómo fue evaluado su aprendizaje. Esta postura la sintetiza una maestra:

El proceso de aplicación también es muy importante. Yo como maestra-tutora, que tengo la responsabilidad de apoyar y evaluar a tutores de otra carrera, tendría el cuidado de explicarle a los muchachos que esto no es un arma para que se venguen de sus maestros, sino que es algo que en un momento dado se les va a retribuir en que se mejore su nivel académico, saber venderles lo que es. Habremos maestros que no le damos importancia y sólo dirán “ahí está eso chavos, contéstenlo, vengo en 10 minutos por ellos”. Y los muchachos te lo contestan como pueden. Que sea un proceso muy formal, muy responsable, muy ético, porque a veces se utiliza para atacar a las personas. Otra cosa, dependiendo de la calificación que uno le ponga al alumno, de cómo se haya portado con el grupo, es la evaluación de uno. Si saca uno, por decir, 50% de remediales, que es muy elevado, los alumnos la califican a uno pésimamente. Se supone que el maestro no sabe, no sabe dar la clase, no explica, no llega a tiempo.

Controversias genuinas del profesorado, pero que relega la discusión sobre el origen del instrumento de evaluación del quehacer pedagógico, definido desde un perfil burocrático decretado por la administración. Entonces, es conveniente pasar de una evaluación técnica, cuantitativa, a una de diálogo, cualitativa, para comprender porqué el estudiantado no muestra satisfacción hacia el trabajo pedagógico que lo socializa en la dependencia e imagina al docente como un *sabelotodo*.

Si la evaluación fuera un proceso de diálogo y no una obligación, el profesorado sabría que para el alumnado la evaluación es útil, aunque “[...] no refleja resultados positivos” y discerniría que lo más importante es el respeto: “Porque nos han tocado profes que no respetan las opiniones, que se encierran en que son maestros, que tienen más conocimientos que nosotros y no aceptan que se equivocan”. Además, que anhelan la disposición del docente para convivir en el aula, pues lo más significativo son las relaciones, como lo expresa un estudiante quien desea “[...] un ambiente de confianza, que apoyen sus dudas y se preocupen por explicar”. Al estudiantado no le interesan los instrumentos de control, sino preguntas no enfocadas “[...] a que

si entregan calificaciones, pues nos las tienen que entregar, no traen más preguntas sobre el trato; puede traer la clase preparada, pero a lo mejor no cumple otros aspectos”.

En suma, hay poco debate en cuanto a los puntos a evaluar y su cuantificación. Coincide con la visión de estudiantes y docentes de una escuela donde todo es objeto de medición y resultados. Los rubros principales tasan elementos para vigilar el logro de metas de aprendizaje desde una perspectiva administrativa, con el formato F-UDA-01/R1:

- de control: planeación, preparación y organización que consiste en la presentación del programa, si el docente siguió la secuencia de lo propuesto y lo visto en clase, el orden lógico de los temas; de los factores profesionales, si demuestra puntualidad y asistencia; tiempos para dar a conocer los resultados de los exámenes y la retroalimentación sobre las fallas detectadas;⁵²
- subjetivos: si el curso y el desempeño del maestro son positivos o negativos, si propicia confianza y trata con dignidad y respeto al estudiante;
- complejos: criterios y métodos para calificar;
- de capacidad: la habilidad para desarrollar la clase con éxito cimentado en la explicación didáctica, suscitar el interés y la participación en clase, estrategias para reforzar conceptos, demuestra conocimiento de la materia.

Hasta el momento, la evaluación como proceso de diálogo docente-estudiante hacia la superación del trabajo de enseñanza no existe en la UTCJ. Al primero le sería útil para disponer de elementos que estimen su propia actuación para reorientar y facilitar el aprendizaje grupal. Al segundo le serviría para reconocer sus avances, logros y dificultades, su papel en el grupo y desarrollar una actitud crítica y reflexiva. Al respecto, el coordinador académico comentó que: “La evaluación del docente no sólo la debe revisar el alumno, también los compañeros o yo como director de carrera, porque no sólo eres maestro en el aula, sino es una actitud dentro de la universidad; falta involucrar más gente para que sea objetivo”.

⁵² En oposición a esta perspectiva de control, el Boletín 7 (10-III-2003) de la UDA presenta un cuestionamiento de Carl Rogers sobre la extensión del programa, el derecho del docente de guiar o dirigir a la juventud, de cómo saber lo que necesita una persona desde el punto de vista del docente.

En la UTCJ, en la evaluación del desempeño docente no participa el profesorado como diseñador. El prototipo de docente ideal en contraste con la realidad mide de forma maniquea si es aceptable o no, el parámetro son las diferencias entre la norma y los indicadores definidos por la institución, se materializan en números y, en la práctica, descarta lo empírico. La sujeción a una evaluación sin diálogo con el cliente, reduce la autonomía del maestro y la maestra para decidir sobre su objeto de trabajo en aras de la productividad. Si la evaluación a la planta académica en la UTCJ intenta mejorar la calidad de la enseñanza, es conveniente que se discutan los resultados de la verificación. Una evaluación cualitativa puede generar la colegialidad voluntaria, crítica y no utilitaria que trascienda los círculos de calidad académicos.

Otro instrumento de control que acompaña a la estimación del trabajo académico es el avance programático, semejante a las cartas descriptivas propias de la tecnología educativa. En la cotidianidad de la UTCJ, los avances programáticos son la principal herramienta para medir la eficiencia del proceso de aprendizaje, porque desde el primer día el profesorado le indica al estudiante cómo será evaluado, qué temas analizará, los tiempos de los exámenes y las reglas de disciplina. El cumplimiento de la planeación inicial supone el mejor método para evitar la reprobación, pero es una visión lineal del conocimiento, como si por estar en el aula y seguir el programa dosificado no habría exámenes remediales. Para desarrollar el curso, cuentan con un manual de apoyo institucional que hasta hoy es opcional.⁵³

El avance programático es una instancia de control de tiempos y movimientos que lleva a la rutina académica al docente. El estricto control de asistencias, participaciones, trabajos, calificaciones, es contrario a un modelo flexible que requiere iniciativa e innovación del docente. Los maestros y maestras adquieren un perfil administrativo, que según Pérez (1999), es de “burócratas productivos”, con la autonomía acotada por la evaluación del desempeño en busca la eficacia. Así, la tarea académica acomoda los procesos de enseñanza aprendizaje a las exigencias cambiantes del mercado y conforma la calidad de egreso en la UTCJ.

⁵³ En plática con el coordinador académico, y de acuerdo con el manual de calidad, sostuvo que el avance programático sirve para que un auditor verifique el cumplimiento sincronizado entre planeación y realidad. El procedimiento es sencillo: un auditor selecciona un avance programático, entra al salón, toma nota de la temática en exposición y compara con lo plasmado en el papel. Si no concuerda, se avisa a la dirección, ésta con el docente bosqueja una acción correctiva para cubrir la deficiencia.

Por último, los sistemas de evaluación de rendimiento al profesorado implican la posibilidad de estandarizar su práctica desde la administración, con referencia a la certificación de ISO 9001:200. Lograrlo significa considerar a la enseñanza como una técnica y una didáctica instrumental, con recursos tecnológicos para que cada docente controle, dirija, oriente y manipule el aprendizaje. Noción y elementos que se aplican, genéricamente, en la evaluación curricular en la intención de formar un egresado de calidad, competente y emprendedor para el mundo del trabajo.

CURRÍCULUM Y PERFIL DE EGRESO

El currículum encierra ideas sobre la sociedad y el papel de la educación en la reproducción y transformación de la sociedad. En un mundo con una economía globalizada y en una región concebida como un cluster, el currículum representa las relaciones entre la educación y los grupos económicos y se adapta a las necesidades de difusión de conocimiento y formación de fuerza de trabajo, como en los noventa, cuando se reforzó la educación tecnológica para avanzar en la integración económica.⁵⁴ En Ciudad Juárez, la industria maquiladora es el eje del cluster, donde empresas e instituciones se ligan. El Estado, por su parte, promueve la educación como parte de la infraestructura.

En consecuencia, el currículum de las UT se confecciona para proveer al sector industrial maquilador de mandos medios calificados. El perfil de egreso deseado por el empresariado fue: capacidad técnica, conocimientos y habilidades de comunicación propias. En consonancia con los pilares de la educación de Delors, una formación para toda la vida, rasgos similares al paradigma toyotista de producción: capacidades transferibles de razonamiento, de expresión, de autonomía, de responsabilidad, de trabajo en equipo, de adaptación, de creatividad, de ética, destinadas a utilizarse directamente en la empresa.⁵⁵

⁵⁴ Con ese objetivo se creó la Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez en 1999, que incorpora nuevas carreras acordes a las “necesidades que hoy por hoy tiene la región fronteriza”. Folleto de promoción *La educación en Ciudad Juárez, op. cit.*

⁵⁵ Idem, op. cit., p. 3 y 11. Desde la perspectiva empresarial, las nuevas aptitudes en el trabajo son siete: aprender a aprender; comunicación y colaboración; pensamiento creativo y solución de problemas; cultura tecnológica; cultura global de los negocios; desarrollo del liderazgo; y autogestión de la carrera profesional (Meister 2000: 12).

La demanda empresarial es factible, porque en las UT “[...] para la conformación del perfil de las carreras se consideran los conocimientos y habilidades requeridas por los empresarios”, como “[...] una respuesta natural a [...] las necesidades del sector productivo.”⁵⁶ De ahí que destaquen las actitudes de liderazgo de manejo de personal y solución de problemas, actitudes coherentes con la visión de docentes y estudiantes. Esto se materializa en las Comisiones de Pertinencia, que crean y/o modifican las carreras respecto a la demanda laboral.

El estudio de factibilidad validó las peticiones del empresariado y la instauración de la UTCJ, mediante el sondeo a jóvenes próximos a egresar del bachillerato y a sus familias. Se encontró que padres y madres eligieron las carreras enfocadas a la optimización de procesos productivos, mejoramiento de la productividad, sistemas automáticos y comercialización de productos. El alumnado encuestado coincidió con la opinión de sus progenitores. A la pregunta de por qué preferir una escuela pública para sus descendientes, padres y madres revelaron que no sólo es un problema de colegiatura, sino del esfuerzo conjunto del estudiante, del profesorado y la familia. También existe confluencia entre jóvenes y familias de por qué son atractivos las UT: son carreras cortas, más prácticas, de costo accesible, son nuevas opciones, estudios intensivos, grupos reducidos y magnífico equipamiento. Para la juventud, las ventajas fueron buena formación profesional (48.1%), carrera corta (25.9%) y oportunidad de empleo (9%). La principal variable para elegir ser TSU se ubica en el aspecto económico (60.9%).⁵⁷

Para el profesorado, la evaluación institucional externa sirve para ligar el currículum a las exigencias de la iniciativa privada y las expectativas del estudiantado, porque: “De alguna manera estamos atendiendo lo que dice nuestro cliente que [...] es la empresa [...] De esa manera se enriquece lo que somos y lo que estamos haciendo”. Con la certificación en ISO 9001:2000, se acercará más la UTCJ al mercado laboral, pues “[...] (estamos) enfocados a la industria maquiladora, hay un auge de los ISO, ya que a éstas les da prestigio. Igual si les mandamos alumnos de una institución certificada, para ellos será importante, porque lo conocen”. El plan de estudios conectado a las demandas del empresariado se compone de la

⁵⁶ Cfr. *Estudio de Factibilidad*, op. cit. p. 322 y 323.

⁵⁷ Idem, p. 281-284 y 290. También se detectó la maquinaria necesaria para el aparato productivo: moldeadoras, cortadoras, electrónica y el diseño por computadora (p. 356); la antigüedad de la maquinaria en las empresas es de 3.6 años (p. 329); la orientación del mercado es hacia la exportación (p. 354); y que las empresas grandes y medianas requieren mandos medios en el área operativa (p. 355).

formación en las áreas socio-cultural (10%), lenguajes y métodos (13%), ciencias básicas y aplicables (21%) y conocimientos técnicos (55%), que forman un TSU tecnificado, con escasa perspectiva social y una mentalidad emprendedora.⁵⁸

El currículum paralelo

En la formación del TSU de la UTCJ, el currículum se conforma con la primacía de la práctica sobre la teoría y las actitudes propias del mundo laboral, como el trabajo en equipo del toyotismo. No obstante, la configuración de una visión en el estudiantado para que se vuelva industrial, con una mentalidad hacia el auto-empleo, requiere de crear un ambiente lo más cercano a la realidad, plasmado en el ciclo *Programa Emprendedor* donde se reprodujeron las nociones del ámbito de la calidad total y la planeación estratégica. Conceptos representados en el pensamiento de los TSU que entienden la calidad de egreso en función del “desarrollo de la empresa, llegar a un nivel de conocimiento y desarrollo profesional; que nos ayudará a ser competentes en el mundo, tener la capacidad como la de cualquier otro país; para mejorar el nivel de estudios y resolver problemas”.⁵⁹

La muestra de negocios creados por el alumnado, fluctuó desde licorerías, cepillos con gel, chorizo, pasando por lavanderías, guantes para el hogar hasta muebles y el diseño de páginas *Web*. Los lemas extraídos de la mercadotecnia de antaño prometieron “Pura carne y pleno sabor”, “Todo en modas”, “Aquí encontrarás moda y calidad con diseños exclusivos”. Cercanos al paradigma de la planeación estratégica, difundieron las locuciones: “La vanguardia en páginas Web”; la misión, “El negocio se concentra en desarrollar productos de alta calidad y que sean tan innovadores que los clientes estén dispuestos a pagar precios especiales”; la visión, “Llegar a ser una de las empresas más competentes a nivel internacional, innovando nuestros productos de acuerdo a las necesidades del cliente”; la política de calidad, “Somos una empresa comprometida a brindar productos de alta calidad, a un bajo costo y en el tiempo en que nuestros clientes lo requieren, cumpliendo con sus expectativas gracias a un gran equipo de trabajo”. Respecto a los objetivos sociales de la empresa constituida, se dijo: “Pagar sueldos y repartir utilidades. La compañía

⁵⁸ Balance obtenido de los formatos F-CADI-SA-019, 022, 025, 029, 031 y 042, de las cinco carreras que se imparten en la UTCJ, con fecha de septiembre de 2001. La clasificación de las materias son: básicas, genéricas, específicas (que definen el perfil de egreso) y flexibles (dependen del mercado de trabajo).

⁵⁹ El ciclo se efectuó del 8 al 10-IV-2003.

cumple con su responsabilidad social”. Sobre el mundo del ISO 9000, “Somos una empresa certificada”.

En el ejercicio, el estudiantado elaboró trípticos, tarjetas de presentación diseñadas en computadora y se colgó el gafete de la posición gerencial desarrollada en la imaginaria empresa. Además, en la presentación del proyecto en el audiovisual, hombres y mujeres lucieron vestimentas apropiadas a su vislumbrado futuro, resaltando los trajes y los vestidos formales. Para explicar las bondades de su propuesta, el alumnado utilizó el programa de *Power Point*. Todo calculado: el nombre, la misión, la visión, la viabilidad del proyecto sustentado con encuestas (tan certeras que informan cuál mano usan más las amas de casa al realizar sus labores domésticas), el proceso de producción y los costos de innovación y el tiempo de recuperación. El estudiantado elaboró guantes repelentes a productos químicos, pantalonerías con un cierre que las convierte en un pantalón corto, una calceta ajustable para deportista, un dulce de coco, gragea, plátano, galleta y leche condensada, o una licorería en un lugar donde no existe.⁶⁰

El convencimiento con que presentan sus trabajos y valores a través de un proyecto de empresa, se sintetizan en honestidad, disciplina, responsabilidad, lealtad, iniciativa. Valores que son constituidos en la UTCJ, en parte, en la asignatura de formación sociocultural con 75 horas en el primer y cuarto cuatrimestre, cada uno, para un alumnado capaz de:

[...] reconocer la importancia que tiene el auto-conocimiento y autoevaluación de su ser en su actuación profesional a través del desarrollo de valores personales y organizacionales, de tomar las mejores decisiones que fomenten el éxito de la organización y en consecuencia, favorezcan el crecimiento económico y tecnológico de su comunidad”.⁶¹

Pasma que un modelo educativo dedique el 30% a la teoría, para que el estudiantado conozca y comprenda la filosofía de la ética y los valores, la responsabilidad social, el desarrollo regional y el sustentable y las relaciones humanas, sólo con la materia de formación sociocultural.

⁶⁰ A los productos presentados por el estudiantado, Lara (1998: 42) los denomina *productos maduros*, que son artículos con insumos y diseños estandarizados conocidos por cualquier fabricante, con la exigencia estabilizada del consumidor y de poco peso en la economía de exportación. La característica principal de los *productos maduros* es que no requieren gran investigación y desarrollo. En este sentido, en la UTCJ las variantes no generaron el desarrollo de tecnología, sino la imitación de productos consolidados. Por otro lado, Lara (1998: 52) plantea que el éxito de una empresa no sólo reside en su tecnología de punta, sino en el desarrollo de tecnologías probadas, de mejorarlas e integrarlas.

⁶¹ El plan de estudios lo consulté frente al director de la carrera de Procesos de producción (7-V-2003), porque es otro de los documentos guardados celosamente en la UTCJ. Por el interés de la investigación, sólo se hace referencia a esta asignatura nodal para el perfil ideológico del TSU.

Además, que efectúe el análisis de la ética profesional y organizacional, el derecho y la sociedad, la sociedad mundial y la globalización, la situación regional y contemporaneidad; que haya tiempo para la revisión del Plan Nacional de Desarrollo, de las estadísticas del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Información (INEGI) sobre la región, del Diario Oficial, Conacyt, Cámara Nacional de la Industria de la Transformación; se completa con las relaciones interpersonales y el manejo de conflictos, el trabajo en equipo, la motivación, el liderazgo, la creatividad, la toma de decisiones y la evaluación del desempeño y recompensas.

Planteado en objetivos de la terminología de la tecnología educativa, el TSU debe mostrar conductas en el mundo del trabajo de una educación basada en normas de competencia laboral. La parte de la valoración desde la reflexión introspectiva del estudiante, refleja la idea de la superación personal, de un perfil individualista. En la escala de prioridades, es clara la orientación a trabajar para el éxito de la empresa, porque con su labor de TSU aumentará la producción, luego habrá mayor demanda de empleo y, en consecuencia, el beneficio a la comunidad.

Lograr las actitudes deseables para la industria, implica elaborar un manual por docentes de dos o tres UT que adquiere obligatoriedad nacional. El manual tiene una vigencia aproximada de dos años en afinidad con el espíritu de mejora continua y no es obligatorio para el profesorado. En el manual, la teoría es el *saber* y la práctica el *saber hacer*, y el formato pide los criterios de desempeño cimentado en las normas técnicas de competencia laboral.

El modelo basado en proveer de TSU a la industria avalado por sistemas de gestión de calidad ISO 9000, restringe la creatividad de egreso a la empresa. Con el control del avance programático se busca la adaptación de habilidades y actitudes del alumnado a las demandas del empleador. No obstante, no existen evidencias de que el capital humano formado en la UTCJ, posea la capacidad de realizar tareas complejas y creativas. En parte, porque las maquiladoras de Ciudad Juárez no son centros de investigación y desarrollo, lo que se desprende de las estadías de los TSU en las firmas donde la UTCJ tiene convenios de vinculación.

El nexo con la industria es la competencia distintiva de las UT y su razón de ser, plasmada en su modelo educativo. Al estudiantado le ofrece la realización de una estadía que lo liga al mercado del trabajo. Además, la vinculación encamina a la UTCJ a la modificación de carreras, como la de mecánica y productiva que se convirtió en mecatrónica, o la apertura de opciones en contabilidad corporativa que permitió el ingreso de más mujeres. También la liga con la empresa es útil para renovar la maquinaria, que por lo reciente de la UTCJ aún no es necesaria, y para sugerir las materias flexibles del mapa curricular. En el presente, las firmas muestran reticencias para establecer convenios de colaboración con la UTCJ. Sólo existen pactos de apoyo mutuo en estadías, visitas a las industrias, cursos de capacitación y asesorías. En síntesis, “[...] lo único que existe es un documento de buena fe, donde empresa y universidad estamos de acuerdo en trabajar juntos sin ninguna obligación, sin ningún vínculo de trabajo.”⁶²

En contraste, según la CGUT, la vinculación es la conjunción de esfuerzos entre las UT, las IES, el sector productivo de bienes y servicios y con la comunidad en general, “[...] con el fin de abrir canales de comunicación y formar personal que satisfaga las necesidades reales de la región”. Para la CGUT es un enlace de vital importancia, porque en el MEUT significa la “[...] correspondencia entre la formación del educando y su desempeño profesional [...] permite determinar con precisión, cuáles son los campos donde se presentan las mayores necesidades, con el fin de instrumentar aquellos conocimientos, destrezas y actitudes considerados determinantes y con esto definir las carreras a impartir (identificadas a través de estudios de viabilidad diseñados para ello) del sector productivo”.⁶³

Es patente el privilegio por el mercado laboral antes que por a la sociedad, por tanto, el currículum de la UTCJ se elabora en franca respuesta a las demandas de los empleadores y concuerda con la noción de currículum conceptual de Grundy (1998), en el cual se delinea un

⁶² Palabras del coordinador de vinculación, en entrevista el 25-IV-2003. La UTCJ cuenta con 26 convenios generales con la IM, dos con el sector gubernamental descentralizado, cuatro con organismos empresariales, dos con el gobierno estatal, dos con el gobierno municipal, uno con una asociación civil y 10 con la industria nacional (*Gaceta UTCJ*, sin fecha, p. 4). Aunque el abanico de instituciones es amplio, en la cotidianidad la UTCJ tiene nexos con las empresas maquiladoras para las estadías y no tiene convenios de otro tipo. Es interesante saber que uno de los rasgos del perfil del coordinador de vinculación, es experiencia en ventas y mercadotecnia.

⁶³ Cfr. <http://cgut.sep.gob.mx>, sección Vinculación. (Consultado el 30-IV-2003).

proyecto, se planifica, se establecen parámetros y el producto responderá a lo fraguado. Es técnico (Fernández, 1994), porque los conocimientos y destrezas se transmitirán mediante la educación e indica los métodos para enseñar contenidos, su orden y control. A través de una “didáctica industrial” (Díaz, 1991), se conforman los profesionales necesarios a los círculos de calidad y de trabajo en equipo para producir con cero defectos. La escuela se transfigura en capacitación para el trabajo y se organiza semejante a los modelos de eficiencia de las fábricas, como un producto (Ruiz, 1998).

No obstante, ni el currículum ajustado al sector productivo ni las estadías aseguran la inserción de los TSU en el mercado de trabajo, menos en tiempo de crisis del principal empleador: las maquiladoras. De acuerdo con las cifras de seguimiento a egresados de la UTCJ, de 222, trabajan 101, sólo 13 lograron colocarse por su estadía y 29 personas tardaron de un año o más para contratarse. Respecto a su contribución al desarrollo regional, los datos muestran que 110 trabajan en empresas privadas (83 en empresas grandes), siete en el sector público. De los números se infiere que todavía no se cumple la conexión currículum-estadía-igual a empleo, por ello es cuestionable la efectividad del MEUT. Si los TSU laboran en empresas grandes, casi todas maquiladoras, en consecuencia, los posibles conocimientos adquiridos no se utilizan hacia la industria nacional; se publicita un espejismo acerca de la obtención inmediata de un puesto de trabajo, amparados en la funcionalidad técnica de la educación; y la oportunidad de continuación de estudios sólo la aprovecharon 15 TSU. De las jerarquías ocupadas, predominan 69 TSU que lo hicieron como técnicos generales, seis en supervisión y cuatro en gerencia.⁶⁴

⁶⁴ Cantidades recopiladas del reporte del 5-III-2003 de la UTCJ para la CGUT, impreso el 29 de abril de 2003. La preocupación sobre las estadías, la manifestó un docente cuando impugnó que: “Los estudiantes no se escogen para la estadía, van a presentar un proyecto para la empresa, no tienen porqué entrevistarse. porque no es bolsa de trabajo” (7-IV-2003). La decisión de enunciar estos datos no pretende demostrar la desvinculación de las UT con el sector productivo a quien tanto presume ligarse. Tampoco de aseverar el fracaso del currículum, pues la armonía entre egreso y empleo es imposible, más en un sistema de incertidumbre donde es frecuente que surjan nuevas profesiones. Además de otros factores, como sostiene el estudio de Carrillo y otros (1999: 79), sobre las maquiladoras de partes para autos y televisores, que “[...] la experiencia laboral es el criterio de selección más importante para la contratación”. Sólo se destaca que la “frialidad” de los números indica que el logro de la UTCJ no corresponde a las metas imaginadas. aun con una estructura de organización prestadora de servicios cobijada por el ISO 9001:2000. Para esta tesis, es importante sustentar que la estrategia educativa de la UTCJ favorece más a la industria maquiladora con la formación de TSU, relegando la posibilidad de un desarrollo regional nacional y conservando la posición mexicana en las tareas de ejecución con mano de obra calificada.

Parte fundamental del MEUT es la estadía que realiza el alumnado en el sexto cuatrimestre de su formación. Primero, porque le permite al próximo TSU llevar a la práctica los conocimientos y competencias adquiridas en el aula. Segundo, porque lo pone en contacto con un posible empleo. El papel de la universidad es respaldar al estudiantado con asesoría académica y la empresa con el espacio para la práctica y la asesoría de la tarea a desarrollar, sin establecer una relación laboral, pero se firma un *Convenio Específico de Servicio Social y Estadía*. El *Convenio* no tiene mayor relevancia, sólo se puntualiza la cláusula de confiabilidad (décima), que obliga al estudiante a no difundir las patentes de la firma, “[...] de lo contrario terminará el convenio y la empresa se reserva el derecho de sanciones de carácter civil y penal que pudieran imputársele.” La única restricción para la UTCJ es evitar las estadías en factorías de alto riesgo o ubicadas a 50 kilómetros de la región.

El reporte de estadía (RE) es un elemento que sintetiza los límites de un modelo educativo centrado en la competencia laboral y ve en la teoría un simple aspecto accesorio en la formación de un TSU. En su obsesión por el *saber hacer*, por lo demostrable, los rubros metodológicos no importan y el contexto en el RE es la historia de la empresa, mejorar la eficiencia del trabajo y utilizar los sistemas de gestión de la calidad de sustento para el proyecto del alumnado. El 70-30 se nota en que consultan pocos textos y ninguno cuestiona el mundo empresarial o los sistemas de calidad total. Al revisar textos acordes con el pensamiento de la planeación estratégica, el alumnado no delibera en el significado de la misión, la visión, ni la competitividad de una empresa, tampoco ubica históricamente ni por qué llegaron las maquiladoras a la ciudad. Se deduce que al estudiantado le parece “normal” y “natural” la reducción del tiempo muerto, la falta de motivación al personal son los puntos torales de la baja productividad, además, de la capacitación enfocada a la función de cada cual en el proceso de ensamble.⁶⁵

⁶⁵ Se revisaron 14 RE: uno de procesos de producción, 11 de mecánica y dos de electricidad y electrónica industrial, presentados en los meses de noviembre y diciembre de 2002. Los objetivos de todas las estadías fueron aumentar la producción. La estrategia para lograrlo surgió de las propuestas japonesas: *Seis Sigma*, método estadístico para la mejora continua confeccionado por Motorola en los ochenta; la *Eficiencia Rolada*, probabilidad de que una pieza o componente pase a través de un proceso de manufactura con cero defectos; sistema 5's, para incrementar la producción y disminuir el desperdicio. De esta revisión se infieren las constantes anotadas y las siguientes. Otra carencia en los RE es la redacción y la descontextualización.

La formación de un TSU es de táctico (según la clasificación de la UNESCO, 1997) y no cuenta con los conocimientos tecnológicos propios de la invención o la innovación. Por otro lado, la característica de maquiladora de ensamble, tampoco permite al TSU el contacto con la tecnología de vanguardia para que pueda asimilarla.⁶⁶ Por esto, la actividad del estudiantado tiende a mejorar lo establecido, con métodos legitimados en el ámbito de la producción y su aprendizaje principal es conocer cómo son los procesos de producción, más que poner en juego su creatividad. Si se agrega el corto tiempo de la estancia en la industria, es difícil para el incipiente TSU realizar una tarea que trascienda la elaboración de manuales y modificaciones de formatos. Esto es visible en que las recomendaciones sean mayor supervisión, motivación al personal, promover el trabajo en equipo, aumentar las ayudas visuales o que las personas deben conocer y tener claro el llenado de formatos.⁶⁷

El alumnado asume los conceptos de moda como diseños para mantener la competitividad, “[...] la gente del piso (que ensambla) no sólo son productores, también son clientes”, la auto-inspección para detectar errores, que cuando un operario no tenga material para ensamblar ayude a su correligionario o combatir la resistencia al cambio. La viabilidad del RE la avala las estadísticas antes y después de iniciado el proyecto, en primera instancia, con la reducción de desperdicio, el aumento del ensamble y el abatimiento de los “tiempos muertos” de las máquinas. El perfil de TSU es de un sujeto provisto de herramientas conceptuales y metodológicas útiles al mundo del trabajo, con sus valores y relaciones de poder.

Con esta premisa, la senda a seguir por las UT es el modo de industrialización en el sudeste asiático, en un proceso de integración por unidades territoriales en que la maquila utiliza como materia y principal factor de producción el conocimiento de ingenieros y de científicos creativos para la manufactura. Pero las experiencias entre las industrias de alta tecnología en Hong Kong, Singapur, Corea o Taiwán provocaron el crecimiento relativo de mano de obra con alta especialización y calificación y el aumento de la descalificación del colectivo trabajador,

⁶⁶ En la entrevista al responsable de vinculación (25-IV-2003), reconoció que los convenios con las maquiladoras no contemplan el intercambio de tecnología y, hasta la fecha, no sabía de algún invento o innovación de algún egresado de la UTCJ.

⁶⁷ En la estadía en la planta ESCO, un estudiante arribó al 85% de cumplimiento de su propuesta por falta de material para el ensamble, “[...] puesto que no llegó en el periodo de prueba y 480 horas no fueron suficientes para la culminación del proyecto.”

manteniendo los bajos salarios y exiguos niveles de beneficio social. La razón es simple: los conocimientos para producir las nuevas tecnologías se quedan en los países desarrollados.⁶⁸

En consecuencia, la conveniencia de adaptar el currículum a las necesidades del aparato productivo parte de la reflexión sobre cómo se establece la vinculación en un cluster maquilador que sufre crisis periódicas e invierte sus ganancias en las metrópolis y qué tipo de perfil de egreso necesita el desarrollo regional, en no perder de vista que las transformaciones productivas buscan hacer más con menos y un colectivo trabajador con iniciativa, pero sólo para la empresa. En este sentido, el debate se enfoca a cómo y en beneficio de cuáles demandas sociales la UTCJ debe responder y conciliar sus currícula, concepción de calidad y formas de evaluación institucional y de perfil de egreso. En el contexto de la globalización, la UTCJ forma mandos medios para la sociedad del conocimiento y la revolución tecnológica. Entonces, México ensambla con nuevas tecnologías, pero éstas no se producen y la dependencia de los países dominantes crece.

LA MISIÓN Y LA VISIÓN

El impulso a la creación de UT no puede desligarse de los intereses gubernamentales que estimulan la instalación de empresas maquiladoras como ejes del desarrollo de un cluster. El objetivo del capital extranjero por invertir en México, se debe a su ubicación geográfica, fuerza de trabajo a bajos precios y educación profesional. Por otro lado, la opción de TSU sirve al gobierno de salida rápida de empleo para la juventud ante la incapacidad de dar educación superior a la población en edad de estudiar, bajo el supuesto de que es posible encuadrar demanda laboral y egreso. En el caso de la UTCJ, la planeación ocupa el papel central en su funcionamiento y se preconiza infalible. Las personas establecen relaciones de insumos y

⁶⁸ No son recientes los cuestionamientos al incumplimiento de las maquiladoras de transferir tecnología a países como México, uno de los tres objetivos centrales de su instalación en 1964. La causa principal de esta omisión, es la restricción de la firma productora de nueva tecnología de otorgar sus patentes a los países recipientes. México, hasta el momento, es incapaz de imitar la política japonesa de perfeccionar la tecnología de acuerdo con sus condiciones de infraestructura y las demandas del mercado y sus usuarios, a pesar de que en la industria electrónica utiliza ingenieros y técnicos especializados. Véase Didriksson (2000: 226-232), quien cita el documento de la CEPAL/ Naciones Unidas (*Transformación productiva con equidad*, Santiago de Chile, 1990).

clientes-proveedores que aspiran a satisfacer las necesidades, en primera instancia, de la industria local, lo cual le imprime el perfil de una institución de capacitación para el trabajo.

El currículum en la UTCJ fue diseñado por el Comité de Vinculación y Pertinencia para dotar de mandos medios en los procesos de manufactura en la IM y vincularse con la innovación tecnológica en las empresas. El perfil ideal de egreso será de un profesional responsable, innovador y emprendedor. En la cotidianidad, se forma un TSU seguidor de programas, individualista con capacidad competitiva y su actividad profesional girará hacia la empresa. En consecuencia, el empleador es quien evalúa el currículum, con la aquiescencia de docentes y estudiantes de la UTCJ, puesto que por medio de encuestas determina la vigencia de las carreras.

Con el propósito de alcanzar el perfil programado, el currículum se identifica como plan de estudios, la evaluación es equivalente a un producto final que compara objetivos y resultados, que soslaya los aspectos ideológicos, políticos y de poder. Los contenidos y la organización del currículum de las UT tienden a formar TSU acordes a la región, basados en el *saber-hacer*. El perfil de profesionales supone el aumento de la productividad en el proceso de trabajo, la disminución de accidentes y el desperdicio de materiales y la complacencia en las actitudes esperadas por los empleadores. No obstante, las estadísticas muestran que los esfuerzos de la UTCJ aún no la ligan con las empresas mediante las estadías del estudiantado, pues todavía son insuficientes para dotar de empleo a los TSU recién egresados.

La estructura de la UTCJ organizada en los fundamentos de la teoría organizativa y la planeación estratégica, es el camino para lograr sus objetivos. Su organización es burocrática e inflexible con sistemas, jerarquías y procesos documentados como garantes del cumplimiento de metas y objetivos, entre ellas, las cartas descriptivas que se aplican en la capacitación a la planta académica y en la formación del TSU. En la UTCJ la planeación la educación es un proceso técnico, donde la política enuncia cómo satisfacer las necesidades del cliente.

Con estos factores la definición de la calidad en la UTCJ es igual a generar mano de obra calificada, controlar el trabajo del profesorado y el aprendizaje deberá ser capitalizado hacia la mejora continua de la enseñanza. Conseguir la calidad involucra la retroalimentación del sector productivo, creando una calidad extrínseca a la institución. Los conceptos de la planeación estratégica y la demostración documental de “cómo se hacen las cosas en la UTCJ”, regulan la

calidad educativa. Estudiante y docente forman parte de la estructura proveedor-expectativas-cliente del sistema educativo. Al primero, lo despoja de la connotación de ciudadanía y lo restringe a empleado. Al segundo, le controla su accionar para cumplir con las expectativas del estudiante-cliente. El proceso de enseñanza-aprendizaje es una sucesión de procedimientos que apuntan a conformar un “producto-estudiante”, con las competencias necesarias al gusto del empleador. La calidad de egreso la mide el EGEL y los parámetros los define el mercado de trabajo, pero no puede mostrar empíricamente las capacidades del nuevo profesional.

En el campo de la evaluación, la visión administrativa es hegemónica y la comparte la planta docente. La UTCJ encontró en el ISO 9001:2000 la panacea que norma su actividad, cumple sus objetivos de crecimiento y forma TSU en concierto con la industria maquiladora. En su calidad documentada, la planta docente es evaluada en un esquema maniqueo de aceptable o no aceptable y no le representa una vía para obtener mejor remuneración. Los formatos norman la actividad docente y limita los espacios de creatividad en el aula, sobre la deseable improvisación que pone en juego la innovación. Al estudiantado le interesa un maestro o maestra hábil en la explicación, que domine la materia y muestre compañerismo.

Por otro lado, una parte del profesorado entiende las limitantes de una evaluación que no es un diálogo. El intento por justificar una valoración con la objetividad de una A o una B, encuentra resistencia porque el colectivo académico entiende que son preguntas a favor del usuario y no toma en cuenta sus perspectivas acerca de la evaluación.

La UTCJ fue creada para vincularse a la industria local, en especial la maquiladora por su importancia en el aporte económico a las arcas municipales. En cuatro años, todavía no consigue los objetivos para los cuales fue edificada: vincularse al sector productivo e intercambiar tecnología, proveer de cursos y capacitación en la industria, y que las estadías sean la vía idónea para que los TSU obtengan un empleo. En lo administrativo, es una institución burocratizada donde las jerarquías se imponen y nada se hace sin la venia del rector. Situación contraria a las organizaciones modernas que se precian de flexibles ante las contingencias y descentralizan la toma de decisiones. La imagen social de la UTCJ corresponde a una carrera corta que puedan pagar los pobres y, desde la perspectiva oficial, es ejemplo de equidad de acceso al nivel superior. Su competencia distintiva es la certificación en ISO 9001:2000, sinónimo de calidad en un nicho del mercado educativo: la formación de TSU.

CAPÍTULO VI

LA UACH: ENTRE LA CONSERVACIÓN Y LA MODERNIZACIÓN

La globalización económica presiona a las IES a la evaluación de la calidad, la pertinencia de la oferta educativa, la acreditación y la certificación externa. Esta dinámica se introduce en la UACH y en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPS), a partir de 1990, para articularse con un mercado laboral dominado por la industria maquiladora. El modelo norteamericano de administración universitaria es el referente para la transformación de la UACH y ejemplo de la transmutación de una educación política en técnica. La acreditación institucional sinónima de calidad, la internacionalización de programas de estudio y la flexibilidad curricular basada en competencias laborales, son algunos de los cambios en la FCPS.

CONFLICTO Y MODERNIZACIÓN

La UACH que se fundó en 1954 por iniciativa del gobierno estatal y con el apoyo de profesionistas de la región, tiene su antecedente en el extinto Instituto Científico y Literario (creado en 1857). En el devenir de la UACH se registran varios conflictos políticos, como la disputa en Ciudad Juárez por el impuesto universitario estatal del 4%, decretado en septiembre de 1967, para dotarla de presupuesto. Aunque la UACH obtuvo su autonomía en 1968 sin el empuje de la comunidad escolar, en 1972, el estudiantado luchó, aliado con sectores populares y otras instituciones de educación, por la paridad de representación en los consejos técnico y universitario.

La primera conversión en la UACH sucedió en 1973 con la supresión de la preparatoria para dar lugar al Colegio de Bachilleres. En estos tiempos se creía en el compromiso social de las IES, el alumnado imaginó una universidad autónoma participante en la solución de los problemas de la sociedad, no únicamente un instrumento sujeto a las modificaciones del entorno con el fin de proveer profesionales para la ganadería, minería, servicios de salud y comercio. En 1985, en el contexto de la modernización de la educación superior, se desarrolló un movimiento que eliminó la reelección de los rectores.¹

¹ Aquí se relata el origen de la UACH en la ciudad de Chihuahua destacando las disputas políticas, para después centrarse en la historia de la FCPS de Ciudad Juárez. En los medios de comunicación y en el ámbito académico se conoce a la FCPS como UACH. Los datos se recopilaron del texto *Proceso de*

En 1973, el movimiento estudiantil, ligado ideológicamente a 1968, luchó por acabar con la represión, la despolitización, la coerción hacia la comunidad universitaria y detener el detrimento de las carreras humanístico-sociales en provecho de opciones técnicas y de especialización. En lo académico, el propósito era transformar la pasividad de la enseñanza-aprendizaje, la desvinculación teoría-práctica y la falta de proyectos de investigación. A las demandas del estudiantado, la administración de la UACH respondió cerrando la preparatoria, la conformación de cotos de poder “[...] para frenar la participación del alumnado y de los maestros en movimientos” y el cambio del ciclo anual por semestres-créditos que favoreció “[...] la despolitización y el control del alumnado, así como la dispersión de éstos y el acortamiento de sus estudios”.²

El control de la universidad por agrupaciones ligadas al PRI se mantiene hasta 1985 cuando resurgió el intento por democratizar a la universidad. En la época de bonanza petrolera, los funcionarios de la UACH generalizaron sus prebendas y viajes, además, formaron grupos de choque. La planta académica era contratada por asignatura, percibía bajos salarios y sin mayor compromiso con el desarrollo de la universidad, porque su estabilidad económica dependía de una actividad ajena a la institución. El artífice principal para conservar este escenario fue el ex rector Reyes Humberto de las Casas, quien se reeligió por tercera vez gracias a que el gobernador escogía al rector en turno. Durante su rectorado de las Casas recibió homenajes y la biblioteca de la Facultad de Ciencias Agrícolas llevó su nombre.³

Desarrollo del Taller sobre Proyecto Académico de la UACH, 22-26 de junio de 1987; la página www.uach.mx, consultada el 29-VI-2003; las ponencias de octubre de 1987 para el proyecto académico de la facultad; de los periódicos *Fronterizo* y *El Diario de Juárez*, de los semanarios *La Calle y ahora*; del boletín de la FCPS *Proyección Universitaria* y de la UACH *Campus Universitario*; de *Los primeros veinticinco años*, UACJ, op. cit., 1999; de la *Síntesis Histórica de la UACH 1954-2002*, del libro *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1900*; y de mi estancia como estudiante de la licenciatura en ciencias de la comunicación de 1984 a 1988.

² Cfr. *Proceso de Desarrollo...* op. cit., 1987.

³ Uno de los cumplidos para el ex rector se organizó en la Facultad de Zootecnia (*Campus Universitario*, marzo de 1985. En la UACH la relación PRI-universidad es evidente, los exrectores Saúl González Herrera y Oscar Ornelas fueron gobernadores, Rodolfo Torres Medina presidente municipal de Chihuahua y secretario general estatal del PRI en 1988. A Reyes Humberto de las Casas lo apodaron el *Pato* y en las primeras protestas expulsó estudiantes y los reportó a todas las universidades del país para detener el movimiento. Al final el *Pato* renunció, porque el estudiantado tomó cuatro facultades y la rectoría. Le siguió Torres Medina como una opción a la administración anquilosada, representante de apertura para los planes de modernización del Estado en educación.

En 1985, la burocracia de la UACH se deterioró por la crisis económica que restringió el presupuesto y disminuyó el control político mediante canonjías, las luchas en el PRI por la renovación de gobernador y la pugna por nuevas autoridades universitarias para impedir un nuevo periodo de Reyes Humberto de las Casas. En esta situación surgió el movimiento que demandó la no-reelección del rector, una nueva ley orgánica, una auditoría y la apertura de la universidad a los sectores marginados. La primera exigencia fue aprobada y englobó a los directores de facultades y escuelas; hubo ampliación de la crítica, a la participación y mejoramiento de las condiciones laborales del profesorado.

Después de 1985 empezó la “normalidad democrática”. Terminó la reelección del rector, se fortaleció el dominio institucional con la cooptación de los integrantes de los consejos técnico y universitario y las mesas directivas de cada Facultad. En 1987, en señal de que la apertura era una realidad, a invitación de la ANUIES, se convocó a la comunidad universitaria y a la sociedad a participar en el proyecto académico para innovar la función de la UACH. En adelante, la forzosa modernización de las IES en sus currícula ligada a las necesidades del sector productivo, en proveer educación de calidad congruente con el mercado laboral y la evaluación como verificación de la eficiencia del trabajo académico, dejaron atrás una universidad que era un espacio ligado a la protesta social.⁴ Los PID afianzaron el poder burocrático para implantar los planes de modernización de un gobierno de convicción neoliberal y próximo a insertarse en la globalización con la firma de un TLC.

Desde entonces, los objetivos de la UACH, similares a otras universidades, son formar profesionales con capacidades para contribuir al desarrollo social, económico y cultural del estado y la nación. Mantiene la estructura napoleónica dividida por facultades, escuelas e institutos, administradas a través de una Unidad Central. En la actualidad, la UACH transita entre la conservación de su enlace con el PRI, las estructuras verticales y rígidas de administración, hacia modelos de flexibilidad burocrática y curricular, y de acreditación para prestigiarse ante la sociedad. El avance de la FCPS comprende la participación política del

⁴ De los movimientos de la UACH surgieron militantes que dieron origen al Comité de Defensa Popular (CDP), organización que luchaba por vivienda y fue la organización más grande en el estado, desde la segunda mitad de los setenta hasta principios de los ochenta.

estudiantado por la oposición a un proyecto académico de modernización en referencia al mercado.

Una escuela para el canal de las estrellas

Los conflictos fueron parte del acontecer en la FCPS, con la participación de las fuerzas priistas que disputaban el control de la Facultad. Como en la UACH, la expulsión, los privilegios y la alianza dirección-estudiantado, mantuvieron la hegemonía del PRI en la institución. La FCPS, entonces llamada Escuela de Administración Pública y Ciencias Políticas, se fundó en mayo de 1969 con la licenciatura en administración pública, para justificar el impuesto universitario que se cobraba en Ciudad Juárez y del cual este municipio no recibía participación alguna.⁵

El primer director fue José Luis Orozco. La licenciatura tenía un tronco común de tres semestres con opción en administración pública y relaciones internacionales. La FCPS inició su actividad en el antiguo centro de detención de “espaldas mojadas” en la zona de El Chamizal, donde se estudiaba en condiciones precarias, sin agua potable y una planta docente sin contrato, hechos que ocasionaron la primera huelga universitaria de la ciudad en 1970. La falta de recursos y de atención fue una constante hasta principios de los noventa, cuando la obligación de someterse a evaluaciones e incorporar la tecnología informática para la formación profesional marcó el derrotero de invertir en ampliar las instalaciones.

En 1978 inició la carrera de ciencias de la comunicación, caracterizada por la orientación crítica hacia los medios de difusión. En 1982 se suscitó un conflicto en la FCPS con la destitución del director Miguel Bes’Oberto, él fue apoyado por el estudiantado y el profesorado para mantener los espacios democráticos en la Facultad. Orientación que no convenía al Rector de las Casas y a los grupos priistas locales, encabezados por Rolando Licón Baeza, quienes enfrentaron al estudiantado del Comité Universitario Democrático (CUD). El alumnado tomó las

⁵ Quienes estudiamos en la FCPS supimos por vía oral que el origen de la extensión de la UACH fue para justificar el uso del impuesto universitario. Según la historia, empresarios juarenses ponderaron que su contribución a la hacienda estatal ameritaba una extensión universitaria en la ciudad con carreras diferentes a las existentes y en 1968 se formó el patronato para la constitución de la hoy FCPS (*Los primeros veinticinco años*, op. cit., p. 30-31). Como terreno de disputa, el rector de la UACJ René Franco Barreno, en 1973, solicitó al gobernador absorber la carrera de la FCPS para participar del impuesto universitario cobrado en todo el estado que sólo disfrutaba la UACH. La escuela de administración pública obtuvo el rango de facultad en 1977.

instalaciones, hasta que fueron reprimidos y luego negociada la devolución del inmueble. El saldo de la contienda fue la expulsión de todos los participantes en el movimiento y la remoción de Bes'Oberto. El CUD luchaba, encabezado por estudiantes de comunicación, para que la Facultad no fuera un "centro de formación de Televisa". El alumnado expelido terminó su formación en la UACJ, con un programa especial en marzo de 1983. Durante el tiempo que duró el conflicto no avanzaron las políticas de modernización educativa, hasta después de 1985 con la deposición del rector de las Casas.

Hacia 1986, la SEP envió a los rectores de la nación las condiciones para administrar las universidades, resumidas en cuatro puntos: a) recorte de presupuesto; b) actuar con eficacia y planeación; c) autonomía para decidir cómo salir de la escasez; y d) medidas sugeridas: aumento de colegiaturas, mejorar la selección de aspirantes, fuentes alternativas de financiamiento.⁶ Esta fue la característica fundamental de los ochenta, el paulatino retiro del Estado del dominio sobre la economía y su gradual intervención para la ampliación y orientación de la educación superior. Congruencia con el nuevo escenario, para enterrar la antidemocracia y legitimar la destitución de Reyes Humberto de las Casas, en 1987 empezó el proyecto académico de la UACH, época de acotamiento de la autonomía universitaria y de cambio curricular hacia el mercado, a escala nacional.

El talante de las reuniones de la FCPS para definir este proyecto, fue la idea de la participación comunitaria para discutir la relación universidad-sociedad con el propósito de formar un profesional alternativo al modelo de desarrollo neoliberal.⁷ Las ponencias plantearon la necesidad de llevar la cultura al colectivo trabajador, impulsar en la juventud la conciencia

⁶ Véase Patricia Ruiz Anchondo, "1985: Cambia una burocracia por otra", semanario *La Calle*, núm. 62, 12-VI-1987, p. 1 y 6.

⁷ Para quienes participábamos en la política estudiantil, asumimos la convocatoria como un resquicio para proponer una escuela crítica, democrática y popular en oposición a la ideología neoliberal. Entonces no alcanzamos a entender que sólo fue una maniobra para aparentar la apertura en la UACH, luego de tres periodos rectorales de reelección, porque las ponencias sobre el proyecto académico (16-XI-1987), no se convirtieron en parte de la reforma de la FCPS. Por eso, el estudiantado reclamó "[...] que no sea una simple jugada para legitimar a los directivos en turno" (*Proyección Universitaria*, núm. 1, marzo de 1988, p. 6). En el proyecto académico, coordinado por la dirección académica de la UACH, aportaron ponencias: partidos políticos (Demócrata Mexicano, Revolucionario de las y los Trabajadores); Asociaciones (Chihuahuense de Estudiantes de Comunicación, de Estudiantes de Administración Pública de Chihuahua); organización de colonos el Comité de Defensa Popular; y el profesorado, el alumnado y ex estudiantes de la FCPS.

crítica —que no se estudiaba sólo para ser locutor o administrador al servicio del poder— y su compromiso con los sectores marginados. Las deficiencias académicas fueron nítidas: falta de trabajo colegiado e ingreso de docentes sin examen de oposición; la ausencia de diálogo en la evaluación del estudiantado al profesorado; cargas horarias de más de seis horas-clase diarias; sin año sabático; formación de profesionales a imagen y semejanza del docente; las carencias de los talleres de radio, fotografía y TV. En contrapartida a la preeminencia del conocimiento utilitario, la propuesta fue formar seres politizados, no burócratas ni tecnócratas, para elaborar un proyecto alternativo a la primacía de la maquiladora como factor de desarrollo económico.

En noviembre de 1987, el alumnado se inconformó con el director Jesús Jasso Reyes, porque cambió el reglamento para la elección de consejeros técnicos y universitarios, de un sistema de votación de planillas por uno de selección individual. La estratagema la diseñó la dirección para que consejeros estudiantiles afines ganaran alguna posición, pues nacía un grupo de estudiantes organizado con el interés de buscar la democratización de la universidad y elevar el nivel de la cátedra. Para la dirección fue el comienzo de una disputa por el control estudiantil de la universidad que retomó en noviembre de 1988.⁸

Los problemas siguieron en 1988. Carlos Ochoa, rector de la UACH, integró como director de planeación a Jesús Jasso y éste renunció. Rubén Mendoza Rascón fue el sustituto, pero a costa del despido de docentes que le pudieran pelear la dirección, de imponer el requisito de ser egresado de la UACH para ser director y reducir el tiempo de la auscultación a la comunidad universitaria (normada por el artículo 21, fracción I de la ley orgánica), y de sancionar a los representantes estudiantiles que lo cuestionaron.⁹ El periodo de Mendoza Rascón lo respaldaron

⁸ La primera acción del director Jesús Jasso fue tomar un terreno enfrente de la FCPS llamado *El Nervián*. La intención manifiesta de la dirección era propiciar el crecimiento de la facultad. Decisión que cuestionaron los representantes estudiantiles por la falta de un proyecto de desarrollo y un planteamiento académico. La dirección ganó la votación y la mesa directiva del alumnado perdió apoyo. Los terrenos no se entregaron, fueron cambiados por una pequeña parcela pegada a la actual FCPS.

⁹ El pretexto para despedir a los posibles opositores fue la incompatibilidad de horarios y para ahorrar presupuesto de docentes horas-clase. Otra táctica consistió en no permitir la entrada a las instalaciones de la FCPS a ninguna persona desde el viernes a las 10 PM hasta el lunes a las 5 AM. Al alumnado se le acusó de “[...] cometer actos contra la universidad” y un estudiante fue expulsado por un semestre y a otro se le negó la entrada por un año a la facultad, de lo contrario los créditos académicos serían anulados, en ambos casos sin derecho de audiencia. Como parte del “estilo” para erigir director a Rubén Mendoza, se publicó el boletín *Ágora* (septiembre de 1988), por primera y única vez para difundir que éste recibió

docentes considerados de izquierda que luego fueron expulsados por él, para garantizar que continuara la dirección en manos de un priista. A Rubén Mendoza también lo despidieron y lo relevó María de Jesús Dorado, quien terminó en la cárcel por peculado.¹⁰ De ahí siguieron Samuel García y René González Nava, integrantes del PRI, con una administración sin conflictos.

La llegada del panista Francisco Barrio al gobierno de Chihuahua (1992-1998) cambió la relación con la UACH, porque no fue clara su participación en la elección del rector en turno. Barrio no le negó apoyo a la UACH (egresó de la Facultad de Contaduría), hasta designó al exrector Carlos Ochoa como secretario de desarrollo social estatal. En ese tiempo, la preocupación de Barrio era terminar con la Escuela Superior de Agricultura Hermanos Escobar (ESAHE) fundada en 1905, que mantenía nexos con el PRI, eran antipanistas y utilizaron sus instalaciones para organizar fraudes electorales *rasurando* el padrón de votantes. En 1993, Barrio cerró la ESAHE arguyendo que el costo de su funcionamiento ya no justificaba su existencia, puesto que Ciudad Juárez ya no era una región rural sino industrial. Pero la verdadera razón fue su incomodidad por las manifestaciones de la comunidad de la ESAHE y su apoyo a organizaciones de colonos que impugnaban a Barrio, por considerarlo un gobierno de derecha.

El referente de los conflictos en la FCPS explica, en parte, porqué no se modernizó ni en la lógica de los nuevos requerimientos de calidad para las IES, ni en mejorar la administración de la institución o ajustar el aparato burocrático. Tampoco en el sentido propuesto en el proyecto académico. Los trances político-educativos en la FCPS no significan la inmovilidad de la transformación de la Facultad, sino la lucha por dos proyectos distintos de universidad. Uno oficial, apoyado por las fuerzas priistas, desde el gobernador hasta el presidente del comité municipal del PRI, contra perspectivas encaminadas a insertarse en la sociedad por el carácter humanístico de las licenciaturas. El proyecto oficial prospera en los noventa, ante la exigencia de

38 de lo 39 votos del profesorado. La pugna la protagonizaron priistas fieles a los ex rectores Saúl González y Reyes Humberto de las Casas (*Ahora*, octubre 28-noviembre 3 de 1988, p. 8-9).

¹⁰ Dorado fue directora para el periodo 1994-1998, pero tuvo que renunciar en 1997 luego de una auditoría. El representante legal de la UACH interpuso la demanda por peculado de 650 mil pesos y fue encarcelada. Se descubrió que compraba enseres domésticos y le pagó a unos profesores y sus familias un viaje a Disneylandia con el dinero de la Facultad, entre otros actos de corrupción (*El Diario*, 7-IX-2001, p. 1B). En esta administración se hicieron nuevas construcciones y creció la infraestructura de la FCPS.

planear para obtener recursos extraordinarios, mantener al sindicato fuera de los programas de estímulo al desempeño docente y no abrir nuevas plazas de profesorado de tiempo completo.

En la actualidad, la FCPS ofrece las carreras de ciencias de la comunicación con la especialidad en desarrollo organizacional para el sector maquilador, relaciones internacionales (creada en 1993) enfocada al tráfico de mercancías y administración pública y ciencia política. Respecto a la matrícula, en enero-junio de 2003 fue de 1,259 estudiantes. En lo político, se mantiene la hegemonía priista conservadora en lo político y lo académico. Sin embargo, las exigencias del gobierno empujan a la FCPS a modernizarse secundando el PID 2000-2004, eje de la transformación para obtener la acreditación, la renovación de la planta docente, promover el liderazgo y su inserción en el desarrollo regional.

Planificación para la competencia

Ubicar los recientes cambios en la FCPS implica remitirse al PID 2000-2004 del rector José Luis Franco Rodríguez. En consonancia con las corrientes vigentes de pensamiento estratégico de la economía y la planeación como ideología, la UACH estructuró el PID dirigido a construir una escuela eficaz. Basado en las propuestas de la ANUIES, Franco Rodríguez pretende la flexibilidad curricular; la conformación en competencias profesionales; establecer el seguimiento de egresados para retroalimentar programas; tutorías encaminadas al aumento de la eficiencia terminal; la gestión de recursos alternos a los subsidios del gobierno, contempla convencer al empresariado para financiar proyectos de investigación; la formación del profesorado y de academias; e impulsar una cultura de calidad y de identidad institucional.¹¹

El PID toma del Plan Estatal de Educación 1999-2004 la formación en competencias productivas y el espíritu de servicio para el desarrollo del país. Basada en la planeación estratégica, la UACH enuncia su misión similar a otras IES en la aldea global: “[...] dedicada a formar individuos con valores universales, capaces de dar respuestas pertinentes y creativas ante un mundo en constante cambio”. El futuro deseado del PID es “[...] mantener el liderazgo en la formación de capital intelectual” para “[...] que su capacidad de autoaprendizaje sea mayor a la

¹¹ Véase *Plan Institucional de Desarrollo 2000-2004*. (www.uach.mx, consultado el 14-I-2002). De este sitio son todas las referencias sobre objetivos y estrategias de la presente sección.

continua y cada vez más avasallante generación del conocimiento”. En el mundo globalizado los valores se homogeneizan ante la futura movilidad de profesionales entre países, que contenga una ética laboral hacia la productividad y la polivalencia indispensable en el marco del conocimiento efímero y las profesiones.

La flexibilidad curricular en el PID agilizará la trayectoria del estudiante en el plan de estudios, se incorporará la formación en competencias laborales, el sistema de créditos, modificará la normatividad académica y los programas para que sean útiles a las “demandas sociales” y de “vocación regional”. La formación de profesionales con las capacidades y habilidades para el mundo del trabajo, pueden facilitar la gestión hacia el sector productivo y captar inversión en proyectos de investigación y la venta de servicios de la UACH. La pertinencia de los programas, similar a otras IES, se conocerá mediante el seguimiento de egreso con encuestas de opinión de los empleadores sobre la práctica profesional. Las tutorías ayudarán a la consolidación de perfil de egreso.

Parte central del PID es la formación docente. Las estrategias son cambiar las reglas de incorporación del nuevo profesorado, el intercambio interinstitucional, la “consolidación de una masa crítica para elevar la competitividad”, adquirir el perfil Promep y la formación de academias. Meritorios propósitos para evitar contratar “[...] a unos que recién salieron y ya están dando clases”.¹² Formar la cultura laboral requiere la sensibilización permanente al docente sobre “[...] conductas éticamente aceptables, a partir de la prédica con el ejemplo”.¹³

¹² Expresiones de una estudiante en un grupo de enfoque (26-VI-2003), que desde su perspectiva es un elemento para saber de la calidad en la FCPS. En los grupos de enfoque se manifestó una antípoda respecto al profesorado: una planta docente deficiente que todavía llega el primer día y dice: “Ahí está el libro, léanlo, nos vemos en el examen final”; y una planta docente con capacidades de enseñanza y conocimiento.

¹³ La obsesión de los administradores escolares por conformar prototipos ideales de docentes llega a posturas moralistas y conservadoras para una universidad, en un mundo donde existe una discusión sobre la conveniencia de legalizar el consumo de drogas. Por ejemplo, se difundió que el profesorado de la FCPS, a propuesta del rector de la UACH, “[...] será sometido próximamente a un examen antidoping a fin de que aquellos maestros que resulten positivos deberán abandonar la escuela”. Según René González Nava, director de la facultad, el antidoping “[...] es una medida sana para todos” y “[...] los más beneficiados serán los alumnos”, porque “[...] si el maestro no consume sustancias prohibidas da una imagen y una seguridad de que no está influenciado por un estado mental no apto para enseñar” (www.diario.com.mx, consultado el 10-I-2003). Otro ejemplo de conservadurismo, incluso de discriminación, es que la entrevista de ingreso a cada aspirante sirve para detectar a: “[...] un tipo que venga con problemas de identidad graves, como tipos que tengan un aspecto físico, visual inapropiado.

Respecto a la consolidación de una cultura de calidad, considerará “[...] los estándares y parámetros de calidad educativa, en congruencia con las tendencias actuales.” Otros puntos del programa son establecer sistemas de evaluación al desempeño y la rendición de cuentas a la sociedad. También el PID se plantea instituir el centro de planeación estratégica, capacitar a los mandos medios y superiores en la mejora continua y la acreditación. La identidad institucional busca la identificación del personal y el estudiantado con los fines de la UACH.

En síntesis, el PID del rector Franco Rodríguez hacia la modernización de la UACH corresponde a la primacía de la eficiencia en la actividad académica, dispuesta por los esquemas de la economía, con objetivos previsibles, mensurables y evaluados análogo a un proceso de producción. En consecuencia, las becas para docentes se otorgarán en función de la productividad y la vinculación tendrá un parámetro en “[...] el número de los proyectos de investigación calificados por facultades al año”. El PID apunta a la comercialización del conocimiento y de cada actividad de la UACH, bajo el concepto de pensamiento estratégico para competir por recursos y aceptación social. Las finalidades propuestas en el PID, aceptan los dictados de la ANUIES y los requerimientos del gobierno, como la promoción de la meritocracia con la que el profesorado obtenga más ingresos por su trabajo. Pero entre las demandas de prestigio ante la sociedad, la prioridad en la FCPS es la acreditación como garante de reputación educativa.

LA ACREDITACIÓN COMO SINÓNIMO DE CALIDAD

La ansiedad en las IES por alcanzar la calidad académica, apareció a escala mundial en los ochenta por la restricción de presupuestos para la educación. Los programas de estudio se adaptaron a una economía basada en la tecnología. El concepto de calidad en educación tiene un contenido histórico sintetizado en un paradigma que adquiere sentido en cada universidad y demanda complacer las diversas y contradictorias “necesidades de la sociedad”.

con los pelos parados, con la nariz perforada [...] oliendo a marihuana. Esos tipos no entran. No discriminamos a nadie pero si cuidamos a nuestros estudiantes”. (Entrevista con el secretario académico el 16-1-2002).

La UACH no está exenta de los paradigmas de calidad ni de evaluación institucional. Para dejar constancia de sus esfuerzos académicos a la sociedad, sometió a revisión de los CIEES sus 52 programas de licenciatura y postgrado “[...] con el propósito de que sean acreditados con estándares de calidad mundial”.¹⁴ Las carreras de la FCPS fueron evaluadas en el 2000 y alcanzaron el nivel dos, en proceso de consolidación, pero esperan acreditarse en el 2004.¹⁵ Los cuatro cuerpos académicos de la FCPS se encuentran en el nivel de formación y sólo cuentan con tres docentes con perfil Promep.¹⁶

Como parte del PID 2000-2004, con la metodología de la planeación estratégica la UACH efectuó un diagnóstico externo de *oportunidades y amenazas*. En las primeras, encontró la confianza del gobierno en la universidad, el intercambio de estándares internacionales para formar la cultura de la calidad y la única en la región. En el segundo rubro, pueden frenar el avance de la UACH las recurrentes crisis económicas que merman los presupuestos, la apertura de nuevas universidades, la falta de orientación vocacional y la preeminencia de la tecnología sobre lo humano.

En su diagnóstico interno, *fortalezas y debilidades*, la UACH localizó varias contradicciones. Por una parte, una planta académica con valores, liderazgo, motivada hacia el trabajo y apertura al cambio, por la otra, un profesorado viejo de bajo perfil en el grado académico y sin una cultura efectiva de trabajo; programas actualizados en oposición a la necesidad de modificar a la mayoría; infraestructura adecuada contra necesidad de más infraestructura.¹⁷ Otras debilidades de la UACH son el acervo bibliográfico, deficiente apoyo a

¹⁴ Cfr. www.uach.mx, sección planeación, *Evaluación y recomendaciones en la UACH de los CIEES*, del 13-V-2003. (Consultado el 26-VI-2003). Los programas acreditados en la UACH son 10. Para el Rector el objetivo de la acreditación es lograr el reconocimiento público, la aceptación de un programa con las políticas de calidad total y su pertinencia social. (Boletín #JAO841 del 31-VII-2003).

¹⁵ Los CIEES revisaron las carreras de administración pública y ciencia política, ciencias de la comunicación, relaciones internacionales y la maestría en administración. La fecha la proporcionó el secretario académico (entrevista el 6-VI-2003). En una primera entrevista (16-I-2002), había considerado que para “finales de este año (2002) estemos acreditados”.

¹⁶ Los docentes de tiempo completo son 13 y participan en los cuerpos académicos, por consiguiente, el profesorado de medio tiempo y horas sueltas está fuera de la formación didáctica y pedagógica. Tras la lógica de la acreditación, la FCPS no tiene una planta docente con un perfil deseable de calidad para realizar docencia, investigación, tutoría y extensión.

¹⁷ Para resolver la situación de la planta académica, en la FCPS “[...] estamos contratando, también por ser recomendación de los CIEES a personal muy joven. Aproximadamente el 20% de nuestra planta docente son jóvenes menores de 30 años, casi todos ellos egresados de la facultad, otros vienen del Tec de

estudiantes, exigua investigación y pocos convenios con el sector productivo y sin programas de excelencia. También la falta de publicaciones de divulgación de la investigación, como en el caso de la FCPS.¹⁸ En consecuencia, resulta evidente porqué la FCPS no cuenta con la acreditación.

Pero la importancia de la acreditación no radica en el simple cotejo de parámetros y documentación probatoria, sino en la participación de la comunidad universitaria, como manifestó un docente a favor de la evaluación de los CIEES, porque:

Es una buena medida y me parece que es indispensable [...] pero sólo se obtiene información de las autoridades y difícilmente va a dar malas opiniones sobre su actuar; no se hace extensivo a toda la base magisterial o a toda la base estudiantil como para poder hacer evaluaciones correctas de la infraestructura, de los programas, de todas las actividades que realiza la universidad.¹⁹

Otro punto que debe considerar la evaluación de los CIEES, son las condiciones de trabajo del profesorado. En palabras de un maestro:

No se puede catalogar a la base magisterial de la Facultad de no tener buen nivel, sin considerar la situación laboral. Por ejemplo, [...] habemos unos trece (docentes) de tiempo completo, dos o tres de medio tiempo, somos sindicalizados 46 y el resto de los maestros no tiene ninguna motivación de desempeñar un buen nivel de trabajo, y eso es un parámetro básico para un maestro en esas condiciones para que le eche ganas.

En suma, para lograr la acreditación y su certificado de calidad, la FCPS debe cumplir las metas del PID 2000-2004, transformar el esquema tradicional de trabajo pedagógico y acatar los

Monterrey, [...] Los criterios para otorgar apoyos para la profesionalización de estos académicos van también en función de las edades. Es más fácil que te patrocinen un doctorado para un muchacho de 30 años, de 35 años, que a una persona que ya tiene 45 años, que al término de su doctorado estaría en 50, y será poco lo que pueda brindar a la institución”.

¹⁸ En diciembre de 2002 salió *La Criba*, publicación de la FCPS, con el objetivo de: “Salir a la comunidad y exponer nuestras ideas, propuestas y sobre todo el de competir con los medios locales y generar un sistema de información de la universidad, que sea fuente inagotable de talento, creatividad y desarrollo para nuestros maestros y estudiantes y porqué no, como una empresa de la universidad que dé recursos a los alumnos y a la administración para seguir con la cultura de la innovación y el desarrollo que define a las organizaciones actuales”. (Mensaje del director de la FCPS, núm. 1 de *La Criba*, p.1). No sorprende la visión empresarial de la creación de una publicación, lo que pasma es obviar que en México las revistas de las IES, salvo excepciones que confirman la regla, no son rentables en términos de ingreso, sólo de divulgación de investigación y presencia en la sociedad.

¹⁹ Aunque los CIEES platican con docentes y estudiantes para conocer su opinión sobre el programa en evaluación, no parece ser una práctica en la FCPS. En las entrevistas con el estudiantado recogí opiniones encontradas respecto a la biblioteca, desde “pésima” hasta “muy completa” (apenas en el mes de junio de 2003 se está renovando y todavía sin un catálogo completo computarizado); y respecto a los docentes, desde métodos autoritarios, falta de conocimiento, hasta profesores “diccionarios con patas”.

requerimientos de la CIEES. La adaptación de los esquemas de funcionamiento de las empresas a las escuelas, demanda a éstas a transformarse en una organización prestadora de servicios.

La FCPS como prestadora de servicios

En el marco de la globalización, las IES de calidad necesitan proveer sus servicios de conocimiento en un ambiente de alta incertidumbre y someterse a la evaluación de agentes externos que verifiquen la pertinencia de los programas de estudio. La senda marcada por los administradores de la educación para mejorar la formación de profesionales a las universidades, es constituir a la planta docente en equipos que consumen la misión y institucional compitan con otras universidades acreditadas por los CIEES. El éxito de las IES estribará en funcionar desde un paradigma de la administración estratégico-situacional, como organizaciones prestadoras de servicios. No exenta de esta perspectiva, la UACH “[...] se erige hoy como una institución en constante crecimiento, orientada a su consolidación como universidad líder en el México del siglo XXI”.²⁰

En el marco de lo histórico y multidimensional, el concepto de calidad educativa en la FCPS se define así:

Evidentemente las universidades son prestadoras de [...] el servicio educativo. Pero son más que eso, [...] La función principal de la universidad es la comunidad, no es el prestar y el brindar un servicio a cambio de un pago. Nosotros estamos en el corte de la educación social [...] Educación que no sirve al pueblo es educación que no tiene razón. Sin estar peleado con el capital, porque el capital también se requiere para complementar el círculo de producción”.²¹

Por el perfil humanista de las carreras en la FCPS, se presume una vocación de vinculación con la comunidad y el gobierno antes que al empresario. Empero, la primacía del mercado y la exigencia del Estado para que las universidades reformen sus currícula y programas en adecuación al mundo del trabajo, desdibujan el perfil en favor de la comunidad. Se menciona superar las expectativas del servicio, de formar en los individuos valores universales “[...] capaces de dar respuestas pertinentes y creativas ante un mundo en constante cambio”. Pero la

²⁰ www.uach.mx, sección planeación. (Consultado el 26-VI-2003).

²¹ Expresiones del secretario académico de la FCPS, en entrevista el 16-I-2002. También mencionó que “[...] nuestros competidores [...] no tienen maestros con el grado de maestros, nosotros ya tenemos en los cuatro programas cuerpos académicos reconocidos por la SESIC”.

quimera del futuro deseado no rebasa la intención de ofrecer “[...] programas universitarios de alta calidad, cuya aplicación sea útil a la sociedad” y su compromiso de coadyuvar al desarrollo regional.²² Pero en la práctica, es patente la preponderancia del mercado de trabajo antes que la sociedad:

Creemos que un egresado de nuestra Facultad es de calidad cuando responde a los requerimientos mínimos del mercado [...] que lo habrá de contratar, pero también [...] de la sociedad a la cual va a servir. En Juárez no podemos pensar en profesionistas *light* que se dediquen únicamente a trabajar en su empresa, privada o pública, y regresan a su casa a descansar; aquí necesitamos profesionistas que tengan un compromiso social, no únicamente laboral con la organización en la que participen sino que también contribuyan al desarrollo de su comunidad en su casa, en su barrio, en la empresa, en la fábrica, en la unión de profesionistas a la que pertenezca. Buscamos pues que nuestra calidad se traduzca básicamente en la posibilidad de insertarse en el mercado laboral y de contribuir a la mejora de la sociedad.²³

El plan de trabajo de la FCPS para impulsar su desarrollo académico y proporcionar una educación superior de buena calidad da prioridad al mercado. Entre los lineamientos destaca la equidad, solidez académica y la eficiencia en la ordenación y utilización de los recursos, para vincularse con el sector productivo. El incremento de la oferta educativa (que se denomina en el plan equidad educativa), se orienta a ofrecer diplomados en el contexto de la mercadotecnia en lo político, lo gubernamental y en lo social. Las especialidades adecuadas a las maquiladoras: calidad total, recursos humanos, finanzas, desarrollo organizacional; para lo social, la creación de la maestría en administración pública. Vinculación permanente con el sector productivo a través del programa “maestría en tu empresa”; concertar convenios de investigación en las empresas de la región; la creación del centro de investigaciones sociales y empresariales de la frontera. Otro propósito es incrementar la presencia de la universidad en la comunidad, mediante el programa “Cresco” (crecimiento a la comunidad) con brigadas de servicio social y de apoyo a instituciones públicas; y la asesoría y participación en la solución de problemas sociales.²⁴

²² Cfr. Planeación Estratégica FCPS, www.uach.mx, sección Planeación. (Consultado el 18-VI-2003).

²³ Palabras del secretario académico, entrevista del 18-VI-2003.

²⁴ También proponen otras líneas de acción en boga: en el mundo globalizado, intercambio académico con universidades nacionales e internacionales; en el marco del desempleo, bolsa de trabajo y prácticas profesionales; en el escenario de la excelencia, conferencias magistrales de apoyo a las materias, congresos por carrera nacional o internacional.

Dentro de las estrategias generales, el alumnado es para la FCPS “[...] nuestra razón de ser y de existir”, como un cliente del sistema educativo y, coherentes con los tiempos de la competitividad y el lenguaje empresarial, las líneas de acción emprendidas son:

- La formación de grupos de alto rendimiento para agregar valor a los estudiantes más sobresalientes, semejantes a productos, y por otro lado, excluye a quienes no alcanzan los puntajes de aprendizaje.
- La formación de grupos base en el entorno de la competencia laboral y la demostración del *saber hacer*, para desarrollar destrezas y habilidades en todo el alumnado de la Facultad, reservando el saber qué al grupo de alto rendimiento.
- La mejora en la calidad de ingreso, mediante la añeja noción de establecer la relación dieces-igual-a-conocimiento, porque se intenta atraer “[...] los mejores promedios de las preparatorias locales”, nulificando en la práctica el examen de ingreso; el programa “club de promotores” difundirá las carreras en las bachilleratos para detectar a estudiantes sobresalientes y proporcionarles becas.
- En tiempos de competencia, se instituirá el programa anual de distinciones a *lo mejor de nuestro Campus*; y similar a las maquiladoras que ofrecen excelente ambiente de trabajo, en la FCPS se ofrecerán áreas de descanso cómodas.²⁵

Para mejorar la prestación del servicio docente como equivalente de la calidad de los programas, seguirán las políticas de acreditación y de acumulación de credenciales, entre ellas, elevar al profesorado con licenciatura a un 70% con maestría, de postgrado a doctorado en un 30%, la capacitación continua por áreas de conocimiento, formar la primera generación de profesores investigadores y el intercambio docente con otras instituciones. La calidad de la planta docente puede ser un buen referente para que la FCPS pueda vender variados servicios, a sugerencia del PID 2000-2004: obtener recursos del deporte, la cultura y la investigación, publicar un catálogo real de servicios y difundirlo.²⁶ También el PID recomienda eliminar los

²⁵ Planeación Estratégica FCPS, www.uach.mx, op. cit.

²⁶ Este único precepto del PID la FCPS no lo está cumpliendo, porque la oferta de servicios es bastante grande para una facultad que no cuenta con investigación. De 155 proyectos de investigación en proceso en la UACH no aparece la FCPS (Cfr. www.uach.mx, sección sumario de investigaciones 1998-1999, consultado el 14-I-2002). Por el momento, aparece en la sección de servicios (www.uach.mx, 18-VI-

servicios que no sean rentables. En la lógica de la eficiencia, cabe la pregunta de si se refieren a la escasa rentabilidad económica o social, porque la difusión de la cultura universitaria o las brigadas sanitarias de apoyo a las comunidades marginadas no pueden ser negocio, a menos que cobren o aumenten los costos del servicio.

El programa de identidad universitaria cierra el plan de la FCPS. Este proyecto incluye “ponte la camiseta”, un curso de inducción completo donde se exponen los valores universitarios y todo lo que debe conocer un miembro de la FCPS, similar a los cursos de inducción en las maquiladoras para que el estudiantado cumpla la misión y la visión. Coherente con la planeación estratégica, se necesitan manuales, una mascota (un águila), la normatividad de los protocolos de la institución, un himno y la difusión de la misión de la universidad hacia la sociedad. Para justificar por qué es trascendental la identificación con la Facultad, se dice que “[...] sin una identidad definida, las organizaciones tienen una imagen confusa y la percepción exterior e interior es equivocada”. Sus ventajas van desde rescatar los lineamientos de su fundación, pasando por un mejor y ágil manejo de documentación, hasta la optimización de recursos y, lo más importante, “[...] resalta la actual administración ante la opinión pública y la historia”.²⁷

La conversión de las universidades en empresa es cuestionable. En principio, porque privilegia la formación escolar y la ideología hacia el sector productivo, genera sujetos competitivos e individualizados que sólo trabajan juntos para el logro de las metas institucionales, no las sociales. Para Weber, las IES como empresas capitalistas del Estado, provocan que la posibilidad de ascender al cargo de profesor titular sea “[...] mera casualidad”.²⁸ La principal repercusión es la transformación del perfil filosófico y humanista de un docente, en un seguidor de la razón tecnológica y en mermar la libertad de cátedra por las exigencias de

2003) que la FCPS provee: asesoría técnica-jurídica en administración pública; en investigación en ciencias de la comunicación y relaciones internacionales; servicios de televisión, radio, fotografía, diseño gráfico, postgrado, bolsa de trabajo y mercadotecnia social.

²⁷ Para que el estudiantado de nuevo ingreso a la FCPS tenga una identidad hacia su facultad, recibieron una agenda escolar, una camiseta y un decálogo de valores. José Luis Franco Rodríguez, Rector de la UACH, declaró “[...] aunque parezca un pequeño detalle la entrega de agendas, los resultados han sido favorables, ya que desde el año pasado en que les hicieron entrega, los daños al plantel han disminuido considerablemente” (www.diario.com.mx, consultado el 1-II-2003).

²⁸ Véase Max Weber “Ventajas y desventajas de la universidad como empresa” en Claudio Bonvecchio, op. cit., 2002, p. 237-240. En la facultad están canceladas las plazas para docentes de tiempo completo.

acreditación. Criterios del desarrollo organizacional y la mercadotecnia manifestos en los cursos de sustitución de tesis de la FCPS.

Calidad y cursos de sustitución de tesis

La noción de calidad multidimensional se concreta en los fines y valores de una institución en particular en su relación con la sociedad. Por esto, en la FCPS no se aplican los exámenes Ceneval de ingreso y egreso como sinónimo de calidad y elemento de la acreditación, que desde un enfoque externo verifiquen la pertinencia de sus programas de estudio. En la FCPS medir la calidad de egreso significa la venta de un “producto social”, confeccionado en un curso de sustitución de tesis que se parece a una práctica profesional para el mercado de trabajo y de la sociedad a la cual va a servir.

La decisión de la FCPS de no adoptar al Ceneval para medir la calidad de ingreso, parece una disposición ajena a la modernización, sobre todo por las presunciones de imparcialidad, confiabilidad y la validez nacional de estos exámenes. En sentido contrario a la aceptación del Ceneval, en la FCPS la experiencia fue que:

Tuvimos malos resultados, nosotros decidimos, en un ámbito de libertad, decir adiós a este instrumento de evaluación. Y también toda la UACH, por considerar que no era apropiado para nuestra evaluación particular. De tal forma que en todas las facultades de la universidad estamos aplicando un examen general de conocimientos y el examen que nosotros le llamamos de actitudes.²⁹

No obstante, la prueba de ingreso a la FCPS de igual forma se inscribe en el prototipo memorístico de opción múltiple y está desfasada de los programas de estudio vigentes en las escuelas preparatorias.³⁰ El examen de admisión en la FCPS, decidido por la secretaría académica, se complementa con una entrevista que realiza un docente para identificar en el

²⁹ Opinión del secretario académico de la FCPS. Entrevista del 16-I-2002.

³⁰ Cfr. *Temario Guía para Examen de Admisión*, FCPS. La *Guía* son cinco páginas tamaño carta divididas en una introducción, la historia de la filosofía, sociología, historia de México, lenguaje, matemáticas y lógica, y contiene la misma bibliografía que cuando ingresé a la facultad en 1984. La *Guía* está desfasada de los programas de bachillerato, porque en la sociología predomina el positivismo, excluye al marxismo y en las preparatorias se incluye a Weber, Marx, la ilustración, la filosofía alemana, el estructuralismo, la sociología comprensiva, la democracia, la participación ciudadana, los movimientos sociales, el problema indígena y campesino de la actualidad. Mientras que se recomienda como bibliografía básica a Alberto F. Señor, en el bachillerato se revisa a Gramsci, Bourdieu, Foulcault, Touraine, Bobbio, Giddens, entre otros. (Véase programa de Sociología I y II de la Dirección General del Bachillerato, SEP).

futuro estudiantado la disposición por las carreras. Difícil encomienda en un ambiente donde las premisas para elegir una profesión son el salario y que no se dificulte encontrar trabajo. Bajo el presunto propósito de cuidar el nivel académico de ingreso, en la entrevista no se habla del pensamiento político-social del aspirante, fundamental en carreras de las ciencias sociales. Importa la apariencia –como sinónimo de “estudiante adaptado”- y el tipo ideal de educando sin problemas económicos, psíquicos o sociales, no el estudiantado fruto de una sociedad desequilibrada y problemática que viste de manera estrafalaria. En palabras del secretario académico:

Les preguntamos cosas que tienen que ver con su calidad académica. Buscamos en la imagen cuestiones que tengan que ver con su trayectoria estudiantil [...] su relación con sus padres, sus aficiones, para determinar qué posibilidades tiene un muchacho de entrar aquí sin crear problemas. Figúrese usted que yo llene esta escuela con *punks*. A veces llegan muchachos de escuelas particulares con serios problemas de valores. Rebeldes, a simple vista representan su afición a las drogas, les pregunta usted ¿es adicto a algún enervante, a alguna droga? Contestan no, pero sí, le pongo de vez en cuando a la marihuana o algún enervante. Entonces evitamos estos problemas”.

Respecto al EGEL, desde la perspectiva de un docente, aunque reconoce deficiencias en la formación del alumnado de la FCPS, también rechaza al EGEL como un indicador de calidad profesional: “[...] no me parece que los egresados, al menos no la mayoría, pueden pasar un examen Ceneval de egreso; eso no significa que la institución esté mal, que los estudiantes están mal, ¿quién está mal?” La convicción en la FCPS de objetar al Ceneval para detectar la calidad de ingreso y el egreso puede significar la práctica de la autonomía y la preferencia por una calidad intrínseca, dependiente de las condiciones y las concepciones específicas de la Facultad. La alternativa al EGEL del Ceneval, en la FCPS son los cursos de sustitución que validan los títulos y la calidad de egreso. El estudiantado lo acepta porque es una vía rápida y cómoda para titularse. Al respecto existen opiniones encontradas entre el alumnado y la administración sobre la formación adquirida. Por otro lado, la amplia difusión de los cursos, que terminan con la presentación de un trabajo final, choca con la idea de promover la capacidad de investigación desarrollando una tesis.

Para la administración, el valor de los cursos de sustitución de tesis radica en que:

Eleva en términos generales el índice terminal de nuestros egresados [...] además se titulan (estamos por encima, nuevamente, de nuestros competidores) [...] Once trabajos que van a ser concluidos y habrán de ser expuestos no solamente a la comunidad universitaria sino la

comunidad en general, y estarán para consulta [...] en nuestra biblioteca, como una manera de fomentar la investigación [...] Hicimos una guía metodológica que rigurosamente tendrán que cumplir (los estudiantes) para poder aprobar, que son requisitos mínimos que piden las universidades.

Pero quienes egresan opinan diferente respecto a la formación y las herramientas teóricas y metodológicas para elaborar, lo que para la administración de la FCPS. es casi una tesis:

Este curso nos parece que no tiene una planeación, no tiene una estructura definida. Cada quien nos da lo que él supone que es bueno, en lo que es su área, pero no tienen un punto de conexión entre los maestros [...] sinceramente [...] ya no nos interesa mucho la calidad de los maestros. Porque, finalmente, lo que no aprendí en cuatro años no lo voy a aprender en media hora de exposición. Creo que este tipo de cursos son la manera *express* de titularse [...] Creo que tuvimos materias muy buenas que se supone te enseñaban el caminito de la investigación, el gusto por andar preguntando, trabajar bajo presión. En este cursito nos van a evaluar por nuestras dotes como administradores, que no somos, y que nos darán el título de comunicación por un trabajo de administración.

Otros obstáculos que encontró el alumnado: 1) El poco tiempo para realizar el proyecto, porque “[...] qué tan profunda puede ser tu investigación si tenemos dos semanas para hacer el trabajo, entonces necesitas hacer tu trabajo en una empresa pequeñita donde sólo te vas a entrevistar con los directivos [...] Yo doy por hecho que esa investigación va a ser superficial”. 2) El motivo principal para titularse, según una egresada: “Necesito tener el papelito que diga que soy licenciada, independientemente de las actividades que yo desarrollo, que no dependen de que tenga o no tenga título”.

Ante las posiciones opuestas, interesa destacar la trascendencia de los cursos de sustitución de tesis en la formación profesional y su contribución a generar investigación en la FCPS, como un “[...] concepto clave para el desarrollo de las sociedades modernas [...] móvil de la sociedad y parte esencial de la actividad humana, su inclusión como actividad primaria en las instituciones educativas de nivel superior es obligada”.³¹ En consecuencia, se analizan las presentaciones y los reportes de los proyectos realizados por el estudiantado de la FCPS con el fin de conocer el perfil profesional y en investigación. En principio, resulta evidente que estos cursos obedecen al incremento de la eficiencia terminal como demanda del gobierno para otorgar subsidios; además, a las recomendaciones de los organismos internacionales para abatir el rezago de titulación a nivel licenciatura (Loría, 2002).

³¹ Cfr. Sumario de Investigaciones 1998-1999. (www.uach.mx, consultado el 14-I-2002).

En los proyectos de titulación revisados no se subsanaron las deficiencias metodológicas del alumnado. Privó la forma sobre el contenido y la encuesta fue el único elemento para validar los trabajos. Las corrientes teóricas limitadas a las estrategias de las empresas, obnubilan la perspectiva social del estudiantado.³²

Los referentes teóricos de las propuestas de solución no rebasan los cartabones de la administración de recursos humanos, la calidad total y la motivación, llegando a formular enmiendas de estímulo-respuestas pavlovianas basadas en la teoría Z: necesidad-satisfacción-producción. Un ejemplo es el proyecto estudiantil de la Recaudación de Rentas local con el fin de mejorar el servicio a los usuarios, estructurado con un *diagrama de motivación* dirigido al personal que atiende en las cajas. La proposición consistió en otorgar un estímulo de 15 minutos durante la jornada de trabajo para comer y así aumentar la productividad.

El instrumento obligatorio con estas formas de investigación es la encuesta, que en ocasiones parecen innecesarias u obvias. Una muestra, en tiempos de desempleo, se preguntó ¿le gustaría que hubiera una bolsa de trabajo en la Facultad? El 93% dijo que sí. La crítica no es a la práctica y la experiencia que adquiere cualquier estudiante al valerse de una encuesta, sino su carácter de herramienta única y estadística como fuente para validar y justificar el inicio y la viabilidad de un proyecto. Porque constituir una bolsa de trabajo en cualquier universidad, es una obligación moral y de vinculación de la administración para apoyar a quienes egresan. Por tanto, la encuesta es superflua y no permite otras maneras de acercarse a la cotidianidad y, a veces, lleva a proponer soluciones que se pueden conocer en cualquier buzón de sugerencias como construir un estacionamiento, acelerar los trámites o abrir más cajas para pagar.

En suma, en la FCPS no existe una alternativa al examen de ingreso porque mantiene exámenes memorísticos y desfasados, ni al de egreso del Ceneval, con cursos de sustitución de tesis ceñidos a las propuestas vigentes. La importancia de una tesis es la opinión de alguien sobre algo, la reflexión a través de la teoría aprendida de un asunto afín a su licenciatura plasmada en

³² Hallazgos de la revisión de 17 proyectos para titulación. Asistí, en febrero de 2002 y 2003, a siete presentaciones de los proyectos para obtener el grado de licenciatura en el audiovisual de la FCPS. El número de proyectos escudriñados no es para validar la orientación hacia el mercado laboral y sus deficiencias como opción a la tesis, sino con el ánimo de encontrar algún trabajo con una estructura diferente a la hegemónica. Tampoco de afirmar que los trabajos carezcan de calidad, pues los parámetros aceptados por la FCPS se cumplen, por ejemplo, si el proyecto consigue patrocinios.

un documento. Porque es contradictorio intentar formar seres creativos y espacios de investigación en una licenciatura que sólo utiliza como métodos la planeación estratégica, el desarrollo organizacional y la mercadotecnia aplicada a lo social.

Por último, un cuestionamiento al curso de sustitución de tesis es la conformación de grupos de 100 personas y equipos de hasta 11 integrantes, incluso de distintas carreras, que dividen el trabajo y pierden la experiencia del proceso completo. Unos y unas leen y redactan, otros y otras presentan la investigación, algunos y algunas asisten a las asesorías, unos y unas diseñan los carteles. La fragmentación de una tarea académica y con una sola perspectiva de análisis, no puede hacer comprensible la cotidianidad al estudiantado y fortalecer su compromiso con la sociedad. El planteamiento de los problemas se condensa en mejorar la eficiencia y la productividad, sin análisis de las formas de organización en las instituciones o a las corrientes que sustentan su desarrollo. La calidad del proyecto para titulación representa su venta, no su acercamiento al análisis del devenir social. Visión de calidad de egreso que muestra variantes con las nociones del alumnado y la planta docente de la FCPS.

Estudiantado, profesorado y calidad

En la concepción de calidad predomina el nexo con la esfera laboral. Estudiantes y docentes, reconocen en el ámbito laboral el mejor referente para saber sobre la calidad educativa. Prevalece un punto de vista de que la construcción de la calidad de egreso depende de cada persona, de “[...] uno mismo [...] no importa de donde vengas pues tú te ganas el puesto” y más que la sociedad “es el trabajo mismo [...] porque muchos administradores públicos ejercen porque son amigos del presidente”. Para una alumna “[...] la sociedad es la que va a calificar tu trabajo [...] y me gustaría que la gente me reconociera que soy la mejor de mi carrera”.³³ En referencia a los atributos de un estudiante de la FCPS, el alumnado señaló el conocimiento de teorías sociales y del contexto, la capacidad de análisis, “[...] ‘tener chispa’ y carisma, honestidad, cultura y sabiduría para aplicarse en el ejercicio de la profesión, con iniciativa para lograr lo que desees”.

³³ Síntesis de los comentarios, y subsiguientes, en los grupos de enfoque con estudiantes (26-VI-2003)

Desde esta posición individualista, un educando considera que “[...] si nos preparamos bien seremos un ejemplo a seguir [...] principalmente los niños lo observarían; eso sería formidable. sales en la tele porque hiciste logros, llegaste a ser una figura pública importante”. En el mismo tenor, para otra alumna “[...] cuando eres profesionista y entregas buenas cuentas en tu trabajo, la gente se fija en ti y empieza a nombrarte, ellos son los que te ponen el renombre y te van elevando”. Es notorio el interés por el éxito individual. Para una estudiante, lo más importante es “[...] no batallar para encontrar algún empleo”.

La percepción del profesorado respecto a la importancia de la calidad de egreso es similar a la del alumnado, pero se agrega el punto de vista de pensar en profesionistas honestos atendiendo las necesidades de la población que no “[...] se mide como cuántos pesos más aumentan en mi empresa”. También se apeló a la conveniencia de que cada Facultad debe definir su calidad. No obstante, es más frecuente la alusión a las nociones en boga para caracterizar al profesional: con iniciativa, dispuesto a aprender y a trabajar en equipo dirigido al logro de resultados, que se compendia en la idea de un docente:

Una universidad de calidad suficiente es aquella que tenga la capacidad de resolver problemas, habilidades de liderazgo [...] de entender su entorno social y de transformarlo y otros valores que todos aspiramos: la lealtad, la honestidad [...] de lo contrario va a venir el fracaso y la frustración y el desprestigio de la universidad [...] (entonces se requiere) formar universitarios que tengan capacidad no nomás de ser, sino de hacer [...] y la calidad más que un punto de vista es una meta.

La planta docente manifestó ciertas deficiencias en la formación del estudiantado: problemas de lectura, ausencia de trabajo extra-clase para ligarlo al campo de acción y falta de infraestructura. Por su parte, el alumnado declaró como un elemento de medición de la calidad en la FCPS, que la planta académica debería tener una maestría y no “Recién egresados que ya están dando clases”, porque “[...] es compa de equis”. Además, la mejora del conocimiento sobre las teorías sociales, de las ausencias de clase, los libros viejos de la biblioteca y los equipos de cómputo estropeados.

En general, para el estudiantado y el profesorado, el concepto de calidad contiene los atributos de la demanda externa de un sector de la sociedad de un profesionista con capacidades instrumentales para desarrollarse a plenitud en el campo laboral. La capacidad crítica y de innovación del alumnado se restringe al puesto de trabajo, porque desde ahí se diseña su

formación profesional. La importancia de la calidad educativa en la FCPS en un ambiente de mercadotecnia social, sirve para conseguir trabajo y tener éxito individualizado, pues en palabras de un estudiante: “La calidad se la pone uno, como ponerse un saco”.

LA CALIDAD EN LA *MERCADOTECNIA SOCIAL*

En el recuento de la calidad educativa en la FCPS, predominan los criterios extrínsecos de los organismos nacionales e internacionales y del empresariado en su definición. En la búsqueda de la acreditación para la legitimación social, la institución intenta convertirse en un sistema con procesos integrados y de trabajo en equipo, para atender la formación de profesionales calificados en un entorno de conocimiento efímero y la necesidad de conformar una mentalidad emprendedora. Los cursos de sustitución de tesis se adecúan a una sociedad dominada por la competencia y la creación de liderazgos que requiere, desde la visión hegemónica, de la planeación estratégica, el desarrollo organizacional y la mercadotecnia social. El estudiantado y profesorado, distante de los propósitos de la dirección de la Facultad, en momentos armoniza con la enunciación de calidad y en otros cuestiona la lógica de los parámetros empresariales.

En la FCPS asumen las recomendaciones de los CIEES plasmadas en el PID 2000-2004, entre ellas el seguimiento de egresados para medir la calidad de la institución y vincularse con los empleadores, además, acoger una mentalidad de sana competencia en el mercado educativo de la ciudad, con el fin de alcanzar la acreditación. En el afán de competencia, la FCPS se trueca en una prestadora de servicios encaminada a satisfacer las expectativas de la esfera laboral en detrimento de su papel social y autonomía. La misión, visión, valores y política de calidad, inducen a la institución a formar grupos de alto rendimiento compuesto por el alumnado más destacado y premian al educando de mejor trayectoria escolar. Por otro lado, ofrece múltiples servicios para generar recursos propios, lo que le imprime el perfil de prestadora de servicios.

Priva en docentes y estudiantes la noción de calidad como un logro personal que permite el nexo con el mundo del trabajo. Las posiciones del alumnado transitan desde la capacidad de análisis y el carisma, hasta la iniciativa para lograr lo que desees y ser ejemplo para la sociedad. En la óptica de la planta docente, los atributos deseables de egreso son resolver problemas.

liderazgo y entender su entorno social. En la FCPS la calidad profesional se mide vendiendo un “producto social” elaborado en un curso de sustitución de tesis.

En el compendio de la calidad de la mercadotecnia social, la FCPS aspira a ser una institución de docencia y calidad acreditada. La calidad definida por los objetivos y valores de universidad y sociedad, no retoman las propuestas del proyecto académico de 1987 de una escuela crítica que no privilegiara el mercado de trabajo maquilador. En el marco de la competencia, el sujeto encargado de proveer prestigio social a la FCPS es el profesorado que no discute la problemática pedagógica ante la inexistencia de academias, pero se evalúa para asegurar la calidad del proceso de enseñanza.

EVALUACIÓN O CONTROL DOCENTE

La estrategia del gobierno para suscitar la productividad del trabajo académico estableciendo estímulos es en la UACH, “[...] mejorar la calidad de la educación” para “[...] hacerla congruente con el desarrollo nacional” y motivar al personal docente a la búsqueda de los modelos de docencia que incorporen los avances científicos y tecnológicos, y su vinculación con la sociedad”.³⁴ El Programa de Estímulos al Personal Docente (PEPD) en la UACH promueve la productividad, la calidad y su liga con el entorno. En contraposición, la evaluación al colectivo académico es igual a control, pues la evaluación como verificación del cumplimiento de algo es un concepto propio de la administración y de la contabilidad (Ardoino, 1980). La evaluación traducida en puntajes norma la tarea profesoral desde la burocracia universitaria (Conaeva) y gubernamental (SHCP), quienes avalan el reglamento para sancionar el rendimiento de maestros y maestras y con sus indicadores afecta el contenido y la organización del trabajo docente. El PEPD es, en esencia, un sistema de vigilancia para estandarizar las prácticas del profesorado, que certifica los productos académicos en referencia a una norma, más que la originalidad y la innovación.

En la FCPS, la participación de la planta académica en el PEPD es reducida. Aducen falta de apoyo de la dirección para realizar las actividades que les permitan conseguir los estímulos. En palabras de un maestro: “Concretar los requisitos sale más costoso que el incentivo”. Por otro

³⁴ Programa de Estímulos al Personal Docente, Art. 17. (www.uach.mx, consultado el 18-VI-2003).

lado, el programa de estímulos se considera incongruente, elitista y no tiene relación con el aumento de la calidad en la docencia. Todas las personas entrevistadas manifestaron la necesidad de modificar las reglas del PEPD, donde predomina la evaluación docente basada en los criterios del Promep. Para ello, cuentan con una comisión dictaminadora del PEPD encabezada por la administración.

Las razones por las cuales no concurre el colectivo docente de la FCPS en el PEPD, van desde que “[...] no nos invitan como sinodales en exámenes profesionales” hasta que es un programa para “[...] niveles de doctorado”, pasando por la ausencia de pago de cursos de actualización. Como asevera un docente que no participa en el PEPD:

Dejé de participar hace como tres años porque no completaba los puntajes. Sencillamente porque está enfocado a aquel personal que tiene niveles de doctorado [...] y a quien produce investigación o cualquier otro trabajo, y todos aquellos que no tenemos esos requisitos quedamos fuera. (Además) no tenemos manera de llevar cursos, talleres, seminarios (porque) no los ofrece la universidad. En caso de buscarlos tendría que ser fuera o pagar por ellos. Por otro lado, con un solo documento que me faltaba me echaron abajo y quedé fuera, y no tiene caso que participe. Sugiero que se cambiaran o se sometiera a consideración de todos los maestros el reglamento para otorgar estímulos.

Una de esas observaciones del profesorado de la FCPS es su desacuerdo con los límites a los puntajes por actualización, además, la obligación institucional de respaldar la formación pedagógica, sobre todo cuando es un requisito para concursar en el PEPD (Art. 18, Fracción VI): “Haber participado en el año como mínimo en dos cursos o talleres de actualización”. Para un docente, el acceso a los cursos pudiera subsanarse estableciendo convenios con otras instituciones. La posición de un maestro es congruente en una Facultad donde no existe investigación, pues “[...] se debería privilegiar la docencia, porque es donde más desarrolla el maestro, y con la carga excesiva a qué horas se investiga”. Entonces el programa debería darle más peso a la docencia, aunque por sí solo no mejore la calidad de la enseñanza, pero “[...] a lo mejor en términos de que un profesor se va a sentir más motivado a prepararse más o producir más en la medida que tenga acceso a este tipo de programas”.

También manifestó el colectivo docente de la FCPS que la simulación de los programas de estímulos se debe al compadrazgo; la inexistencia de academias en la Facultad no permite aprobar antologías; las revistas arbitradas no se conocen y se desprecian publicaciones

nacionales de larga trayectoria, como la revista de economía de la UNAM.³⁵ Una alternativa a los sistemas de puntajes, la propuso un maestro “[...] el mejor reconocimiento al docente es apoyarlo para el desarrollo de su materia, como la realización de una práctica, no escatimar recursos en traslados, estancias”. Otra posibilidad al PEPD es premiar el trabajo cotidiano con la recategorización, porque el estímulo debe verse “[...] como un reconocimiento a los bajos salarios [...] no como un aliciente para dar mejor mi clase”.³⁶

Por otra parte, el PEPD es un plan del Estado que prescinde de los sindicatos en su elaboración, porque los estímulos son para el gobierno federal ingresos adicionales y no son sujetos de negociación, funciona como instrumento de robustecimiento del control político en las instituciones y flexibiliza la tarea académica hacia la venta de servicios. En la UACH, los montos del PEPD son insuficientes para todo el profesorado de tiempo completo, y el de medio tiempo y horas-clase sólo será elegible para los estímulos, “[...] en la medida en que la Universidad cuente con recursos adicionales, obtenidos por aportaciones del gobierno estatal y por ingresos propios”.³⁷ Por eso, según un maestro de la FCPS, una desventaja del PEPD es:

Lo que tiene de muy, muy injusto el programa, es que el maestro que no es de tiempo completo no entra a este programa de estímulos. Lo saben los rectores, que quienes más se esfuerzan por dar clases, a veces son los maestros de horas sueltas; y no se vale que estos señores que se esfuerzan por ser mejores maestros no reciban un solo apoyo [...] no tenemos recursos propios como para poder generar un programa de estímulos paralelo. Debiera generalizarse este programa a los maestros de horas sueltas [...] de alguna manera pudiera ser un paliativo para esa espera interminable que tiene cada maestro en la universidad, de pasar de horas sueltas a tiempo completo [...] en hasta 10 años.³⁸

³⁵ El comentario respecto a las academias es de un docente entrevistado el 26-VI-2003.

³⁶ La medida sería loable para evitar que el profesorado atraído por la ideología de la meritocracia, sólo realice aquellas tareas que den mayores puntajes. Pero la proposición del docente enfrenta las mismas trabas, porque para cambiar de categoría el proceso es similar al del PEPD y está avalado por el sindicato, en los rubros de docencia, investigación, extensión, difusión y experiencia administrativa. Para alcanzar el académico titular nivel A se necesitan 541 puntos y para el nivel C 886. Véase: Instructivo para Recategorización del Personal Académico de la UACH, mayo de 1992.

³⁷ Para participar en el PEPD son necesarios tres años de antigüedad y contrato definitivo (Art. 1), con grado de maestría o equivalente (Art. 18). El presupuesto de la SHCP sólo cubre el 30% de las plazas registradas (Art. 6). El puntaje se divide en: calidad 60 %, dedicación 20 % y permanencia 20 % (Art. 34). El monto de los estímulos divididos en nueve niveles, alcanza hasta 14 salarios mínimos (Art. 3). Los estímulos pagarán impuestos (Art. 5), sin ser parte del salario. (www.uach.mx, consultado el 18-VI-2003).

³⁸ La preocupación también es del secretario general seccional del sindicato de académicos de la UACH en la FCPS, porque de 99 docentes sólo 13 trabajan de tiempo completo. A la pregunta de qué opina sobre la exclusión de los sindicatos del PEPD (entrevista 21-V-2003), expresó que “[...] el sindicato anda

Otro espacio de exclusión del profesorado, es en la comisión dictaminadora. En la UACH se integra por el secretario general, el director académico, el secretario académico de la Facultad. Escuela o Instituto correspondiente al candidato y dos docentes nombrados por el Consejo Técnico de la Facultad que no estén concursando en el Programa (Art. 32 PEPD). En caso de inconformidad, existe una Comisión de Apelación con tres personas de la Comisión Dictaminadora (Art. 33 PEPD), la mayoría pertenece a la burocracia administrativa encargada de labores de vigilancia, de auditoría y de conocimientos de inconformidades, que legitiman la probidad y transparencia de un instrumento administrativo y de contabilidad para verificar las constancias presentadas.

La función de la Comisión Dictaminadora es cotejar las evidencias respecto a los indicadores del PEPD, pues “[...] calificará a cada aspirante mediante el formulario y los documentos comprobatorios utilizando la tabla de puntaje anexa a este reglamento” (Art. 36 PEPD). De aquí se infiere la inexistencia de una comisión capaz de analizar y evaluar a profundidad los trabajos académicos presentados. La Comisión Dictaminadora es una burocracia que hará uso de su jerarquía y autoridad adjudicada para avalar la cuantificación de la tarea docente que poco aporta a la mejora y al diálogo institucional. El PEPD, es un enfoque cuantitativo de evaluación, vertical con preeminencia del punto de vista de los funcionarios educativos.

Como una estrategia para aumentar los ingresos de maestros y maestras, la evaluación al desempeño documenta la diferenciación y la ética de la meritocracia en un tabulador calificado de objetivo y justo. En la UACH, el PEPD parece que contabiliza toda acción docente, la asistencia a cursos o seminarios, ponencias, tutorías, cuerpos colegiados, gestión, materiales didácticos, materias impartidas, credenciales. Las evaluaciones se exhiben como el espacio ideal de reconocimiento al trabajo académico con legitimidad, nunca como dispositivo de control y de sanción, o de premios y castigos. El PEPD de la UACH, igual que a escala nacional, prioriza los factores externos sobre los internos, el credencialismo por encima de la experiencia pedagógica, la acumulación de trabajos más que la innovación, lo externo para el mejoramiento de la calidad educativa desplazando el trabajo cotidiano. Por ejemplo:

- En la medición de la calidad, el doctorado alcanza mayor puntaje (120), la asistencia a

promoviendo al maestro de hora suelta para que tenga base”, y que sí se debería tomar en cuenta al sindicato.

diplomados (20) y a seminarios (10), por cursos de actualización pedagógica y disciplinar (30 máximo). Al respecto, un profesor en desacuerdo con los límites expresa: “Da lo mismo que tomes dos cursos o diez para prepararte, de todas maneras te van a dar el reconocimiento por dos; esos topes son inadecuados”.

- En la lógica de la meritocracia, se conceden puntajes apropiados a las actividades con incidencia en los procesos del aula: antología (40), material didáctico (30), libro de texto (50). Pero este rubro fundamental en el impulso de la mejora en la calidad de la docencia tiene un límite de 80 puntos, en consecuencia, si algún docente imparte tres asignaturas diferentes no tendrá aliciente para elaborar tres diferentes antologías.
- En la corriente que privilegia lo externo sobre lo interno, se consiguen más puntos por una publicación en revista arbitrada internacional (40) que en una nacional (10), y participar en un congreso internacional (15) que en uno nacional (10).
- Ante el recorte del presupuesto y para inducir la gestión del profesorado, el contar con financiamiento externo en una investigación otorga 15 puntos a diferencia de 10 por el apoyo interno. La pregunta es si el financiamiento externo no condiciona el objeto de la investigación y la difusión de los resultados.³⁹

La “precisión” con la cual se asignan los números (0.5 de punto por cada hora de curso recibido), la participación como ponente (un punto por hora) o los cinco puntos por materia diferente (máximo 10), parecen avalar una evaluación objetiva. Los topes en los puntajes a cada actividad para promover la polivalencia de maestros y maestras y como un antídoto contra la rutina tan dañina para la creatividad, apuntalan una evaluación justa. No obstante, es una concepción de evaluación que controla las prácticas profesoraes con puntuaciones que miden las discrepancias entre los indicadores definidos por la institución de manera unilateral y las constancias que acreditan puntos. En lugar de propiciar la multifuncionalidad del docente, es una herramienta que estandariza las tareas académicas requeridas por la burocracia administrativa: docencia, tutoría, gestión e investigación y sirve de contención al aumento de salarios, puesto que no se incluye en los pagos por vacaciones, aguinaldos y jubilación.

³⁹ Véase PEPD, www.uach.mx, consultado el 18-VI-2003. López (2001) advierte que la venta de servicios de investigación a la iniciativa privada va en detrimento del apoyo a las esferas sociales marginadas, porque no pueden pagar los conocimientos.

En el intento por estandarizar el trabajo académico, hay controles en el proceso de enseñanza como la tarjeta de entrada a clases, el cumplimiento del programa y la evaluación del aprendizaje. En la FCPS, se limita la libertad del profesorado para evaluar promoviendo la educación centrada en las pruebas, pues “Se les recuerda que por reglamento NO hay exentos de exámenes finales”, y se le asigna el cargo de contador, porque debe anotar el 80% de asistencias del alumnado para presentar el examen ordinario; también se le responsabiliza de la concurrencia del estudiantado a las conferencias y, por decreto, obligarlo a leer dos libros al finalizar cada materia que cursa”.⁴⁰ La táctica corresponde a los elementos básicos de la administración: planeación, ejecución y control.

Pero donde no aplican los elementos de la administración en la actuación profesoral es en la libertad para elaborar u omitir las cartas descriptivas que controlan la dosificación del programa de estudio. Esta ausencia que permite la libertad de cátedra y la posibilidad de innovación durante el curso, para un profesor no es deseable, porque: “No hay control de la actividad académica [...] se va trabajando sobre la marcha; los maestros tenemos completa libertad para diseñar nuestros programas, plazos y metodología para impartir el conocimiento, para el aprendizaje, para evaluar”. Tampoco existe el trabajo colegiado en academias en las cuales se discutan asuntos relacionados con la actividad en el aula. Según un profesor, “[...] en los últimos 10 años no se ha llevado a cabo una academia”.

En síntesis, el PEPD es una estrategia gubernamental que despoja el quehacer docente de su componente práctico, político y ético. En el campo de la evaluación al profesorado predomina el sentido comparativo frente a indicadores de eficiencia académica. No obstante, su ineficacia de compensación salarial, la insuficiencia de criterios claros de evaluación, su limitante para promover la calidad y el prestigio académico, la evaluación al desempeño es una realidad en la FCPS. Estas situaciones las perciben maestros y maestras, pero hasta el momento, no provocan resistencia a la productividad y la burocratización del trabajo que merman su libertad de cátedra.

⁴⁰ Cfr. Disposiciones Académicas Generales del semestre 2002-1, emitido por la secretaría académica (subrayado en el original). Por si no bastara, aparece una nota para el profesorado: “[...] la no observancia de estas disposiciones [...] serán motivo de sanción de acuerdo con el reglamento del personal de la UACH”.

La evaluación al desempeño dirigida a renovar la función académica requiere fortalecer la autonomía de la práctica profesional del docente. Si la evaluación no se convierte en un proceso de diálogo y de reflexión entre profesoras y profesores y administración, seguirá la exclusión, las inconformidades y los propósitos de mejorar la calidad fracasarán. Misma situación patente en la evaluación del estudiantado al profesorado, porque la falta de discusión sobre la revisión del trabajo en el aula se trocó en desquites e inconformidades.

Evaluación del estudiantado: El diálogo ausente

El nivel académico de la FCPS como prestadora de servicios, la determina su principal usuario: el educando. Para ello, la secretaría académica realiza una evaluación semestral por muestreo de su personal “[...] privilegiando el proceso de enseñanza-aprendizaje” y “[...] los resultados obtenidos permitirán tomar las medidas necesarias para mejorar el trabajo docente”.⁴¹ En esta evaluación existen disensiones, la FCPS la concibe como un instrumento de trabajo que mide el desempeño de los profesores, en oposición, varios docentes lo consideran subjetivo y la oportunidad del estudiantado para “[...] desquitarse cuando no le cae bien el maestro o lo lleve reprobado”. El alumnado piensa que es una actividad rutinaria a la cual “[...] no le hacen caso a lo que pones” y no sirve, porque “[...] en cuatro años no se ven cambios”.⁴²

En contraste, el secretario académico pondera conveniente la evaluación al desempeño porque:

A partir de los resultados se eligen las recomendaciones que se hacen llegar a través de las academias a los maestros, (para) mejorar su puntuación para poder seguir dando clases en la universidad [...] te obliga a tener un ejercicio de evaluación participativa a través de los estudiantes. Entregamos una carta a cada maestro donde le comentamos su calificación, (aunque) debo reconocerlo, en algunas ocasiones, por todo el trabajo que tenemos no las entregamos, lo que sí, cada semestre se hace una premiación a los tres maestros que tengan mejor puntuación.⁴³

En contradicción con la postura del secretario académico, varios maestros y maestras sostienen que no hay academias y no se entrega la evaluación para su discusión. Una profesora

⁴¹ Cfr. hoja para la *Evaluación Docente* que contiene los propósitos, la escala de calificación (del uno excelente al siete pésimo) y los once rubros a valorar.

⁴² Las citas entrecomilladas, y las subsiguientes, pertenecen a docentes y estudiantes.

⁴³ Entrevista del 6-VI-2003.

sostiene: “Jamás tengo los resultados de las evaluaciones; en la secretaría académica te dan tu evaluación, nunca los cuestionarios. Yo no confío en el resultado que no tengo a la vista”. Otras objeciones son la subjetividad y el tamaño de los grupos, según un docente:

Los muchachos lo evalúan a uno dependiendo de cómo los trata. La evaluación la hacen una semana antes de salir de vacaciones y para esas fechas sabe uno quiénes están reprobados. Ahí es donde los muchachos sacan todos sus resentimientos [...] hay maestros que tienen grupos pequeños -la mayoría-, hay maestros que tienen grupos de hasta cien gentes, entonces es muy distinta la evaluación. En un grupo de cien los muchachos la hacen (la evaluación) como Dios les da a entender con tal de salir y hacerlo a uno pedazos. En un grupo de 20 se les dedica más tiempo a los alumnos y por eso lo califican a uno mejor.

Otra observación del profesorado a la evaluación fue que “el cuestionario está muy cerrado” y no contempla las sugerencias “que son lo más interesante”. También se cuestionó la estructura del formato, el modo de contestarlo y la desconfianza del instrumento como medición del trabajo en el aula. Para un profesor:

El formato en sí es difícil para utilizarlo como un parámetro válido que mida la eficiencia o la efectividad de un maestro [...] se evalúa con un puntaje del uno al siete, entonces es complicado para un alumno discernir cómo darle una calificación a un maestro, en términos del tipo de examen que pone, por ejemplo [...] la última evaluación que me hicieron en el grupo donde estaba impartiendo la clase, les tocó (al estudiantado) evaluar a sus seis profesores y les llevó aproximadamente 15 minutos valorar 11 conceptos diferentes por siete opciones. Como que les está faltando seriedad. Se debería evaluar sólo al maestro presente en ese momento y que se explique la manera cómo se lleva a cabo la evaluación.

El estudiantado también encuentra inconsistencias en la evaluación, percibe que sólo sirve para los puntajes del programa de estímulos (50) y no sirve al mejoramiento de la práctica pedagógica, hasta manifiestan sospecha de represalias. Como se sustenta en las opiniones sintetizadas en los grupos de enfoque:

Yo digo que la encuesta no sirve para nada, el profe va a seguir dando su clase igual, va a seguir teniendo los mismos conocimientos [...] Yo tengo cuatro años y en todos he hecho las evaluaciones. Un profe que te dio clase en equis semestre te lo topas en otro semestre y es igual: ‘profe aquí lo calificaron mal, cambie poquito, aliviánese, no se ve el cambio’ [...] Uno llena las evaluaciones con temor; nosotros tenemos un problema con un profesor [...] tuvimos represalias [...] (no) le pongo realmente que este profe se la pasa dictando, que no sabe la materia que está impartiendo. Considero que no hay la retroalimentación que debería llevarse con ese formato.

En el recuento de las posturas de docentes y estudiantes respecto a la evaluación académica, las controversias expresadas por los primeros son genuinas, pero posterga la discusión sobre el

origen del instrumento de medición del quehacer pedagógico determinado desde un perfil burocrático-administrativo. Si la evaluación fuera un proceso de diálogo y no una obligación, la planta profesoral distinguiría que el alumnado piensa que es un ejercicio vano y utilitario para la modificación del trabajo pedagógico, porque “[...] si el profe falla, nosotros estamos fallando”. Además, el profesorado comprendería que para el educando una *buena clase* consiste en: “[...] que domine el tema y sepa más de la clase, que explique, prepare la clase”. El estudiantado cree que el dominio del conocimiento es una habilidad técnica e instrumental y no una situación de poder, de construcción ideológica (Giroux, 1998: 287), para conservar en la relación educador-educando la dependencia y guiar al estudiantado hacia los fines del diseñador del currículum. Y en oposición al sometimiento: “[...] que escuche, no autoritario, ni dueño de la verdad absoluta y tolerante”.

El formato de *Evaluación Docente* de la FCPS mide los siguientes rubros:

- de control: planeación del programa, prepara la clase;
- subjetivos: disposición para orientar, cómo motiva al estudio y cómo considera la labor del maestro;
- complejos: la forma de evaluar el curso con base a criterios justos y objetivos y la promoción de habilidades de pensamiento;
- de capacidad: conocimiento de la materia, ejemplos, comentarios e impartición de la clase.

Una evaluación subjetiva y compleja, responde al interés de la administración por alcanzar la eficiencia de la enseñanza en el aula. En consecuencia es importante suscitar la reflexión respecto a los aspectos a verificar para convertir a una evaluación técnica –cuantitativa-, a un espacio de diálogo –cualitativo-. Si es certeza del profesorado superar la formación centrada en su actividad y no conservar al alumnado como seguidor de trabajos, es provechoso dilucidar sus apreciaciones sobre el desarrollo del curso.

Si en la evaluación el educando se venga de la planta académica, no significa ignorar un formato estructurado a partir de los objetivos institucionales, sin pedirle a ambos su aportación. Será más loable si la planta docente cuestiona cómo se puede enclaustrar la complejidad de su actividad en números, que mide el nivel académico por la relación entre un modelo arbitrario, y

el número elegido desde la subjetividad del estudiantado. Porque si la evaluación intenta renovar la práctica docente, los comentarios del alumnado importan más que los formatos de control, siempre y cuando se le conceptúe como un ser para el diálogo, no dependiente ni pasivo en el aula. Actitudes deseables en el perfil de ingreso de los profesionales de la FCPS.

CURRÍCULUM Y PERFIL DE EGRESO

Las aspiraciones políticas y educativas de la sociedad convergen en el currículum. En la sociedad globalizada, el currículum se modifica en correspondencia a la era del conocimiento, de la información y al sector productivo. A las IES públicas se les intenta convertir en medios de la economía al servicio de la industria, desplazando la enseñanza que forma en la ciudadanía. En consecuencia, el carácter del currículum globalizado es técnico (Fernández, 1994), como un producto (Ruiz, 1988) y desde una perspectiva conceptual (Grundy, 1998) que esquematiza un proyecto, establece parámetros y el producto se adaptará a estas condiciones. Una consecuencia es la prescripción de la práctica docente para alcanzar el perfil delineado en el currículum.

En un contexto socioeconómico de servicios turísticos y un espacio industrial maquilador, la FCPS secundando los objetivos del PID 2000-2004, inició su *Proceso de Reforma Curricular* en el 2001. Los principales argumentos que justificaron esta innovación fueron la necesidad de impartir una educación de calidad y pertinente a su entorno, evaluada, en primera instancia, por los empleadores. Se optó por el currículum basado en competencias (CBC), consustancial para el sistema de producción actual denominado toyotista y una sociedad que se mutó de un liberalismo donde el individuo era autónomo y ejercía la libertad, a un neoliberalismo caracterizado porque el “[...] Estado se encarga de que cada uno haga una empresa continua de sí mismo” (Olsen, citado por Apple, 2002: 96).

La reforma curricular en la FCPS eligió el CBC, a pedido de la dirección académica de la UACH, para generar un perfil de egreso descrito como un “[...] conjunto de comportamientos basados en conocimientos, habilidades y actitudes, por las cuales se reconoce a un profesional como capaz de desempeñarse con un alto nivel de autonomía y compromiso social para el logro

de mejor calidad de vida”.⁴⁴ Comportamientos de desempeño profesional a forjar con la autonomía indispensable en el ejercicio del empleo, lo cual convierte a las IES en el nivel de licenciatura en centros de preparación para el trabajo polivalente. Se relega fomentar una ciudadanía crítica y comprometida con la transformación social y cultural y la participación política (Giroux, 1998: 37).

La conveniencia de adoptar el CBC supone interés en el ser humano, el destierro del saber mecánico, conceptual y teórico, por uno más dinámico y autónomo, pero en la cotidianidad lo ata a la capacitación específica y al reciclaje continuo de habilidades al servicio de la economía. Se razona que resuelve 1) la escasa relación con las necesidades sociales y del aparato productivo; 2) la adecuación de los contenidos a los nuevos conocimientos con pertinencia social y científica; 3) el distanciamiento del trabajo interdisciplinario y la incapacidad de adaptación a las transformaciones del entorno.⁴⁵ Es la alternativa al predominio del fordismo en la producción y la vida social, ahora criticado por memorista y fragmentado. Los currícula orientados a la resolución de problemas y la formación individualizada por módulos, no denominado en competencias, existe en la UAM desde 1973 para promover las prácticas profesionales y los hábitos de investigación reduciendo las horas-clase que posibilita dedicar mayor tiempo a la revisión bibliográfica y a la práctica. En aquel tiempo se buscaba una formación activa, crítica y flexible, pero no tenía la legitimidad hasta que la producción necesitó ajustarse para competir en los mercados de alta fluctuación y en costos bajos de manufactura.

En el debate sobre el beneficio del CBC se critica su privilegio por la formación hacia la producción, confunde los intereses de la sociedad con los hegemónicos, y el intento gubernamental por vincular educación-empleo a las políticas de restricción de empleo y se identifica el énfasis en los conocimientos básicos con el pragmatismo. Las actitudes del profesional son aceptar la nueva cultura empresarial de calidad, en un espacio laboral ausente de

⁴⁴ Véase metodología para el *Proceso de Reforma Curricular*. El oficio del 3-X-2001, firmado por el director de la FCPS, informa a la dirección académica de la integración de una comisión para iniciar la modificación del currículum. Las fases de diseño para la reforma proponen el análisis del contexto socio-histórico y la construcción del perfil de desempeño, entre otras.

⁴⁵ Síntesis del curso *Flexibilidad Curricular*, en el cual participé el día 9-VI-2003. Ya señalaba Marx que: “[...] la verdadera significación de la educación para los economistas filántropos, es la formación de cada obrero en el mayor número posible de actividades industriales, de tal modo que si es despedido de un trabajo por el empleo de una máquina nueva o por un cambio en la división del trabajo, pueda encontrar colocación lo más fácil posible”. (Véase Marx y Engels, *Acerca de la educación*, op. cit., p. 136).

conflictos y de cooperación entre capital y trabajo.⁴⁶ Por tanto, la FCPS “[...] no puede convertirse exclusivamente en un instituto tecnológico para la capacitación en competencias laborales, calificadas sólo a partir de intereses particulares de los grandes poderes económicos, financieros y políticos”.⁴⁷

La firma del TLC aceleró los requerimientos de homologación de conocimientos y certificación de las prácticas profesionales para el libre flujo de profesionales universitarios. Por ejemplo, la opción en desarrollo organizacional en ciencias de la comunicación, germinó bajo el criterio de llenar un nicho del mercado:

El desarrollo de las organizaciones en la actualidad plantea también la necesidad de especialistas en la comunicación interna [...] como (en) las empresas maquiladoras, era necesario generarle [...] profesionales que pudieran contribuir con su conocimiento a lograr una comunicación eficiente, efectiva y eficaz [...] por eso se crea esta opción terminal de comunicación organizacional.⁴⁸

Mismo criterio utilizado para los contenidos y perfil de egreso de la licenciatura en relaciones internacionales, como un aporte al desarrollo regional que encuentra:

Un campo virgen en la ciudad, que no ha sido tocado por ningún profesionista en la ciudad [...] el comercio internacional [...] por el constante movimiento de mercancías [...] tiene una demanda permanente de licenciados en relaciones internacionales que conozcan los procedimientos ante aduanas. Nuestros egresados tienen conocimientos para el comercio internacional de mercancías [...] Encontrar alguien que tuviera una vocación internacionalista en la ciudad no era fácil.⁴⁹

⁴⁶ En entrevista con el secretario de la FCPS (16-I-2002), arguyó que la importancia de trabajar en equipo para el ingreso a la facultad es: “Total para todas las carreras [...] es una condicionante de la propia sociedad enseñar a la gente a trabajar en equipo. No se puede pensar en el desarrollo de las organizaciones sin que existan equipos [...] (por eso) desde el primer semestre se establece la obligación a los maestros de crear sus equipos de trabajo”. Para evitar la connotación empresarial, declaró: “[...] el carácter social que le damos las instituciones públicas, de crear en el estudiante un sentimiento de solidaridad para con el grupo al que pertenece, de crear y generarle sentimientos de identidad [...] hasta llegar un desarrollo máximo que se da dentro del campo de las organizaciones [...] donde ya desaparece el concepto de autoridad y lo que tenemos son liderazgos”.

⁴⁷ Frida Díaz Barriga y Marco Antonio Rigo, op. cit., p. 137.

⁴⁸ Entrevista con el secretario académico el 16-I-2002. Otros cambios a implantarse en la FCPS son: en relaciones internacionales, especialidad en comercio internacional y en derecho migratorio; en administración pública y ciencia política, especialidad en derecho municipal y en políticas públicas y gobierno local; en ciencias de la comunicación, mercadotecnia (Ramón Ortiz, “La reforma curricular, por una educación de buena calidad, con pertinencia y cobertura” en *La Criba*, diciembre de 2002, p. 7).

⁴⁹ Expresiones del secretario académico (16-I-2002) que son contradictorias con lo expresado por el rector José Luis Franco: “La UACH no prepara profesionistas para que vayan a las maquiladoras [...] la institución está preparando profesionistas para que ejerzan su vocación y para lograr este objetivo, están

En los momentos en que México cambia su política exterior de no-intervencionismo en la vida interna de los países y aparece una subordinación a las políticas de Estados Unidos, a una facultad con carreras afines al humanismo le preocupa llenar un nicho de empleo. La carrera de relaciones internacionales supedita lo político al tráfico de mercancías, porque en las dependencias públicas no hay empleo:

Lo reconozco, quien viene a estudiar relaciones internacionales se figura o crea la expectativa de trabajar en el servicio exterior mexicano, se ve como cónsul, se ve como embajador, se ve como agregado cultural, menos en el área del comercio internacional [...] a partir del tercer semestre [...] cuando llevan comercio exterior mexicano, comercio internacional, con este bagaje de materias se van dando cuenta del campo de aplicación de su conocimiento profesional [...] a la comercialización internacional de bienes y servicios. En los próximos días vamos a tener un convenio de bolsa de trabajo de la facultad con la asociación de agentes aduanales de Ciudad Juárez.⁵⁰

La directriz de las carreras y planes de estudio de licenciatura de la FCPS hacia el mercado maquilador, es más perceptible en las maestrías en administración con sus opciones enfocadas al mercado laboral maquilador. Además, las maestrías exhiben la incongruencia de formar “[...] investigadores de alto nivel, capaces de formular alternativas de solución” y un perfil de egreso para “[...] contribuir al desarrollo económico de la frontera”, con sólo seis créditos de métodos cuantitativos y de metodología de la investigación, sin seminario de titulación durante el programa, y ninguna línea de exploración dirigida a lo social.⁵¹

Las materias técnicas e instrumentales desplazan a las teóricas para interpretar el entorno social. La licenciatura en ciencias de la comunicación muestra esta tendencia. Del mapa curricular desapareció *ideología y medios de comunicación, opinión pública y Estado, poder político y medios de comunicación*, materias teóricas-reflexivas sobre el accionar de los medios fronterizos, y se sustituyeron por materias instrumentales acordes con el mercado laboral: *investigación de mercados, comunicación oral y mercadotecnia*.⁵² En consecuencia, el perfil de

en proceso de reforma académica que incluye la vinculación directa con los sectores privados a fin de que un mayor porcentaje tenga trabajo seguro”. (www.diario.com.mx, consultado el 29-IX-2003).

⁵⁰ El enfoque aduanal y no político de la carrera provoca que el inglés y el francés sean materias extracurriculares, pues la universidad no tiene capacidad técnica para impartir estas dos asignaturas, pero “[...] son obligatorias en cuanto a poder titularse”. (Comentarios del secretario académico, 16-I-2002).

⁵¹ Véase *Programa de Postgrado 2002 FCPS*. (www.uach.mx, consultado el 15-I-2002). La carrera de administración pública y ciencia política, tiene menos cambios.

⁵² El secretario académico (entrevista 16-I-2002) justificó la incorporación de mercadotecnia: “Conocer lo que es el sentido práctico de la mercadotecnia, que no es otra cosa que satisfacer la necesidad de las

egreso en comunicología pasó de un analista social de los procesos y teorías de la comunicación que comprenda y critique los procesos sociales a “[...] un profesional capacitado para analizar diseñar y optimizar cualquier proceso de comunicación humana desde la interpersonal hasta la masiva”.⁵³ De una formación crítica y política para el análisis y la investigación, se mudó a un perfil de competencias visibles y susceptibles de certificación desde una perspectiva funcionalista de la comunicación, que elabora mensajes y con la retroalimentación refina su discurso hasta lograr el objetivo esperado por sus empleadores.

La modificación al plan de estudios en ciencias de la comunicación (en 1993), provocó la construcción de un prototipo de comunicólogo multifuncional capaz de desempeñarse como gerente de recursos humanos; supervisor de contratación (en sexto semestre conoce la administración de personal); supervisor de entrenamiento (diseña cursos de capacitación en quinto semestre); supervisor de personal (conoce en qué consiste la motivación); supervisor de relaciones laborales (conoce de psicología, administración de personal y relaciones públicas); en centros comerciales (conoce la conducta del consumidor y la mercadotecnia); industria hotelera y supervisor de calidad. Con esta información se creen capaces de manipular a las personas y “[...] crear estrategias y métodos administrativos que hacen de las mismas una herramienta valiosa para cualquier organización y que las cosas se hagan tal y como estuvieran planeadas”. Por último, pueden estructurar una campaña para amortiguar o acabar “[...] con el problema del desempleo, ya que los egresados no logran acomodarse dentro de alguna empresa”.⁵⁴ Atrás quedó la idea de una estudiante acerca de que “[...] la carrera de ciencias de la comunicación se basa mucho en los sueños [...] quieren cambiar al mundo [...] la TV, radio, prensa”.

personas y que él (alumnado) estudia el mercado para conocer esas necesidades en grupos de enfoques. La intención es enriquecer el conocimiento del muchacho que tiene herramientas de comunicación para que su trabajo sea más eficiente, basado en términos de mercadeo”.

⁵³ Folleto de difusión con las carreras de la facultad y copias de perfil de egreso, sin fecha.

⁵⁴ Véase proyecto para el curso de sustitución de tesis “Campo laboral restringido del licenciado en ciencias de la comunicación”, p. 69 y 79. En mi experiencia de 14 años en la industria maquiladora, noté que para llegar a gerente no se necesitaba algún título universitario. Primero, porque las tareas encargadas al personal de Ciudad Juárez son de ejecución, no de diseño, entonces un responsable de área sólo sigue procedimientos establecidos desde las matrices. Segundo, porque pagaban salarios más bajos a quienes no contaran con certificados de calificación profesional. En consecuencia, cualquiera puede ser gerente de calidad, pues la simplificación de los procesos de maquila no demanda conocimientos complejos.

El perfil actual de egreso en ciencias de la comunicación ilustra la necesidad de aumentar las materias instrumentales y disminuir las asignaturas teórico-analíticas relegando el elemento político en una sociedad de mercado, sin ideologías donde armonizan capital y trabajo. Esta sociedad solicita egresados y egresadas competentes de “[...] acuerdo a los estándares profesionales y ocupacionales para obtener un resultado específico”.⁵⁵ Las competencias las complementan las aptitudes y los valores enfocados a controlar los procesos de formación del sujeto necesario a los tiempos de globalización. En el estudiantado se alienta el conocimiento del ser humano y la idea de liderazgo, necesarios para su inserción en la empresa. El perfil de egreso en la FCPS coincide con los reclamos del mundo del trabajo.

Este es el dilema para las IES, moverse hacia donde dicta el mercado de trabajo o preocuparse por mantener la encomienda social de la universidad. En su misión, la FCPS colabora al desarrollo regional cuando crea profesionales para el sector productivo, porque:

En el caso de la facultad respondemos a la vocación internacionalista por la calidad de frontera que tenemos y desarrollamos un programa de licenciatura que atendiera este tráfico incesante de mercancías, generando una opción más en comunicación para atender el enorme campo maquilador [...] Y para allá va el desarrollo de la universidad. Tenemos también nuestros administradores públicos que no han logrado insertarse y penetrar en la sociedad de la administración pública [...] Estamos trabajando intensamente porque el servicio civil de carrera se instaure en este estado.⁵⁶

Respecto al servicio social para vincularse con la sociedad, en la FCPS significa “[...] la acción teórico práctica que [...] realizan los universitarios en beneficio de la comunidad como un acto de identificación y reciprocidad”. El servicio social pretende el mejoramiento social, cultural y económico la población, investigar los problemas de la comunidad, participar en la planeación, organización y ejecución de programas de desarrollo para los grupos de menor nivel económico social y educativo, y crear un espíritu de solidaridad en la comunidad.⁵⁷ La revisión de los reportes de la prestación del servicio social de la FCPS contradice las intenciones del reglamento. Se encontró que al estudiantado el servicio social le sirve de práctica profesional para hacer relaciones, convencerse de su capacidad laboral y desarrolló tareas sin nexo con la

⁵⁵ Concepción Barrón Tirado, op. cit., p. 29.

⁵⁶ Opinión del secretario académico, entrevista del 16-I-2002.

⁵⁷ Véase Capítulo 1, artículo 2, artículo 3, fracciones A-G, del Reglamento General y Manual de Procedimientos del Servicio Social de la UACH, del 25-VII-1988.

población, a excepción de la participación en una campaña de prevención del SIDA.⁵⁸ En síntesis:

- Para justificar la elección de una institución: "Porque es líder dentro de los organismos gubernamentales por sus políticas de calidad"; "porque ahí trabaja mi hermano y era fácil el acceso"; para "titularme y porque se relaciona con mi carrera"; "ayudar a solucionar problemas en la industria maquiladora".
- Los objetivos personales: "Crecer como persona y como profesional"; "probar mis conocimientos e identificar posibilidad de trabajo"; "cumplir con el servicio social"; "me propuse cumplir funciones de forma excelente"; "conocer el campo de la profesión".
- Resultados personales: "Buenas relaciones con personas con influencias, que me podrían ser útiles en cualquier circunstancia"; "no hay cosa que no puedas lograr con fuerza y empeño, sin fijarte demasiado los obstáculos, sino derribarlos y así alcanzar lo que deseas"; "como una referencia para mis tareas futuras como profesional"; "[...] toparme con la realidad es una experiencia muy satisfactoria".
- Actividades realizadas: "Instructor de capacitación, relaciones públicas, análisis e interpretación información estadística, diseño de estrategias mercadotécnicas, manejo de equipos de trabajo"; "información a concurrentes, proyecto escolar de alumnos, módulos informativos, actividades administrativas y apoyo; feria de la salud"; "monitoreo acerca de las noticias locales".
- Conclusiones: "El INEGI es un organismo con una gran visión, donde el equipo humano es el factor que permite lograr los diferentes objetivos"; "a la aduana le sirvió porque no pagó un técnico y se dieron cuenta que los jóvenes profesionistas no exigimos mucho y trabajamos bien".

⁵⁸ Para promover la reflexión y el compromiso del estudiantado hacia el servicio social es menester presentar un reporte de las actividades realizadas. El reporte contiene: una introducción con los objetivos de la dependencia, de la escuela y del estudiante; la metodología de actividades es la descripción de la tarea realizada; las recomendaciones surgidas de la experiencia laboral; justificación sobre la elección de la dependencia; los objetivos de la institución donde se presenta el servicio social; los resultados de la experiencia y una conclusión. Se escudriñaron 10 reportes.

Las experiencias adquiridas por el alumnado de la FCPS y las tareas ejecutadas, no muestran una articulación con los grupos marginados, sólo la participación en el Programa de Solidaridad.⁵⁹ También instauran convenios con organismos privados como el Canal 44, la Cámara de Comercio o de Industriales de la Transformación. La ventaja con el canal de televisión es contar con un programa confeccionado por el estudiantado de la facultad para divulgar la institución hacia la comunidad. En la cotidianidad, el servicio social, todavía, semeja una práctica profesional y los propósitos del reglamento y el discurso de intervención en la solución de los problemas de la comunidad, es casi nulo. El servicio social en la FCPS se vive como filantropía. Un ejemplo es la colaboración del estudiantado en el Primer Juguetón Interuniversitario en el estacionamiento del centro comercial Plaza Juárez:

El proyecto busca recolectar tantos juguetes y cobijas como sea posible para distribuirlos a niños de colonias pobres en diciembre [...] Marycarmen Cano de Rodríguez, estudiante de la UACH, dijo que los artículos que recaben “se distribuirán en las zonas más alejadas de la ciudad, en las que haya más pobreza”. “La idea surgió como una iniciativa para poner en práctica lo que aprendimos en Psicología de la Comunicación, que es saber comunicar a las personas lo que queremos” [...] “Es decir, tener una expectativa y tener una comunicación eficaz para poder llegar a las personas por medio de algún sentimiento, por medio de idealismos que tengamos” [...] Guillermo Ortiz Hernández, estudiante de la UACH, dijo que primeramente invitaron a alumnos del ITCJ y de la UACJ, pero entonces decidieron acudir al ITESM, CEPU y Cobach 5 [...] “Los alumnos participantes intentan reflejar su interés por la infancia de nuestra ciudad, pues la consideran parte importante en el desarrollo presente y futuro de nuestra localidad” [...] (según) el director de Desarrollo Social del Municipio [...] “creo que allí se ve el espíritu social, altruista y filantrópico de la juventud universitaria, que debe ser un orgullo para nuestra sociedad” (www.diario.com.mx, consultado el 25-XI-2002).

Transformar la sociedad implica más que un CBC construido para agradar al sector maquilador como senda al progreso económico y social de la región, más cuando la política social del gobierno de Vicente Fox se sustenta en la caridad. La importancia de reformar los currícula en toda institución y cualquier momento es conveniente, pero no asentado en visión pragmática y de eficiencia de un CBC que forma profesionales alejados de la comprensión del mundo y la sociedad. Para aprender a pensar, a ejercer la crítica y el análisis se necesita la unidad

⁵⁹ Información del encargado de servicio social en la FCPS en entrevista el 15-I-2002. Dijo que estudiantes de la facultad trabajaron en Villa Ahumada y Janos en el área de comunicación de las presidencias municipales.

de teoría y práctica, no la preeminencia de las asignaturas instrumentales. Requiere la discusión sobre los atributos de ser humano actuante que escapa de la competitividad como destino.

La evolución curricular en la FCPS empieza a distanciarse de una formación integral de estudiante centrada en lo social. El CBC sustituye los contenidos de una perspectiva hacia la sociedad por teorías de la motivación y organizacionales, encaminadas a hacer rentable la inversión en educación y convertir a la FCPS en capacitación para el trabajo. La titulación por proyectos desarrollados en corto tiempo se encauza más al saber hacer que estandariza el conocimiento como sinónimo de competencia profesional, lo que permite difundir un *currículum paralelo* adecuado al papel social de profesional calificado.

Currículum paralelo

Luego de recibir un curso de sustitución de tesis, el educando debe presentar un proyecto de perfeccionamiento de un organismo público o privado. El perfil de egreso lo complementa un *currículum paralelo*, explícito, armónico con la teoría del capital humano, que resalta la actuación individual sobre la colectiva, a excepción del trabajo en equipo de moda en las industrias y en la vida social. En el curso, el estudiantado recibe información del enfoque único del funcionamiento de las empresas: la planeación estratégica para una institución de calidad, el desarrollo organizacional orientada al mejoramiento continuo y la mercadotecnia social ineludible en el mundo de la competitividad, afín a la idea de algunos docentes de formar el liderazgo en el estudiantado.⁶⁰

Al exponer el proyecto ante los sinodales y representantes de las entidades examinadas, los nuevos profesionales adquieren las actitudes acordes de su nuevo estatus como la convicción de vender la idea.⁶¹ La constante en los proyectos es la ausencia de discusión política y de contexto

⁶⁰ Una muestra es *Centro Día*, organismo para la atención de adultos mayores, el problema: es “[...] un sistema inadecuado e incompleto de planeación estratégica”. Para el proyecto CIMO, la receta es el desarrollo organizacional como “[...] el mejor camino para las empresas mexicanas”; y en Perform de Juárez se recomienda: “[...] hay que tener la visión y la misión de la empresa en un lugar visible para que el trabajador lo recuerde y se convenza de que tiene un compromiso que cumplir con sus socios”.

⁶¹ Es más importante la forma que el contenido. El cuerpo asesor exige la invitación de los responsables de las empresas o instituciones públicas en la presentación para “venderles el proyecto” y obtener patrocinio, pues son los evaluadores principales.

en los asuntos tratados, reduciéndoles a problemas de difusión. En un CBC, los aprendizajes son instrumentales, no teorías que desentrañan el papel del ser humano en las organizaciones. Los cursos de sustitución de tesis sirven para imbuir en los nuevos profesionales una mentalidad emprendedora, individualista y de simularles el ambiente donde trabajarán, por ejemplo, el proyecto:

“Nuevos Clientes, Nuevas Ventas”, mejoró los ingresos de *Climas y Rejillas Carrillo* cuyo problema residía en la falta de comunicación exterior hacia las grandes empresas [...] Propusieron: ofertas más atractivas para los clientes, mejorar la calidad en productos y servicios [...] Gracias a estas propuestas se logró mejorar la productividad con un 30% de ganancias aproximadamente; demostrando así lo que los estudiantes de esta universidad son capaces de lograr a través de los conocimientos que en ella se imparte.⁶²

También el estudiantado de la FCPS es apto para entender cuáles factores obstaculizan un buen servicio: “No tener una filosofía de calidad, no se fomenta el trabajo en equipo, no involucran a la gente [...] (para) tratar de exceder constantemente las expectativas de las personas que solicitan el servicio”. Saben que la política de calidad necesita de líderes visionarios encargados de “[...] hacer que otros hagan lo que tienen que hacer”, con aplomo e ideas extraordinarias, para conservar su posición de poder y reciclar el proceso de producción. Luego el líder guía a sus prosélitos a las metas estimulando logros encaminados a incrementar la productividad y hacerlos sentir a gusto, por la vía de la motivación, traducida en “[...] reimplantar el empleado del mes, la agenda de cumpleaños, actividades deportivas, días de campo, celebraciones”. Por eso, es deseable introducir en la “[...] administración pública los cuatro principios de las empresas modernas: calidad, rapidez, innovación y oportunidad.”⁶³

Con estos preceptos de la teoría organizacional, se realizó un proyecto para solucionar “La rotación de personal en la industria maquiladora”, desechando los rubros del aumento de salarios, el papel del Estado y las condiciones laborales. Sin reflexionar porqué si “[...] no ha estallado un movimiento de huelga en los últimos años, lo que quiere decir que en el Estado se

⁶² *La Criba*, diciembre 2002, p. 4. Por otra parte, cuentan con el programa “Jóvenes emprendedores”, que de 21 proyectos fueron premiados: en primer lugar *Pamper comodito*, en segundo *Cosmetic's* y en tercero *Aventura en el Desierto* (*La Criba*, abril de 2003, p. 11).

⁶³ Sugerencias de los proyectos para la Secretaría de Relaciones Exteriores, Perform de Juárez, Calidad y Modernización (de la Secretaría del Trabajo), Recaudación de Rentas, respectivamente. En la última institución, el estudiantado aludió a los artículos 63 y 64 de la Ley Federal del Trabajo (LFT), para proponer un descanso, que no se cumple, de 15 minutos “para que los empleados tomen sus alimentos”. No hay mención alguna acerca de esta violación a la LFT, sólo una recomendación.

tiene una filosofía que busca trabajar para progresar”, para qué se necesita detener la rotación y “[...] crear un programa que ayude a la empresa maquiladora a tratar de que el empleado se sienta como en familia y no decida dejar la planta, evitando así, costos a la empresa.” Como referente de la vocación social de egreso, poco ilustra un proyecto encaminado a la problemática de la empresa por encima del proletariado, aunque el estudiantado supo que el 66% de las personas encuestadas consideraron el salario como “malo”. La solución fue la más conocida: bonos hasta por recomendar a un amigo, festejos, fotografías, camisetas.⁶⁴ Es obvio el interés por formar profesionales para solventar las necesidades de la maquiladora, potencial campo de trabajo. Pero para una egresada, la senda hacia la empresa tiene inconvenientes:

Si tomamos a la maquiladora como el vivo ejemplo de la represión y la explotación del obrero, le vas a hacer un diagnóstico para que todavía les ayudes a que expriman más a los trabajadores. No nos queda claro el objetivo del trabajo, más bien se está manejando como una forma de relaciones públicas, pórtate bien, has mejor esfuerzo porque, probablemente, estás enfrente de un cliente o de un empleador. Pero no se te está remarcando, por ejemplo, nosotros de comunicación sí vamos a salir a cambiar el mundo, a salir a mejorar la sociedad, ahora que todo está muy comercializado. Sí nos dicen prepárate, estudia, investiga, pero individualmente, porque la competencia está fuerte.

Por otra parte, los proyectos de los cursos de sustitución de tesis son una instancia para conectarse con las esferas industrial y política, como la campaña “Tu mano amiga para otra vida” (donación de órganos) y la cruzada para recolectar libros “Para saber y aprender hay que leer”. que combinó en una manta el logotipo de la universidad y de la empresa.⁶⁵ La conclusión de la última campaña compendia la esencia de la formación de estos cursos, subordinados a las demandas de quien contrata y la planeación como si las personas pudieran moverse a voluntad de la burocracia, pues afirma: “El éxito en este tipo de proyectos se debe más al esfuerzo y al empeño de un equipo de trabajo consciente de las necesidades más que a altos costos. Nosotros recomendamos como estrategia aplicar el ciclo de planeación cada año y adaptarlo según las necesidades futuras”.

⁶⁴ Las propuestas del proyecto no son novedosas. Desde principios de los ochenta los bonos se utilizan como incentivo para la productividad y contener los salarios.

⁶⁵ La primera fue patrocinada por el candidato del PRI a la presidencia municipal en 2001, Raúl Barraza, la Coca-Cola, Consultores Corporativos y Producción para las Artes Gráficas. La segunda, contó con el financiamiento de los Rapiditos Bip Bip, Canal 56, Plaza San Lorenzo, Compurent y Salón de Eventos Gali.

Los cursos de sustitución de tesis en la FCPS favorecen a la eficiencia terminal y relegan la comprensión del contexto político e ideológico de la universidad. En el recuento de los proyectos revisados no afloran las contradicciones de la estructura económica, las implicaciones del uso de la tecnología, la organización de las empresas, la calificación o la descalificación de la fuerza de trabajo. El TLC, la globalización y un gobierno de empresarios y para empresarios, empujan a la adopción del currículum basado en competencias por la actualización permanente de la fuerza laboral, la posibilidad de conservar el empleo y es un aprendizaje demostrable y controlado.

Tales premisas orientan el quehacer de muchas universidades en el país y acogen el CBC como la panacea para conectar al profesional con un empleo, pero la escuela no asegura un trabajo en un marco de cambio tecnológico. Elemento que no depende del accionar de las IES y éstas no pueden ser responsables de la débil conexión hacia el mercado laboral. La importancia del currículum radica en que especifica y norma lo académico en la formación de profesionales adecuados a la maquiladora en un esquema de producción toyotista.

En síntesis, es un perfil de egreso plasmado en un currículum técnico basado en objetivos y no en procesos, que no forma personas comprometidas con la transformación social a favor de sectores marginados. Convicción proscrita por las IES hacia el futuro inmediato, que sería conveniente reconstruir para que la universidad pública combine docencia e investigación y asuma un papel estratégico en la generación de conocimiento, innovar y escapar a la lógica unilateral dictada por el Estado.

LA MISIÓN Y LA VISIÓN

En tiempos de globalización y en un cluster maquilador, la transformación de la FCPS apunta a formar profesionales de calidad valorados por el mercado de trabajo, en detrimento del perfil de ciudadanía que suponen sus licenciaturas humanistas. La dinámica de la anarquía que estima la diversidad de metas, la disensión al poder académico institucionalizado y la divergencia propia en una Facultad de ciencias políticas, empieza a trocarse en una organización prestadora de servicios conducida por el modelo de planeación estratégica. Su reforma curricular basada en competencias armoniza con las necesidades de fuerza de trabajo calificada: polivalente, creativa y responsable, pero se aleja de la sociedad. Para gozar de prestigio social, busca la evaluación de los CIEES como sinónimo de calidad, en perjuicio de su autonomía.

La creación de la FCPS para justificar el impuesto universitario, fue un elemento que provocó la desatención del desarrollo de la facultad. Tal vez por esto, en la FCPS la modernización fue lenta y facilitó la participación política y su contenido social en el proyecto de 1987 que, aunque truncado, planteaba una resistencia a orientarse de manera unívoca al sector maquilador y formar seres despolitizados. Con el PID 2000-2004 la inserción de la FCPS en la modernización es evidente: impulsar la cultura de calidad y la pertinencia curricular, avaladas por evaluaciones externas que incluyen al empresariado. En el camino de la FCPS a la modernización se encuentra la acreditación de sus programas.

La discusión y reflexión de la cotidianidad del trabajo docente son convenientes para modificar el papel del profesorado en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Porque, con matices, el estudiantado percibe que la FCPS goza de “mala fama” y cuestiona el quehacer docente y los cursos de sustitución de tesis. Éstos, que pretenden alcanzar la complejidad de una tesis, son semejantes a la práctica profesional y choca con la expectativa de la administración de la FCPS de formar en investigación. Por eso, las constantes a resolver en los proyectos se circunscribieron a la falta de capacitación al personal, de difusión y de motivación. Además, evidencia el fracaso del examen de ingreso de la FCPS, porque no validan las aptitudes deseables a una carrera humanista. El efecto es una formación profesional que no genera ciudadanas y ciudadanos comprometidos en el diálogo y la transformación social. De ahí que el alumnado y el profesorado de la FCPS coincidan, en general, con el concepto externo de calidad definido por el empresariado en primera instancia. Y es el indicador del éxito con la venta de los proyectos de sustitución de tesis y la obtención de patrocinio.

El PEPD, según la administración, es un instrumento que impulsa la productividad académica y la calidad educativa, en contraste a la planta docente de la FCPS le parece excluyente porque falta colaboración de la dirección para lograr puntos. Con la escasa y nula participación de docentes de tiempo completo y de horas clase, respectivamente, el objetivo de impulsar la calidad académica y la productividad en la FCPS no trasciende, porque no se halla relación entre el estímulo y un mejor trabajo académico. Si en la FCPS existe baja calidad de la enseñanza, tiene sus antecedentes en la antidemocracia y en el control político que se ejerce, en los bajos salarios y en la ausencia de formación docente. Hechos que no se resolverán mientras el

PEPD justifique y legitime la diferenciación salarial, porque, de acuerdo a la lógica de la burocracia, la simulación es responsabilidad del académico no del proceso de evaluación.

La evaluación al profesorado puede alcanzar su legitimidad si genera un diálogo y se respeta su autonomía, para decidir los puntos a mejorar en su práctica profesional. Por otro lado, conviene que maestros y maestras conversen con el estudiantado para establecer criterios propios y compartidos en la revisión de la experiencia de enseñanza y de relaciones durante el semestre, orientados a conocer las deficiencias docentes y que el alumnado reflexione sobre su trabajo. Una alternativa será la evaluación cualitativa que genera una colegialidad voluntaria, crítica y no meritocrática enfocada a la consecución de puntajes.

De este posible diálogo dependerá que docentes y estudiantes de la FCPS no se muevan en la lógica de la reforma CBC, ideal a la sociedad globalizada. El CBC es técnico, diseñado con entradas y salidas como un producto final que especifica la práctica docente y las metas por alcanzar para la capacitación laboral. El riesgo del CBC es su inclinación a formar sólo en competencias dirigidas al hacer, desplazando la consecución del pensamiento crítico. Por último, la reforma curricular es conveniente, pero no a partir de la visión pragmática de un currículum que forma profesionales acordes a la ideología del empleador, elemento principal para determinar una contratación.

En la actualidad, la FCPS y las universidades juarenses desatienden la formación plena del estudiantado con capacidad crítica y reflexiva para la integración nacional y la democracia, por la conformación de cuadros meritocráticos y de calidad hacia el sector maquilador. Para la mentalidad hegemónica, el único camino de las universidades es que manejen sus recursos desde el principio de costo-beneficio semejante a la tasa de ganancia de una empresa. Como construcción social, la evaluación que mide la calidad y la pertinencia curricular es un dispositivo para normalizar la actividad de las IES y la supresión de proyectos que no acaten la lógica sistémica de organizaciones prestadoras de servicio educativo. La evaluación valora el desempeño institucional, la productividad del profesorado y controla los perfiles de egreso y aprendizajes de acuerdo a un proyecto de sociedad.

CAPÍTULO VII

LA SENDA DE LAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS

La lógica de la globalización económica y social se percibe como un fenómeno irreversible y envuelve a la esfera educativa. Los postulados de organismos nacionales e internacionales, la mayoría de ellos, ajenos a la educación, se introducen en la vida cotidiana de las IES públicas de Ciudad Juárez. El mercado orienta la innovación de los currícula para formar las competencias indispensables hacia un cluster maquilador, la adopción de parámetros de calidad basados en la eficiencia y la aceptación de la evaluación institucional y docente para la legitimidad social. Currículum, calidad y evaluación son los conceptos clave en el análisis de la senda de las universidades locales. Estos conceptos se abordan como construcciones sociales en un momento histórico, buscando las conexiones entre el espacio concreto de la frontera y las modificaciones en la producción global.

La noción de currículum conceptual planteada por Grundy (1998), caracterizado por su planificación, organización y control para obtener el perfil de egreso esperado por los expertos en la materia, permite entender por qué la supresión de la participación del profesorado en su construcción. También, por qué es el currículum ideal en la formación de profesionales con las habilidades y actitudes para la sociedad del conocimiento y un modo de producción toyotista, que forma una mano de obra multifuncional, produce con calidad total y reduce la incertidumbre. Al currículum técnico que prepara para el trabajo, le corresponde una didáctica industrial y un docente conductual que administre el conocimiento y las actividades en el aula en respuesta al mercado laboral. En oposición, Grundy dentro de la corriente de investigación-acción y Apple (1997b) y Giroux (1997) con los aportes de la pedagogía crítica, postulan la intervención del profesorado en la confección curricular desde una perspectiva cultural para que la escuela no restrinja su accionar a los designios del Estado.

La orientación curricular hacia el mundo del trabajo provoca que la calidad y pertinencia de la educación, como otros servicios, tase su valor compitiendo en el mercado. La teoría de Carr (1993) sustentada en la investigación-acción, dilucida los afanes de empresarios, políticos y administradores de la educación para construir escuelas eficaces donde se afianza el poder de los planificadores, con una mirada extrínseca al hecho educativo. Siguiendo a Carr, en su concepto de perspectiva intrínseca de la educación, asevera cómo el lenguaje técnico fragmenta el

pensamiento educativo, burocratiza la tarea docente, limita la capacidad profesional del profesorado y lo excluye, junto con el estudiantado, de la definición de calidad. Las elaboraciones de Calvo (1993) y Villaseñor (1994), analizan cómo la calidad educativa corresponde más a las peticiones del mercado que al conjunto de las necesidades sociales. La calidad se patentiza cuando se alcanzan los valores y fines deseables para una sociedad determinada. Bajo la premisa de aldea global, la calidad educativa conforma un paradigma en el sentido de Kuhn (1993), que es un modelo compuesto de conceptos teóricos científicos reconocidos universalmente y toman a las IES en prestadoras de servicios, intentando la convergencia de los fines académicos y los administrativos.

La evaluación es ineludible y cierra el círculo de las reformas hacia la renovación curricular, académica y administrativa en las IES. Para la burocracia educativa de la ANUIES, Conaeva y demás organismos encargados de la acreditación a las IES, son un instrumento indispensable para establecer criterios y estándares de calidad, y en la selección, promoción y productividad de la planta académica. El impulso del Estado a la evaluación y su aprobación para instituirse en las universidades, se sustenta en que informa a la sociedad de la calidad de la enseñanza de las IES. House (1997) ilustra el origen político y comparativo de la evaluación de los servicios públicos en la verificación de que los objetivos prescritos por los gobiernos se alcancen y justificar la asignación o negación de recursos, patente ahora en las IES. Esta política en la práctica se traduce en la eliminación de instituciones y docentes que no cumplan con las normas estatales. Glazman (2001) sostiene que sirve para establecer una nueva relación entre gobierno y universidades y legitima la exclusión de IES. De acuerdo con Elliot (1993), la evaluación al profesorado limita la práctica docente por la vigilancia y control de sus actividades. La alternativa se propone desde la investigación-acción, para la reflexión y la deliberación que fortalezca su autonomía profesional en la búsqueda de su transformación y, como sostiene Contreras (1997), comprometida con el alumnado y la comunidad.

Las premisas aludidas forman el marco de análisis de la entrada a la UACJ, UTCJ y UACH, de la dirección marcada por el Estado evaluador y la instauración de prácticas hegemónicas, como la competencia por recursos y la planeación estratégica para el cambio institucional. Pero éstas nunca llegan a ser totales ni originan un proceso acabado, porque la escuela es un campo, como asevera Bourdieu (1986), y un espacio para la reproducción y producción de la cultura

(Giroux, 1992 y 1997). Aunque se limita la autonomía de las IES con la adopción de las políticas externas, aún existe un margen para la resistencia a la senda de las IES de acomodarse a los “retos” de la economía global. La escuela todavía es un espacio en donde las personas luchan, la mayoría en el contexto de las reglas establecidas; otras desde la reflexión y la acción en busca de la emancipación propia y la social, pensando la escolarización y sus procesos ideológicos, para contrarrestar la formación profesional que privilegia las habilidades instrumentales en detrimento del pensamiento para la ciudadanía.

El currículum emprendedor

El currículum es un entramado y espacio de disputa entre las aspiraciones sociales y educativas, que compendia una idea de ser humano y de educación. Como un problema técnico, el currículum es el conjunto de medios para alcanzar fines determinados en un cluster (Porter, 1999), por ejemplo, capacitar a la fuerza técnica y tecnológica adecuada a las empresas maquiladoras. La educación como un apéndice del mundo del trabajo, tiene su premisa en la funcionalidad técnica de la educación (Muñoz Izquierdo, 1993), que postula una perfecta sincronía del mercado y la formación profesional. En la universidad, el currículum es la materialización de un perfil profesional desde la perspectiva político-académica para articularse con los propósitos de los sectores hegemónicos de la sociedad. En oposición, Grundy (1998), sostiene que el currículum es una experiencia donde las personas buscan su emancipación.

Con la noción de cluster, el gobierno de Chihuahua promovió la adecuación de los currícula para dotar a las maquiladoras de la “infraestructura de conocimiento”. Francisco Barrio impulsó el proyecto Siglo XXI -dirigido por la iniciativa privada-, con el fin de suministrar insumos a las maquiladoras de auto-partes, y en 1993 fundó el Centro de Apoyo Académico ligado a la formación de personal calificado de esta industria. Patricio Martínez continuó el objetivo de proveer la fuerza de trabajo de un colectivo obrero polivalente y con capacidad de gestión. Pero fracasó, como sostienen Carrillo y otros (2001). No obstante, la reforma curricular marca el derrotero de las universidades públicas orientadas hacia las maquiladoras, sobre todo en la UTCJ creando mandos medios.

La lógica de los administradores de la educación insiste en lograr la compatibilidad de la formación profesional con las habilidades, conocimientos y actitudes, demandados por los

empleadores. El pensamiento curricular hegemónico contiene elementos dirigidos a desarrollar una visión estratégica de trabajo en equipo, de liderazgo para la mejora continua, de responsabilidad y creatividad. La planificación y el control de las cartas descriptivas en el aula, son la vía para conformar un profesional con las competencias laborales aplicables a cualquier situación de trabajo. Empero, según Díaz (2000), la empleabilidad no depende de las capacidades y las destrezas adquiridas, sino de las relaciones de un aspirante con el mercado de trabajo y, en esencia, de la ideología del empleador que espera del profesional las cualidades para actuar bajo presión y una mentalidad emprendedora. Un factor fundamental es la ubicación de los individuos en la red de relaciones sociales (Brunet y Morell, 1998 y Carrillo, 2000). Además, de la crisis económica y el cambio tecnológico como indicadores de la cantidad de puestos disponibles y de la calificación necesaria para ocuparlos, factores que no pueden prever las IES. Por ende, no es conveniente convertir la capacitación para el trabajo en el eje pedagógico en el nivel de licenciatura de las universidades, pues de ello no depende encontrar empleo.

En la disputa por la construcción curricular, se enfatiza la inclusión de los códigos de la modernidad, representados por la informática y el inglés. Los cuatro pilares de la educación propuestos por Delors (2000), se consideran adecuados para la sociedad del conocimiento y se presentan como neutrales y válidos en todos los horizontes educativos. La abstracción para interpretar y tomar decisiones sobre la maquinaria, la socialización que induce a la adaptación de la nueva cultura laboral y la gestión enfocada al trabajo en equipo, son los rubros básicos encaminados a normalizar y certificar a los nuevos profesionales. En contradicción, Díaz Barriga y Rigo (2000) cuestionan este currículum por su adiestramiento instrumental y pragmático, que desatiende la formación cultural, integral, humanística y crítica. La alternativa a un currículum que se ostenta universal y elaborado por especialistas, es uno construido regionalmente, con la participación del profesorado en la transformación de su práctica docente, que pondere la ideología implícita, supere la división entre diseño y ejecución, y tome decisiones éticas en su tarea de enseñanza.

En la actualidad, se impone la vinculación acrítica para conectar al currículum con el sector productivo. Se obvia la dependencia económica del país, la escasa transferencia tecnológica y la crisis de la industria maquiladora, iniciada en el año 2000. El debate es cómo articular a las IES juarenses con la industria maquiladora sin anular la formación en el pensamiento crítico más allá

de la esfera laboral, la autonomía de la práctica profesional y su nexo con otros sectores de la sociedad. Porque, como cuestiona López (2001), la vinculación con la iniciativa privada es consecuencia de la competitividad en el mercado y la necesidad de financiamiento alterno, en menoscabo de su nexo con la comunidad. En el campo de la evaluación, lo curricular es nodal porque materializa el proyecto político y educativo hegemónico. Pero la evaluación practicada se limita a examinar la congruencia del plan de estudios en relación con el perfil profesional, desde una perspectiva técnica orientada a controlar los contenidos, la secuencia y el alcance de los objetivos conductuales señalados. De ahí la importancia del *seguimiento de egresados* enfocado a detectar las actitudes deseables para el empleo, y las materias se flexibilizan enfatizando las de perfil instrumental, como es más visible en la UTCJ.

La orientación global del currículum atiende primero la capacidad de solucionar problemas de la producción y obnubila la construcción del pensamiento deliberativo. En consecuencia, se genera la intensificación de la formación en la empresa y el aprendizaje en el puesto de trabajo. Las competencias necesarias y suficientes serán el fomento de la capacidad de trabajo en equipo y la sociabilidad para colaborar más con la organización, asumir una actitud de calidad frente a su propio trabajo, flexibilidad laboral y responsabilidades en función del cliente. El perfil profesional en tiempos de la globalización se puede sintetizar en contar con una visión emprendedora. En la actualidad, en el currículum prevalecen las ideas y objetivos de los especialistas externos a las IES que delinean un carácter técnico del trabajo docente, y el profesorado no aplica sus capacidades reflexivas en el desarrollo curricular.

En conclusión, en Ciudad Juárez, la tendencia del currículum hacia el mercado laboral maquilador es evidente en la UACJ, UTCJ y UACH en su perfil de profesionales emprendedores y orientados al autoempleo. En las carreras enfocadas a formar mandos medios, a la administración aduanera y a impartir maestrías para los puestos de supervisión inspirados en la manufactura japonesa. La directriz no da prioridad al enfoque hacia un desarrollo alternativo a la industria maquiladora y las IES se mueven en una perspectiva de la funcionalidad técnica de la educación. Los currícula se reforman sin considerar las diferencias culturales y la resolución de problemas comunitarios, sin profundizar la discusión respecto a los cambios económicos y sociales provocados por la globalización. Tampoco sobre los efectos de un docente instrumental que capacita al estudiantado con las destrezas básicas para el empleo, principal criterio en la

determinación de la calidad educativa.

Calidad para la eficiencia

Los significados contemporáneos de calidad educativa son parte de las reformas económicas y sociales en el mundo y sus impulsores lo convierten en un fetiche que repercute en las condiciones de vida de la población. El discurso de la calidad es tan amplio que nulifica la deliberación sobre sus contenidos en la definición de la calidad en cada institución, y prevalece el esquema de eficiencia-rentabilidad. La organización contemporánea en las IES de Ciudad Juárez se conforma con la planeación estratégica, el trabajo en equipo y una misión y visión, que acoge parámetros acordes a los propósitos del Estado evaluador. El trabajo en equipo es la analogía de los cuerpos colegiados para llevar a cabo los objetivos de la dirección (Weber, 2001). Según sus promotores, entre ellos Cervantes (1998), Reyes (2000) y Schmelkes (1999), son condiciones necesarias puesto que las IES también son sistemas de cliente-proveedor y pueden funcionar con círculos de calidad, pero no reparan en la tecnificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, el análisis de la calidad educativa se elabora respecto a cómo y con qué criterios se define la calidad en la UACJ, la UTCJ y la UACH, en un contexto de financiamiento restringido, pertinencia de los programas de estudio y evaluaciones con estándares internacionales. La calidad es un concepto histórico ubicado en las relaciones sociales y procesos de la vida cotidiana en una sociedad concreta. La preocupación por la calidad en educación surgió en un momento de contracción presupuestal y el encumbramiento de la eficiencia de la producción fue el indicador de éxito. Desde entonces se generó un falso debate entre masificación y calidad, atribuyendo a la educación la responsabilidad de la crisis económica inseparable al libre mercado. En México, la prioridad del pago de la deuda externa en los ochenta y el rescate de la banca en los noventa, de acuerdo con el estudio de Aboites (2002), invalidan los argumentos de la falta de recursos para fortalecer la educación superior. El discurso oficial desde Miguel de la Madrid, no cesa de resaltar el encargo de la educación para formar capital humano como fuente del desarrollo nacional.

En la actualidad, la calidad educativa es un fetiche que se traduce en equidad, paz y democracia. Pensando que la escuela por sí sola pudiera, por un lado, esparcir los conocimientos

y las capacidades útiles a la economía y, por otro lado, aumentar la productividad, disminuir el desempleo, la pobreza y la pérdida de competitividad internacional. Para sus portavoces, la educación moldea a la sociedad y no viceversa. Pero en la cotidianidad de las IES, el accionar y la calidad educativa se modela con los criterios de la economía (Pérez, 1999), dirigidos a la obtención eficaz de los objetivos previstos en nombre del progreso social, sujeta a las visiones empresariales. La acreditación o certificación estimuladas por el Estado evaluador, son las instancias legítimas para impulsar en las IES la eficiencia de sus procesos administrativos, hacer rentable la inversión y la pertinencia curricular con el sector laboral. Existe la certidumbre en los administradores de la educación de que la calidad documentada y la actividad universitaria plasmada en la misión de la institución, es la senda para resolver las demandas externas, en la “sana competencia” por financiamiento y estudiantes en el mercado educativo.

Participar en el nuevo escenario implica en las IES seguir la administración gerencial, burocrática, eficiente y productiva, porque se pondera mejor que la manera anárquica del accionar de las universidades. La cultura empresarial llega a las IES de Ciudad Juárez y las paredes de los edificios lucen las acreditaciones y certificaciones en ISO 9001:2000, como sinónimo de homogeneidad y de calidad en el servicio. Lo que para los guías de la educación es conveniente, docentes y estudiantes lo perciben como organizaciones inflexibles y más burocráticas que obstaculizan el aprendizaje, el ejercicio de la cátedra y la autonomía universitaria.

La asunción de los criterios económicos y de mercado para especificar la calidad del hecho educativo, pretende que el quehacer docente se vuelva un proceso técnico e irreflexivo, controlable con supervisión e inspección en función de las metas de la administración. Perfil tecnificado, complementado con la evaluación del alumnado basada en rubros que obligan al profesorado a usar medios audiovisuales, lecturas en inglés y retroalimentar al estudiantado sobre sus avances de enseñanza. En contraste, desde la corriente de la investigación-acción, en el hecho educativo importa más la capacidad de aplicar los valores éticos a la práctica educativa concreta, que la habilidad de emplear con precisión las normas técnicas y el conocimiento teórico producido por académicos expertos. En la investigación-acción la calidad no se mide ni es un modelo mercantil distante de la cotidianidad de una institución, tampoco se restringe a

formar profesionales competitivos e individualistas, sino seres autónomos estimados por la construcción personal de significados y la autorreflexión sobre el aprendizaje.

En la diversidad de concepciones de calidad, Latapí (2002), la define como “buena educación” basado en el diccionario y sus propiedades son inherentes a una cosa para apreciarla mejor que otra. Pero la valoración de calidad no parte de lo innato, pues su construcción es social e histórica y se concibe de manera diferente en cada comunidad. La calidad educativa tiene una práctica en la vida diaria donde intervienen intereses y valores que surgen de las relaciones sociales en cierto momento histórico. Los significados de la calidad varían, desde la utilidad para encontrar empleo y controlar el aprendizaje, pasando por la disminución de autoritarismo en el aula y el trabajo con grupos pequeños. Por ende, la calidad educativa no es una simple expresión, sino la materialización de un proyecto de sociedad, que como paradigma contiene, entre otros conceptos: acreditación, certificación, eficiencia y liderazgo.

Se concluye que en la definición de calidad educativa, la visión extrínseca presiona a las IES a satisfacer las necesidades económicas de la sociedad o las demandas del mercado de trabajo. La hegemonía en el paradigma de la calidad arraiga el poder de los administradores y planificadores sobre la academia en su propósito de construir escuelas eficaces, con procedimientos documentados y parámetros internacionales, sin la opinión de la comunidad escolar. Elevar la calidad, según sus defensores, requiere requisitos más rigurosos del acceso a las IES, la estandarización del conocimiento y la comprobación de habilidades con exámenes nacionales de egreso medidos en puntajes como equivalente de capacidad práctica. En la cotidianidad, en 10 años de aplicación del Ceneval el estudiantado adolece de los mismos defectos en las IES de Ciudad Juárez. Esta es la senda elegida en la UACJ, UTCJ y UACH, la calidad se equipara con la eficiencia para solventar las demandas de un sector de la sociedad, en un contexto global de “sana competencia” por financiamiento y la acreditación dictaminada por instancias evaluadoras externas como ventaja competitiva en el mercado educativo.

Evaluación: liderazgo versus exclusión

La evaluación institucional es un proceso imprescindible para satisfacer las exigencias del Estado evaluador, funciona como rendición de cuentas y las universidades públicas de Ciudad Juárez la aceptan. Algunos autores, Acosta (2000) y Ornelas (1996), aseveran que la evaluación y el

condicionamiento de recursos trajeron el mejoramiento del desempeño institucional. En contraposición, Villaseñor (1993), Ruiz (1998) e Ibarra (2001), sostienen que la evaluación es un instrumento de control burocrático de las IES, con criterios de eficiencia y productividad para cumplir las demandas del gobierno. En la evaluación del aprendizaje, el Ceneval se presenta como panacea de una certificación neutral y objetiva de ingreso a la universidad y para el empleador; pero al estudiantado lo excluye del acceso a la educación superior y lo descalifica en un mercado laboral que empieza a reconocer en los puntajes del EGEL la evidencia de competencia profesional. Respecto al profesorado, la burocracia educativa supone que los sistemas de estímulos impulsarán un trabajo académico de calidad, pero su premisa meritocrática generó resistencia y “efectos no esperados”, según lo descubrió Comas (1999).

La evaluación es un dispositivo del Estado para distribuir recursos. Se utilizó con el propósito de contener la denominada masificación de la educación, enfrentar la disminución del presupuesto y como un requisito en la competencia por recursos. La evaluación sirvió al gobierno en la búsqueda por maniatar a los sindicatos, delimitar la autonomía universitaria y recomponer la senda de las IES ante el inicio de una economía de tratados de libre comercio. La “nueva realidad” de la sociedad del conocimiento, y las consecuencias en las relaciones sociales y la educación, merecen escasas críticas. A toda distorsión le corresponde un nuevo procedimiento de evaluación, según sus partidarios, y las discrepancias entre las puntuaciones y las normas revelan los rubros de ajuste, desde una visión de cotejo de insumos y productos que no explica la situación cotidiana de una institución.

El ejemplo más notable es la acreditación, que se pretende objetiva y adecuada, porque la realizan pares. La acreditación externa como origen de la legitimidad social de las IES impone los parámetros a evaluar con la demostración de documentos que validen el control del proceso de enseñanza-aprendizaje, la actividad docente, recursos y política de calidad, así se desprende de la revisión de registros y publicaciones de la UACJ, UTCJ y UACH. Además, la revisión de pares no se trueca en un proceso de diálogo entre evaluadores y comunidad escolar, sino que adquiere el carácter de sanción descontextualizada cuando se niega un certificado de acreditación a la IES. Esto que para el Estado y algunos intelectuales es deseable, no considera suficientemente las implicaciones de una racionalidad cimentada en el mercado y la empresa, el control de la burocracia educativa sobre la universidad sin estar dentro de la institución. Les

parece “natural” que después de una evaluación a las IES se les niegue el financiamiento, se limite la libertad de cátedra y la autonomía universitaria para crear programas académicos en los márgenes del mercado.

No obstante, la lógica administrativa y externa es hegemónica y se percibe en los exámenes de ingreso y egreso del Ceneval. En la cotidianidad de las IES estas pruebas son un instrumento que certifica la exclusión de aspirantes que no obtuvieron un puntaje para ocupar uno de los lugares en la universidad. De acuerdo con la opinión de la planta docente, el estudiantado ingresa con deficiencias de lectura y escritura, por tanto, la aplicación es intrascendente para avalar estas habilidades. Por otro lado, el examen de egreso representa puntajes para clasificar al profesional cuando solicita trabajo. Los argumentos que justifican la objetividad del Ceneval son insostenibles, porque evalúa a un tipo ideal de estudiante y por su falta de referentes socioculturales es una comparación ideológica, política y técnica de los seres con relación a los conocimientos, habilidades y actitudes para la sociedad global.

Similar situación se registra con los estímulos al profesorado, donde una serie de rubros son el rumbo del docente productivo y de calidad hacedor de méritos que decide el monto de sus ingresos. Para Gil Antón (1998), Zorrilla (1998), Cetina y Mercado (1998), en síntesis, los estímulos al desempeño docente rompen con la homogeneidad estéril de retribución salarial y alientan la calidad y el reconocimiento al trabajo académico; se percatan además que el sistema induce al colectivo académico a realizar labores que otorgan mayores puntajes y constancias oficiales superficiales. En contraste, Lobrot (1994), Hargreaves (1995), Apple (2002) y Contreras (1997), advierten que la planeación y control para la ejecución del trabajo docente plasmadas en los estímulos posibilita que la burocracia despoje de su autonomía y creatividad al docente, en aras de los objetivos de la administración. Las cartas descriptivas, los exámenes estandarizados y las estrategias de enseñanza evidencian el acatamiento del profesorado. Estos controles técnicos envuelven en la rutina el quehacer académico, hace percibir a maestros y maestras una autonomía ilusoria cuando modifica una actividad para conseguir el objetivo previsto. Igual que con el proletariado, el trabajo docente se guía por una teoría del exterior donde el saber cotidiano se somete a las reglas tecnológicas y los planes del Estado.

En la discusión respecto a las ventajas, las inconveniencias y sus efectos en el trabajo académico, destacan las investigaciones de Comas (1999) e Izquierdo (2000) relativos a los

programas de estímulos. Encuentran que éstos no trajeron mayor productividad ni calidad en la tarea académica ni en el reconocimiento a la planta docente. Las secuelas fueron acordes con algunos propósitos del Estado: la flexibilización del trabajo docente; la restauración del control político y la orientación de la investigación hacia el mercado. Sin embargo, no resolvieron la efectividad de la compensación salarial, ni la falta de compromiso con la institución y la sociedad. Hallazgos coincidentes con la cotidianidad de la UACJ y UACH, y en el PNE 2001-2006. Según los defensores de los estímulos, también trajo simulación, responsabilizando de ésta a la planta docente y minimizando las consecuencias de un instrumento diseñado bajo criterios administrativos enfocado a la estandarización del trabajo académico. Situación paradójica que generó un dispositivo delineado para combatir los “vicios” de la escasa productividad y el compadrazgo.

Desde las voces críticas, es la consecuencia de un programa basado en el mérito y no en la ética, donde la planta académica aprende a sobrevivir con las “nuevas reglas del juego”, y es legítimo dedicarse a faenas que le representan más puntajes. Para algunos y algunas, es una forma de resistir a los planes del Estado de aumentar la productividad académica con métodos tecnocráticos. Mientras la evaluación mantenga su carácter técnico hacia la eficacia, no repercutirá en la calidad de las IES puesto que para el profesorado el programa de estímulos significa una compensación a los bajos salarios. Porque el problema de la evaluación es ético, político y de poder, no de una impecable organización burocrática creadora de más categorías, incentivos y candados que aseguren la productividad académica.

Revertir el sentido punitivo y sancionador de la evaluación en los diferentes espacios escolares es posible si se democratiza, como postulan Comboni y Juárez (2000), Santos (1996) y las propuestas de la investigación-acción. Un camino es suscitar un proceso de diálogo permanente e incluyente de toda la comunidad escolar y la sociedad, encauzado a lograr una evaluación diversificada, cualitativa, apropiada al contexto sociocultural y terminar con la inequidad de medir igual a instituciones y personas que son distintas. Las decisiones de qué y cómo se evalúa deben alcanzar la elección de directivos, las definiciones de los planes de estudio, la distribución del presupuesto y sus nexos con la sociedad, no limitada a la participación donde se propone, pero la administración y la burocracia disponen. Como imagina Ornelas (1999: 343) en los

tiempos globales, los maestros y las maestras ideales serán defensores tenaces de los principios de libertad de cátedra e investigación. Preceptos constreñidos en las universidades estudiadas.

La conclusión en referencia a la evaluación en el marco de la globalización de los mercados, con estándares internacionales delineados por expertos de la administración educativa, provoca la mutación de los rectores en gerentes de escuela y asumen los valores y el discurso propio de las empresas, despoja al profesorado de su objeto de trabajo y quebranta la autonomía universitaria. La evaluación promueve la correspondencia del sistema educativo con la economía y las IES adquieren un perfil técnico-administrativo. Como método de rendición de cuentas, la evaluación es una construcción social que justifica el recorte de presupuesto y la exclusión de proyectos escolares que difieren de los objetivos del “interés nacional”, desde la racionalidad comparativa y política. Por esto, en los criterios de evaluación de programas, aprendizajes y el quehacer docente, se relega al colectivo académico. El método para evaluar el trabajo y aumentar la productividad docente, reproduce la estrategia empresarial de incentivos minando la cooperación profesoral. Pero ni la más sofisticada planificación puede ordenar la anarquía de las IES y hacer coincidir lo prescrito con la cotidianidad.

CURRÍCULUM, CALIDAD Y EVALUACIÓN, LOS ELEMENTOS PARA EL CAMBIO EN LAS IES PÚBLICAS DE CIUDAD JUÁREZ

Atendiendo al análisis de las IES públicas de la frontera en su conexión con el contexto de la globalización, fue viable acercarse a conocer cómo viven los participantes en el hecho educativo la transformación en cada escuela. El análisis de la reforma a los currícula en competencias, el paradigma de la calidad como sinónimo de eficiencia y la evaluación externa para competir por recursos, indican los patrones de cotidianidad en las tres universidades. Aunque fundadas en diferentes momentos y objetivos, el contexto de su desarrollo, su nexos con el poder, el tamaño físico y la población estudiantil, hoy las IES muestran la homogeneidad de procesos estandarizados definidos por el Estado evaluador. Entre otras, la adopción de las políticas de admisión del estudiantado, la administración gerencial y la planeación estratégica referente de panacea organizativa.

Con el escrutinio del discurso oficial, la normatividad para cada institución y de la cotidianidad a través de entrevistas, en los diarios de campo de academias y cursos, fue posible

detectar el interés institucional por insertarse en la lógica de la competitividad, la reorientación de programas hacia el mercado maquilador y la evaluación externa como aval de buen servicio educativo. En la retórica del gobierno y la burocracia educativa, se mantiene la idea de formar capital humano desde una visión desarrollista en educación que conlleve al progreso, a pesar del espejismo de la propuesta, de acuerdo con Dieterich (1995), Suárez (1996) y Torres (2001). Por esta senda, las IES de Ciudad Juárez parecen destinadas, a nivel licenciatura, a crear la fuerza de trabajo profesional polivalente y plurifuncional en los currícula caracterizado por el ajuste y la flexibilidad. El propósito es la adquisición de competencias para realizar un trabajo eficiente y de calidad, evaluadas por el Ceneval hacia una normalización y posterior transferencia al ámbito laboral.

La política de certificación externa a las IES le conviene al empleador, al gobierno y a los intelectuales a favor del control en un doble registro (Ardoino, 1980), para asegurar la calidad de egreso. Pero en las universidades no se recapacita en la conformación de profesionales en competencias técnicas enfocadas a la eficiencia, como un reflejo de la hegemonía de la vida social regida por el mercado. En lugar de procurar un currículum acorde a los tiempos de la incertidumbre y la complejidad, se conforman con las competencias pragmáticas dirigidas al empleo. Por más que insistan los defensores en la conveniencia de esta formación para el mundo global, en la cotidianidad las actitudes comunes en el alumnado son el individualismo, la pasividad, la mentalidad competitiva y a la vez conservadora del actual sistema de vida. La ideología de los manuales de superación personal aparece en un currículum paralelo en cursos de desarrollo humano y de sustitución de tesis, y aflora en los comentarios del estudiantado respecto a su objetivo en la vida. Por otro lado, el servicio social se presta como experiencia laboral y no para aproximarse a la comprensión de la vida de sectores marginados que, en palabras de Freire (1998), es una invasión cultural, técnica y mecanicista. En esta senda no pueden generarse las personas hacia la emancipación social, según postula el PNE 2001-2006.

Acorde a los conductores de la educación superior, el discurso del desarrollo regional justifica un currículum con un perfil profesional congruente a un *cluster* maquilador. Su viabilidad se confirma en la inserción de cada egresado o egresada en el mercado laboral. Sabedores de la preferencia del empleador por *el saber hacer*, la formación en lo práctico prepara al ser humano productivo que perdure en el mundo del trabajo y lo teórico para construir

la crítica se vuelve superfluo. Apostarle al sector maquilador en crisis desde mediados del año 2000 y no discutir el contexto de escasa transferencia tecnológica, el mantenimiento de la división del trabajo de diseño en poder de las matrices y de ensambladora a Ciudad Juárez, provoca la inserción de la IES a las vagas exigencias de la sociedad, y funcionan como parte de la infraestructura del Estado en la senda de la vinculación con las empresas. El riesgo implica despojar del elemento político a la formación profesional deseable encaminada a la formación social, porque la educación para el trabajo se debe complementar con la educación para la democracia (González Casanova, 2001: 71).

El currículum delineado a sugerencia de las firmas, necesita de un paradigma de calidad con los conceptos y teorías propias de la iniciativa privada para probar la eficiencia de su servicio y la rentabilidad de cada peso invertido. Por ello, la UACJ, la UTCJ y la UACH como prestadoras de servicios encuentran la calidad cuando llenan las expectativas del usuario parecida a una universidad empresarial, de acuerdo a los aportes de Meister (2000). El grado de satisfacción del cliente se conoce con la medición de todos los elementos de la calidad educativa: instalaciones, exámenes, publicaciones, gestión de recursos. En la cotidianidad, el estudiantado es un producto y el mercado laboral es el cliente. La concepción de calidad de estudiantes y docentes no es uniforme. En el alumnado encarna una credencial para el mundo del trabajo y percibe que su capacidad profesional será determinada por la práctica. En general, el concepto de calidad y sus elementos le son extraños al estudiantado, a excepción de la convicción de que los empleadores son quienes deben determinar la calificación de su trabajo. El quehacer docente se tecnifica para conseguir las metas de la administración, el profesorado acepta la calidad certificada o acreditada porque es un símbolo de evolución y buena imagen, pero también saben que es plausible resistirse a reducir la formación al pensamiento pragmático.

Para obtener los resultados de la planeación y la reconversión de las IES, sus partidarios erigen a la evaluación educativa desde una racionalidad instrumental y cuantitativa. Los expertos externos buscan el control sobre los estándares de calidad de ingreso-egreso y la productividad de la institución y académica. Pero en el campo de la evaluación los planes estatales encuentran resistencias, principalmente, en la valoración docente. El examen Ceneval de ingreso es inútil para confirmar la calidad del estudiantado, porque cuando la demanda de una carrera no supera la oferta se admiten a todas y todos los aspirantes; cuando existe saturación en alguna profesión,

funciona como instancia legítima para rechazar demandantes. En la cotidianidad el profesorado tampoco le encuentra significado al examen, porque el alumnado entra sin capacidad de lectura comprensiva, de procesos de análisis y síntesis y con problemas de redacción. El EGEL suple a la tesis para obtener un título y controlar la calidad profesional desde la perspectiva de los empleadores. Mientras que para la administración el Ceneval es aplicable a todos los contextos, existen serias críticas a su diseño basado en la opción múltiple dirigido a un inexistente educando. La incorporación del EGEL como alternativa de titulación, fuerza el cambio en los planes de estudio y socava la autonomía universitaria. Por otro parte, el EGEL no es sinónimo de calidad, sino un referente de acreditación y sirve al empleador para elegir al profesional con mayor puntaje, los organismos certificadores lo utilizan en la revisión de los planes de estudio y al estudiantado como fuente de legitimidad social. También posterga en los postgrados la experiencia de ejercicios de investigación y la producción de conocimiento.

Asegurar la productividad docente, implica someter a maestros y maestras a una evaluación de su desempeño por el alumnado y la administración, que se traduce en estímulos monetarios. Ambas evaluaciones se caracterizan por la ausencia de diálogo. En la cotidianidad, el profesorado se mofa de los estímulos y los llama *tortibonos*, y a la evaluación de su trabajo en el aula por parte del alumnado la toma como una venganza, incluso la llama *perversa*. Para el estudiantado, evaluar al docente no tiene trascendencia, porque éste no cambia a partir de sus críticas. Los hallazgos de los estudios nacionales coinciden con los encontrados en la UACJ y UACH, en que los estímulos no aumentan la productividad docente ni la calidad, sólo el ingreso, beneficio del cual es excluido un buen número de docentes, ya sea por no cumplir requisitos de antigüedad, el grado académico o por su contrato de honorarios. Entre la planta académica existe una sensación de simulación y, en ocasiones, de subestima hacia su persona y trabajo, en el marco de una normalización de la actividad académica que se dosifica en los puntajes por alcanzar al año.

En su afán por mejorar sus ingresos, el colectivo docente consiente un sistema de trabajo que norma y racionaliza su labor, restringiendo su libertad de cátedra y de investigación, su forma de resistencia es alcanzar los mejores puntajes en las propias reglas de los estímulos al desempeño. Con la evaluación, el individualismo y la competencia permea las relaciones entre maestros y maestras. La colaboración docente es factible si hay puntos. Las pugnas del profesorado se

extienden a los señalamientos hacia la imparcialidad, transparencia y buen juicio de la comisión evaluadora. El único resultado tangible para el Estado es el cotejo entre la existencia del producto del trabajo académico, pero no, necesariamente, su innovación y la creatividad.

En la cotidianidad de las IES locales, la vorágine de la evaluación no trajo grandes cambios. Los tiempos de la burocracia como control del quehacer académico, obnubilan el significado de su labor. Los estímulos no provocan en los profesores y profesoras un mayor compromiso institucional y social, pues su papel en el marco de la transformación de las IES se dirige a rentabilizar su trabajo y a tasar su investigación y conocimiento en el mercado. El conocimiento se vuelve un activo y un insumo para el mercado y se le despoja de sus posibilidades de indagar la realidad para su interpretación y comprensión. Está en discusión el sello plural, participativo y democrático de la gestión universitaria, ante el axioma de la globalización.

EL DEBATE CONTINÚA

La presente investigación no puede ser exhaustiva. Es una mirada desde los sucesos locales de las tres universidades públicas de Ciudad Juárez, en el entorno inmediato de un cluster maquilador y en relación con el contexto más amplio de globalización. Para muchas personas los cambios curriculares, las nuevas demandas de calidad y los requisitos de evaluación, son adecuados para disminuir el desempleo profesional, mejorar las capacidades laborales, la contención de la influencia del sindicato en las universidades y la erradicación del compadrazgo. En consecuencia, se requieren estudios más profundos y específicos para conocer si la vinculación y la modificación curricular de las IES juarenses con las empresas aumentó el acceso a un puesto de trabajo y acrecentó el desarrollo laboral; también sería pertinente establecer cómo se traducen los puntajes del Ceneval en la demostración de las habilidades de pensamiento y de la autonomía del nuevo profesional en su ámbito de acción; y describir en concreto, las mejoras en los productos del trabajo académico provocados por la evaluación, si aumentó la optimización en el uso de recursos de la administración universitaria y hasta qué punto a través de la acreditación y certificación las IES ahondaron su nexo con las necesidades comunitarias, no con la sociedad en abstracto.

Otro aspecto total, en el marco del desarrollo de la nanotecnología, es conocer si ya empieza a volverse realidad la transferencia tecnológica prometida desde 1964 con la llegada de la primera maquiladora y el papel que jugaría la educación superior en este proceso. Aunque la vigencia del cluster comienza a desaparecer por la mundialización y la fragmentación de la producción como una fábrica global, en Ciudad Juárez la senda es continuar con la estrategia de promover un conglomerado instalando la maquiladora Electrolux. Sin embargo, la administración municipal y estatal, apuntan a un sector que en 40 años no hizo grandes aportes al desarrollo de la localidad. La situación iniciada en el año 2000 y que continúa hasta el 2004, es de crisis económica en la maquiladora con sus efectos de desempleo, disminución de prestaciones y salarios, incumplimiento del pago de indemnizaciones al personal despedido y el retorno de personas, quienes buscaron estabilidad laboral y mejores condiciones de vida, a su lugar de origen.

Hasta el momento, a la educación se le siguen exigiendo transformaciones que no son posibles sin la intervención de la sociedad en su conjunto. Por tanto, no es nueva la búsqueda de la correspondencia entre educación y economía, ni la acción política del Estado para vincularla. Pero sí fueron, y son, diferentes los móviles en el devenir social, de la educación formativa hacia el gobierno en la república romana, a convertirla en apéndice de la fábrica con la revolución industrial, o los intentos por liberarse de los dogmas religiosos a través de la Ilustración, hasta la utopía de una escuela para la emancipación social y la formación del ser humano en el trabajo manual e intelectual del socialismo. Éstos son ejemplos de la lucha por la apropiación del campo de la educación. En consecuencia, el debate sobre el para qué de la educación, continúa en el mundo globalizado.

Ahora vuelve el propósito de la revolución industrial de ligar la educación con la economía. Se renueva la visión del capital humano y de las universidades como formadoras de los seres para el progreso social, con base en la productividad. De la convicción de la educación superior como un derecho social universal, se erige un Estado que interviene en la educación ahora sólo para garantizar el acceso a quien pueda pagarla. En las IES es inevitable reformarse con el fin de obtener presupuesto y cumplir las directrices del gobierno. El discurso hegemónico sentencia que la inserción en la globalización y la competitividad se fincarán produciendo con el paradigma toyotista que demanda el saber-hacer. Este derrotero obliga a la comercialización del

conocimiento y de la investigación, que desdibujan el propósito de la universidad mexicana por servir al desarrollo nacional.

En el debate de la educación pública, la autonomía universitaria debe renovarse para que las IES no se plieguen a la razón de Estado, ni aún con los intentos de la participación social si las decisiones las controla el gobierno. Un propósito es evitar la homogeneidad y la estandarización en las universidades que buscan la pluralidad, en las cuales la evaluación sirve para la reflexión no como indicador de la eficacia y de la exclusión. Otro punto de interés, es develar los argumentos sin asidero empírico, que pretenden conciliar proyectos de nación y educación distintos, donde se le asigna a la escuela el impulso a la democracia como ejemplo de equidad, igualdad, solidaridad y respeto a los derechos humanos, en oposición a las exigencias del mercado laboral y la hegemonía social de excelencia, competitividad, individualismo y formación vocacional. Además, para deliberar que la enseñanza no se reduce a un ejercicio técnico dirigido a fines utilitarios, sino que es una tarea ética orientada por anhelos morales y sociales. También se intenta recuperar la libertad de cátedra en la transformación de la docencia, entendida como la libertad académica para investigar y publicar, en el salón de clases discernir sobre la asignatura que se imparte y no sufrir la censura institucional.

En Ciudad Juárez, las universidades públicas privilegian las propuestas internacionales y nacionales, de un currículum enfocado al trabajo, de parámetros de calidad y de evaluación para la competencia. Priva en académicos y directivos el enfoque pragmático o ineludible de reformarse para así obtener recursos, y encuentra resistencias marginales. Prevalece el estigma no declarado de que las universidades públicas sólo serán de calidad con la guía de la planeación estratégica. En el desfase entre los planes y la cotidianidad, la educación se flexibiliza desde la visión burocrática, no a partir de las necesidades del estudiantado y el profesorado. Prevalece una racionalización que pretende eliminar lo imprevisible y la anarquía creadora en las escuelas para normalizar el proceso educativo. El futuro deseado es conectar a las IES en el cluster maquilador basados en la teoría de la correspondencia que se renueva, pero que no anula las contradicciones y resistencias propias de las escuelas.

Para que el mercado del conocimiento y de la investigación no sea el único referente en la reconversión de la universidad mexicana y su contribución al desarrollo nacional, es oportuno criticar el devenir de las IES. Hoy las universidades utilizan la mercadotecnia malgastando

recursos en publicidad bajo el supuesto de invertir para competir por el liderazgo en el mercado de la educación superior. En el avance del empresariado por fraguar una fuerza de trabajo tecnocrática adaptable a las necesidades de la producción, las IES deben cuestionarse si su propósito es también contribuir a la lucha por la democracia social y para la liberación del ser humano.

En síntesis, las universidades públicas en Ciudad Juárez modifican sus currícula en relación con el sector maquilador, entienden la calidad educativa como eficiencia de sus procesos y se convierten en proveedores de conocimiento a la industria. La evaluación institucional no evidencia mayor participación y compromiso del profesorado y del estudiantado con la institución y la sociedad. Empatar la educación con el mercado laboral no es posible, porque no depende de medidas administrativas o de eficiencia, sino de la ideología del empresario, las redes de ocupación, la reestructuración de los procesos de producción, el avance tecnológico y la crisis económica. No obstante, la UACJ, UTCJ y UACH aspiran a adaptarse en un cluster que desde el año 2000 mostró su fracaso.

La senda emprendida por las IES de Ciudad Juárez a nivel licenciatura las perfila como formadoras de fuerza de trabajo, asumen la gestión y administración gerencial como burocracias flexibles para competir y compararse en la disputa por recursos e imagen social. La transformación de las IES tendrá sentido si lo administrativo no se sitúa por encima de lo académico, si se mantiene la autonomía y se amplían sus vínculos con la sociedad marginada, participando docentes y estudiantes. Igual que en la industria, enfrentar los desafíos de la sociedad del conocimiento y la tecnología de la información demandan del profesorado más autonomía de cátedra y de investigación, para reflexionar sobre su práctica y aprender de ella, e implicarse en las innovaciones de las instituciones escolares.

BIBLIOGRAFÍA

Aboites, Hugo. "Poder institucional y proceso educativo: el caso de la Universidad Autónoma Metropolitana (1976-1988)" en *La revolución inconclusa. Las universidades y el estado en la década de los ochenta*, Karen E. Novacs (compiladora). México: Nueva Imagen, 1990, p. 317-363.

Aboites, Hugo. "Internacionalización de la Educación Superior: Los Probables Beneficiarios en el Marco de la Integración Económica". *El Cotidiano* (México, D. F.) enero-febrero de 1993, núm. 54.

Aboites, Hugo. "Hacia una conducción trinacional en la educación superior". *El Cotidiano* (México, D. F.) enero-febrero de 1996, núm. 74.

Aboites, Hugo. "Evaluación de estudiantes y el sistema de educación superior del siglo XXI" en Axel Didriksson *Escenarios de la educación superior al 2005*. México: UNAM-CESU, 1998.

Aboites, Hugo. *Vientos del Norte. TLC y privatización de la educación superior en México*. México: Universidad Autónoma Unidad Xochimilco, Plaza y Valdés, Red Mexicana de Acción Frente al Libre Comercio, Servicios Informativos Procesados y Convergencia de Organismos Civiles por la Democracia, 2ª edición, 1999.

Aboites, Hugo. *El Dilema. La universidad mexicana al comienzo del siglo*. México: Universidad Autónoma Unidad Xochimilco-Unión de La Clase Trabajadora, Agrupación Política Nacional. Colección Análisis y Teoría, 2001.

Aboites, Hugo. *Actores y políticas en la educación superior*, 2002, documento en versión electrónica.

Acosta Silva Adrián. *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición. Análisis de tres experiencias institucionales en México*. México: Universidad de Guadalajara-CUCEA-Fondo de Cultura Económica, 2000.

Aguiton, Christopher, Ricardo Petrea y Charles André Audry, "Construyamos juntos una mundialización diferente", en *Viento Sur* (Madrid), núm. 42, febrero de 1999.

Ahora. (Cd. Juárez, Chih.), octubre 28-noviembre 3 de 1988, # 98, p. 8-9.

Alba, Alicia de, et. al. "Evaluación: análisis de una noción", en la *Revista Mexicana de Sociología* # 1, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM, 1984.

Alba, Alicia de (coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: CESU-UNAM-Sedesol-Universidad de Guadalajara, 1993.

Alba, Alicia de. *Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Prólogo: Adriana Pruiggrós. Argentina: Miño y Dávila Editores, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Colección Educación, Crítica & Debate, marzo de 1995.

Altbach, Phillip G. "La Educación Superior hacia el 2000". Traducción: Herzonía Yáñez. *El Cotidiano*, (México, D. F.) primavera de 1991, Vol. 2, núm. 6-7.

Álvarez Méndez, Juan Manuel. "Valor social y académico de la educación" en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso Internacional de Didáctica)*. España: Morata, Colección Pedagogía, 2ª edición, 1999, Vol. II, p. 173-193.

Anguiano, Arturo. "Mundialización, regionalización y crisis del Estado-nación", en *Argumentos* (México, D. F.) DCSH/UAM-X, núm. 25, diciembre 1995.

Angulo Rasco, Félix. "La evaluación del sistema educativo: algunas respuestas críticas al porqué y al cómo" en *Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos (Congreso*

Internacional de Didáctica). España: Morata, Colección Pedagogía, 2ª edición, 1999, Vol. II, p. 194-219.

Apple, Michael. *Política, Economía y Poder en Educación*. Pachuca, Hidalgo: Editorial Universitaria-Universidad Autónoma de Hidalgo, 12 de enero de 1990.

Apple, Michael. *Teoría Crítica y Educación*. Traducción: Soledad Laclaud. Prólogo: Carlos A. Torres y Moacir Gadotti. Argentina: Miño y Dávila Editores, Serie Educación Internacional del Instituto Paulo Freire, marzo de 1997a.

Apple, Michael. *Educación y poder*. Traducción: Isabel García. España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Temas de Educación, 1997b.

Apple, Michael. *Educar "como Dios manda". Mercados, niveles, religión y desigualdades*. Traducción: Genis Sánchez Barberán. España: Paidós, Colección Temas de Educación, 2002.

Ardoino, Jaques. *Perspectiva política de la educación*. Traducción: Alfredo Casais. España: Narcea, Colección Educación Hoy, Estudios, 1980.

Arredondo Galván, Víctor M. "El dilema entre la calidad y el crecimiento de la educación superior" en Larrondo Juan, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*. México: CESU-ANUIES, 1995, p. 151-158.

Arrien, Juan Bautista y otros. *Calidad de la educación en el Istmo Centroamericano*. Costa Rica: UNESCO, 1996, p. 229-363.

Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior. www.anui.es.mx, secciones consultadas: 3.2 *Visión del sistema de educación superior del año 2020*, 7-V-00; *La educación superior en el siglo XXI*, 20-XII-00; 2.8 *Tipos de instituciones de educación superior*, 20-XII-00.

Ball, Stephen. *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Traducción: Néstor Míguez. Prólogo: de Merce Boix. España: Paidós-Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1994.

Banco Mundial, "Higher education countries: peril and promises", Banco Mundial, UNESCO, 2000, p. 69-90.

Barabtarlo y Zedansky, Anita. *Investigación-Acción. Una Didáctica para la Formación de Profesores*. México: CESU-UNAM, 1995.

Barbier, Jean-Marie. *La evaluación en los procesos de formación*. Traducción Magdalena Rivero. España: Paidós-Ministerio de Educación y Ciencia, Colección Temas de educación, 2ª. Edición, 1993

Barona Cárdenas, Ernesto. "Seis argumentos en contra de los exámenes departamentales" en Contreras, Gabriela y Herón Escobar (compiladores). *Empezar de Nuevo. Por la transformación democrática de la UNAM*. México: Editorial Praxis, Gráfica Editorial/Equipo Pueblo, febrero de 1987, p. 97-110.

Barrón Tirado, Concepción. "La educación basada en competencias en el marco de los procesos de globalización" en Valle, María de los Ángeles (coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000, p. 17-44.

Beck, Ulrich. *¿Qué es la Globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. España: Paidós, Colección Estado y Sociedad, 1998.

Berrios, Pilar y Augusto Bolívar. "En la formalización de las reglas del poder: las elecciones de 1997". *El Cotidiano* (México, D. F.), núm. 80, noviembre-diciembre de 1996, p. 63-74.

- Bertely Busquets, María. *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Páidos, Colección Métodos y Enseñanza, 2001.
- Bonvecchio, Claudio (compilador). *El mito de la universidad*. Traducción: María Esther Aguirre Lora. México: Siglo XXI Editores-UNAM, 12ª edición, 20 de mayo de 2002.
- Bourdieu, Pierre y Loic J. D. Wacquant. *Respuestas para una Antropología Reflexiva*. México: Grijalbo, 1986.
- Burgos, Ochoa, Leticia y Carlos G. Villarino. "Aportes a la autoevaluación participativa en la Universidad Autónoma de Guerrero". *Reforma y Utopía. Reflexiones sobre la educación superior* (Guadalajara, México), verano de 1992, núm. 6, p. 7-12.
- Brennan, John. "Panorama general del aseguramiento de la calidad" en Salvador Malo y Arturo Velásquez (Coordinadores) *La calidad de la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, Colección Problemas educativos de México, 1998.
- Brüner, José Joaquín. *Globalización cultural y posmodernidad*. Chile: CFE, Colección Breviarios, 1999.
- Brunet, Ignasi y Antonio Morell. *Clases, educación y trabajo*. Prólogo: de Carlota Solé i Puig. España: Trotta, Colección Estructuras y Procesos Sociales, Serie Ciencias Sociales, 1998.
- Calvo Pontón, Beatriz. "En búsqueda de procesos democráticos en la educación mexicana. Repensando paradigmas en la investigación etnográfica". Encuentro "*Creando una pedagogía fronteriza*", organizado por la Universidad Johns Hopkins, Ciudad Juárez, Chih., enero 17-18, 1997.
- Calvo Pontón, Beatriz. *Educación pública y modernización educativa. Un reto a la democracia en México*. México: Cuadernos de Trabajo/30, Unidad de Estudios Regionales, UACJ, Serie Educación, noviembre de 1996.
- Calvo Pontón, Beatriz. *Modernización educativa: una perspectiva desde la frontera norte de México*. México: Cuadernos de Trabajo/21, Unidad de Estudios Regionales, UACJ, mayo de 1994.
- Calvo Pontón, Beatriz. *El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica: Una Interpretación Regional desde la Frontera Norte*. México: Cuadernos de Trabajo/11, Unidad de Estudios Regionales, UACJ, 1993a.
- Calvo Pontón, Beatriz. "Etnografía de la educación" (*Nueva Antropología*), revista de Ciencias Sociales, CIESAS, (México, D. F.), 1993b.
- Canizales de Urrutia, Dolores. *Así empezó. La verdadera historia de la Universidad Femenina en Ciudad Juárez, Chih. y sus transiciones a Universidad Mixta, Universidad de Ciudad Juárez. A. C. y Universidad Autónoma*. México: UACJ, diciembre de 1982.
- Carnoy, Martin. *La educación como imperialismo cultural*. México: Siglo XXI, 10ª edición, 2000.
- Carr, Wilfred. *Calidad de la enseñanza e Investigación-acción*. Traducción: Ángel Martínez Geldhoft. España: Diada Editora, Serie Fundamentos, Colección Investigación y Enseñanza, 1 de junio de 1993.
- Carr, Wilfred. *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Traducción: Pablo Manzano. España: Morata-Paideia, Colección Pedagogía, 2ª Edición, 1999.
- Carretero, Martín. *Constructivismo y educación*. España: Progreso 2002, 1997.
- Carrillo, Jorge y Alberto Hernández. *Mujeres Fronterizas en la industria maquiladora*. México: SEP-Cefnomex, 1985.

Carrillo, Jorge (Coordinador). *Mercado de Trabajo en la industria maquiladora de exportación (síntesis del reporte de investigación)*. Tijuana: STPS-COLEF, 1991.

Carrillo, Jorge y María Eugenia De la O. "La Reestructuración en la Industria Maquiladora de Exportación". *El Cotidiano* (México, D. F.), núm. 46, marzo-abril de 1992, p. 54-59.

Carrillo, Jorge, Michael Mortimore y Jorge Alonso Estrada. *Competitividad y mercado de trabajo. Empresas de autopartes y televisores en México*. México: UAM-UACJ-Plaza y Valdés, 1999.

Carrillo, Jorge (Coordinador). *¿Aglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México*. México: Colegio de la Frontera Norte-Fundación Fiedrich Ebert, diciembre de 2000.

Carrillo, Jorge y Alfredo Hualde. "Existe un cluster en la maquiladora electrónica en Tijuana" en Carrillo, Jorge (Coordinador). *¿Aglomeraciones locales o clusters globales? Evolución empresarial e institucional en el norte de México*: Colegio de la Frontera Norte-Fundación Fiedrich Ebert, 2000, p. 99-139.

Carrillo, Jorge, Martha Cecilia Mikel y Julio César Morales. *Empresarios y Redes Locales. Autopartes y confección en el norte de México*. México: UACJ-Plaza y Valdés, 2001.

Casillas García de León, Juan. "Dos Puntos de Vista Sobre la Educación Superior. Los Compromisos de las Instituciones de Educación Superior". *Universidad Futura* (México, D. F.), verano de 1992, Vol. 4, núm. 10.

Castells, Manuel. *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Traducción Carmen Martínez Gimeno. México: Siglo XXI, 4ª edición, 2002, Vol. 1.

Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, Folleto informativo, 1994; www.ceneval.edu.mx, secciones consultadas: *¿Qué es?*, 19-XI-02; *Acreditación*, 19-XI-02; *EGEL para la licenciatura en Derecho*, 19-XI-02.

Cervantes Galván, Edilberto. *Una cultura de calidad en la escuela. Liderazgo para el cambio educativo*. México: Ediciones Castillo, 1998.

Coll, César, et. al. *El constructivismo en el aula*. España: Grao, 1998.

Colom, Antoni J. *La (de) construcción del conocimiento pedagógico*. España: Páidos, Colección Papeles de pedagogía, 2002.

Comas Rodríguez, Oscar Jorge. *Movilidad Académica y efectos no previstos de los estímulos económicos durante el periodo de la modernización educativa: El Caso de la UAM*. Cuernavaca, 1999, Tesis (Doctorado en Educación), Universidad Autónoma de Morelos.

Comboni Salinas, Sonia. "Universidad, sociedad y cambio tecnológico", en Rodríguez, Roberto y Casanova Cardiel *Racionalidad política y vinculación social*. México: Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM-Porrúa, tomo I, noviembre de 1998, p. 87-109.

Comboni Salinas, Sonia. "La evaluación del aprendizaje o el aprendizaje de la evaluación" en Berruecos, Luis (coordinador), *La evaluación del sistema modular*. México: UAM-X, 1998, p. 243-272.

Comboni Salinas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. "Educación, equidad y tolerancia, ¿el derecho a ser y aprender?" en Martínez, R. y Ortiz, J. *Educación, cultura y liberación, una perspectiva desde América Latina*, UAM-X, 1998, p. 111-156.

Comboni Salas, Sonia y José Manuel Juárez Núñez. *Resignificando el espacio escolar. La innovación y la calidad educativa en una nueva práctica pedagógica*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Colección Textos #21, febrero 2001.

Contreras, José Domingo. *La autonomía del profesorado*. España: Morata, Colección

Pedagogía Manuales, 2ª edición, 1997.

Contreras, Oscar F. "Reestructuración y Relaciones Sociales de Trabajo en la Industria Maquiladora: Esbozo de un Marco Conceptual en Industria Maquiladora y Mercados Laborales" en *Industria Maquiladora y Mercados Laborales*. México: UACJ-COLEF, septiembre de 1992, Vol. II, p. 35-54.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas. *Universidades Tecnológicas. Mandos medios para la industria*. México: SEP-UT-Limusa-Noriega Editores, 2000.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas. <http://cgut.sep.gob.mx>, sección Vinculación, 30-IV-2003.

Cornejo y Rosado, Miguel Ángel. *Excelencia: La Nueva Competencia. Liderazgo y Calidad Total los Retos de Nuestro Tiempo*. México: Grad, 1991.

Costa, Marta Elena. "Aportes de las Ciencias del Lenguaje para la consideración de la calidad en Educación y su evaluación". *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 10, enero-abril 1996. (Consultado el 10-I-2003 en la Biblioteca Digital de la OEI, www.campus-oei.org).

Davis, Keith y Newstrom, John. *Comportamiento Humano y Comportamiento Organizacional en el Trabajo*. México: Mc Graw Hills, 8ª edición, octubre de 1991.

Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Argentina: Paidós, Biblioteca Cuestiones de Educación, febrero de 2001.

Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro. Informe de la Comisión sobre la educación para el siglo XXI*. México: Correo de la UNESCO, 2000.

Díaz Barriga, Ángel. *Los orígenes de la problemática curricular en El Campo del Currículum, Antología*. México: UNAM-CESU, 1991, Vol. I.

Díaz Barriga, Ángel, et. al. *Práctica Docente y Diseño Curricular (Un estudio exploratorio en la UAM Xochimilco)*. México: CESU-UNAM y UAM, 1989.

Díaz Barriga, Ángel (compilador). "La pedagogía vieja y la tecnocrática en la reforma de la UNAM. (El caso del examen departamental) en *El examen: textos para su historia y debate*. México: CESU-ANUIES, 1993, p. 315-329.

Díaz Barriga, Ángel. "El currículum: una disolución de un concepto entre la emergencia del pensamiento neoconservador y el debate de la nueva sociología de la educación" en Alicia de Alba (Coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Sedesol-Universidad de Guadalajara, UNAM, 1993, p. 59-68.

Díaz Barriga, Ángel. *Empleadores de universitarios. Un estudio de sus opiniones*. México: CESU-Miguel Ángel Porrúa, Colección Problemas educativos de México, 2000.

Díaz Barriga, Frida y Marco Antonio Rigo "Formación docente y educación" en Valle, María de los Ángeles (coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario # 91, Tercera época, 2000, p. 76-104.

Didou Aupetit, Sylvie. Las Universidades Tecnológicas Hoy, ¿Un vector de diferenciación en el Campo Universitario? *Educación 2001* (México, D. F.), Febrero de 1996, núm. 9, p. 54-55.

Didou Aupetit, Sylvie. *Globalización, Integración Macroregional y Políticas de Internacionalización en el sistema Mexicano de Educación Superior*, en el periódico electrónico del Colegio de Educación de Arizona y de la UNAM, Volumen 8, número 11, febrero 14 de 2000. <http://epaa.asu.edu/epaa/v8n11-1.htm>. (Consultado el 22-III-2000).

Didriksson, Axel. *La planeación de la educación en México*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa, 28 de julio de 1987.

Didriksson, Axel. "La desmesura de la evaluación del trabajo académico" en Berruecos, Luis (coordinador), *La evaluación del sistema modular*. México: UAM-X, 1998, p. 347-359.

Didriksson, Axel. *La Universidad del Futuro. Relaciones entre la educación superior, la ciencia y la tecnología*. México: CESU-UNAM-Plaza y Valdés Editores, 2ª edición, agosto de 2000.

Dieterich, Heinz y Noam Chomsky. *La Sociedad Global (Educación, Mercado y Democracia)*, Introducción: Luis Javier Garrido. México: Joaquín Mortiz, Serie Contrapuntos, noviembre de 1995.

Edwards, Verónica. *El concepto de calidad de la educación*. Chile: UNESCO/OREAL, 1991.

El Diario (Cd. Juárez, Chih.): 3-VI-94, p. 2A; 7-IX-01, p. 1B; 21-IV-04, p. 1F.

El Diario Digital, www.diario.com.mx. 23-VI-01; 23-VII-01; 27-IX-01; 18-III-02; 6-VII-02; 10-VII-02; 22-VII-02; 14-X-02; 30-X-02; 13-XI-02; 11-XII-02; 1-II-03; 10-I-03; 5-III-03; 14-III-03; 29-IV-03; 17-VII-03; 29-IX-03; 10-V-03; 10-XII-03; 19-V-04.

Elliot, John. "Conocimiento, poder y evaluación del profesor" en *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. España: Diada, 1993, p. 155-174.

Elliot, John. *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Traducción: Pablo Manzano. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2ª edición, 1996.

Estrada Ivette. "Iniciativa de Concamin para Incorporar a Estudiantes y Egresados al Mercado Laboral". *Ingenios* (México, D. F.), Abril de 1999, núm. 17, p. 5.

Erickson, Frederick. "Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" en Merlin C. Witrock, *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. España: Paidós, 1989, p. 195-222.

Fernández Sierra, Juan. "Evaluación del currículum: perspectivas curriculares y enfoques en su evaluación" en Angulo, José Félix y Nieves Blanco (Coordinadores) *Teoría y desarrollo del currículum*. España: Aljibe, Colección Biblioteca de Educación, 1994, p. 297-312.

Ferraro, Ricardo. *Educación para competir. Los argentinos frente a mitos y realidades del siglo XXI*. Argentina: Editorial Sudamericana, 2ª edición, agosto de 1995.

Foliar, Roberto y Esteban Soms. "Crítica al modelo teórico de la departamentalización". *Revista de la Educación Superior*, núm. 37, enero-marzo de 1981, en www.anui.es.mx.

Freire, Pablo. *La educación como práctica de la libertad*. Traducción: Filien Ronzoni. México: Siglo XXI Editores, 45ª edición, 15 de junio de 1997a.

Freire, Pablo. *Pedagogía de la autonomía*. Traducción: Guillermo Palacios. México: Siglo XXI Editores, 1997b.

Freire, Pablo. *¿Extensión o comunicación?* Traducción: Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI Editores, 16ª edición, 14 de septiembre de 1988.

Furlán, Alfredo. *Ideología del discurso curricular*. México: UAS-UNAM, 1997.

Gago Huguet, Antonio. "Dos Puntos de Vista Sobre la Educación Superior Ejes de la Reforma: Calidad y Permanencia". *Universidad Futura* (México, D. F.), Verano de 1992, Vol. 4, núm. 10.

Gago Huguet, Antonio. "La experiencia del Ceneval" en Salvador Malo y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 171-179.

García Salord, Susana y Liliana Vanella. *Normas y Valores en el salón de clases*. México: Siglo XXI Editores-UNAM, 2ª edición, 1997.

Gil Antón; Manuel. "Observaciones al caso de la UAM. Una apreciación interna" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 387-393.

Gimeno Sacristán, José. "El currículum moldeado por los profesores" en *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988, p. 196-239.

Gimeno Sacristán, José. *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. España: Morata, Colección Pedagogía, 1999.

Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. España: Morata, Colección Pedagogía, 7ª edición, junio de 1998.

Giroux, Henry. *Teoría y resistencia en educación, una pedagogía para la oposición*. Traducción: Ada Teresita Méndez. Prólogo: Paulo Freire. México: Siglo XXI Editores-CISE, 2ª edición, 1992.

Giroux, Henry. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Traducción: Isidro Arias. Prefacio Peter McLaren. España: Paidós-MEC, Colección Temas de educación, 1997.

Giroux, Henry. *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Traducción: Martín Mur Ubasart. México: Siglo XXI Editores, 2ª edición, 1998.

Glazman, Raquel. *Evaluación y exclusión en la enseñanza universitaria*. México: Paidós Educador, 2001.

Gobierno de Chihuahua y la Secretaría de Educación y Cultura, folleto *La educación en Ciudad Juárez, un compromiso compartido*, s. p. i.

Gobierno de México, Secretaría de Gobernación. *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, México, 1995.

González Casanova, Pablo. *La universidad necesaria en el siglo XXI*. México: ERA, Colección Problemas de México, 2001.

Granados Gabriela. "Unidad por la educación popular". *Bandera Socialista* (México, D. F.), 25 de octubre de 1991, p. 11.

Grundy, Shirley. "Más allá de la profesionalidad" en Wilfred Carr (compilador) *Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. Traducción: Ángel Martínez. España: Díada, 1993.

Grundy, Shirley. *Producto o praxis del currículum*. Traducción: Pablo Manzano. España: Morata, Colección Pedagogía, 3ª edición, junio de 1998.

Guimarães, Juarez. "Siete Tesis contra el Neoliberalismo". (*Bandera Socialista*) México, 30 de agosto de 1991, p. 12.

Hargreaves, Andy. *Profesorado, cultura y posmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Traducción: Pablo Manzano. España: Morata, Colección Pedagogía, 1995.

Hernández Orozco, Guillermo. *El Instituto Científico y Literario de Chihuahua 1850-1990*. México: UACH-SPAUAACH, 1999.

Hernández Orozco, Guillermo. *Síntesis Histórica de la Universidad Autónoma de Chihuahua 1954-2002*. México: UACH, 2002.

Hirsch, Joachim. *Globalización, capital y Estado*. México: UAM-X, 1996.

House, Ernest y Kenneth Rowe. *Valores en evaluación e investigación social*. Traducción Jorge Manzano. España: Morata, Colección La pedagogía hoy, 2001.

House, Ernest. *Evaluación, ética y poder*. España: Morata. Colección Pedagogía Manuales. 2ª edición, 1997.

Hualde Alfaro, Alfredo. *Aprendizaje Industrial en la Frontera Norte de México: la articulación entre el sistema educativo y el sistema productivo maquilador*. México. Secretaría del Trabajo y Previsión Social, 1999.

Ianni, Octavio. *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI Editores-UNAM-CII, 3ª edición, 1998.

Ibarra, Agustín. *Reforma estructural de la formación y capacitación de los recursos humanos en México*. Antología sobre la educación basada en normas de competencia laboral, de la Dirección General del Bachillerato. Versión en disco compacto.

Ibarra Colado, Eduardo. *La universidad en México hoy: gubernamentalidad y modernización*. México: UNAM-UAM-ANUIES, Colección Posgrado, 2001.

Izquierdo Sánchez, Miguel Ángel. *Sobrevivir a los estímulos: académicos, estrategias y conflictos*. México: UPN, Colección Educación, núm. 15, 2000.

Jørgensen, Mosse. *Una escuela para la democracia. El instituto experimental de Oslo*. España: Laertes, 15 de julio de 1977.

Juárez, José Manuel. *La evaluación educativa: ¿hacia una cultura de la evaluación o hacia la imposición de la evaluación?* en Berruecos, Luis (coordinador), *La evaluación del sistema modular*. México: UAM-X, 1998, p. 295-394.

Mary Kay Vaughan. "El cambio ideológico en la política educativa de la SEP: Programas y libros de texto, 1921-1940, en Susana Quintanilla (compiladora) *Escuela y sociedad en el periodo Cardenista*. México: FCE, 1997, p. 76-108.

Kemmis, Stephen. *El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Colaboración de Lindsay Fitzclarence. Traducción: Pablo Manzano. España: Morata, Colección La pedagogía hoy, 2ª edición, 1993.

Kent Serna, Rollin. "La Calidad en la Educación Superior en Europa: El siguiente paso". *Universidad Futura* (México, DF.), invierno de 1991, Vol. 3, núm. 8-9.

Kent Serna, Rollin y Wietse de Vries. "Evaluación y Financiamiento de la Educación Superior en México". *Universidad Futura* (México, D. F.) otoño de 1994, Vol. 5, núm. 15.

Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción: Agustín Contin. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

La Calle (Chihuahua, Chih.), núm. 62, 12-VI-87, p. 1 y 6.

La Jornada (México D. F.): 21-IV-96, p. 3; 22-IV-96, p. 20; 24-XII-97, p. 53; 25-VI-99, p. 56; 27-IX-99, p. 47; 29-XII-99, p. 16; 3-I-00, p. 28; 13-I-00, p. 35; 20-II-00, p. 44; 23-I-00, p. 9; 21-II-00, p. 50; 25-II-00, p. 57; 3-XI-00, p. 42; 29-I-01, p. 6-7; 19-II-01, p. 35; 18-IV-01, p. 29; 14-VII-01, p. 4; 9-IX-01, p. 39; 12-III-02, p. 40-41.

La Jornada. www.jornada.unam.mx. 10-IX-00; 1-X-00; 19-X-00; 10-XII-00; 15-I-03; 8-IV-03; 14-IV-03; 5-II-04.

La Jornada Semanal (México, D. F.), 30 de mayo de 1999 núm. 221, p. 16.

Lara Rivero, Arturo Ángel. *Aprendizaje Tecnológico y Mercado de Trabajo en las Maquiladoras Japonesas*. México: UAM-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, 1998.

Latapí, Sarre Pablo. "Una buena educación: Reflexiones sobre la calidad", en Carlos Ornelas (compilador) *Valores, Calidad y Evaluación. Memoria del Primer Encuentro Internacional de Educación*. México: Santillana, Aula XXI, 2002, p. 41-50.

Lasso Tiscareño, Rigoberto. *La organización académica. Notas sobre la estructura por departamentos*. México: UACJ, octubre de 1993.

Leite, Elenice. *El rescate de la calificación*. Uruguay: Organización Internacional del Trabajo, 1996. (Documento en versión electrónica, del 28-II-2002)

Lobrot, Michel. *Pedagogía institucional. La escuela hacia la autogestión*. Argentina: editorial Hvmánitas, 2ª edición, 1994.

Lobrot, Michel. "El sistema burocrático" en UPN *Antología Complementaria. Institución Escolar*. México, SEP, 1994, p. 7-27.

López Leyva, Santos. *La vinculación de las instituciones de educación superior con el sector productivo en el noroeste de México. La visión de los investigadores*. México: Universidad Autónoma de Sinaloa-Conacyt-Red de Investigación y Docencia para la Innovación Tecnológica, septiembre de 2001.

López Ruperez, Francisco. "La gestión de la calidad en educación", en *Antología para el curso: La gestión de la calidad y proyecto escolar*. Ciudad Juárez, Chih.: Universidad Pedagógica Nacional, s.p.i. 15-45.

Loría Díaz, Eduardo. *La competitividad de las universidades públicas mexicanas. Una propuesta de evaluación*. México: Universidad Autónoma del Estado de México-Plaza y Valdés, julio de 2002.

Lundgren, Ulf. *Teoría del curriculum y escolarización*. Traducción: Caridad Clemente Aparicio. España: Morata, 2ª edición, Colección La pedagogía hoy, 1997.

Manuales de cursos sin autor y fotocopiados: *Liderazgo Positivo; Taller de Organización Sincronizada; Administración del Cambio: Desarrollo Organizacional: Lo que Todo Entrenador Debe Saber; Ventaja Competitiva; Logrando Cero Control de Calidad a Través de Dispositivos Poka-Yoke; Guía para la Planeación de Comunicaciones; Seminario de Comunicación; Sesión para la Integración Grupal enfocada hacia la Visión del Negocio; Autoevaluación de Habilidades; Plan Personal de Desarrollo de Habilidades; Reducción de la Variación en el Trabajo Excelente; Manual de Inducción*.

Martínez Castillo, Luis Raúl. *Administración Kaizen, Fundamentos de un Proceso de Mejoramiento Continuo*. México: Instituto de Tecnologías para la Excelencia Empresarial, S. C., 1997.

Martínez de Ita, María Eugenia. *El papel de la educación en el pensamiento económico*. Sin fecha. (Documento en versión electrónica del 28-II-2002).

Martínez Rizo, Felipe y Margarita Zorrilla. "La Descentralización de la Educación Básica en Aguascalientes". *Universidad Futura* (México, D. F.), primavera de 1994, Vol. 5, núm. 14.

Marx, Carlos y Federico Engels. *Acerca de la educación*. México: Quinto Sol, s.p.i.

McKernan, James. *Investigación-acción y currículo*. Traducción: Tomás del Amo. Introducción John Elliot. España: Morata, Colección Pedagogía Manuales, 1999.

Meister, Jeanne. *Universidades empresariales. Cómo crear una fuerza laboral de clase mundial*. Traducción: María Victoria Mejía Duque. Colombia: Mc Graw Hill, 2000.

Mendel, Gerard. *Sociopsicoanálisis y educación*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas-Universidad de Buenos Aires, Colección Documentos, abril de 1996.

Mercado, Ricardo. "La experiencia de la Comisión Nacional de Evaluación de la Educación Superior" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 159-169.

Mertens, Leonard y Roberto Wilde. "Una visión del enfoque de capacitación basado en competencias laborales". *El Cotidiano* (México, D. F.), octubre de 1996, número 79, p. 18-24.

Montaño Hirose, Luis. "Los nuevos desafíos de la docencia. Hacia la construcción -siempre inacabada- de la universidad" en Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaño Hirose (coordinadores). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/I-Miguel Ángel Porrúa, 2001, p. 105-131.

Morán Oviedo, Porfirio, Esther Carolina Pérez y Margarita Pansza. *Fundamentación de la Didáctica*. México: Ediciones Gernika, 7ª edición, Tomo I, julio de 1997.

Miranda López, Francisco. *Las universidades como organizadoras del conocimiento. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: El Colegio de México-Universidad Pedagógica Nacional, Centro de Estudios Sociológicos, 2001.

Municio, Pedro (Coordinador). *Evaluación de la calidad en la educación superior. Un modelo de autoevaluación institucional*. España: ALFA-RUECA, 1998.

Muñoz Izquierdo, Carlos. "Bases para la modernización curricular" en Alicia de Alba (Coordinadora). *El currículum universitario de cara al nuevo milenio*. México: Secretaría de Desarrollo Social-Universidad de Guadalajara-UNAM, 1993, p. 80-92.

Neave, Guy. "La Educación Superior Bajo la Evaluación Estatal. Tendencias en Europa Occidental 1986-1988". Traducción: Olac Fuentes Molinar. *Universidad Futura* (México, D. F.), otoño de 1990, Vol. 2, núm. 5.

Nonaka, I. *La organización creadora del conocimiento*. México: Oxford University Press, marzo de 1999.

Novelo Rosado, Sergio. *El mito de la ISO 9001:2000. ¿Es esta norma un sistema de calidad total?* Prólogo: Ana Aceves Ramírez y Mercedes Irueste. México: Panorama, 2002.

OCDE. *Seguimiento de las reseñas de políticas educativas nacionales: La educación superior en México*, en Internet <http://sesic.sep.gob.mx/ocde/>. Consultado el 10-III-2001.

OCDE. *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. España: Páidos, 1991.

Ochoa Olvera, José Ambrosio (compilador). *Foro Nacional sobre Estímulos al Desempeño Docente (29-31 de agosto 2002)*. Asociación Nacional de Sindicatos de Personal Académico Universitario, s.p.i.

Ogliastri, Enrique. *Gerencia Japonesa y Círculos de Participación. Experiencias en América Latina*. Colombia: Editorial Norma, 1988.

Olmedo, Raúl. *La Universidad en la era de la globalización Neoliberal*. México: Comuna, diciembre de 2001.

Ornelas, Carlos. "Educación y conflicto en las universidades públicas en México". (*Reforma y Utopía*). México, núm. 15, verano de 1996, p. 5-34.

Ornelas, Carlos. "Observaciones sobre el caso de la UNAM. Una apreciación externa" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 339-346.

Ornelas, Carlos. *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. México: CIDE-Nacional Financiera-Fondo de Cultura Económica, 1999.

Ortega Salazar, Sylvia y Jacqueline Ochoa. "Perspectivas de la Educación Superior Ante el TLC: Una Propuesta". *El Cotidiano* (México, D. F.), núm. 43, septiembre-octubre de 1991.

P-E Handley-Walker, Inc. *A Management Overview of ISO 9000 (Include Upcoming Revisions)*. Fotocopia, enero de 1994, 58 pp. s.p.i.

Pacheco Méndez, Teresa y Ángel Díaz Barriga. *La profesión. Su condición social e institucional* (Coordinadores). México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa. Colección problemas educativos de México, 1997.

Palacios, Jesús. *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. México: Fontamara, 1995.

Pérez Gómez, Ángel I. *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. España: Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2ª edición, 1999.

Pérez Rocha, Manuel. "La experiencia de los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES)" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 181-196.

Poder Ejecutivo Federal. *Plan Nacional de Desarrollo 1995-2000*. México, 1995.

Porter, Michael. "Cúmulos y competencia" en *Ser competitivo: Nuevas Aportaciones y conclusiones*. España: Deusto, 1999, p. 203-288.

Ratinoff, Luis. "Las Retóricas Educativas en América Latina: la experiencia de este siglo", en UNESCO/OREALC, Boletín 35, diciembre de 1999/*Proyecto principal de Educación*, Chile, p. 23-38.

Reséndiz Núñez, Daniel. *El futuro del aseguramiento de la calidad en la educación superior en México* en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (Coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, Colección Problemas educativos de México, 1998, p. 511-521.

Reyes González, Alejandro. *Técnicas y modelos de calidad en el salón de clases*. México: Trillas-ITESM Universidad Virtual, 3ª edición, 15 de mayo de 2000.

Rizvi, Fazal. *La racionalidad burocrática y la esperanza de una escuela democrática en Calidad de la enseñanza e Investigación-Acción*. España: Diada 1993, p. 41-61.

Rodríguez Fuenzalida, Eugenio. "Criterios de análisis de la calidad en el sistema escolar y sus dimensiones" en Revista Iberoamericana de Educación, número 5, mayo-agosto 1994. (Consultado el 10-I-2003 en la Biblioteca Digital de la OEI, www.campus-oei.org).

Rodríguez Gómez, Roberto y Hugo Casanova Cardiel. *Universidad contemporánea. Racionalidad política y vinculación social*. México: CESU-UNAM-Miguel Ángel Porrúa, tomo I, noviembre de 1998.

Rodríguez Gómez, Roberto. "A dónde va la universidad latinoamericana" en Juan Larrondo, *La universidad hoy y mañana. Perspectivas latinoamericanas*, CESU-ANUIES, 1995, p. 15-27.

Rodríguez O., Gustavo (Coordinador). *De la revolución a la evaluación universitaria. Cultura, discurso y políticas de educación superior en Bolivia*. Bolivia: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, octubre de 2000.

Rodríguez Rodríguez, Raúl. "Modernización y cambio institucional de la educación en Nuevo León, 1992-1998" en *Modernización educativa y cambio institucional en el norte de México*. México: El Colegio de la Frontera Norte, octubre de 1999.

Rojas Moreno, Ileana. "La Educación Basada En Normas De Competencia (EBNC) Como Un Nuevo Modelo De Formación Profesional En México" en Valle, María de los Ángeles (coordinadora) *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000, p. 45-75

Rolf, Arnold. *Cambios tecnológicos y organización en la formación profesional en sociedades europeas*. Sin fecha. (Documento en versión electrónica del 28-II-2002).

Ruiz, Estela. *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior. Una orientación cualitativa*. México: UNAM-Cuadernos del CESU, núm. 35, 1998.

Ruiz, José Arturo y Carlos Omelas. *El Federalismo y la Descentralización de la Educación. Los grupos de enfoque como parte de la metodología del proyecto de investigación*. Documento de trabajo, enero de 2000.

Ruiz del Castillo, Amparo. *Educación superior y globalización. Educar, ¿para qué?* México: Plaza y Valdés, 2001.

Sánchez Soler. "La experiencia de la ANUIES" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 197-212.

Santos Guerra, Miguel Ángel. *Evaluación educativa 1 y 2*. Argentina: Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.

Saxe-Fernández, John (Coordinador). *Globalización: crítica a un paradigma*. México: UNAM-DGPA-Plaza y Janés, 1999.

Seltzer Kimbely y Tom Bentley. *La era de la creatividad. Conocimientos y habilidades para una nueva sociedad*. Traducción: Ernesto Alberola Blázquez. España: Santillana, Colección Aula XXI, 1999.

Secretaría de Educación Pública. *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

Secretaría de Educación Pública-Gobierno del Estado de Chihuahua. *Estudio de factibilidad para la UTCJ*, mayo de 1999.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General del Bachillerato. *La Autoevaluación Institucional en la Escuelas Federales por Cooperación*, junio de 1999.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General del Bachillerato. *Antología: El docente como promotor de la calidad*, julio de 1999.

Secretaría de Educación Pública, Dirección General del Bachillerato. *Programa de Sociología I y II*, 2003.

Secretaría de Educación Pública. www.sep.gob.mx. Boletín 063 del 7-IV-2003, y 8-IV-2003.

Stenhouse, Lawrence. *La investigación como base de la enseñanza*. Traducción: Guillermo Solana. Jean Rudduck y David Hopkins (compiladores.). España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 4ª edición, 1998.

Sirri, Mabel Nohem, et. al. *Educación: Del Mercado a la Democracia. La posibilidad histórica de la alianza*. Argentina: Eudeba, agosto de 1999.

Solís Pérez, Pedro Constantino. "Universidad como organización y sociedad. Saberes organizacionales: alcances y límites de la certificación" en Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaña Hirose (coordinadores). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/I-Miguel Ángel Porrúa, 2001, p. 133- 161.

Suárez-Núñez, Tirso. "Las formas de vinculación de la universidad con la sociedad" en Barba Álvarez, Antonio y Luis Montaña Hirose (coordinadores). *Universidad, organización y sociedad: arreglos y controversias*. México: UAM/I-Miguel Ángel Porrúa, 2001, p. 163-175.

Suárez Zozaya, María Herlinda. *Educación-empleo en México: elementos para un juicio político*. México: UNAM-Miguel Ángel Porrúa-Instituto de investigaciones Sociales, Colección Problemas educativos de México, diciembre de 1996.

Tierney, William. "La Privatización y la Educación Superior Pública en Costa Rica". Traducción: Jorge Mancera. *Universidad Futura* (México, D. F.), primavera de 1995, Vol. 6, núm. 17.

Torres Santomé, Jurjo. *El currículum oculto*. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 4ª edición, mayo de 1994.

- Torres Santomé, Jurjo. *Globalización e Interdisciplinariedad: el currículum integrado*. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2ª edición, 1996.
- Torres Santomé, Jurjo. *Educación en tiempos del neoliberalismo*. España: Ediciones Morata, Colección Pedagogía Manuales, 2001.
- UNESCO. La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción. Documento de trabajo de la conferencia sobre la educación superior. París, 1998.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Gaceta Universitaria*, órgano informativo: #122, octubre 1999, p. 1; #137, marzo 2000, p. 5; #129, abril 2000, p. 1; #130, suplemento, mayo 2000, p. VIII y p. 5; #131, suplemento, agosto 2000, p. VI; #134, noviembre 2000, p. 8; #137, marzo 2000, p. 5; #140, junio 2001, p. 10; #143, octubre 2001, p. 2 y 15; #146, febrero 2002, p. 6; #147, marzo 2002, p. 5; #147, marzo 2002, Suplemento p. IV; #149, mayo 2002, p. 13; #151, agosto 2002, p. 9; #152 septiembre 2002, p. 3; #153, octubre 2002, p. 3, 16 y 20; #156, febrero 2003, p. 2, 5 y 9; #157, marzo 2003, p. 3; #161, agosto 2003, p. 15.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, boletín *Estar al Día*, febrero 2004, p. 3 y agosto 2004, p. 4 y 5.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, “Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente. Promoción 2000”, marzo de 2000.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, “Reglamento del Programa de Estímulos al desempeño docente. Promoción 2002-2003”, septiembre de 2002.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Cambio para la Calidad Educativa. (Propuesta de reestructuración curricular y de vinculación con el entorno)*, Comisión Técnica de Desarrollo Curricular, 1993.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Guía para la Reestructuración Curricular*, Comisión Técnica de Desarrollo Curricular, 10 de mayo de 1993.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Reflexiones en torno al diseño de un modelo curricular en el proceso de departamentalización en la UACJ*. Dirección de Planeación y Evaluación. Unidad de Planeación y Evaluación-ICB, marzo de 1993.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Hechos 1994-2000. Un breve resumen de los logros y acciones más relevantes de la comunidad universitaria en el periodo 1994-2000*, julio de 2000.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Manual de Inducción para Docentes*, s.p.i. Folleto *Anticipándose al nuevo milenio. Visión Estratégica de Apoyo Académico* (Versión preliminar) de la Dirección General de Apoyo Académico, diciembre de 1998.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Manual de criterios básicos para la elaboración de Cartas Descriptivas y Programas de Asignatura*, 2001.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Primer Informe octubre 2000-2001*, Felipe Fornelli Lafón, Rector, octubre de 2001.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Segundo Informe octubre 2001-2002*, Felipe Fornelli Lafón, Rector, octubre de 2002.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Tercer Informe octubre 2002-2003*, Felipe Fornelli Lafón, Rector, octubre de 2003.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Modelo Educativo. Visión 2020. Versión breve*. 2ª edición, junio de 2002.
- Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, www.uacj.mx, secciones consultadas: *chamizal* 18-IX-00; *misión 2020*, 20-VII-01; *Plan de Desarrollo Institucional de la UACJ 2000-2006*, 30-

IX-02; *Desarrollo Académico*, 29-X-02; *IADA: Recomendaciones de los CIEES*, 20-XII-02; *Docentes: Foro sobre reformas al Reglamento del Programa de Estímulos al Desempeño Docente*, 31-VIII-03; *Todos los eventos*, 2-IX-03; *Política de Calidad*, 4-IX-04.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Resultados de ingreso enero-junio de 2003*, Subdirección de Estadística, versión en disco compacto.

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, *Resultados de ingreso agosto-diciembre de 2003*, Subdirección de Estadística, versión en disco compacto.

Universidad Autónoma de Chihuahua, www.uach.mx, secciones consultadas: *Colegio de Profesores*, 10-I-02; *Plan Institucional de Desarrollo 2000-2004*, 14-I-02; *Sumario de investigaciones 1998-1999*, 14-I-02; *Programa de Postgrado 2002 FCPS*, 15-I-02; *Planeación Estratégica FCPS*, 18-VI-03; *sección de servicios FCPS*, 18-VI-03; *Programa de Estímulos al Personal Docente*, 18-VI-03; *Planeación*, 26-VI-03; *Evaluación y recomendaciones en la UACH de los CIEES* (13-V-03), 26-VI-03; *Boletín #JAO841*, 31-VII-03.

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Reglamento General y Manual de Procedimientos del Servicio Social de la UACH*. Dirección de extensión y difusión cultural, 25-VII-1988.

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Instructivo para Recategorización del Personal Académico de la UACH*, mayo de 1992.

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Campus Universitario*, marzo de 1985; boletín *Ágora* (septiembre de 1988); periódico *Proyección Universitaria*, #1, marzo de 1988, p. 6; documento *Proceso de Desarrollo del Taller sobre Proyecto Académico de la UACH*, 22-26 de junio de 1987; *La Criba*, #1 diciembre de 2002, p. 4 y 7, #2 abril de 2003, p. 11.

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Información Básica para el Aspirante del Pacs* (Prueba de Aptitudes y Competencias para la Educación Superior, 24-VI-03 y *Temario Guía para Examen de Admisión*, FCPS).

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Proceso de Reforma Curricular*, 3-X-01.

Universidad Autónoma de Chihuahua, Proyectos de sustitución de tesis: *CIMO. Diagnóstico Integral*; *Activación de la Bolsa de Trabajo en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales*; *Calidad en el Servicio de la Secretaría de Relaciones Exteriores*; *Grupo Organizacional 2002 en Perform de Juárez*; *Campaña de Atención al Autismo*; *Ayudemos al Chofi a Prevenir Accidentes Viales en el Transporte Público*; *Alternativas en el Manejo del Síndrome Climatérico en la Mujer Actual*; *Diagnóstico Organizacional de la Coordinación de Ingresos en la Recaudación de Rentas de Ciudad Juárez*; *Maltrato Infantil Escolar*; *Revalorización de la Sociedad. La Difusión de los Valores a través de los Medios de Comunicación*; *El Campo Restringido del Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Transformando el Mundo Empresarial*; *La Rotación de Personal en la Industria Maquiladora*; *Donador...tu mano amiga para otra vida*; *Propuesta de Mejoramiento de Operatividad del Sistema de Información en el Consulado Americano*; *Diabetes Mellitus Tipo II*; *La elegida puedes ser Tú*, revisados en junio de 2003.

Universidad Autónoma de Chihuahua, Reportes de servicio social: *INEGI*, *Instituto Federal Electoral*, *Centro de Integración Juvenil*, *Puente de Córdoba de las Américas*, *Junta Municipal de Aguas y Saneamiento*, *Canacintra*, *Secretaría de Relaciones Exteriores*, *Gobierno del Estado*, *Departamento de Comunicación Social y Sistema de Administración Tributaria*, revisados del 15 al 18 de enero de 2002.

Universidad Autónoma de Chihuahua, *Disposiciones Académicas Generales del semestre 2002-I*, en la FCPS.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, *Reportes de Estadía* en: Ansell Edmont, Avery Dennison Office Products, Ediasa, ESCO Electrónica de México, Auto Electrónica de México, Johnson Controls, Siemens, Small Parts, Cementos de Chihuahua y Montacargas del Río Bravo, presentados en noviembre y diciembre de 2002.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, *Boletín de la Unidad de Desarrollo Académico*: #27-I-03; #3, 10-II-03; #4, 7-IV-03; #7, 10-III-03; #11, 17-IV-03.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez. *Gaceta UTCJ*: Año 2, número 20, Dic. 2001, p. 4; sin fecha, p. 4.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, Plan de estudios de la carrera de Procesos de producción, asignatura de formación sociocultural.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, *Manual de calidad* aprobado el 27-I-2003.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, *Reporte de seguimiento a egresados* del 5-III-2003; *Reporte de estudiantes en el Fondo Nacional de Becas*, 24-IV-2003.

Universidad Tecnológica de Ciudad Juárez, "Tu nueva opción educativa", Folleto de promoción.

Touraine, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Traducción: Horacio Pons. México: Fondo de Cultura Económica, 4ª edición, 2000.

Valdés-Villalba, Guillermina. *Primer Taller de Análisis sobre Aprendizaje en la Producción y Transferencia Tecnológica en la Industria Maquiladora de Exportación*. México: CEFNOMEX, 1986.

Valle, María de los Ángeles. *Formación en competencias y certificación profesional*. México: UNAM-CESU, Pensamiento Universitario núm. 91, Tercera época, 2000.

Varela Petito, Gonzalo. *Universidad y Desarrollo: un vínculo crítico* en Rodríguez, Roberto y Hugo Casanova (Coordinadores) *Universidad contemporánea. Racionalidad y vinculación social*. México: CESU-UNAM-Porrúa, tomo I, noviembre de 1998, p. 33-51.

Villaseñor García, Guillermo. "El problema de la pluralidad en la situación actual de la universidad mexicana" en *Planeación en la universidad pública en México*. México: UAM-X, colección Memorias, 1993, p. 63-73.

Villaseñor García, Guillermo. *La universidad pública alternativa*. Prólogo: Carlos Muñoz Izquierdo. México: UAM Unidad Xochimilco-Centro de Estudios Educativos, A. C., 1994.

Villaseñor García, Guillermo. *La política de modernización en las universidades mexicanas 1988-1992* en Larrondo Esquivel, Juan (coordinador) *La Universidad Hoy y Mañana, perspectivas latinoamericanas*. México, CESU-ANUIES, 1995, p. 235-253.

Villavicencio, Daniel (Coordinador). *Continuidades y discontinuidades de la capacitación en México: Nuevos caminos hacia la productividad*. Prólogo: Carlos Mancera. México: UAM-Friedrich Ebert, noviembre de 1994.

Weber, Max. *Ensayos sobre Sociología de la Religión*. Traducción: José Almaraz y Julio Caravana. España: Taurus, 2ª edición, 1987.

Weber, Max. *¿Qué es la burocracia?* México: Ediciones Coyoacán, Serie Diálogo Abierto, 2001.

Wolf, Erick. *Europa y la gente sin historia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.

Zorrilla, Juan y Eugenio Cetina. "Aseguramiento de la calidad en la educación superior en México" en Malo, Salvador y Arturo Velásquez (coordinadores) *La calidad en la educación superior en México. Una comparación internacional*. México: UNAM-Porrúa, 1998, p. 133-158.

ÍNDICE

Prólogo	
Acrónimos	
Introducción	1
El marco analítico: la interpretación desde lo local	5
<i>Acercamiento al objeto de estudio, 9; Recopilación de datos 10</i>	
El debate	14
Capítulo I. Currículum y desarrollo regional	19
Currículum y <i>cluster</i>	21
Currículum y modelo de producción toyotista	25
Construcción del currículum	31
Perspectivas curriculares	35
Currículum y demandas sociales	42
Capítulo II. El paradigma de la calidad	50
Elementos del paradigma de la calidad	56
La escuela como prestadora de servicios	60
La perspectiva extrínseca de la calidad	65
La perspectiva intrínseca de la calidad	68
El debate sobre la calidad	70
Capítulo III. El campo de la evaluación	73
La utilidad de la evaluación	82
Evaluación del aprendizaje	89
Evaluación o control del profesorado	95
Evaluación curricular	105
Tendencia de la evaluación	109
Capítulo IV. La UACJ: de la expansión a la modernización	113
Fundación y mito	113
<i>La institucionalización, 116; La modernización, 117; Planeación para la competencia, 118; El futuro deseado, 120</i>	
La adopción de un modelo	122
La acreditación como sinónimo de calidad	128
<i>El EGEJ y la calidad de egreso, 133; Acreditación y ranking, 136; Calidad, academias y colegialidad forzada, 139; Estudiantado y calidad, 143</i>	
Un balance sobre la calidad acreditada	144
Evaluación del aprendizaje	146
Evaluación o control docente	154
<i>Estímulos y competencia, 158; Evaluación del estudiantado: historias de venganza, 166</i>	
Currículum y perfil de egreso	170
La misión y la visión	178

Capítulo V. La UTCJ: entre la globalización y el desarrollo regional	183
Desarrollismo y universidades tecnológicas	183
Globalización y factibilidad regional	188
La adopción de un modelo	193
La certificación como sinónimo de calidad	197
<i>La UTCJ como prestadora de servicios, 199; La calidad y el profesorado como proveedor, 202; La calidad y el estudiantado como cliente, 205</i>	
Un balance de una calidad documentada	202
Evaluación del aprendizaje	207
El profesorado evaluado por el cliente	211
Curriculum y perfil de egreso	216
<i>El curriculum paralelo, 218; Curriculum y vinculación, 221</i>	
La misión y la visión	225
Capítulo VI. La UACH: entre la conservación y la modernidad	228
Conflicto y modernización	228
<i>Una escuela para el canal de las estrellas, 231, Planificación para la competencia, 235</i>	
La acreditación como sinónimo de calidad	237
<i>La FCPS como prestadora de servicios, 240; Calidad y cursos de sustitución de tesis, 244; Estudiantado, profesorado y calidad, 248</i>	
La calidad en la mercadotecnia social	250
Evaluación o control docente	251
<i>Evaluación del estudiantado: el diálogo ausente, 257</i>	
Curriculum y perfil de egreso	260
<i>Curriculum paralelo, 268</i>	
La misión y la visión	271
La senda de las universidades públicas	274
<i>El curriculum emprendedor, 276; Calidad para la eficiencia, 279; Evaluación: liderazgo versus exclusión, 281</i>	
Curriculum, Calidad y evaluación, los elementos para el cambio	285
El debate continúa	289
Bibliografía	293
Índice	308

