



Crisis, emergencias y gobernanza de la educación superior



Crisis, emergencias y gobernanza de la educación superior

Héctor Alberto Fernández Morales



Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico de calidad en español e inglés en soporte de libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación de pares ciegos externos, autenticación antiplagio, comités y ética editorial, acceso abierto, métricas, campaña de promoción, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indexación internacional.

Cada libro de la Colección Ciencia e Investigación es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación de pares externos y autenticación antiplagio. Invitamos a ver el proceso de dictaminación transparentado, así como la consulta del libro en Acceso Abierto.



www.comunicacion-cientifica.com

[DOI.ORG/10.52501/cc.130](https://doi.org/10.52501/cc.130)




**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

CC+
COLECCIÓN
**CIENCIA e
INVESTIGACIÓN**

Crisis, emergencias y gobernanza de la educación superior

Héctor Alberto Fernández Morales



Crisis, emergencias y gobernanza de la educación superior. / Héctor Alberto Fernández Morales (coordinador). — Ciudad de México: Comunicación Científica, 2023. 122 páginas: Índice general, cuadros, graficas. (Colección Ciencia e Investigación).

ISBN 978-607-59749-0-3

DOI 10.52501/cc.130

1. Política educacional — Industria y educación — Objetivo educacional. 2. Servicio Universitario. 3. Reformas de la educación. I Fernández Morales, Héctor Alberto, autor II. Título. III. Serie.

LC: LC1051.1072

Dewey: 344.075.343

La titularidad de los derechos patrimoniales de esta obra pertenece al autor D.R. Héctor Alberto Fernández Morales, 2023. Su uso se rige por una licencia Creative Commons BY-NC-ND 4.0 Internacional, <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode.es>

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2023

Diseño de portada: Francisco Zeledón • Interiores: Guillermo Huerta

Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2023

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400

Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México,

Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170

info@comunicacion-cientifica.com • www.comunicacion-cientifica.com

 [comunicacioncientificapublicaciones](#)  [@ComunidadCient2](#)

ISBN 978-607-59749-0-3

DOI 10.52501/cc.130



Esta obra fue dictaminada mediante el sistema de pares ciegos externos.
El proceso transparentado puede consultarse, así como el libro en acceso abierto,
en <https://doi.org/10.52501/cc.130>

Índice

<i>Prólogo</i>	11
<i>Introducción</i>	15
I. Meritocracia en la educación superior mexicana	21
Introducción	21
Meritocracia, fundamentos	22
Meritocracia política y gobernanza institucional	26
Meritocracia científica y autonomía universitaria	32
Conclusiones	37
Referencias	39
II. Gobernanza en la educación superior y la crisis por el covid-19 en México	41
Introducción	42
Sociedad en crisis	43
Gobernanza	51
Conclusión	57
Referencias	59
III. Características de los sistemas de educación superior en Perú y Ecuador: convergencias y divergencias de las últimas tres décadas	61
Introducción	62
Ecuador	63
Perú	70
Comparación	77

Conclusiones	78
Referencias	79
IV. Violencia de género en la educación superior	81
Introducción	82
La violencia de género y la universidad	83
Saldos y balance de la violencia a las mujeres en las universidades	88
Políticas para cerrar brechas: por una equidad pacífica de género en las universidades	90
Conclusiones	93
Referencias	94
V. Los movimientos sociales como formas de acción colectiva, frente a un sistema en crisis: transformaciones, emergencias sociales y reflexiones sobre educación superior	97
Introducción	98
Crisis y transformaciones políticas y económicas	99
Movimientos y emergencia, anotaciones	104
Conclusiones	110
Referencias	112
<i>Conclusiones generales.</i>	113
<i>Acerca del autor</i>	119

A mis hijos, hermanos y amigos

Prólogo

La escuela es un taller de formación de personas, lo cual lleva a preguntarse: ¿a quiénes formar? Este cuestionamiento es profundo porque indica un rumbo, y principalmente, un reconocimiento de quiénes somos y a dónde queremos ir como comunidad o sociedad. El sistema educativo es todo un complejo de instituciones en las cuales circulan normas, capitales y estrategias para ir conduciendo dicho rumbo.

Ahí cuenta la visión del mundo que se tiene de lo humano. En el ámbito moderno, el mundo capitalista tiene como meta la acumulación del capital, la generación de riquezas a través de medios políticos, financieros y sociales. Si pensamos el sentido práctico del sistema educativo anclado a los sistemas del poder global, evidentemente se llegaría a la persecución de los mismos fines y a la formulación de medios y estrategias para lograrlo.

Lo mismo ocurre con la educación superior, desde la supremacía del conocimiento científico y filosófico occidental, la hegemonía de universidades del “primer mundo”, el modelo tecnocrático del Estado y la ideología economicista de los mercados mundiales, que han logrado formar generaciones desde los albores de la democracia moderna, bajo la idea de lograr el desarrollo económico y ahora social. Conviene plantearse seriamente: ¿qué personas ha creado la universidad?

Las reformas educativas de países subdesarrollados en las últimas décadas han encaminado rutas hacia los mercados educativos, la mercantilización de la profesionalización y la generación de sociedades de toga, como

explica Bourdieu (2011). Los universitarios se han vuelto productos fabricados a la medida de un mercado que premia el mérito como signo de éxito, la competitividad, la productividad y el echaleganismo, saliendo del círculo de los aprendizajes, la dignidad, la paz, la no violencia, la conexión comunitaria, la cohesión familiar y el servicio social del conocimiento profesional y científico.

Como consecuencia, Fernández señala que ya hay una crisis en el sistema-mundo, por tanto, también en el sistema educativo como reproducción estructural de las lógicas del poder económico y político. Aunque se prepondere al individuo como unidad de éxito o fracaso en el desarrollo, en realidad no se está viendo al sujeto, quien tiene diferentes interacciones y posiciones sociales, por ejemplo, la familia o el trabajo, además de la escuela en sí misma. En este sentido, el sistema está cambiando; con todo y sus críticas, contradicciones y aciertos, algo ha venido sucediendo sin precedentes, donde ya la sostenibilidad está siendo amenazada. Los riesgos sociales y ambientales son más altos, más costosos, la violencia, la pobreza y la desigualdad son realidades tajantes que no pueden seguir siendo ignoradas.

El cambio tecnológico y energético son dos elementos que están empujando muchos paradigmas y dogmas sobre los fines del desarrollo y los resultados de las democracias neoliberales. El autor es sensible con ello, por eso reflexiona sobre estos acontecimientos que se convierten en emergencias del siglo XXI.

Ahí es donde hay que buscar otros mecanismos, primero para impregnar una visión conectada con el derecho humano y el entorno; después buscar instrumentos y metodologías institucionales que pongan en relieve esto y partir a otros escenarios considerando los riesgos, crisis y emergencias que acontecen en el mundo actual. Habrá que repensar el posicionamiento de América Latina y de México principalmente, ¿cuál es el rol que quiere jugar su formación en el sistema-mundo? ¿Seguirá el camino de la privatización, mercantilización de la educación o se buscará asegurar la perspectiva de un derecho y de un servicio de calidad, sensible a los cambios y lo suficientemente abierto a repensarse?

Por ello, el camino sí es político en tanto se piense en que la democracia es un sistema de valores globales que nunca se mantiene estática y que es posible pensarse desde los contextos nacionales, regionales y locales, como

explican Navarro y Contreras (2013). ¿En qué momentos debe intervenir el Estado y en cuáles no, dando paso a la sociedad civil, la propia comunidad educativa y no solo los intereses privados? En este sentido hay que reiniciar las antípodas del proyecto humano educativo desde sus bases de la planeación, la evaluación, los esquemas de enseñanza-aprendizaje con reflexividad política y sociológica, pues se trata de un proyecto establecido en el reordenamiento de reglas, normas, leyes, principios, valores, metodologías, creencias sobre la formación humana, más allá de la profesionalización o la rentabilidad, la competitividad o la productividad.

Se trata también de ir tejiendo espacios y entornos saludables, dignos, facilitadores de la agencia, que guarden los vínculos de todos los miembros de la comunidad educativa como pieza clave del fortalecimiento institucional. Que sea lo suficientemente operable para desarrollar esquemas efectivos desde otras perspectivas. Para ello, el autor nos deja abierta la carta de la gobernanza educativa como una posibilidad de armar un nuevo proyecto de universidad en México ante la crisis y emergencias contemporáneas del siglo XXI.

FELIPE HACES

Universidad Autónoma de Tamaulipas

Referencias

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Navarro Leal, M. A., y Contreras Ocegueda, K. I. (2013). Gobernanza y educación superior en México. *Universidades*, (57), 38-50.

Introducción

La educación superior es la última fase de la formación humana y profesional, puesto que se orienta en la especialización del conocimiento científico, tecnológico y humanístico para ponerlo a servicio de la sociedad. No solo se trata de “funcionar” en un sistema que se alimenta de factores productivos y de consumo, sino de un crecimiento incluso personal, un escalón social que promete una mejor vida, porque se ha creído en el paradigma economicista que a mayor educación, mayores posibilidades de empleos más remunerados, por tanto, un mayor acceso a bienes y consumo del desarrollo.

Es importante reconocer, antes de presentar cualquier reflexión, que la Revolución Industrial, la nueva división del trabajo, la revolución tecnológica y la evolución del Estado y los derechos humanos dieron forma a los sistemas educativos en todo el mundo, desde los modelos de enseñanza-aprendizaje de educación básica hasta la gestión especializada y profesional de la educación superior. Cada nivel representando un sistema en sí mismo, dando como resultado un ecosistema macro con una gran comunidad y estructura de múltiples interacciones que pareciera ser un gobierno aparte de todo el sistema educativo nacional.

Desde los años sesenta en América Latina se han venido haciendo reformas a la educación, donde ha crecido el impulso por fomentar la competitividad y la integración a la globalización, a la red mundial del conocimiento, la especialización, la competitividad y el desarrollo científico como

ingredientes del progreso. A nivel social, se considera una capacidad individual necesaria de potenciar para superar las condiciones de la pobreza y anexarse a la red de individuos con bienestar, lo cual se convierte en un medio para la movilidad social.

El crecimiento del número de universidades, principalmente privadas, generó una oleada de oferta educativa de nivel superior que aseguraba adaptarse a las necesidades de integración del mercado. Siendo el Estado un impulsor de la gestión y regulación educativa. Con la neoliberalización de la economía y la política, los sistemas universitarios también pasaron por varios cambios, como el fortalecimiento de los mercados educativos, la regulación laboral (reducción de fuerzas sindicales), el incremento del costo por matrícula, la importación de modelos occidentales, entre otros.

Lo anterior no consideró efectos ambientales, ecológicos, condiciones de desigualdad, tendencias al monopolio de la oferta, reproducción de violencias, epistemicidios, injusticias laborales, discriminación y una serie de condiciones que fueron permeando la visión economicista de la universidad.

Siempre conviene preguntarse: ¿educarse para qué? ¿Cuál es el espíritu de la educación en una sociedad o nación? ¿Cuáles son los intersticios globales que deben prevalecer en los sistemas universitarios? ¿Cuál es el papel actual de las universidades en el mundo?

Las crisis financieras profundas de la primera década del siglo xx, conducidas por impactos bélicos en el Medio Oriente, Asia y ahora la zona del norte de Rusia y Ucrania, la caída de precios del petróleo (a valores negativos), la paralización por la pandemia y la aparición de la inteligencia artificial son algunos cambios y transformaciones que no pasan desapercibidos y dejan como saldo un mercado y un Estado en crisis, la cual proviene de la caída de los valores de estos en las democracias modernas: ¿qué se logró con todo este proyecto civilizatorio en dos siglos?

La educación superior es un sistema reproductor de las propias lógicas del poder global que busca expandir y adaptar las fuerzas del capital, lógicas que generalmente se han traducido en procesos de despojo, erosión, epistemicidio y ampliación de desigualdades. Aquí es donde se plantea el interés de esta obra, en reflexionar cómo la crisis civilizatoria y las emergencias que han sucedido en las últimas décadas son elementos cruciales para definir el rumbo de la educación universitaria, no pensada solamente

como un esquema de formación humana, tecnológica y científica, sino como un propio espacio de toma de decisiones, legitimidades, tensiones, conflictos, consensos, políticas y poder, lo que da lugar a la apertura de este con miembros de las comunidades nacionales y globales, es decir, desde posibilidades de gobernanzas educativas.

En el primer capítulo se explora la correlación entre meritocracia y educación superior, analizando cómo se han trasladado nociones del Estado al sistema educativo, siendo este una reproducción del primero, como una extensión de la burocracia weberiana, montados en escenarios similares: favoritismos, nepotismos, herencias.

Están conectados discursos sobre los más aptos que bien podría tratarse de una ideología, generalmente masculinizada.

Ahí es donde la universidad se vuelve un campo minado y riesgoso, construida desde desigualdades por la propia intrasegregación: los más aptos, los más talentosos, los que sí pueden acceder a mejores condiciones de la enseñanza, que en el caso de México se ha querido trasladar a un modelo de educación privada o parecido al norteamericano.

El segundo capítulo trata de una revisión entre crisis y gobernanza por los cambios globales provocados por la pandemia por el covid-19 en la educación, con énfasis en la superior. Es así como reflexiono cómo la educación es también un servicio público y un bien intangible que se acumula en el tiempo, donde el Estado toma su dirección por su propia naturaleza pública, adicional a su propia condición de derecho humano, por ello, también es necesario entender que se trata de un acceso global. Sin embargo, la pandemia por covid-19 mostró una serie de falencias en el sistema educativo mundial.

Las instituciones de educación superior se sumaron a la inmediatez de la sobrevivencia y no a la adaptación de la misma educación que ya estaba viviendo un proceso de transformación sin precedentes con la penetración del internet en los hogares que se ha venido dando en las últimas décadas.

La crisis ha acelerado la puesta en marcha del cambio digital en la educación, ya no como mera retórica pedagógica, sino como un hecho histórico que está transformando las estructuras sociales de fondo, así también sucede en el trabajo y la salud.

¿Cómo garantizar derechos como la educación en medio de crisis y transformaciones? ¿Cómo organizarse horizontalmente para hacer esto po-

sible? Ese es el interés de asociar la temática con la gobernanza, abrir esa posibilidad de generar instituciones y metodologías que permitan reaccionar a emergencias desde un ambiente democrático y no desde reproducciones jerárquicas que no siempre toman en cuenta el derecho social como central en el asunto humano.

Hay que derivar el poder, más allá de una rectoría funcional en un mandatario universitario, y propiciar espacios o entornos saludables para la creación de rumbos colectivos en las universidades, por ejemplo, la generación de presupuestos universitarios desde lo colectivo para atender las necesidades propias del servicio de la educación, la mitigación de los riesgos y la flexibilidad a la adaptación de las transformaciones globales.

En el tercer capítulo se cuestiona la relación entre amplitud de la oferta educativa y el progreso o desarrollo en dos casos de contraste como lo son Ecuador y Perú, naciones que buscaron por medio de una reforma educativa profunda el desarrollo económico. Aquí la lógica supera no solo la idea del servicio o bienes intangibles en tiempos de crisis, sino presta atención a una apuesta para lograr progreso con educación, una posibilidad de mejorar la calidad de vida de las personas por medio de la oferta (producción de conocimientos y profesionistas), un trinomio complejo entre el mérito, el consumo y el éxito que apunte a la superación de la pobreza y la desigualdad de economías subdesarrolladas.

Ecuador creció rápidamente su matrícula, principalmente la educación privada. Se impulsó un esquema de cogobiernos en las autoridades universitarias y representantes de colectivos, lo que derivó en autonomías responsables con efectos presupuestales, financieros y patrimoniales, sistemas de evaluación y acreditación.

En Perú la apertura fujimorista a la inversión provocó un aumento de la educación privada con el objetivo de ampliar los mercados laborales, lo cual significó un modelo basado en el lucro, acreditando la formación industrial en detrimento de la humanística o indígena. Se echó andar una burocracia a favor de los intereses privados, lo que impactó en la calidad y eficiencia de la educación pública.

Décadas después se comenzó a observar esta vinculación de los dos sectores en la educación superior y se propuso la generación de comités de expertos para asegurar procesos a favor de la calidad, teniendo comités en

todas las universidades del país. Con ello se presentó una oportunidad, pues la ampliación de la oferta educativa vendría a ser tomada como una posibilidad también de democratización con un mercado más regulado. No obstante, los resultados arrojaron un proceso importante, pero que no se tradujo ni en la calidad ni en la democratización del sistema educativo.

En el cuarto capítulo fue necesario incorporar la relevancia de la violencia de género como otra emergencia que impacta en la propia condición humana de la mujer dentro de la institucionalidad de la educación superior, no solo en los vínculos del profesorado y alumnado, sino todo un complejo comunitario que conforma la universidad. A diferencia de riesgos sanitarios, como los tratados por la pandemia por covid-19, la violencia ha sido reiterativa en las agendas públicas de las últimas décadas como un ejercicio de conquista pública de las mujeres. El capítulo describe cómo la violencia de género se reproduce socialmente en todas partes, incluyendo la universidad, lo cual implica desigualdades profundas, como en ocupación de puestos, salarios, abusos laborales y/o sexuales, limitaciones al disfrute de programas públicos, ofertas educativas discriminatorias, acceso a redes “menores” del conocimiento y apoyos.

Esto se sustenta en los propios entramados de las relaciones de poder masculinizadas y que impiden el goce del derecho humano fundamental de la mujer, reproduciendo formas de subordinación, discriminación o denigración de su vida personal y social.

La universidad es una caja fuerte llena de múltiples violencias que se reproducen en la burocratización, política, conocimiento y práctica docente (económica, sexual, patrimonial, física, etc.), lo cual pone en tela de juicio ver la educación superior como aspiración del desarrollo y no ubicando a la propia vida digna, científica y humanística con equidades.

Además de la pandemia y la violencia de género que han movido todas las estructuras sociales, políticas y económicas, la movilización social resulta ser también una emergencia pero que es resultado de procesos justamente desiguales y violentos, de riesgos que se potencializan con la continuidad de un sistema eurocéntrico de acumulación de capital.

Los movimientos sociales se convierten en válvulas de reconversión de las políticas, resquicios para abrir el poder y aspirar a la liberación, encontrar la convicción por la cual las sociedades se articulan para conseguir esos

finés. En la red global de la información y el conocimiento la pluralidad de actores ha sido central para ir tejiendo un contrapoder ante un sistema que ya está sentado en su crisis, de ahí que el último capítulo insista en revisar las movilizaciones sociales como instrumento o herramienta teórica necesaria para transitar a posibilidades de gobernanza, observando cómo la acción colectiva sí influye en la reconfiguración del poder, y más en una situación de crisis y emergencias.

La educación es una secuela de las dinámicas globales del poder, funcionando con las propias lógicas de este, generalmente jerárquicas, patriarcales, meritocráticas, vigilantes del conocimiento, pensadas en la aspiración del desarrollo, en algunos casos con énfasis en modelos de negocio persiguiendo la rentabilidad. Las emergencias de las últimas décadas están visibilizando las resistencias epistémicas, sociales y de género dentro de la universidad, problemáticas, demandas e intereses locales, territoriales, aspectos vinculados a la mala calidad, la corrupción, el machismo, la inseguridad, la desigualdad, las violencias, entre otros.

Ahí es donde se exploran elementos para reflexionar sobre los rumbos de una gobernanza educativa, necesaria, emergente, impronta, sensible a todos estos entornos que están cuestionando de fondo las bases de la educación universitaria actual.

Este libro busca poner algunas piezas de los rompecabezas de la educación superior, reconociendo la complejidad de todo un sistema que pasa por profundos cuestionamientos y transformaciones, dado que es sensible a los cambios ocurridos en el sistema-mundo. La apuesta es reflexionar en encontrar los resquicios y espacios suficientes para resignificar una educación pensada menos en el Estado y más en la gobernanza universitaria, ubicada en la conexión de demandas, luchas e intereses y no solamente en el mérito o las tecnocracias que han gobernado la toma de decisiones jerárquicas y centralistas.

I. Meritocracia en la educación superior mexicana

Resumen

El objetivo de este capítulo es reflexionar cómo la meritocracia se ha vinculado con la educación superior en México. Esto ha tenido relación con el propio comportamiento del Estado mexicano en el neoliberalismo, una serie de políticas centradas en la tecnocracia, siendo el mérito un discurso legitimante en la formación universitaria de personas que aspiran a incorporarse a los privilegios del desarrollo capitalista a través del conocimiento. Lo que hay de fondo es un sistema de competencia depredadora y clientelar, ahí es donde importa incorporar a la ecuación la gobernanza y las políticas, centradas en diálogos emergentes relacionados con el desarrollo humano desde la comunidad universitaria para poder diseñar nuevos caminos por los cuales conviene que la educación superior pase, reorientando las meritocracias burocráticas a los desempeños sociales y científicos.

Palabras clave: meritocracia, educación superior, gobernanza, universidad, Estado.

Introducción

La educación superior en México objetivamente se ha considerado como un pilar sólido del desarrollo sustentable, el cual incluye lo ambiental, lo económico y lo social, y en los últimos años se ha visto modificada en su

oferta, propuesta y accionar ante la sociedad mexicana, por la presencia inesperada del covid-19, lo que ha trastocado la organización y el funcionamiento de las instituciones de educación superior (IES), obligadas a imponer el sistema de educación a distancia virtual, con un sinnúmero de complicaciones para cubrir la demanda y la continuidad del proceso educativo de los estudiantes cautivos y potenciales.

El presente estudio tiene como propósito revisar y analizar, documentalmente, la meritocracia, sea administrativa, académica o escolar, considerando la gobernanza, la autonomía y su influencia en instituciones de educación superior de México.

Discutir sobre meritocracia representa un tema complicado de coincidir en la opinión, lo que invita a escudriñar en los antecedentes del término, encontrando que la meritocracia fue un concepto de simple percepción negativa, la cual ha sido modificado con el paso del tiempo y con las aportaciones de Young a finales del siglo xx.

La meritocracia se fundamenta en el primer apartado y se define la esencia de este término que, por enfoques liberales y partidistas, al inicio de su existencia formó parte del vocabulario social y comunitario y se basó en el logro de satisfactores y posiciones en la sociedad de personas y grupos de poder. En los apartados subsecuentes se ilustran los enfoques de lo político y lo científico en la meritocracia, con sus aportaciones y desviaciones, concluyendo con una reflexión que muestra la situación preponderante de la gestión universitaria, resaltando que la gobernanza y la autonomía se han visto limitadas, condicionadas, mermadas y/o cooptadas en su ejercicio en las IES por las autoridades dominantes en curso y por la pasividad y complicidad de la sociedad estudiantil, sindicatos y representación docente.

Meritocracia, fundamentos

Hablar de la meritocracia es un debate contemporáneo en la sociedad, complejo por su percepción e interesante por la desigualdad que se propicia en la sociedad, por lo que es importante discutirlo y apreciar con análisis las reflexiones y pensamientos plurales y variados de diferentes filósofos e investigadores, con el fin de llegar a un entendimiento teórico científico de este concepto.

La meritocracia fue inicialmente conceptualizada en 1956 por el filósofo Alan Fox, “como una sociedad en la que los dotados, los inteligentes, los enérgicos, los ambiciosos y los despiadados son cuidadosamente seleccionados y ayudados para ocupar las posiciones de dominio”, considerando que no bastaría con idear mayores y mejores formas de selección (“igualdad de oportunidades”) para ayudar a los niños inteligentes a llegar arriba y después darles premios cuando llegan, mientras se asumiese como natural que las personas con mayor estatus ocupacional disfrutaran de una mejor educación y mayores ingresos (Littler, 2017). Se puede entender con esto que la meritocracia depende de las condiciones de desarrollo que tengan y fomenten los individuos en la competencia por tener un estatus ocupacional en la sociedad.

En 1958 Michael Young, en su libro *The Rise of Meritocracy*, manifestó que la meritocracia se convierte en una de las nuevas formas de desigualdad que esta podía generar, además, también expresó que el mérito se entendería como la suma del coeficiente intelectual y del esfuerzo, donde el coeficiente intelectual sería medido sistemáticamente para determinar el acceso a determinados itinerarios educativos, profesiones y puestos (Rujas, 2022). También se manifiesta que al suprimirse la herencia, el nepotismo, la corrupción y el criterio de antigüedad, la clase dominante estaría formada únicamente individuos con “talento, donde la tecnocracia se considera como perversión meritocrática, llevando a las acostumbradas divisiones sociales a sustituirlas por la división de los dotados y los no dotados, merecedores y no merecedores, pero la jerarquía social se mantendría. Entonces, los más dotados están propicios a tener elevadas posiciones en el poder y la sociedad, además, se sentirían dignos merecedores de sus privilegios y los menos dotados acabarían por sentirse inferiores, generando malestares y posibles crisis futuras” (Rujas, 2022). Ambas posiciones, enunciadas con anterioridad, representan pensamientos filosóficos y empíricos sobre la percepción de cómo los individuos buscan y logran un estatus de poder en la sociedad, ocupando puestos superiores o inferiores dependiendo en la condición de conocimiento (preparación literaria) y esfuerzo, dejando detrás el criterio de antigüedad y prácticas de corrupción, como el nepotismo, común en la asignación de plazas en las instituciones de educación superior en México.

Max Weber menciona en *Economía y sociedad* que los grupos dominantes tienden a justificar la legitimidad de sus privilegios al considerarlos resultado de su propio mérito (Weber, 2014), lo cual implica también riesgos para toda la sociedad (Young, 1958).

De acuerdo con Richard Herrnstein (1973), la inteligencia de una persona está determinada por sus genes, la meritocracia es hereditaria y el éxito que puede llegar a tener una persona puede predecirse al analizar la inteligencia de sus padres y el lugar que ocupan en la escala social. Este análisis muestra un enfoque genealógico, donde los genes llevan a logros por capacidades innatas, no adquiridas, lo que permite reflexionar la contraparte, en la que el desarrollo y la aplicación de la inteligencia, así como también el esfuerzo, llegan a ser un medio de superación, desarrollando habilidades, cualidades y competencias, las cuales emanan del proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación superior, para buscar beneficios sociales mediante la aportación de sus egresados en proyectos de mejora y bienestar social y comunitario.

Parsons (citado en Gil, 2021), al igual que Herrnstein, propone que la gran promesa de la modernidad estriba en el pasaje de una forma de asignar el desempeño de los roles por adscripción al nacer (el papel a jugar en la organización social deriva de las condiciones de origen de la familia) a un modo de distribución de las posiciones y roles sociales mediante la posibilidad de adquirirlos. De roles adscritos a roles adquiridos. De esta manera, la estructura hereditaria de la ubicación social de las personas —propia de la vieja Europa, irreformable— cambiaría a otra: la que se llevó a cabo en las nuevas colonias, donde se podría adquirir tanta tierra como la que se pudiera labrar. Sin embargo, Parsons, en su artículo “La clase como sistema social”, también observa cómo la diferenciación legítima de roles se ensaya y tiene cimientos en el comportamiento escolar —se refiere a la clase como el “salón de clases”—, donde algunos alumnos que se identifican con el rol de la o el maestro serán los que ocupen puestos más altos, mientras que los que no hacen el debido esfuerzo estarán en lugares de menor importancia (Gil, 2021). Esto implica la necesidad y pertinencia de un sistema de educación superior en la sociedad, lo que se convierte en un reto es que sea de calidad y de acceso universal.

Weber estima que el eje de la burocracia (gobierno de las oficinas, de los puestos de mando alto, medio y bajo en las empresas públicas y privadas)

deriva estratos (grupos de personas con acceso al poder, los recursos y el prestigio) de acuerdo con la importancia de su labor en el proceso de dominación (Weber, 2014). Tales puestos ya no se ocuparían por herencia u otro sistema de privilegios, dependientes de la estirpe de procedencia, sino a través de la obtención de credenciales, de constancias administrativas de capacidad, habilidad y sapiencia, que se pondrían en juego (convocatorias); el puesto sería ocupado por quien tuviera las mejores credenciales y el puesto no sería propiedad del que lo ocupa, sino solo lo ejercería, lo que sucede en algunas instituciones de educación que continúan con estas prácticas en deterioro de la calidad de la enseñanza.

La ilusión del sueño americano sostenía que en los Estados Unidos los individuos podrían lograr lo que se propusieran mediante su esfuerzo, para lo que McNamee y Miller (2009) realizaron un análisis, y al hacer una comparación con los países europeos que eran gobernados por aristocracias hereditarias, encontraron que en el caso de los Estados Unidos la distribución de la riqueza está más basada en la herencia que en el mérito. En la idea de la meritocracia asociada a la noción del sueño americano se creía que el éxito profesional de las personas dependía de sus habilidades y talento. Analizando bien este hallazgo, se puede presumir que el progreso social, económico, cultural, ambiental, entre otros, se encuentra en manos de grupos de la sociedad privilegiada, por su descendencia y relaciones, más que por el resultado de su esfuerzo y credenciales educativas.

La organización social se fincaba en la economía y el sistema de producción, habría dos grandes clases: los dueños de los medios de producción (inversionistas, propietarios) y el proletariado (trabajadores), para quienes la única posibilidad de subsistencia era venderla para percibir un salario, de lo que deriva la teoría del valor de Karl Marx, que da a saber que cada obrero tendría al “libertad” individual de vender su único bien, la fuerza de trabajo (Marx, 1981). Como lo menciona Marx, la fuerza de trabajo es el bien que se tiene desde el nacimiento, cada individuo tiene la posibilidad de llegar a niveles superiores en el estatus social, tanto en lo económico como en lo cultural, sin embargo, se origina la desigualdad social con las costumbres del pasado, como la corrupción.

El concepto de meritocracia que se usa en la actualidad está ligado a la idea de que todos los individuos pueden alcanzar una movilidad social

ascendente si se lo proponen (Villavicencio, 2021). Es decir, se asume que las personas pueden incrementar sus ingresos y ascender en la escala social a través de su talento y esfuerzo. Esta definición de meritocracia resulta problemática dado que está basada en una estructura individualista y excluyente que mantiene a las personas en un estado de competencia perpetua con los demás (Littler, 2017). Considerando la desigualdad de ingresos en nuestro país, es primordial y necesario modificar los efectos de la meritocracia para disminuir los problemas de desigualdad a los que nos enfrentamos.

Se puede dudar de la meritocracia, relacionándola con una pantalla que sirve para disfrazar las ventajas que proporciona la cuna en una sociedad desigual, como es México. Es un antídoto a la ingenua creencia de que lo único que necesita alguien para triunfar en la vida es esforzarse. El echale-ganismo es el discurso que cobija una sociedad donde el mérito no es sino una cara de la injusticia (Aguilar, 2020). Son retos que se tienen en la sociedad en la búsqueda de la equidad y que paulatinamente se han vuelto complicados y conflictivos por los resultados en los indicadores macroeconómicos y sociales de nuestro país.

La élite tradicional ha operado fundamentalmente como una cerrada red de interrelaciones, y aunque ha habido algunos avances, esa modalidad sigue vigente hasta nuestros días. Querer ser “admitido” en ese círculo con base en los méritos propios tiene la contracara de la frustración y la impotencia social (Fukushi, 2010). Para esto es necesario establecer las bases de competencias para lograr crecer en la sociedad considerando principios y valores que contemplen la equidad y el bienestar comunitario, dejando a un lado las intenciones prioritarias que origina el capitalismo y los malos gobiernos.

Meritocracia política y gobernanza institucional

Thomas Piketty (2013) afirma que el capitalismo produce mecánicamente desigualdades insostenibles, arbitrarias, que cuestionan de modo radical los valores meritocráticos en los que se fundamentan las sociedades democráticas. Se puede soñar que cuando se elija al gobernador de algún estado, en

lugar de hacerlo por popularidad y mediante partidos políticos, se hiciera con base en méritos y propuestas ciudadanas, lo que garantizaría, probablemente, que el Estado fuera gobernado por quien demostrara estar mejor calificado.

Tratándolo al ámbito de las instituciones de educación superior, esto supondría que los aspirantes a ocupar las candidaturas en todos y cada uno de los puestos administrativos, directivos, coordinadores, entre otros, con alta jerarquía, poder y responsabilidad de mando, fueran seleccionados a través de pruebas y exámenes rigurosos de medición del “mérito”. Algo así como lo que se pide a los maestros.

La clase política podría argumentar que es imposible, porque va en contra de los principios y normas que se propone en la democracia y atenta contra el derecho de elegir y ser elegido, sin embargo, es necesario modificar el camino (político) por el que se llega a la función pública de élite.

El desempeño de la clase política en las IES es visible por el mejoramiento o empeoramiento de los niveles de educación que logran los estudiantes egresados, con sus aportaciones en el desarrollo de la sociedad, así como la conservación e imagen de la infraestructura y los servicios del plantel, criticando la asignación de tareas en puestos clave a sus amistades y con beneficio a sus grupos de pertenencia y compromiso, pero no de la comunidad universitaria (Bell, 2015). Sin embargo, es razonable y oportuno considerar y señalar que estas prácticas son meramente políticas, es decir, por conveniencia de los dirigentes, en busca de objetivos personales y no comunitarios, demeritando los principios de la educación y los valores universitarios.

Las culturas son importantes por su contribución al progreso de la humanidad. Y la gran aportación de China a la cultura universal ha sido la invención del funcionario meritocrático. Mientras en Europa el gobierno del Estado se basaba en la fuerza bruta y las relaciones familiares y/o sentimentales de un círculo cerrado de parientes y conocidos con el soberano, los chinos establecieron una burocracia eficiente, abierta y secular, seleccionada con criterios de talento, mérito y erudición. Este sistema no solo permitió la permanencia y florecimiento del imperio chino durante 2 000 años, sino que acabó siendo imitado en muchas sociedades del mundo (Bell, 2015). Esto marca diferencias entre el mundo oriental y el occidental, refle-

jando la influencia del capitalismo en el último, lo que ha propiciado una desventaja o ventaja competitiva ente regiones.

La meritocracia, basada en la inteligencia y el esfuerzo, hace a los Estados más efectivos; los funcionarios reclutados, seleccionados y promovidos tienden a ser mejores servidores públicos que sus homólogos nombrados por confianza (asignación directa por amistad o relaciones sentimentales o consanguíneas). Pero también se pueden analizar resultados donde la meritocracia, basada en las relaciones, pudiendo ser consanguínea o de amistad, está relacionada con los malos resultados de gobierno, manifestados por la mayor pobreza y marginación en la población, generando acusaciones y denuncias de los malos manejos de fondos económicos del gobierno estatal, como es el caso de Tamaulipas.

La meritocracia política significaría que en las instituciones los que están ocupando cargos de directores, funcionarios de primera línea o de mandos intermedios, los secretarios de Estado, y empezando desde el presidente de la República, son elegidos por la mayoría de votantes que acudieron a las urnas en un proceso electoral público y propuestos por conveniencia por un grupo de poder (partidos políticos), en lugar de que todos deberían cumplir dos requisitos: tener experiencia y tener la especialización en el área.

La meritocracia política fomenta la contratación en cargos públicos a los amigos y recomendados, además familiares. La meritocracia y el amiguismo, como parte de una costumbre y cultura organizacional, en donde cada gobernador estatal, alcalde, presidente, rector, en el caso de las universidades, entre otros, posteriormente de ser elegido, convoca a profesionales y no profesionales que no cumplen con la experiencia y la capacidad al nivel que demanda el cargo público. El arte de la política desarrollado por varios de ellos hace que designen y nombren a quien les conviene, a quien los apoyó en su elección, buscando un cargo o compromiso a cambio. Es probable que sea de su grupo, para asegurar el poder y el control. La falta de principios y valores lleva a designar en el cargo a un amigo o a un familiar.

El presidente de Argentina, Alberto Fernández, está en contra de tener méritos para lograr objetivos. Esto es una idea autorreferencial, ya que él llegó casi de casualidad, es decir, mediante la meritocracia política.

La meritocracia, contraria a la política, requiere una completa libertad de movimiento entre las capas sociales, ya que si se es talentoso, sin impor-

tar que el padre sea médico, obrero o labrador de la tierra, puede acceder y ascender en las filas del trabajo digno y bien remunerado, en el que se es mejor, por preparación y esfuerzo.

Lo que vemos en el capitalismo es que la riqueza se hereda. Esa práctica sirve al individuo, no a la sociedad, y va en contra de la meritocracia. Por ejemplo, en los Estados Unidos de Norteamérica las familias ricas pueden enviar a sus hijos a prestigias universidades, donde pueden poner en práctica sus habilidades, y las personas pobres no pueden hacerlo. Y en lugares con educación asequible para todos sucede lo mismo, pero de una manera más sutil, donde las conexiones y la influencia de los padres adinerados aún le dan una ventaja.

Los universitarios, estudiantes, académicos, funcionarios, trabajadores de confianza y sindicalizados pertenecen a diferentes grupos del espacio social mexicano, pero están insertos en este campo de relaciones sociales particular que es la universidad. Es esta articulación lo que define la composición social de la institución, porque las desigualdades y diferencias de origen operan articuladas en los principios de diferenciación que estructura la vida universitaria. Se trata de objetivar la heterogeneidad social de la universidad como espacio donde se cohabita y/o convive entre desiguales, diferentes y contrincantes que disputan por su posibilidad de ser y crecer (García, 2021). Claramente se puede apreciar que el ámbito universitario sirve de plataforma de expresiones del comportamiento individual o liberal, influenciado por el poder otorgado de un proceso de elección masiva y no por el mérito que otorga el conocimiento científico.

En el reporte 8 de Educación Superior en el Mundo, publicado en mayo de 2022 por la Red Universitaria Global para la Innovación (GUNI, 2022), en número especial, “Nuevas visiones para Superior Educación hacia 2030”, en Barcelona, para una conversación global en la III Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, en el apartado 1.8, “Gobernanza y profesionales. Construir instituciones resilientes, innovadoras y socialmente comprometidas”, se explica que la noción de gobernanza de las instituciones de educación superior debe ser considerada como evidente por todos los involucrados en este sector. Sin embargo, no es tan simple. Da la casualidad de que no existe una definición única y ampliamente aceptada de gobernanza universitaria. Pero, además de diferencias y ma-

tices, todas las definiciones del concepto se centran en algunos elementos comunes:

- a) *¿Quién toma las decisiones sobre el gobierno interno de la universidad y cómo se toman?*
- b) *Elección.* ¿Cómo se eligen las autoridades (incluso si existe cierta ambigüedad sobre quién cuenta como “una autoridad”)?
- c) *Autonomía.* ¿Cuál es el grado de autonomía de la institución con respecto a los gobiernos nacionales, regionales o supranacionales correspondientes?
- d) *Partes interesadas.* ¿Cuál es el papel de otras partes interesadas relevantes, como estudiantes, sindicatos, donantes y otros, en los procesos de toma de decisiones de la universidad?
- e) *Interacción de las IES.* ¿Cómo interactúa la universidad con otras universidades y centros de investigación, especialmente con aquellos con los que tiene asociaciones, alianzas o redes?

Esta noción de gobernanza puntualiza los elementos básicos que deben interactuar para propiciar el proceso de gobernanza universitaria y de cualquier organización, aclarando que si la relación entre estos elementos no es favorable para el buen logro de los objetivos institucionales, la gobernanza se pone en cuestión y riesgo.

La OCDE (2003) define la gobernanza de las IES como una red compleja que incluye el marco legislativo, las características de las instituciones y cómo se relacionan con todo el sistema, cómo se asigna el dinero a las instituciones y cómo son responsables de la forma en que se gasta, así como estructuras y relaciones menos formales que guían e influyen en el comportamiento. Con esto, se visualizan las características que debe de tener el sistema educativo en las instituciones, que van desde lo normativo, contemplando lo económico, la rendición de cuentas y las relaciones entre integrantes.

La relevancia del análisis de la gobernanza de las IES implica el reconocimiento de la centralidad de las acciones y el desempeño de las universidades en una sociedad del conocimiento, así como el importante papel que juegan otros actores en este empeño.

Joseph Víctor Baldrige (1971) propone que el modelo burocrático se basa en la idea weberiana de burocracia e identifica cinco elementos que destacan los componentes burocráticos weberianos de una universidad:

- 1) Ser *“una organización compleja autorizada por el Estado”* implica que *“la universidad es así una persona jurídica con responsabilidades públicas”*.
- 2) Su *jerarquía formal y estrictamente jerarquizada*.
- 3) La *existencia de canales formales internos de comunicación que deben ser respetados*.
- 4) Las *“relaciones de autoridad burocrática, con unos funcionarios ejerciendo autoridad sobre otros”*.

Se puede apreciar que este modelo de gobernanza en las instituciones de educación superior es un intento y buena práctica de democracia para las universidades públicas de México, sin embargo, su proceso está condicionado por el comportamiento e intereses de los funcionarios en turno del poder o del gobierno, en busca de la permanencia y están influenciados por políticos de la élite gubernamental.

Desde este enfoque relacional, y asumiendo las ausencias señaladas, es interesante argumentar que la conformación del grupo minoritario y portador de los recursos más valorados en la perspectiva meritocrática a ultranza, vigente hoy en el campo universitario y científico mexicano, no es producto de dicha perspectiva ni de la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), ciertamente se desarrolla en las condiciones de trabajo inherentes al neoliberalismo, pero su conformación representa un tramo del proceso de diferenciación social, que ocurre en la historia de larga duración de la universidad. El proceso de emergencia, conformación, establecimiento y consolidación de la posición estructural, en la que la élite meritocrática sienta sus bases, no transcurre por la ideología neoliberal, si no por las tensiones entre dos lógicas de reproducción institucional, que han cohabitado y convivido, desde 1910 hasta 1984, disputando su hegemonía, sin lograr imponer el orden que cada una de ellas representa, y dichas lógicas son la selección de los mejores y la inclusión de todos; los escenarios de confrontación más ríspida se presentan cíclicamente

(García, 2021). Entonces, el neoliberalismo no es la causa de las desigualdades que origina la meritocracia política, sino por bases estructuradas, influenciadas, convertidas y adoptadas como institucionales, por conveniencia y no por razón y objetividad de la educación, lo que ha propiciado debates y confrontamientos sociales, que han marcado el rumbo universitario en México.

Meritocracia científica y autonomía universitaria

Ahora se aborda la meritocracia con un enfoque de conocimientos, de ciencia, de saberes y de la academia. Es un pasaje literario teórico y de investigación sobre la adición e inclusión del conocimiento, la ciencia y la academia en la meritocracia. Se recuerda que la meritocracia puede ser alcanzada por la preparación (inteligencia) y el esfuerzo, pero también, aunque mal habida, por la herencia, el nepotismo, el preferencismo y algunas otras prácticas de corrupción.

La responsabilidad de construir condiciones de mérito para participar en la distribución de opciones se recae en el sujeto como tal, lo que libera al sistema de su condición de instrumento que perpetúa, con sistemática eficacia, dichas pautas. En este sentido, la meritocracia no es solo un mecanismo sino fundamentalmente una ideología (Rodríguez, 2017). Efectivamente, la meritocracia puede ser considerada como una ideología, pero es importante considerar que el comportamiento y desempeño individual es factor preponderante en el logro de satisfactores que conlleven al logro de ascender posiciones en el estatus social, ya sea económico, cultural o social. En las universidades públicas se ha propuesto que la meritocracia esté basada en el conocimiento; sin embargo, en los puestos directivos se aprecia que en general lo ocupan personas relacionadas (recomendadas) con el gobierno estatal, amigos y familiares de otros directivos, lo que deja mucho que pensar e invita a analizar sobre la necesidad de proponer cambios en estos procesos distributivos en bien de la educación y la sociedad, los cuales originan desigualdades y conflictos en la comunidad universitaria.

Las desigualdades educativas no solo existen entre las escuelas, sino que en cada establecimiento escolar se produce una intrasegregación donde, acorde con el principio de meritocracia, se seleccionan los alumnos más aptos y talentosos, a los cuales se les brindan mejores condiciones y calidad de enseñanza, al tiempo que se les segrega de los alumnos con desempeño educativo medio y bajo. Es así como dentro de un mismo establecimiento escolar se entremezclan dos entornos socioeducativos totalmente opuestos y distantes entre sí. La intrasegregación escolar se puede interpretar también como un proceso donde bajo ciertas condicionantes, como el éxito escolar, se flexibilizan las fronteras excluyentes originadas debido a las distinciones de clase, raza y etnicidad, donde solo permanece el mecanismo de selectividad meritocrática. Este proceso hace recordar que las dinámicas étnicas, raciales y de clase son siempre dinámicas, cambiantes en el tiempo (Ramos 2019). Para esto es relevante contemplar que la sociedad docente se esfuerza por alcanzar amplio conocimiento mediante el estudio y la investigación, lo que traslada a los salones de clase, y es frustrante ver el comportamiento de directivos de los planteles educativos públicos, en los que destaca la conveniencia política y no la razón científica, relegando a los docentes dedicados y profesionales en su función, quienes constantemente buscan mejorar su posición económica, cultural y social mediante su participación en las convocatorias oficiales, como el programa para el desarrollo del profesorado (Prodep), el estímulo del desempeño docente (Esdeped) y en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), a ocupar posiciones clave de la institución.

Analizar el trabajo académico desde el punto de vista laboral, como mercado de trabajo, tiene los siguientes objetivos: *a)* reconocer el trabajo académico desde sus condiciones formales de organización, en las que ocurre un intercambio entre trabajo y remuneraciones; *b)* identificar las formas específicas en las que ocurre ese intercambio y las diferencias entre segmentos en ese intercambio, y *c)* ubicar, a partir del ordenamiento de las características de los segmentos que componen este mercado, la relación del mercado académico con los procesos de conformación de élites académicas (Rontero, 2021). Es interesante analizar este último punto considerando las élites que se forman en el interior de las instituciones, unas por relación, otras por la ciencia. Por lo que se podría describir a la primera como meritocracia política y a la segunda como meritocracia científica.

La meritocracia científica es el proceso que conlleva a un docente a lograr crecer, ascender en lo social, lo económico y lo cultural, con la adquisición y generación de conocimiento científico, es decir, de material intelectual proveniente de la investigación. Para esto es necesario el esfuerzo y la dedicación en proyectos de investigación y académicos que busquen la mejora continua en la sociedad.

La meritocracia científica propiciaría que en las instituciones de educación superior, los directores y funcionarios de primera línea y de mandos intermedios, fueran elegidos por su formación y preparación científica académica y por su trayectoria docente, no por un proceso electoral público, en el que son propuestos los candidatos a conveniencia de un grupo de poder, por lo que es trascendental contemplar docentes científicos en las elecciones a cargos públicos de las universidades, pues son más conscientes de la necesidades de la comunidad universitaria.

Se reconoce que el mercado de trabajo académico está segmentado. Desde el punto de vista de la sociología del trabajo, las condiciones de orden laboral, comunes a cualquier trabajo y consagradas en la norma, salario, jornada y prestaciones, constituyen los factores centrales para analizar el trabajo académico. Estos elementos nos indican las diferencias iniciales entre segmentos del trabajo académico: diferencias que se establecen no por el contenido del trabajo (docencia e investigación, por ejemplo), sino a partir de los tipos y tiempos de contrato, la estabilidad o no en el empleo, el subsistema o la institución en donde se labore, la antigüedad, la formación, la “acumulación” de funciones, por mencionar solo algunos de los factores que diversifican las condiciones básicas de trabajo (Rondero, 2021). Otra situación a considerar en la meritocracia en la educación son las diferencias salariales y de estabilidad entre docentes que hacen lo mismo laboralmente, pero no perciben lo mismo en el aspecto económico, solo por la categoría que se tiene, ya sea tiempo libre o por contrato, en comparación con los de tiempo completo, a quienes se les exige el mismo compromiso.

En atención solo a las condiciones de trabajo contractuales, es posible identificar una segmentación en el mercado académico: un segmento superior, mucho menor en cantidad en todo el sistema, de profesores de tiempo completo (PTC), con estabilidad en el empleo, con un conjunto nada despreciable de prestaciones laborales, normalmente establecidas en contratos

colectivos de trabajo desde los años setenta del siglo pasado, prima de antigüedad, becas para la realización de estudios, disfrute de año sabático, primas vacacionales. Al mismo tiempo, también es factible identificar un segmento inferior, mayoritario en el sistema, de profesores de asignatura (o “por horas”) sin estabilidad en el empleo (contratos temporales en ciclos escolares, que en no pocas ocasiones no incluye vacaciones) y con prestaciones, cuando las tienen, básicas como seguridad social y pago de tiempo extra (Rondero, 2021). Se aprecia que en las instituciones de educación superior la mayoría de los docentes son de tiempo libre o por contrato y por necesidad atienden otras actividades laborales, como un trabajo administrativo en otra organización u otras oportunidades de cátedra en otras instituciones de educación, lo que representa una desventaja competitiva tanto para el profesor, como para la institución, ya que se ve mermada su función debido a la carga horaria.

Una meritocracia, en cambio, distribuiría los ingresos basados en el talento, esfuerzo y la dedicación de los individuos; es decir, su propio mérito. Coloquialmente conocida como “echaleganismo”, la ideología meritocrática distingue entre los factores que son responsabilidad del individuo y aquellos que no; para postular a personas particularmente talentosas y/o diligentes se les otorgará un premio (pecuniario) justo (Krozer, 2019). Ciertamente al *echeleganismo* es una forma de lograr obtener satisfactores como son mayores ingresos; sin embargo, suele suceder que profesores investigadores tiene que acudir a este tipo de meritocracia para tener buenos y suficientes ingresos con el fin de tener una vida digna y de calidad, obteniendo credenciales, como es el doctorado, pertenecer al SNI, obtener la certificación de perfil deseado, participar en las convocatorias de la Secretaría de Educación Pública (SEP), lo que hace repensar el nivel salarial de los docentes, comparándolo con otras actividades de la economía como la industria manufacturera o la de servicios, donde la fuerza de trabajo no exige tener un alto grado de estudios de educación superior, solo cumplir con el perfil del puesto, por lo que la inversión en dinero y tiempo que hacen los docentes tiene baja productividad, es decir, poca rentabilidad. Para esto, Alice Krozer (2019) manifiesta que, a pesar de la vasta creencia de que el ingreso es fruto del esfuerzo, la cantidad de ganas echadas no es proporcional al éxito obtenido.

Lo anterior invita a hacer un análisis somero del término de autonomía universitaria, buscando visualizar si internamente se pueden mejorar las condiciones económicas, que a la postre contribuyan con la estabilidad de los docentes universitarios. Pero ¿qué significa la autonomía universitaria hoy, en el marco de las narrativas dominantes de la gobernanza y las políticas universitarias? La respuesta a esta cuestión tiene que ver con las prácticas, usos y costumbres del orden institucional universitario, un “orden de lealtades” habitado no solamente por una estructura formal-jurídica específica, sino también por un orden informal configurado por una mezcla compleja de exigencias externas e internas que influyen, determinan o condicionan la autonomía institucional, política y académica de las universidades públicas contemporáneas en la región (Acosta, 2022). Como bien lo menciona Acosta (2022), la autonomía depende significativamente del orden institucional universitario, que viene a ser una corriente social con representación jurídica, que va desde lo formal a lo informal, dentro y fuera de las instituciones de educación superior públicas, ejerciendo presiones que van más allá de lo educativo y lo político y que ponen en cuestión los principios básicos de la autonomía y la educación.

El gobierno federal, los gobiernos estatales y a veces municipales, diputados locales y federales, grupos empresariales, partidos políticos, coaliciones de poder conformadas por diversas redes políticas y coaliciones de políticas configuran las tensiones de la autonomía universitaria. En el territorio interno, la academia, las disciplinas y grupos docentes y de investigación, los sindicatos universitarios, las oligarquías académicas, las organizaciones estudiantiles, los grupos de poder simbólico o fáctico, son actores que configuran el mapa de los conflictos, pleitos y tensiones que se procesan cotidianamente bajo las aguas profundas de la autonomía universitaria (Acosta, 2022). En efecto, son un variado grupo de actores sociales y políticos que en determinadas situaciones condicionan el accionar de la universidad, desde influir en la distribución y disposición de recursos económicos hasta la asignación de la fuerza laboral, docente y administrativa. Estas prácticas políticas, pseudoacadémicas, llevan a un estancamiento en la gobernanza y autonomía universitaria, propiciando un conflicto de intereses entre los grupos que se consideran justos y los grupos que se consideran fuera de los beneficios comunes universitarios.

La historia fáctica reciente muestra cómo un gobernador, un diputado o un partido político pueden demandar cambios a la normatividad universitaria o a sus prácticas académicas o de gobierno sin tomar en cuenta a las propias comunidades universitarias. Esa misma historia ilustra también cómo la autonomía es un campo de batalla “clásico” en la educación superior mexicana, donde ideologías, intereses legítimos, pasiones genuinas e imposturas políticas o intelectuales coexisten en la definición del significado y las prácticas de la autonomía universitaria (Acosta, 2022). Para finalizar el análisis de la autonomía universitaria, se puede llegar a una reflexión sencilla y llana, que la autonomía universitaria se ejerce en función del compromiso que se tiene de los dirigentes en el poder con los diferentes actores sociales y políticos, siendo este último el más presente, influyente y dominante, ya que existen casos en que rectores universitarios son puestos por el gobernador y la elección resulta una simulación aceptada y permitida por las autoridades directivas de la institución, la comunidad estudiantil, los sindicatos y representantes de la sociedad docente, todos parte de esta situación de dependencia política del Estado, lo que pone de manifiesto que la meritocracia política está más presente en el accionar de la autonomía universitaria y de la gobernanza que la meritocracia científica.

Conclusiones

Discutir el tema de meritocracia, propició a una revisión y análisis documental teórico sobre este concepto, mostrando e ilustrando aclarar y desmentir la premisa de que todo individuo tiene y puede lograr lo que se proponga si se prepara intelectualmente y se esfuerza trabajando lo suficientemente para conseguirlo. En otras palabras, el éxito que pueden llegar a tener los individuos está más relacionado con los privilegios que tuvo durante su desarrollo personal en la vida que con su propio mérito.

El esfuerzo y la inteligencia no son un parámetro de medición objetiva y clara, y por mucho que se diseñen sistemas de evaluación mediante escalas de medición del desempeño u otras formas que hacen diferencia, crean inconformidades y conflictos.

En las instituciones de educación superior pública la voluntad y el esfuerzo se deducen de la percepción política de los dirigentes, de la actitud del docente en el día a día o del desempeño en actividades académicas y de gestión escolar, con un conocimiento mínimo y habitualmente deformado de lo que ocurre fuera de la institución. Este problema también afecta a la definición de las políticas educativas, al análisis de los factores del éxito académico y social y a las actividades cotidianas de la educación.

Tomar como medida del esfuerzo o mérito de docentes y administrativos su nivel de estudios o sus títulos es complicado, pues se parte del resultado final (los “logros”) y se supone una causa (el esfuerzo y la capacidad) que a menudo no se analiza en las decisiones de distribución de puestos de funcionarios clave, provocando malestares y críticas severas, que son considerados como actitudes contrarias al régimen institucional.

También refuerza la creencia de que quien más ha estudiado o quien acumula más recursos es porque se lo ha ganado con su esfuerzo, y por tanto, quien no ha estudiado o no ha podido acumular esos recursos, será porque no ha puesto suficiente empeño; sin embargo, en las instituciones de educación superior públicas de México existen casos en que la meritocracia del esfuerzo y la inteligencia no es tomada como referencia en la inclusión de la élite de gestión del plantel o de plazas docentes de nueva creación o sustitución, ni siquiera la meritocracia basada en el conocimiento (meritocracia científica) es considerada en el concurso por esas plazas, ya que la costumbre es tomar en cuenta la relación política y de compromisos (meritocracia política), con el fin de no tener contrapartes y adversidades dentro de la administración interna.

La gobernanza y la autonomía universitaria son mecanismos de democracia que en las instituciones de educación superior en México vienen a ser una plataforma que debe de catapultar las buenas relaciones entre los funcionarios públicos del plantel educativo y los representantes de la comunidad estudiantil, de la sociedad de profesores e investigadores y de los sindicatos de trabajadores, buscando beneficios comunes, es decir, de la comunidad universitaria y no de políticos y grupos dominantes tanto del interior como del exterior, lo que se presenta en algunas universidades autónomas de entidades federativas por la influencia política del gobernador y funcionarios, diputados, alcaldes y cualquier otro influyente relacionado

con los funcionarios públicos de la institución de educación superior en turno.

Por último, esta revisión impulsa a continuar escudriñando en la percepción de la meritocracia, haciendo énfasis en por qué la meritocracia política es más influyente que la meritocracia científica y en las decisiones cruciales de las instituciones de educación superior en México y que marcan el destino de esta preponderante variable del desarrollo social, cultural y económico.

Referencias

- Acosta, A. (2022). Autonomía universitaria, gobierno institucional y gobernanza interpretativa en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 30(59).
- Baldrige, J. V. (1971). *Models of university governance: Bureaucratic, collegial, and political*. Stanford: Stanford Center for Research and Development in Teaching.
- Bell, D. (2015). *El modelo de China: Meritocracia política y los límites de la democracia*. Nueva York: Princetone University.
- Fukushi, K. (2010). Calidad en la educación: El nuevo alumno y el desafío de la meritocracia: análisis del cambio cultural en la educación superior chilena. *Revista Calidad en la Educación*, 303-316. <https://www.calidadenlaeducacion.cl/index.php/rce/article/view/148/154>.
- Global University Network for Innovation. (2022). Governance and professionals: Building resilient, innovative and socially committed institutions. *New Visions for Higher Education towards 2030*, (8).
- García, S. (2021). Las elites académicas: Entre otros desiguales, diferentes y contrincantes. En *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 10-19). Puebla: CNIE.
- Gil, M. (2021). Meritocracia: Piezas de un rompecabezas. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 1-9). Puebla: CNIE.
- Granados, O. (11 de diciembre de 2020). En defensa del mérito. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=51919>.
- Gómez, R. (16 de noviembre de 2017). *Contra la meritocracia*. https://www.puees.unam.mx/curso2022/materiales/Sesion5/Rodriguez2017_ContraLaMeritocracia.pdf.
- Herrstein, R. J. (1973). *I.Q. in the meritocracy* (1a. ed.). Boston: Little Brown.
- Krozer, A. (27 de agosto de 2019). La mentira de la meritocracia: Para ser rico hay que nacer rico. *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/la-mentira-de-la-meritocracia-para-ser-rico-hay-que-nacer-rico/>.
- Littler, J. (2017). *Against meritocracy: Culture, power and myths of mobility*. Londres: Routledge.

- McNamee, S. J., y Miller, R. K. (2009). *The meritocracy myth*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Marx, K. (1981). *El capital (tomo I, vol. 1, libro primero): El proceso de producción del capital*. México: Siglo XXI.
- OEDC (2003). Changing patterns of governance in Higher Education. En OEDC, *Education policy analysis* (cap. 3). Europa: OEDC.
- Piketty, T. (2013). *El capital en el siglo XXI*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Ramos, V. (2019). Meritocracia, segregación y agencia: El acceso diferenciado a oportunidades educativas entre jóvenes de origen mexicano en Los Ángeles, California. *Interdisciplina*, 7(18), 81-102. <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2019.18.68457>.
- Ronder, N. (2021). Mercado académico, políticas públicas y meritocracia académica en México. *XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa* (pp. 18–26). Puebla: CNIE.
- Rujas, J. (2022). Meritocracia y educación: Más allá de la igualdad de oportunidades. *Con-Ciencia Social: Revista Crítica de la Educación y la Cultura*, (5), 207-218. <https://ojs.uv.es/index.php/con-cienciasocial/article/view/24276>.
- Villavicencio, G. (28 de enero de 2021). Hablemos sobre meritocracia: ¿qué es y por qué no funciona? *Nexos*. <https://economia.nexos.com.mx/hablemos-sobre-meritocracia-que-es-y-por-que-no-funciona/>.
- Weber, M. (2014). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Young, M. (1958). *The rise of the meritocracy, an essay on education and equality*. Londres: Penguin.

II. Gobernanza en la educación superior y la crisis por el covid-19 en México

Resumen

La pandemia del covid-19 marcó toda una diferencia en la gestión global de la vida humana, principalmente por sus efectos en la economía, la salud y la educación, siendo la tecnología el puente de cambio a una nueva realidad social: el teletrabajo, *home school*, tecnociencia, inteligencia artificial, biotecnología, biopolítica. Por tanto, la universidad está pasando por cambios significativos, la incertidumbre, los riesgos, las crisis políticas, ambientales y financieras, los cuales tienen que ser discutidos públicamente y poner en la mesa de negociación otras reformas educativas adaptadas a estos cambios estructurales.

El texto parte de que el mundo vive una crisis profunda, y la educación se ha mostrado como uno de los pilares de la sociedad contemporánea, cuestionada, enfrentada, desafiada ante cambios no previstos. Es la oportunidad global de reaccionar a emergencias desde los mismos estándares hegemónicos o desde una gobernanza educativa como opción viable de reencontrarse con lo humano desde los ejercicios comunitarios y la democracia deliberativa.

Palabras clave: *gobernanza, educación superior, crisis, pandemia, capitalismo.*

Introducción

En el mundo entero, el año 2020 fue un periodo de tiempo de incertidumbre, se presentó una enfermedad viral que se extendió rápidamente y modificó de inmediato usos y costumbres en la sociedad, obligada a un aislamiento que originó una serie de transformaciones, de las cuales la educación superior fue y será una actividad prioritaria a considerar y adaptar para la satisfactoria atención a esta emergencia sanitaria.

En los siguientes párrafos se expone un análisis documental, por medio de una revisión literaria, de una gama de artículos científicos, sobre los efectos relacionados con la pandemia del covid-19 en las instituciones de educación superior (IES) en México, elaborados por especialistas, investigadores y asociaciones de prestigio nacional e internacional en este ramo, con el propósito de conocer teóricamente, mediante la opinión de sus hallazgos, la situación que enfrenta el sistema mexicano de educación superior, en sus instituciones y universidades, públicas y privadas, debido a la repentina aparición de esta enfermedad que se globalizó con gran velocidad.

El desarrollo de este manuscrito integra teóricamente dos conceptos, crisis y gobernanza, que influyen de manera directa en la educación y se relacionan con los efectos sociales, económicos y políticos de la pandemia; en primer lugar, se relata lo correspondiente a una sociedad en crisis, originada por la incertidumbre y el desconocimiento procedimental para la atención a esta contingencia. Posteriormente se presenta un análisis teórico de la gobernanza, como una opción para la atención, prevención y solución a diversas situaciones conflictivas, de forma comunitaria, que suscitan en el ambiente universitario, es decir, con la participación del gobierno universitario y de la comunidad académica (alumnos y docentes), tomando en cuenta la democracia deliberativa.

En la conclusión del estudio se resume que las autoridades de la educación en México y las IES fueron sorprendidas y no estaban preparadas para tal emergencia de salud, sin embargo mostraron responsabilidad y pronta respuesta; por otra parte, se apreció un distanciamiento entre alumnos y docentes para la adaptabilidad y acceso al proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia.

Sociedad en crisis

El reto que afrontó el sistema de salud en México, relacionado con la pandemia del covid-19, hizo que se modificara de modo repentino el carácter de las demandas de los servicios públicos, así como la conducta de la sociedad, de tal manera que surgieron denominaciones de actividades esenciales y actividades no esenciales, con el fin de responder con rapidez para contrarrestar la propagación de la enfermedad, lo que originó una crisis económica, política y social. En lo económico, por las restricciones establecidas por los gobiernos para la apertura de establecimientos comerciales, generando desempleo y cierre parcial y total de negocios; en lo político, se reflejó en la crítica severa al gobierno y a las instituciones de salud pública por los resultados de contagios y decesos, así como la incierta comunicación difundida en sus informes masivos (prensa), y en lo social por el comportamiento de la sociedad, por un lado el escepticismo y la ignorancia y por otro lado la paranoia y el pánico.

El artículo 3, fracción X, de la Constitución Política de Estados Unidos Mexicanos, manifiesta:

La obligatoriedad de la educación superior corresponde al Estado. Las autoridades federales y locales establecerán políticas para fomentar la inclusión, permanencia y continuidad, en términos que la ley señale. Asimismo, proporcionarán medios de acceso a este tipo educativo para las personas que cumplan con los requisitos dispuestos por las instituciones públicas.

Entonces, la educación superior es un derecho y servicio básico para el progreso y bienestar de la sociedad, y en esta crisis pandémica se tomó como actividad no esencial, en consecuencia se suspendieron las sesiones presenciales de todo tipo, continuando con la impartición de clases a distancia forzosamente, es decir, obligatoria, mediante el uso y la adaptación de tecnologías de la información, implementando con rapidez plataformas y dispositivos de comunicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como también espacios virtuales de enseñanza improvisados. Esto mostró una visible vulnerabilidad en la sociedad que no se tenía contemplada, se

apreció una distancia en la accesibilidad y manejo de las tecnologías de la información, tanto en los alumnos como en los docentes.

Al igual que en otros países de América Latina y el Caribe, la pandemia del covid-19 se ha traducido en una significativa alteración del quehacer de las instituciones de educación superior en México. Una buena cantidad de consecuencias, tanto esperadas como inesperadas, por la emergencia sanitaria aún están por identificarse y evaluarse, toda vez que el escenario es inédito (Malo-Álvarez *et al.*, 2020).

En todo el mundo las actividades educativas se vieron modificadas de repente para esto, los sistemas de educación oportunamente se adaptaron al reto, con limitantes, resistencia, deficiencias y contradicciones, que originaron variantes y adaptaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las universidades e instituciones de educación superior, públicas y privadas.

Los docentes dejaron el salón de clases tradicional al que han estado acostumbrados por décadas, para convertirse de manera obligada en usuarios de las herramientas tecnológicas que existen para interactuar a distancia entre ellos mismos y sus estudiantes, al tiempo que tienen que atender las presiones personales del confinamiento y sus implicaciones económicas, de salud y afectivas. Por su parte, los estudiantes, que se encuentran súbitamente en su casa, comparten, si es que los hay, los dispositivos digitales y la red de internet que usa toda la familia, y tienen la necesidad de continuar sus actividades de aprendizaje de las diversas asignaturas inscritas, a través de tareas, conferencias virtuales y una serie de deberes que se superponen (Sánchez *et al.*, 2020).

Fue una consecuencia natural tener que adaptarse forzosamente a las circunstancias y no fue la excepción en la educación superior en México, por lo que se tuvo que hacer una serie de actividades que facilitarían dicha adaptación, como diseño de medios de comunicación para la enseñanza-aprendizaje, cursos de capacitación para docentes en el uso de plataformas y dispositivos de comunicación y a los alumnos sobre cuidados de salud e higiene, filtros sanitarios, guardias en el personal administrativo, entre otras, sin embargo, se presentaron situaciones conflictivas en los alumnos por la disponibilidad de equipo y accesibilidad a las plataformas e internet y en los docentes en el uso inmediato y eficiente de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), como organismo que ha tenido una trascendencia innegable en la historia de la educación terciaria mexicana, mantuvo una estrecha comunicación con las autoridades educativas nacionales y con sus instituciones miembros. Generó tres documentos que reflejan sus comprensiones en diferentes momentos de la evolución de la epidemia. El primero, llamado Lineamientos de Acción Covid-19 (Silas-Casillas y Vásquez-Rodríguez, 2020).

Estos lineamientos se implementaron en instituciones públicas y se establecieron las siguientes medidas: colocar filtros en las diversas unidades académicas y administrativas para detectar personas con alguna infección respiratoria; suspender las actividades que impliquen eventos masivos; generar conciencia acerca de las medidas de higiene y la buena alimentación para fortalecer el sistema inmunológico; solicitar a las personas que presenten síntomas de infección respiratoria permanecer en su domicilio; cualquier información que establezca un diagnóstico definitivo de covid-19 deberá ser reportado por el o la estudiante o por los padres o tutores.

También, en la *Revista de Educación Superior en América Latina*, del 14 de marzo de 2020, en coordinación con la Secretaría de Salud, el Consejo Nacional de Autoridades Educativas de México emitió diversos lineamientos acerca de las características, organización y procesos para el trabajo de las IES, con el fin de prevenir y reducir el riesgo de contagio del covid-19. Uno de esos lineamientos fue la suspensión de las actividades escolares presenciales, a partir del 20 de marzo y hasta el 20 de abril de ese año, periodo de distanciamiento social que más tarde se extendió hasta el 30 de mayo (Marmolejo, 2020).

Entre las variantes o alternativas que se llevaron a cabo en la educación superior en México se encuentra este lineamiento, tomando en consideración que se terminó la impartición de clases del periodo escolar próximo anterior (2020-1), continuando con el siguiente periodo escolar (2020-3), y por instrucciones gubernamentales no se había definido fecha posible para retornar al proceso de enseñanza-aprendizaje en las aulas, es decir, en las instalaciones físicas de las IES.

Todas las IES del país, incluso las universidades autónomas, así como tecnológicos públicos, decidieron suspender sus actividades, pues el primer

periodo anunciado, en respuesta a la amenaza viral, coincidía con el de las vacaciones de Semana Santa. Unas semanas más tarde, en especial a partir del 13 de abril, muchas IES públicas y particulares empezaron a manifestar su preocupación por el posible impacto negativo del cierre universitario en los estudiantes, profesores, investigadores, así como en las instituciones y comunidades. Al mismo tiempo, fue hasta ese momento que, de manera visible, comenzaron a emprenderse acciones al interior de las IES, no solo en apoyo a la contención de la pandemia y la atención de los enfermos, sino para retomar sus actividades académicas o para planear el retorno a la normalidad (Marmolejo, 2020).

La prioridad máxima de las instituciones de educación superior en México y las autoridades competentes en materia de salud fueron acciones dirigidas a la reducción del contagio provocado por la pandemia y apoyar a las instituciones de salud mediante el fortalecimiento de sus capacidades para la atención de enfermos por covid-19. De esa forma, se solicitó a las IES que adoptaron las medidas indicadas para la prevención y proliferación del virus en sus instalaciones, controlando la temperatura de los asistentes, además de proporcionar gel antibacterial en las entradas, así como colocar tapetes esterilizadores para el calzado, practica que se adoptó en los comercios considerados esenciales.

Se suspendieron y restringieron las actividades que propiciaran la concentración de personas, con el fin de generar conciencia en la sociedad acerca de las medidas de higiene y buena alimentación, y se tomaron acciones para fortalecer el sistema inmunológico. Las IES públicas y privadas respondieron de manera inmediata a ese llamado con la interrupción de las actividades en la educación masiva y presencial, provocada por el covid-19, así como también con cursos, seminarios y talleres de capacitación y orientación a toda la población docente, estudiantil y administrativos sobre las necesidades de comunicación en la docencia para atender oportunamente la contingencia, lo que dejó sin actividad a una considerable cantidad de profesores y cientos de miles de estudiantes y personal administrativo y de apoyo, sin considerar el impacto económico que se originó en el comercio de insumos relacionados con la necesidad social que es la educación. El retorno a las aulas exige elementos e infraestructura para apoyar a los estudiantes en su desempeño académico. La equidad ha sido el principio rector de la UNESCO respecto a esta crisis social.

Ningún estudiante debe ser dejado atrás por esta crisis. Las instituciones de educación superior albergan el talento y la creatividad que el mundo necesita para construir un futuro más inclusivo, resistente y sostenible. La UNESCO se ha comprometido a defenderlas durante la recuperación y con la mirada puesta en el futuro, partiendo de los derechos humanos y de la responsabilidad social (UNESCO, 2017).

Esta crisis viral ha impactado en la educación superior de México, considerando que el establecimiento del confinamiento propició que las IES se cerraran a la impartición de clases de manera presencial. Por ello es muy probable que se tengan repercusiones mediatas en el comportamiento de los seres humanos, las cuales serán más fuertes en las IES que situaciones conflictivas contempladas con anterioridad a la pandemia.

Un buen número de IES, tanto públicas como privadas, se vieron sacudidas hasta sus cimientos, lo que llevó a sus autoridades a reflexionar y cuestionar su sustentabilidad más allá de la pandemia: las públicas, por cuanto la crisis ha agudizado disfuncionalidades existentes y las arcas públicas no están prontas a intervenir; las privadas, al tener que cubrir salarios y gastos de operación frente a padres que objetan pagar servicios que sus hijos no están recibiendo (Marmolejo, 2020).

Se demostró que la crisis social por la pandemia del covid-19, de forma ligera, es decir, las primeras aproximaciones a la realidad, por el tiempo que ha transcurrido, que las instituciones de educación superior no contaban con los elementos físicos y tecnológicos, así como recursos humanos, materiales y financieros, suficientes y eficientes para atender esta contingencia inimaginable, lo que puso al descubierto la fragilidad del sistema de educación nacional, a pesar que se contaba con la modalidad de educación en línea (distancia) en la mayoría de las IES, se pudo apreciar que no fue tan sencilla y favorable la adaptación a este proceso de enseñanza-aprendizaje.

La ansiedad e incertidumbre que el nuevo entorno de aprendizaje provocó tanto en estudiantes como en profesores, a pesar de los esfuerzos hechos al respecto, en realidad solo 60% de los estudiantes de educación superior a nivel global pudieron continuar sus estudios con cierta regularidad, fundamentalmente debido a las significativas brechas digitales, lo cual ya representa un desafortunado déficit de aprendizaje que difícilmente podrá ser resarcido en el futuro (Marmolejo, 2020).

La crisis social la originó la existencia y afectación provocada en la población, por el contagio y propagación progresiva del covid-19, sin embargo, hay que señalar que no se tenía la infraestructura social, en materia de educación y salud, para una contingencia de gran magnitud, a tal grado que se convirtió en pandemia.

Las escuelas cerraron sus puertas en todos los niveles de todo el mundo, afectando a 1.57 millones de estudiantes en 191 países. Esta situación sin precedentes tuvo consecuencias en cascada en la vida de los estudiantes, tanto de los que cursan estudios en el extranjero como en su propio país (Marmolejo, 2020).

Se puede esperar que haya una repercusión considerable y significativa si no se adapta satisfactoriamente el sistema de educación a distancia que permita el acceso de los involucrados (alumnos, docentes y administrativos) sin riesgo.

Durante la emergencia sanitaria las IES se sumaron a la Jornada Nacional de la Sana Distancia, además de continuar con la docencia, la investigación y la difusión con apoyo de las tecnologías y vincularse con los sectores productivos y con un sector de servicios para lograr superar la crisis económica que ya se encontraba presente entre nosotros (Concheiro, 2020).

En su mayoría, las IES en México respondieron positivamente y se adaptaron a la Jornada Nacional de la Sana Distancia mediante la suspensión de actividades escolares presenciales, convirtiendo en remoto el medio de impartición de enseñanza.

Stefania Giannini, subdirectora general de Educación de la UNESCO, habla de los efectos inmediatos. En “Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones”, publicado en mayo de 2020 por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, se menciona que los cierres de las escuelas como medida para contener la pandemia del covid-19 han llevado a un despliegue acelerado de soluciones de educación a distancia para asegurar la continuidad pedagógica. Independientemente del nivel de educación, el peligro primordial es que las desigualdades en el aprendizaje se amplíen, aumente la marginación y los estudiantes más desfavorecidos se vean imposibilitados de proseguir sus estudios.

La contingencia propició que las autoridades de todas las IES se adaptaran rápidamente a las necesidades de la educación a distancia, destinando

recursos económicos no presupuestados con anterioridad, lo que puso en riesgo su permanencia en la oferta educativa, principalmente en el sector privado. De no hacerlo, significaría su extinción.

Asimismo, Stefania Giannini da a entender que esta crisis mundial ha desencadenado un replanteamiento de la prestación de servicios educativos a todos los niveles. El uso intensivo de todo tipo de plataformas y recursos tecnológicos para garantizar la continuidad del aprendizaje es el experimento más audaz en materia de tecnología educativa, aunque inesperado y no planificado. Tenemos que evaluar los resultados, aprender mejor qué es lo que funciona y por qué, y utilizar las lecciones aprendidas para reforzar la inclusión, la innovación y la cooperación en la enseñanza superior.

Como resultado de la emergencia sanitaria generada por la pandemia de covid-19, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) se enfrentó al desafío de transitar sus actividades docentes y escolares de la modalidad presencial a la no presencial. Ante este reto, la UNAM, en un esfuerzo conjunto de la Secretaría General con la Secretaría de Desarrollo Institucional (SDI), la Secretaría de Prevención, Atención y Seguridad Universitaria, la Coordinación de Desarrollo Educativo e Innovación Curricular (Codeoc), la Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia (CUAED) y la Dirección General de Cómputo y de Tecnologías de Información y Comunicación (DGTIC), ofrecieron una serie de recomendaciones prácticas con el objetivo de realizar un acompañamiento en la transición de la actividad docente de miles de académicas y académicos para adaptar el plan de clase a la modalidad no presencial, teniendo en cuenta las condiciones de infraestructura de los estudiantes, pues no todos tienen las mismas posibilidades de acceso a la tecnología. Es importante tener en cuenta estas condiciones al planear las actividades de aprendizaje (Secretaría General de la UNAM, 2020).

Es importante considerar que la condición socioeconómica tanto de los alumnos como de los docentes y de la propia IES, es diversa, lo que significa todo un reto para el buen funcionamiento del sistema de educación nacional; se requiere de trabajo conjunto, es decir, en equipo las autoridades universitarias, gobierno, alumnos, docentes, administrativos y sociedad.

El informe PISA 2018 señala que entre 9 y 30% de los estudiantes que viven en países adscritos a la OCDE no tiene un lugar tranquilo para estudiar

en su casa. Si bien 95% tiene acceso a internet, muchos lo tienen desde un teléfono celular. Estas condiciones de acceso a la tecnología impactan en la posibilidad que tienen los estudiantes de realizar actividades a distancia, sobre todo las que requieren procesamiento de información y una buena calidad de conexión a internet (Secretaría General de la UNAM, 2020).

También es fundamental la infraestructura cibernética; se han presentado dificultades con la señal con relativa frecuencia y eso es una limitante para el eficiente proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que es necesario que las autoridades busquen la forma de que las interrupciones de la señal de la internet y las de la energía eléctrica se minimicen.

Es importante mencionar que otra de las recomendaciones de la UNAM, la cual está dirigida al desarrollo personal y profesional como docentes, es que aprendamos sobre educación a distancia, porque es un escenario posible de ahora en adelante. Los epidemiólogos han anunciado que es muy probable que se presenten diversos brotes de covid-19 en el futuro cercano. Ante esta perspectiva, el docente se debe de familiarizar con la educación a distancia, ya que se convierte en una necesidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Secretaría General de la UNAM, 2020).

La docencia es plural, hay profesores(as) jóvenes y de la tercera edad, donde estos últimos, no todos, tienen deficiencias en el empleo de las TIC, lo que ha originado conflictos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y es oportuno que se actualice la plantilla docente, sin importar si es de tiempo completo o no, edad, sexo y condición socioeconómica. En redes sociales algunos alumnos han evidenciado a profesores con deficiencias para la educación a distancia, como tolerancia y dominio de la plataforma.

La coyuntura tomó por sorpresa a las IES, y la reacción ha sido confusa: cursos en línea masivos para profesores, talleres, *webinars*. En la mayoría de los casos la política del “hagan como puedan” se impuso como medida de adaptación pragmática para un escenario catastrófico cuya magnitud nunca fue ni podía ser prevista por nadie. Hoy día se estima que sólo 10 de cada 100 estudiantes se forman en modalidades no escolarizadas. En el sector público la relación es de 8 de cada 100, mientras que en el sector privado la relación es de 28 por cada 100. Pero estas son meras curiosidades estadísticas. Lo que es cualitativamente relevante es que, en teoría, las modalidades no escolarizadas requieren de estudiantes, profesores e instrumentos de

organización y gestión institucional significativamente distintos a los modos escolarizados (Acosta, 2020).

Efectivamente, las primeras instrucciones de las IES a los docentes sobre la educación a distancia, implementada inesperadamente, es decir sin planeación, fue que se impartiera cátedra como se pudiera, utilizando los medios existentes y que se tuviera mucha tolerancia con la accesibilidad de los alumnos, debido a que algunos son foráneos y su señal no es regular, sin embargo, hubo respuesta oportuna de las IES capacitando docentes, alumnos y administrativos. También es importante contemplar que la proporción de alumnos estudiando a distancia es reducida, lo que dificultará en el corto tiempo que se establezca definitivamente esta modalidad, siendo apropiada por el momento la educación híbrida (distancia y presencial).

Durante la pandemia, la estrategia de sana distancia ha revelado que la propuesta de educación superior universal, contemplada como derecho en la Constitución, no podrá hacerse realidad si no se presta atención a las causas que subyacen a las desigualdades e inequidades en materia educativa, las cuales están configuradas por el entorno en que vive la población y por el modo de vida. Es momento de pensar las metas educativas con perspectiva histórica y admitir que las carencias, la desigualdad y las inequidades que sufren millones de personas en México representan una amenaza para los logros sociales conquistados (Suárez y Martínez-Stack, 2020).

La pandemia propicia hacer cambios sustantivos en la forma de administrar las IES; los gobiernos universitarios se han dado a la tarea de atender planes y conflictos que emanan de la función pública en la educación. Es oportuno reinventar o reajustar la forma de gobernar, es decir, dejar a un lado la posición política que otorga el puesto de rector, para lo cual es necesario atender las demandas académicas planteadas por alumnos y docentes mediante la deliberación en conjunto y recordar que la educación es la base del progreso de cualquier sociedad.

Gobernanza

En párrafos anteriores se ha relatado la percepción de crisis social, originada por el covid-19 en la educación superior en México. También se ha vis-

lumbrado una serie de situaciones adversas y conflictivas, así como favorables y previsoras, provocadas por la repentina e inimaginable aparición de esta pandemia, que puso en aprietos, genero incertidumbre y conciencia y llevó a la acción a todos los actores involucrados (gobierno, instituciones, docentes, alumnos, proveedores, etc.) en la educación superior para su inmediata continuidad mediante la modalidad de enseñanza a distancia.

Es oportuno, para la atención favorable de contingencias, como la del covid-19 en la educación superior, considerar los modelos o teorías de la democracia, reconociendo que en México se practica la democracia participativa y representativa, en la que la participación de la población se refleja en los comicios electorales para puestos públicos del gobierno y luego de ese acto de responsabilidad civil, los elegidos oficialmente se convierten en los representantes de sus votantes para la gestión de los recursos necesarios que garanticen el Estado de derecho en la sociedad mediante políticas públicas, que incluyen programas y proyectos presupuestarios.

Las instituciones de educación superior necesitan reinventarse, no solo repararse. Los educadores, los encargados de formular políticas, los empleadores y los inversionistas deben pensar urgentemente en cómo debería ser el mundo post-covid-19 y qué papel deben desempeñar (Marmolejo, 2020). Por ello las IES tienen la necesidad y urgencia de invertir en la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje si quieren mantenerse en el sistema educativo nacional, contribuyendo a lograr una cobertura positiva en la educación superior en México, a pesar de tener otras prioridades de inversión anteriores.

El financiamiento de la educación superior continúa siendo una dimensión determinante del funcionamiento de las instituciones de educación superior y de la gobernanza de los sistemas. Usualmente, las burocracias gubernamentales buscan ampliar su esfera de control en la conducción del sistema educativo, mientras que las élites académicas buscan contener estos avances, encontrando en este juego una importancia menor en la configuración de los modelos de gobierno de los sistemas (Moreno y Muñoz-Aguirre, 2020).

Es entonces, cuando se presentan situaciones de conflicto sobre el objetivo y desarrollo de las IES, en su administración y oferta educativa, así como en la calidad de los programas educativos, influenciados por decisiones burocráticas tendenciosas de carácter político. Por un lado está el go-

bierno de la IES, en contraparte, la comunidad académica, conformada por alumnos y docentes interesados en el ejercicio de los programas educativos con calidad.

En los años ochenta y noventa hubo una ola reformista que promovió la apertura hacia los mercados y a la competencia, llevando consigo a la adopción de técnicas empresariales de gestión en el ámbito del servicio público. Dicha ola reformista neoliberal de finales del siglo pasado ha llegado a su fin. Las reformas recientes dotaron de nuevas herramientas al Estado para socavar el control de las élites académicas sobre las instituciones educativas y redujeron la influencia de los mercados en la autorregulación de los sistemas. Para entender el sentido de estos cambios es importante tener presentes dos conceptos muy ligados entre sí: *gobernanza* y *regulación*. Ambos conceptos han sido formulados en el contexto de las cambiantes relaciones entre el Estado, la economía y la sociedad, y en particular los cambios en las formas de organización e intervención de los gobiernos (Moreno y Muñoz-Aguirre, 2020).

La regulación ha sido parte de los motivos primordiales de la intervención del gobierno en la economía pública, así como también la promoción de la actividad económica, sin embargo, para que sea eficaz y eficiente es primordial adoptar estrategias de la administración privada, implementando acciones encaminadas a la calidad y rendición de cuentas con transparencia, lo que se reflejaría en la distribución de los recursos de forma objetiva, justa y equitativa, lo cual puede ser posible con la práctica de la democracia deliberativa, propiciando el proceso de gobernanza.

Debatir sobre la democracia siempre es un tema atractivo y contradictorio, sobre todo si se considera que a esta forma de gobierno por lo general se le asocia con la idea de progreso, civilización, bienestar, libertad, justicia y otras cualidades que no posee, porque la democracia es solo una forma de gobierno y todas las demás acepciones le son asignadas por consideraciones ajenas (Sartori, 1995).

La democracia puede ser directa o indirecta, la primera desarrolla el modelo de democracia deliberativa, la segunda aplica la teoría de la democracia participativa.

El término *democracia deliberativa* designa un modelo normativo que busca complementar la noción de democracia representativa mediante la

adopción de un procedimiento colectivo de toma de decisiones políticas que incluya la participación activa de todos los potencialmente afectados por tales decisiones, y que estaría basado en el principio de la deliberación, que implica la argumentación y discusión pública de las diversas propuestas (Velasco, 2009).

Entonces, la democracia deliberativa promueve la democracia directa mediante la participación de los involucrados de la sociedad en la deliberación de acciones de gobierno para beneficio mutuo, a pesar de que exista la representación política, lo que es un obstáculo para que se ejercite y se vuelva una costumbre en la asignación de recursos en la administración pública, o sea, estandarizar que la toma de decisiones sea deliberada con representantes de la sociedad y que sea en beneficio suyo.

Habermas, uno de los principales inspiradores de este modelo político, concibe la democracia deliberativa como extensión de la acción comunicativa en el plano de las instituciones. Esta forma de democracia es dependiente de procedimientos y presupuestos comunicativos que institucionalizan el discurso público. La opinión pública viene a complementar dos esferas de la política que había destacado Weber, según Habermas: la política carismática y la política tecnocrática. Así, políticos, técnicos y opinión pública deliberan entre sí en un círculo democrático (Habermas, 1998).

Esta estrategia de administración pública es conocida como gobierno abierto, el cual puede ser implementado en las IES, uniendo voluntades comprometidas y esperando poca resistencia al cambio, debido a la cultura en la calidad que deben tener los educadores, en manos de quien está el rumbo de la sociedad.

Las razones más profundas del ataque del neoliberalismo a las universidades públicas (UP) residen en que estas tradicionalmente habían sido las formuladoras de proyectos nacionales, proyectos sin duda elitistas y a veces muy excluyentes (racistas, colonialistas, sexistas), pero que buscaban dar consistencia a la economía capitalista nacional y a la sociedad en la que se asentaba. Como resultado, antes de la pandemia las UP ya estaban muy desfiguradas, sin ninguna visión de misión social, lidiando con crisis financieras crónicas. En general, los rectores han reflejado este panorama, convertidos en gestores de crisis financieras, incapaces de poner en práctica

ideas innovadoras, incluso si las tuviesen, situación que se tornó extraña, sobre todo después de que dejaron de ser electos por la comunidad universitaria (De Sousa, 2020).

Con este tipo de situaciones, en donde el gobierno universitario resulta ser un subordinado de las cúpulas del poder político, más que un representante de la comunidad estudiantil, se ha trastocado la función de la rectoría, máxima autoridad universitaria, en una extensión operativa y funcional de los gobiernos estatales, dejando en segundo plano la autonomía universitaria.

Buena parte de las universidades públicas y autónomas de nuestro país son instituciones autoritarias en las que no predomina la participación de las comunidades, la rendición de cuentas, el acceso a la información y la transparencia (Ordorika, 2020). Esto ha propiciado un rezago en el desarrollo del sistema educativo nacional, que involucra a las IES, y su adaptación a las esferas mundiales de la educación de vanguardia.

El Banco Mundial define *gobernanza* como el conjunto de procesos e instituciones a través de las cuales se determina la forma en que se ejerce el poder en un país, para desarrollar sus recursos económicos y sociales (Ordorika, 2020).

Pierre y Peters (2000) y Meuleman (2009) definen *gobernanza* como la totalidad de las interacciones entre organismos públicos, sector privado y sociedad civil, destinadas a resolver los problemas sociales o la creación de oportunidades de la sociedad. La gobernanza es un concepto que incluye todos los modelos de gobernanza, incluyendo la jerarquía.

La Comisión Europea, en su “Libro Blanco sobre la Gobernanza Europea de 2001”, la define así: Reglas, procesos y conductas que afectan el modo como se ejerce el poder a nivel europeo, particularmente en lo que se refiere a la apertura, la participación, la responsabilidad, la efectividad y la coherencia. Se conoce como libros blancos a los documentos que publican los gobiernos en determinados casos para informar a los órganos legislativos o a la opinión pública, con el objetivo de ayudar a los lectores a comprender un tema, resolver o afrontar un problema o tomar una decisión. Los libros blancos son una de las principales herramientas de transparencia y rendición de cuentas que tiene el Estado.

La gobernanza, un concepto difundido, sirve como indicador de la eficacia y eficiencia de una gestión gubernamental, aunque también se aplica

en el mundo empresarial, tomando como referencia las teorías motivacionales de McGregor y el empoderamiento.

El concepto de gobernanza tiene su origen en la palabra griega *kybernan*, siendo su significado literal “conducir una nave”; Platón lo empleaba para referirse a la forma en la que la población debería ser gobernada. Sin embargo, fue a partir de la caída del muro de Berlín en 1989 que el concepto comenzó a conocerse generalmente, el cual integraba nuevas configuraciones en las relaciones del poder político y la ciudadanía.

Considerando las definiciones descritas en párrafos anteriores, se puede enunciar que la gobernanza propicia una interacción comunitaria y deliberativa entre el Estado, el mercado y la sociedad civil, con el objetivo de lograr un desarrollo económico, político y social de largo alcance.

La red Education Recherches Actualités fue creada en marzo de 2020, y está integrada por investigadores de Brasil, Canadá, Francia, Grecia, Guinea, Líbano, México y Portugal. El objetivo de sus fundadores fue indagar cómo el covid-19 y otras coyunturas incidían en la profesión docente, la condición estudiantil y las políticas públicas o institucionales. Con el propósito de documentar esos asuntos, aplicaron cuestionarios en línea para explorar cómo la pandemia repercutía en el ejercicio de la docencia y en el uso de las TIC entre los estudiantes. Con el fin de compartir experiencias, organizaron también un foro virtual titulado “Visiones e ilusiones de lo virtual en periodo de confinamientos”, el cual se llevó a cabo del 17 al 18 de junio de 2020 y contó con aproximadamente 130 participantes de 17 países (Didou, 2020).

La pandemia también abrió la oportunidad de investigar, con pertinencia, los efectos en la educación superior causados por el confinamiento, sin duda serán de suma importancia los resultados para la redirección y adaptación de la educación superior, con el reto de ser a distancia.

Entre los problemas preexistentes, los ponentes destacaron la consolidación de un manejo autoritario de las instituciones y la aplicación de reglamentos que erosionan el poder y la autonomía de los colectivos académicos. Entre los problemas emergentes, apuntaron las insuficientes respuestas proporcionadas por los establecimientos para aliviar las vulnerabilidades, estudiantiles y académicas y, por ende, el deficiente acompañamiento de los grupos que las padecen, sean esos grupos tradicionalmente ubicados en una

situación de desigualdad o colectivos colocados en situación de riesgo por la brecha digital o por el encierro domiciliario (Didou, 2020).

En países en desarrollo es común que exista la desigualdad en todo ámbito, y México no es la excepción. Los gobiernos de las IES debieran enfocarse en la satisfacción de sus clientes, la sociedad, detectando necesidades académicas y escolares para su oportuna atención, reduciendo posibilidades de riesgo y no en asuntos políticos que desvían la atención de la educación.

“Lo que está en debate es la creación de un vínculo político orgánico entre la universidad y la sociedad, que ponga fin al aislamiento de la universidad”, que sea “permeable a las demandas sociales, especialmente aquellas originadas en grupos sociales que no tienen el poder para imponerlas”. Dicho más directamente, se trata de que la universidad se propone desempeñar “un papel estratégico y de vanguardia en la transformación social y, en lo posible, en la revolución y liberación nacional” (Brunner, 2020).

La democracia en México es esencialmente representativa, es decir, indirecta, lo que origina un ejercicio absoluto del poder de decisión del gobernante sobre asuntos públicos de sus representados, lo que permite abusar de ese poder y tomar decisiones particulares y no comunitarias, surgiendo la necesidad de incursionar en la teoría de la democracia deliberativa para propiciar el proceso de gobernanza, involucrando en las necesidades de la educación superior a autoridades universitarias y representantes de la sociedad.

Conclusión

Claramente se pudo apreciar la movilización inmediata de las instituciones públicas en la búsqueda de alternativas encaminadas a la continuidad de la educación superior.

A pesar de que la población estudiantil en las IES ha tenido un incremento en los últimos años, la crisis por la pandemia desencadenó obligadamente una serie de actividades y reflexiones que pueden ser capitalizadas en oportunidades, para hacer reingeniería y planeación estratégica sobre la educación superior, contemplando que la educación a distancia pone en riesgo la permanencia del modelo presencial tradicional, así como la matrícula escolar, al menos en las IES privadas.

Es de suma importancia analizar la situación con la debida seriedad y urgencia y atender las deficiencias observadas y las oportunidades que han surgido por la pandemia. Hacer caso omiso crearía un ambiente de incertidumbre en las IES y propiciaría su extinción. Las instituciones y universidades que se actualicen en sistemas e infraestructura de vanguardia para ofrecer con calidad educación presencial, a distancia e híbrida, serán quienes permanecerán en el mercado de la educación superior. Además, tendrán la experiencia de haber superado satisfactoriamente la pandemia, construyendo una administración funcional de futuro, preparada para riesgos futuros inesperados y de gran magnitud.

Por lo general, las crisis abren oportunidades, además, fomentan la creatividad, lo que a la vez propicia la innovación o la mejora en los sistemas existentes, y durante la pandemia se presentó la oportunidad de conocer el nivel de empleo de plataformas digitales para la educación, tanto de estudiantes como de profesores, y hay una gran oportunidad de mejora en este sistema: la educación a distancia.

La pandemia develó la vulnerabilidad en el sistema educativo nacional, debido a la desigualdad que se presentó entre alumnos y entre docentes para la educación a distancia, los primeros por conectividad y acceso a internet, los segundos por conocimiento y habilidades para el manejo de las plataformas digitales y pedagogía para la enseñanza a distancia.

La pandemia del covid-19 debe ser tomada como una experiencia incomparable, de valioso aprendizaje, de referencia y guía para la redirección de los modelos educativos, considerando las deficiencias encontradas y fortalezas creadas, en el tiempo que permanezca en la sociedad con alto riesgo de contagio.

La gobernanza es una alternativa fundamental para la transición educativa de lo presencial a la distancia, además de mejorar muchas deficiencias anteriores a la pandemia, tomando en cuenta prioritariamente las necesidades de la comunidad académica mediante la deliberación en conjunto, es decir, de común acuerdo el gobierno y la comunidad universitaria. Se requiere compromiso y respeto de los actores. Tomar el camino del gobierno abierto.

Como sugerencia, para volver al proceso de enseñanza-aprendizaje presencial, es recomendable adoptar la medicina del trabajo en la IES, cuya

función principal es la prevención de enfermedades por contagio, mediante comités de seguridad e higiene que estén al pendiente de que se cumplan las medidas sanitarias. También es oportuno equipar los espacios cerrados de convivencia masiva académica, como salones, laboratorios, bibliotecas, oficinas, entre otros, con esterilizadores ambientales como el gas ozono (O₃). Se requiere de inversión y cooperación.

Referencias

- Acosta, A. (2020). *¿Aprender desde la crisis?: Utopías, huellas y encrucijadas*. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Brunner, J. (2020). El desencanto de los Chilenos. ¿Tiene la educación superior algo que ver? *Revista Foro*, 4(22).
- Cámara de Diputados (18 de noviembre de 2022). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Biblioteca de Leyes: <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>.
- Comisión Europea (16 de abril de 2019). *Unión Europea*. <https://www.eur-lex.europa.eu>
- Concheiro, F. (2020). Desafío del contexto previo a la pandemia y avances en la transformación de la educación superior en México. *Revista Interdisciplinaria de Estudios Latinoamericanos*, 4(3).
- De Sousa, B. (2020). *La universidad pos pandémica*. SES UNAM. https://www.ses.unam.mx/curso2020/materiales/Sesion8/Boaventura2020_LaUniversidadPospandemica.pdf.
- Habermas, J. (1998). *Política deliberativa: Un concepto procedimental de democracia*. Madrid: Trotta.
- Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (2020). *Covid-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones*. Chile: UNESCO, IESALC.
- Malo-Álvarez, S., Maldonado-Maldonado, A., J., G.-Á., y Marmolejo, F. (2020). Impacto del covid-19 en la educación superior de México. *Revista de Educación Superior en América Latina*.
- Marmolejo, F. (2020a). Debemos reimaginar la educación superior, no solo repararla. *Suplemento Campus Milenio*, 865.
- Marmolejo, F. (2020b). *La educación en la post pandemia: Hacia nuevos paradigmas de la labor docente*. Qatar: Qatar Foundation.
- Meuleman, L. (2009). The cultural dimension of metagovernance: Why governance doctrines may fail. *Public Organization Review*.
- Moreno, C., y Muñoz-Aguirre, C. (2020). El regreso del Estado en la educación superior en América Latina: Reformas legales hacia un neo-estatismo colegiado. *Revista de la Educación Superior*, 49(2).

- Ordorika, I. (2018). Democratizar la universidad. *Revista de la Educación Superior*, 47(188).
- Pierre, J., y Peters, G. (2000). *Governance, politics and the state*. Basingstoke: MacMillan.
- S., D. (2020). *La gobernanza institucional en tiempo de crisis*. México: Educación Futura.
- Sánchez, M., Martínez, A., Torres, R., Agüero, M., Hernández, A., Benavides, A., y Rendón, V. (2020). Retos educativos durante la pandemia de covid-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*.
- Sartori, G. (1995). *Teoría de la democracia: El debate contemporáneo*. España: Alianza Universidad.
- Secretaría General de la UNAM (2020). *Recomendaciones para la transición a la docencia no presencial*. México: UNAM.
- Silas-Casillas, J., y Vásquez-Rodríguez, S. (2020). El docente universitario frente a las tensiones que le plantea la pandemia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, L(Esp).
- Suárez, M., y Martínez-Stack, J. (2020). *Covid-19: Efectos de la desigualdad social y la inequidad en la educación superior*. México: CRIM-UNAM.
- UNESCO. (2017). Six ways to ensure higher education leaves no one behind. *Policy Paper UNESCO*, (30).
- Velasco, J. (2009). Democracia y deliberación pública. *Confluencia XXI: Revista de Pensamiento Político*, (6).

III. Características de los sistemas de educación superior en Perú y Ecuador: convergencias y divergencias de las últimas tres décadas

Resumen

En este capítulo se analizan experiencias de reformas educativas del nivel superior en América Latina, tomando como referencia histórica los primeros casos constitucionales, que originaron un fuerte debate entre lo público y lo privado, entre lo social y los fines del mercado. Esto planteó escenarios políticos trascendentes: la educación como sistema formador del mercado y la economía, aunado a la globalización y el capitalismo, dejando a un lado las experiencias comunitarias, populares e indígenas de los territorios suramericanos.

La oferta educativa preponderó la línea de la producción y la competitividad, sumado a los rentables negocios que representaría la educación privada, lo cual no se tradujo en calidad educativa, bienestar social y garantía de derechos. Ahí es donde el texto propone analizar esta comparación de casos para entender el cambio institucional en la educación superior dentro del contexto latinoamericano, cuestionando si esto ha logrado la movilidad social y familiar y el progreso nacional.

Palabras clave: *educación superior, sistemas, políticas educativas, reformas, América Latina.*

Introducción

En América Latina se han presentado varios momentos de cambio en la educación superior (ES) desde la década de 1960, en especial por los cambios demográficos que repercutieron en la reconfiguración de los centros urbanos en los que aumentó la demanda de capacitación y especialización profesional de los individuos en edades económicamente activas. En este sentido, se entendió la educación como una pieza clave para el crecimiento económico impulsado, desde la década de 1960, por programas como la Alianza para el Progreso, diseñado para América Latina. En ese marco dio inicio la discusión sobre temas como la heterogeneidad institucional, los tipos de instituciones educativas formales o informales (Benavides *et al.*, 2015), los cuales definían la oferta académica como las diferencias en la reputación de las instituciones o los lineamientos bajo los cuales estas se regían.

Dichas diferencias en la oferta educativa marcaron una línea divisoria entre instituciones educativas de calidad y posibilidad de acceso a ellas, a lo que se sumaba otra división con respecto al tipo de educación y de programas ofertados entre educación académica y formación técnica o tecnológica profesional. La ampliación de la ES, entonces, se desarrolló sobre parámetros de desigualdad tanto en los precios como en la calidad de la educación ofrecida.

La expansión de la ES en términos absolutos en América Latina se amplió en la década de 1990, pero mantuvo las desigualdades que se habían acentuado desde la década de 1960, ampliando la oferta educativa de formación desde instituciones privadas y con un fuerte impulso y apoyo estatal bajo la promesa de que la educación sería el impulso para el progreso y desarrollo económico y, por lo tanto, de movilidad social. Entonces, si bien la formación de personas en ES en América Latina ha ido en aumento, no se ha eliminado la desigualdad, el rezago educativo, el acceso a empleo con mejores salarios, etc., más bien se han agudizado las demandas en cuanto calidad en la ES y la gratuidad de la misma.

Por lo tanto, considerando estas acotaciones, el objetivo de este ensayo es discutir el proceso de expansión de la ES en dos países de América Latina,

específicamente del área andina: Ecuador y Perú. Se eligen estos dos casos puesto que ambos países plantearon sendas reformas educativas en la década de 1990 en torno a los planes de desarrollo avalados por las reformas económicas que se llevaron a cabo en ex decenio en la región. Ambos países han experimentado cambios y reestructuraciones en la ES; entre estos se pueden contar aquellos que apuntan a la ES no como un derecho sino como una posibilidad de mejorar la capacidad adquisitiva y de consumo de los individuos y la ampliación de la oferta de la ES en instituciones privadas.

En este proceso el “merito, el consumo y la búsqueda de éxito se convierten en los organizadores de la vida social” (Cuenca y Reátegui, 2016, p. 5), en consecuencia, las familias buscan que sus miembros tengan como una estrategia de superación el ingreso a ES de calidad, mientras que los Estados dejan de entender la educación como un derecho universal. La educación en general, y en especial la ES, comenzó a considerarse como un producto comercial, mientras que el “mito de la educación superior” (Tubino, 2007) iba en aumento. Este mito suponía que con la ES se eliminarían injusticias sociales y que esta conlleva consigo intrínsecamente el progreso de país y la movilidad social individual y familiar.

Ecuador

Cambios en la educación superior

En Ecuador el periodo de cambio universitario ocurre por los ajustes de la Segunda Reforma Universitaria, llevada a cabo en 1969, a partir de la cual se buscó la masificación de la ES, puesta en marcha por Manuel Agustín Aguirre. Con estos ajustes se echaron a andar diferentes medidas que afectaron la calidad y difusión de la ES, dentro de las cuales se destaca la supresión del examen de ingreso a las universidades, y la ley de ES de 1982.

La Ley de Educación Superior creó el Conuep (Consejo Nacional de Universidades y Escuela Politécnicas) y el Conacyt (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). Ambas instituciones tenían como función velar por la calidad de la ES en el Ecuador; sin embargo, su labor se enfocó casi exclusivamente en la revisión del funcionamiento de las instituciones de ES pri-

vadas con una permisividad amplia, mientras se reducían los presupuestos y acompañamiento hacia la universidad pública (UP).

Ya entrada la década de 1990 empezó el crecimiento inusitado de las universidades privadas en el país. Entre los años “1998 y 2000 se fundaron 13 universidades privadas y 2 públicas [...] 45 [Universidades del Ecuador] fueron fundadas durante los años 1992 a 2006, evidencia de un incremento del 273% en 14 años. De éstas [...] 35 eran privadas” (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p). Asimismo, las universidades privadas empezaron a ofrecer facilidades tanto en horarios como en pagos y se empezaron a “vender” ciertas carreras, llegando incluso a la banalización de las carreras para ofrecer títulos atractivos, por ejemplo, adjuntar el título de ingeniería a cualquier carrera para que esta fuera más atractiva (López-Calle, 2019, s/p). La preparación universitaria, entonces, desacreditó su meta como proceso de formación y se convirtió, al paso de los años, en un negocio redituable para los dueños de las universidades e instituciones de ES. Las consecuencias de estos cambios resultaron en el detrimento de la calidad educativa en el Ecuador.

Esto ocurrió hasta que llegó a la presidencia Rafael Correa, puesto que bajo su gobierno se transformaron los fundamentos de la ES en su país. Uno de los pilares de su gobierno fue el de poner a la educación como una de las columnas del nuevo Estado, en especial la ES. La constitución de 2008, promovida en el gobierno de Correa,

determina que la educación superior es un sistema que responde al interés público sin fines de lucro y otorga al Estado la exclusividad en la acción, control y regulación de la educación superior sustentada en la herramienta de gestión e inversión pública denominada Plan Nacional para el Buen Vivir (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p).

Con este fundamento, el 12 de octubre de 2012 se puso en vigencia la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), la cual estructuraba la ES del Ecuador con pilares que no había tenido hasta entonces: autonomía responsable, cogobierno, igualdad de oportunidades, calidad, pertinencia, integridad y autodeterminación (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p). Esta nueva normatividad puso al Estado como ente vigilante y regulador y fortaleció su

papel en el liderazgo de la calidad de la educación en el país, manteniendo el principio de la educación como mecanismo de éxito, desarrollo y movilidad social.

En este periodo se fortalece la evaluación y acreditación por medio de la creación del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior (CEAACES)¹ en 2011. Antes de este consejo la evaluación de las instituciones de educación superior era voluntaria, pero en 2009 se hace obligatoria. Desde 2009, entonces, estas son categorizadas de acuerdo con la prestación de sus servicios en academia, estudiantes y entorno, investigación y gestión (López-Calle, 2019),² con lo cual quedan divididas en cinco niveles: categorías A, B, C, D y E, siendo la primera la mejor categoría y la última la ocupaban aquellas instituciones cuya evaluación tenía resultados deficientes, “entre otras razones, por no prestar las elementales condiciones que demandaba el funcionamiento normal de una universidad, por las precarias condiciones técnicas, ambientales y graves deficiencias académicas en la planta docente y de investigación” (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p). En este año se realizó el balance mostrado en el cuadro 1.

Cuadro 1. *Categorización de las instituciones de educación superior en Ecuador en 2009*

<i>Categoría</i>	<i>Cantidad de universidades</i>
A	11
B	13
C	9
D	13
E	26

Fuente: Elaboración propia con base en López-Calle (2019).

Las instituciones que fueron evaluadas en la categoría E, contaron con tres años para mejorar sus procedimientos so pena de cerrar, para el año 2012 cerraron 14. Asimismo, de acuerdo con Pacheco y Pacheco (2015) el

¹ Anterior Conea (Concejo Nacional de Evaluación y Acreditación), que existió entre 2002 y 2009.

² Es importante mencionar que la evaluación de instituciones de educación superior en Ecuador se transformó desde 2009 y hasta 2015. En la actualidad el ente evaluador tiene como criterios de evaluación: academia, estudiantes, investigación, organización, recursos e infraestructura y vinculación con la sociedad (López-Calle, 2019, s/p).

Estado con liderazgo correista afrontó los gastos en la reubicación de 37 080 de los 42 417 estudiantes que se encontraban matriculados en estas instituciones. De esa manera se mantuvo una tasa de continuidad de estudiantes correspondiente a 87%, para lo cual el Estado destinó 60 billones de dólares en 2013 (Pacheco y Pacheco, 2015). Esta política muestra un lineamiento estatal por mejorar la educación privada de forma radical en la que la intervención del Estado fue determinante.

Dichos cambios en la evaluación tienen que ver con la transformación de paradigma sobre la ES en el país, ya que no solo se ve la educación como una prestación de servicios cualquiera, sino que se fundamenta como bien público. Por ello se prohíbe el lucro y se propone la gratuidad de la ES. Estos aspectos quedan legislados en la Ley Orgánica de Educación Superior de 2010. De acuerdo con esta ley, el Sistema de Educación Superior quedó integrado por tres instituciones:

La Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) que ejerce la rectoría de las políticas estatales para la educación superior;

El Consejo de Educación Superior (CES) encargado de expedir las normas que regulan, sancionan irregularidades y aprueban la apertura de carreras universitarias;

El Consejo de Evaluación, Acreditación, y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) encargado, como ya se mencionó, de la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y habilitación de graduados para ejercer su profesión (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p).

En cuanto a la educación pública, bajo el periodo del presidente Correa se fundaron cuatro universidades públicas: primero la Universidad de Yachay, que tenía como fin ser una “ciudad del conocimiento” (López-Calle, 2019) creada con el fin de impulsar empresas de tecnología. En segundo lugar la Universidad Regional Amazónica, creada con el fin de ser un laboratorio en la amazonía ecuatoriana para estudiar y desarrollar conocimiento en torno a la riqueza de la selva. En tercero, la Universidad de las Artes, ubicada en Guayaquil; y en cuarto, la Universidad Nacional de Educación, la cual reemplazó a las normales y sirvió para centralizar la formación

docente, antes inexistente. De acuerdo con López-Calle (2019), las dos primeras no han cumplido sus objetivos de formación hasta la actualidad, mientras que las dos segundas se han posicionado y han consolidado sus alcances.

En la actualidad el sistema de ES en Ecuador se encuentra conformado por 353 instituciones, organizadas como se muestra en el cuadro 2.

Cuadro 2. *Instituciones de educación superior en Ecuador en 2019*

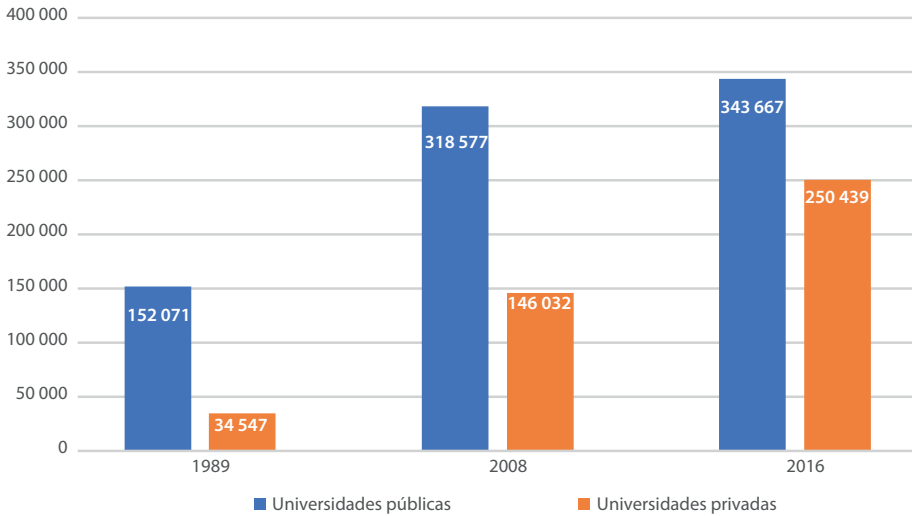
<i>Total</i>			<i>Instituto</i>	<i>Universidad</i>		<i>Categoría</i>	
<i>Particular autofinanciada</i>	152	133	Conservatorio	4	19	1	-
			Instituto Superior Pedagógico	1		2	A
			Instituto Superior Tecnológico	49		8	B
			Instituto Tecnológico Superior	67		8	C
			Instituto Técnico Superior	12			
<i>Particular cofinanciada</i>	21	13	Conservatorio	1	8	7	B
			Instituto Superior Pedagógico	3			
			Instituto Superior Tecnológico	2		1	C
			Instituto Tecnológico Superior	7			
<i>Pública</i>	180	146	Conservatorio	4	34	5	-
			Instituto Superior Tecnológico	61			
			Instituto Superior Pedagógico	25		7	A
			Instituto Técnico Superior	4			
			Instituto Superior Técnico	1		12	B
			Instituto Superior de Música	1		10	C
			Instituto Tecnológico Superior	50			

Fuente: Elaboración propia con base en datos del SNIESE (2019).

Matrícula

La matrícula universitaria en el Ecuador creció tan rápidamente como lo hicieron las instituciones de educación superior, en especial la educación privada, como se muestra en la gráfica 1.

La gráfica muestra un aumento de 109% de la matrícula en instituciones públicas en el periodo 1989-2008, es decir, en un lapso de nueve años se duplicó la matrícula en estas instituciones. Y para el periodo 2008-2016 se mantuvo en aumento, aunque de una manera mucho más mesurada, con un 7.9%; en total global, entre 1989 y 2016 la educación pública en Ecuador

Gráfica 1. *Matrícula educación superior Ecuador, 1989-2017*

Fuente: López-Calle (2019), con base en Senescyt, 2018.

aumentó 126%, en especial en la década de 1990. Por su parte, la matrícula en instituciones privadas tuvo un aumento mucho mayor en relación con la pública: en el periodo 1989-2008 tuvo un aumento de 322%, un crecimiento a todas luces radical. Aun así, este aumento no se detuvo, en la siguiente década, entre 2008 y 2016, siguió al alza en un 71% más, para completar un aumento total global de 624% en dos décadas. Si bien en este proceso hubo una depuración importante, esta solo inició hasta 2014 con el proceso de fortalecimiento de la calidad mencionado anteriormente.

Autonomía y calidad universitaria

La fuerte presencia del presidente Correa implicó que la autonomía universitaria se viera transformada en su gobierno. Sin embargo, con anterioridad esta solo había servido para el lucro de sujetos privados, en especial senadores que no solo creaban universidades privadas —aprobadas mientras ejercían su cargo público—, sino que luego se doctoraron en las instituciones de las cuales eran dueños (Pacheco y Pacheco, 2015; López-Calle, 2019). Dentro de los principios modificados en la ley de educación de 2010 se

establecieron el principio de *cogobierno* y de *autonomía responsable*, los cuales se dedicaban a:

- *Principio de cogobierno*: para fortalecer la democracia participativa, alternabilidad y transparencia en la elección de las autoridades universitarias y los representantes de los diferentes colectivos (docentes, administrativos, trabajadores, estudiantes y graduados), estableciendo normas para su interrelación en el gobierno y la política interior de las IES.
- *Principio de autonomía responsable*: se legitima en su integralidad tanto en el aspecto académico como el financiero, administrativo y orgánico. Sin embargo se ejerce acatando el principio de transparencia y fiscalización del patrimonio público y con una permanente rendición de cuentas. En lo académico se privilegia el principio de calidad fortaleciendo el sistema de evaluación y acreditación institucional independiente a través de organismos cuyos integrantes no están relacionados con las universidades sujetas a control (Pacheco y Pacheco, 2015).

Asimismo se reguló la garantía de recursos financieros para las instituciones de ES, que está sujeta a criterios de calidad que hacen que las instituciones aseguren su producción y desarrollo de conocimiento e investigación, ante lo cual el Estado “debe destinar no menos del 5% de sus ingresos permanentes para la educación superior” (Pacheco y Pacheco, 2015, s/p). Las instituciones que no cumplan con los criterios de calidad son suspendidas y en casos extremos son excluidas definitivamente del sistema.

Docencia e investigación

Al aumentar la matrícula educativa y la cantidad de universidades la docencia también ha sufrido cambios. En especial se ha transformado la preparación en tercer nivel (licenciaturas), la cual ha disminuido como preparación final, y ha aumentado, aunque menos, en cuarto nivel (posgrado).

Cuadro 3. Registro de docentes en universidades y escuelas politécnicas (UES) a nivel nacional por año, según nivel educativo del docente

Nivel educativo del docente	2012	2013	2014	2015	2016
Total	33 720	36 873	39 352	35 629	36 272
Técnico/tecnológico	0	0	0	36	60
Nivel técnico superior	52	56	32	0	0
Nivel tecnológico superior	275	17	21	0	0
Tercer nivel	10 498	8 579	6 800	4 887	3 393
Cuarto nivel	0	76	40	2	1 016
Especialista	3 582	2 519	4 040	3 098	3 125
Diplomado	3 585	2 855	1 855	1 234	660
Maestría	14 270	19 378	23 747	23 579	24 541
Doctorado Phd	1 056	1 166	1 729	2 274	2 776
No definido	0	1 404	0	0	0
No registra	402	823	1 088	519	701

Fuente: Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Senescyt) (2019); Sistema Nacional de Información de Educación Superior del Ecuador (SNIESE) (2012-2016).

Entre 2012 y 2016 los docentes cuyo nivel de preparación solo era de tercer nivel pasó de 10 498 a 3 393, es decir, se redujo en 7 105 personas, correspondiente a un 209%, lo cual indica que este tipo de docentes se prepararon en cuarto nivel en ese mismo periodo, ya fuera en maestría, especialización o doctorado; aunque hay que señalar que los niveles de doctorado son muy reducidos. Por su parte la preparación de cuarto nivel en maestría pasó de 14 270 a 24 541, un aumento de 71.9% en un corto periodo de cinco años. Por su parte, los docentes con preparación doctoral pasaron de ser 1 056 a 2 776, un aumento importante aunque no sustancial.

Perú

Cambio en la educación superior

En el Perú el impulso a la ES universitaria se inició en la década de 1960 debido a cambios en el crecimiento de los centros urbanos y la demanda de

las personas que emigraron del campo a las ciudades (Benavides *et al.*, 2015). En ese contexto, entre 1960 y 1980 “la matrícula universitaria pasó de ser de 30 000 a 255 000 y en el promedio de esos treinta años, el 79% de la matrícula se concentraba en la oferta pública” (Cuenca y Reátegui, 2015). Para el año 2000 este aumento se disparó puesto que el Estado peruano, bajo el gobierno del expresidente Alberto Fujimori, liberalizó el mercado educativo, permitiendo el lucro en las universidades con la finalidad de atraer la inversión y el aumento de la educación privada, y buscando la dinamización de los mercados laborales (Benavides *et al.*, 2015).

Esta medida se materializó con el decreto ley 882: “Ley de Promoción de la Inversión en Educación” de 1996. Esta ley permitía que las universidades fueran creadas y funcionaran como empresas con fines de lucro” (Benavides *et al.*, 2015, p. 20). Este decreto tuvo como resultado la expansión de la oferta universitaria, la cual reconfiguró la oferta de las carreras de acuerdo a “lógicas del mercado” en las que algunas áreas de estudio como las ingenierías y los estudios relacionados con el desarrollo industrial fueron promocionados en mayor medida que otras carreras de formación humanística o artística.

Junto con el decreto ley de 882 se creó el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de Universidades (Conafu); como su nombre lo indica, esta institución ejercía el procedimiento burocrático para la apertura de instituciones de ES privadas, pero no ejercía funciones para velar por la calidad de las mismas; “buen número de universidades creadas por ley antes del D. L. 882 se *acogieron* a esta normativa, muchas de ellas bajo el régimen de sociedad anónima, que permite el beneficio económico —a partir de las utilidades generadas— de sus integrantes” (Benavides *et al.*, 2015, p. 21). La calidad de las instituciones de ES no aumentó a la par que su expansión numérica.

Con el fin de solventar los problemas de calidad de las instituciones de ES se promulgó en 2014 la Superintendencia Nacional de Educación Superior,³ la cual sí tiene dentro de sus funciones verificar las condiciones de calidad, fiscalizar los recursos públicos a los que tenían acceso, así como suspender o denegar la oferta de sus servicios. Uno de los inconvenientes que tuvieron las universidades privadas que abrieron sus puertas es que no

³ Reemplazó al Conafu y la Asamblea Nacional de Rectores (Benavides *et al.*, 2015, p. 22).

contaban con los recursos suficientes para sostenerse en el tiempo, y cerraban dejando a su alumnado a la deriva. Por ese motivo, actualmente la autorización del funcionamiento de las universidades tiene como requisito una aprobación previa por parte del Ministerio de Economía y Finanzas.

Asimismo, en cuanto a la deficiencia en el sistema de calidad de las instituciones de ES, se les otorgaban permisos de funcionamiento provisional antes de que se institucionalizaran, lo cual era permisivo y tenía la participación de políticos en el poder que influenciaban u otorgaban los permisos. En el Perú en 2015 existían 65 universidades no institucionalizadas con permiso de funcionamiento, lo que corresponde a 46% de las 140 universidades públicas y privadas existentes en el país (Cuenca, 2015).

En 2014 la reducción en el Perú tuvo un cambio significativo, se empezó el proceso de articulación de la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes, llamada Ley de Educación, que se promulgó en 2017. Para su reglamentación se inició un trabajo con un comité de expertos y se promovió generar procesos de diálogo para la mejoría en la calidad educativa con comités de las mismas universidades. En ese proceso se buscó que las Instituciones de Educación Superior institucionalizadas mejoraran su sistema de calidad, para lo cual debían elaborar nuevos estatutos, que es el primer paso en la implementación de la ley. El avance de los estatutos para mejorar la calidad permitiría la aprobación de la ley. Para 2015 el proceso se encontraba de la siguiente manera:

Cuadro 4. *Proceso de mejoramiento universitario en el Perú, medición de acuerdo a la ley universitaria de 2014*

	Estatutos universitarios				
	En proceso	Aprobados	Sin información	Concluido	Sin avance
Universidades privadas (46)	9	28	9	—	—
Universidades públicas (29)	9	15	—	4	1 (San Marcos)

Fuente: Elaboración propia con base en Cuenca (2015).

De acuerdo con Cuenca (2015), la elaboración de los estatutos era una oportunidad para el mejoramiento y la autoevaluación interna in intromisión del Estado ni pérdida de autonomía. Este fue el primer paso para evaluar desde el Estado a las instituciones de ES en el Perú.

Según Cuenca y Reátegui (2016), el cambio de 1996 de la ES peruana se hizo con base en tres hipótesis: que la liberalización ampliaría la oferta; que la ampliación de acceso democratizaría la educación, y que el mercado regularía la calidad en el servicio. Tan solo la primera hipótesis se cumplió, la oferta se amplió, pero sin calidad y sin democratización.

De igual forma la primera hipótesis se cumplió, pero en contraposición del crecimiento de la universidad pública, puesto que los presupuestos para esta no crecieron. Además, el aumento de la matrícula en universidades privadas aumentó el presupuesto familiar dedicado a educación, lo cual tuvo como resultado el endeudamiento familiar en muchos casos (Cuenca y Reátegui, 2016).

En cuanto a la segunda hipótesis, no se ha cumplido puesto que, siguiendo a Cuenca y Reátegui (2016), si se tienen en cuenta las matrículas según la etnicidad, para 2014 más de 90% de la matrícula de ese año fue para personas que solo hablan en castellano, y menos de 5% es en alguna lengua indígena. Asimismo, quienes acceden a la ES son los quintiles de grupos sociales más adinerados, y hombres: primero estudian hombres no indígenas, después mujeres no indígenas, en tercer lugar los hombres indígenas y en cuarto lugar las mujeres indígenas. Desde esta perspectiva, la expansión universitaria de la matrícula ha recaído sobre sectores de la población que mejoraron su nivel de acceso a recursos económicos o que ya lo tenían, en detrimento de los sectores menos beneficiados de la sociedad.

Finalmente, en cuanto a la tercera hipótesis, tampoco se ha cumplido puesto que la calidad de las instituciones se medía de acuerdo con cánones establecidos por las mismas instituciones, mientras que el Estado peruano solo se prestó para ser mecanismo burocrático y facilitar la creación de universidades privadas, como si fueran empresas de emprendimiento. Pero no es sino hasta la promulgación de la llamada ley de educación que se empiezan a repensar los valores y principios de lo que debe ser la calidad de las instituciones de ES.

En la actualidad las universidades en Perú se clasifican de la siguiente manera: 51 universidades públicas y 91 universidades privadas, de las cuales 41 son asociativas y 51 son societarias. El crecimiento de las universidades en el Perú se puede ver en el cuadro 5.

Cuadro 5. *Universidades en el Perú, de acuerdo con su gestión 1997-2017*

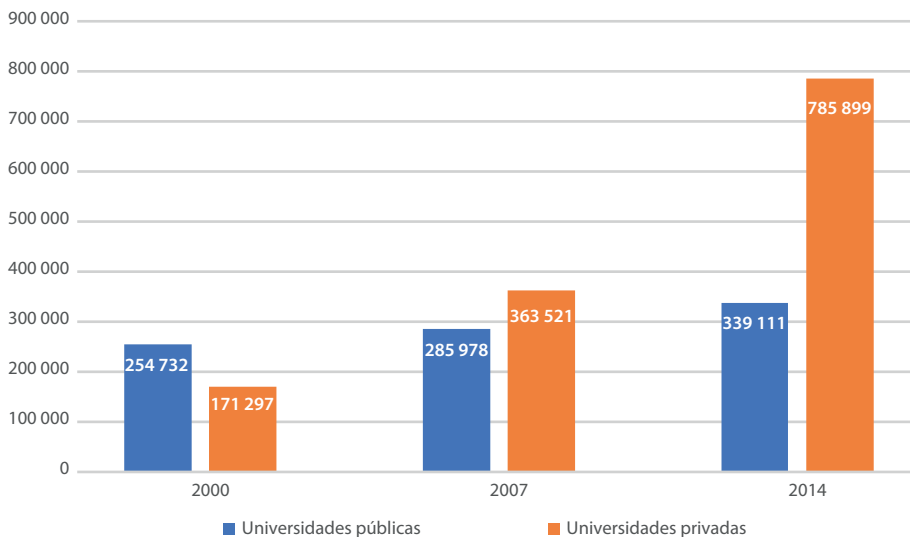
<i>Año</i>	<i>Estatal</i>	<i>Asociativa</i>	<i>Societaria</i>	<i>Total privadas</i>	<i>Total general</i>
1997	29	24	4	28	57
1998	29	25	6	31	60
1999	29	26	7	33	62
2000	32	28	13	41	73
2001	33	28	13	41	74
2002	33	29	16	45	78
2003	33	31	16	47	80
2004	34	31	17	48	82
2005	35	31	18	49	84
2006	35	33	21	54	89
2007	36	33	23	56	92
2008	37	34	24	58	95
2009	38	35	27	62	100
2010	44	35	40	75	119
2011	51	38	44	82	133
2012	51	39	50	89	140
2013	51	39	50	89	140
2014	51	41	50	91	142
2015	51	41	50	91	142

Fuente: Cuenca y Reátegui (2016).

Matrícula

La matrícula universitaria en el Perú creció rápidamente, como lo hicieron las instituciones de ES privadas, como se muestra en la gráfica 2.

La gráfica 2 muestra el aumento de un 12.3 de la matrícula en instituciones públicas en el periodo 2000-2007; para el periodo 2008-2014 se mantuvo en aumento un poco mayor, de 18.6%. En total global, entre 2000 y 2014 la educación pública en el Perú aumentó un 33.1%, en especial en la década de 2000. Por su parte, la matrícula en instituciones privadas tuvo un aumento mucho mayor en relación con la pública: en el periodo 2000-2007 tuvo un aumento de 112%, tres veces mayor que el de la educación pública;

Gráfica 2. *Matrícula educación superior Perú, 2000-2014*

Fuente: Elaboración propia con base en Cuenca y Reátegui (2016).

en la siguiente década, entre 2008 y 2014 se mantuvo el aumento en otro 116.2%, para completar un aumento total global de 358.8% en dos décadas. La diferencia porcentual entre los dos sistemas educativos es de 28.38% más en la educación privada que en la pública.

Autonomía y calidad universitaria

Al no existir una historia de revisión de la calidad educativa en el Perú y solo contar con un ánimo de apoyo a la educación como sistemas empresariales, la regulación en la ES se ha considerado un tema de amplio debate, tomando las medidas del Estado como invasoras y contrarias a la inversión privada. La autonomía, por el momento, está ligada a la revisión de la calidad por medio del cumplimiento de ciertos aspectos básicos por parte de las instituciones estatales basados en los cambios normativos recientes. Esta revisión estatal ha sido vista como una intromisión en la autonomía universitaria.

En la actualidad, de acuerdo con la ley de educación, la licencia para el funcionamiento de nuevas (y antiguas) universidades se otorga solo a quie-

nes aprueben como mínimo en los siguientes aspectos (Benavides *et al.*, 2015, p. 24):

- La existencia de objetivos académicos (grados y títulos, así como planes de estudios).
- Previsión económica y financiera.
- Infraestructura y equipamiento.
- Líneas de investigación.
- Contar con al menos 25% de los docentes contratados a tiempo completo.
- Contar con servicios educacionales complementarios.
- Contar con mecanismos de mediación e inserción laboral.

Es decir, las instituciones de ES en el Perú están pasando por un sistema de evaluación y reorganización para medir su pertinencia y su actuar para garantizar el derecho a la educación. Este revisionismo actual también analiza los fundamentos sobre los cuales se permitió la expansión de la ES desde capitales privados.

Docencia e investigación

Para 2010 ya se empezaron al llevar los censos sobre la calificación de los docentes en el Perú. Los datos para ese año se despliegan en el cuadro 6.

Tabla 6. *Docentes universitarios según tipo de universidad, condición laboral y niveles de especialización, Perú, 2010*

	Pública			Privada			Total
	Especialización	Maestría	Doctorado	Especialización	Maestría	Doctorado	
Nombrado	2025	10520	850	750	2764	470	17379
Contratado	482	2217	95	4268	14761	693	22516
Extraordinario	8	25	8	38	91	10	180
Jefe de práctica	109	474	8	372	481	9	1453
Total	2624	13236	961	5428	18097	1182	41528

Fuente: Cuenca y Reátegui (2016).

En el cuadro 6 se muestra que el sector privado tiene contratada la mayor cantidad de docentes y que se encuentran con mayor calificación que en la universidad pública. En la categoría de especialización tienen casi el doble de población, mientras que con nivel de preparación maestría tienen 36.7% más de profesores contratados. En cuanto al nivel de preparación doctoral, ambos sectores tienen poca población con esta calificación, sin embargo, el sector privado sigue con la tendencia de mayor captación laboral con un 23% más de doctores contratados que el sector público.

Comparación

Tanto el Ecuador como el Perú experimentaron cambios en el sistema educativo en el nivel de ES en las últimas décadas. Ambos países promovieron la expansión de la educación en manos de privados bajo principios de apertura del mercado y con el supuesto de que la educación mejoraría los niveles de vida de las personas, así como que la expansión educativa en manos de privados sería una garantía para la calidad en la educación.

Por los factores anteriores, la expansión de la educación en Ecuador y Perú no contó con mecanismos suficientes y adecuados de regulación para propender por su calidad por parte del Estado. Por el contrario, en ambos países las entidades reguladoras de la calidad surgieron apenas en la década de 2010. Este surgimiento tardío de mecanismos de regulación de la calidad ha llevado a que los procesos de cambio sean lentos y llenos de discusiones sobre el papel intervencionista del Estado. Esa discusión en el Ecuador fue guiada y centralizada por los proyectos presidenciales y los cambios radicales que impulsó la presidencia de Correa (López-Calle, 2019). Por su parte, en el Perú este proceso fue liderado de manera menos contundente, lo que llevó a una discusión sobre la efectividad del papel regulador y la necesidad de la autonomía (Cuenca, 2015), lo cual ha llevado a procesos politizados que retrasan el cambio hacia una universidad de calidad bajo parámetros discutidos por los actores sociales involucrados.

En cuanto a las diferencias, se evidencia que en el Ecuador la presencia de liderazgo estatal generó mejorías sustanciales en la educación, mayor inversión y una apuesta por ES pública. Asimismo, se diversificó la oferta uni-

versitaria hacia la formación pedagógica y de las artes, lo cual es un aspecto diferenciador con el Perú y con otros países de la región que no han realizado ni mayor inversión ni una apuesta por crear institutos de educación en artes.

Conclusiones

Se puede señalar que parte de la expansión en el acceso se ha producido a expensas de la calidad educativa, en tanto una buena proporción de la demanda ha sido absorbida por instituciones creadas con escasa planificación, sin los procesos regulatorios necesarios y teniendo como resultado el detrimento en la calidad de la ES.

La expansión de las instituciones de ES en el Ecuador y el Perú obedeció a lógicas empresariales, comerciales y en función del mercado, que afectaron el desarrollo de la educación pública y la prestación de un servicio de educación desde la perspectiva de derechos. La inversión en la educación pública no contaba con un sustento puesto que empezó a dominar el fundamento comercial de la ES. De esa manera, la ES se ve como una inversión y debe ser cubierta por los estudiantes si desean acceder a ella.

Asimismo, la calidad se redujo puesto que la docencia no estaba capacitada para la expansión acelerada y, además, al buscar que fuera un negocio rentable, se dejó la investigación en un segundo o tercer lugar. Es decir, las instituciones de ES en el Ecuador y en el Perú crecieron bajo preceptos comerciales de oferta y demanda de la educación, lo cual las lleva a considerar la educación como un proceso productivo de eficiencia terminal, pero no de calidad de los procesos bajo principios de formación intelectual, académica y profesional.

En este contexto, como contrapartida, la universidad pública sufrió del descuido del Estado, dando como resultado una menor inversión, a la vez que la población que se imbuyó en el pensamiento economicista de la educación empezó a estigmatizarla como de baja calidad o, por el contrario, si debían formarse en instituciones de “alta calidad” debían costear el precio, que en la mayoría de los casos es muy demandante.

En la actualidad ambos países están haciendo esfuerzos para construir sistemas de ES con estándares de calidad; desde el inicio de la década de

2010 han enfocado parte de la inversión en ES para mejorar la calidad de las instituciones. Por tanto, se espera que en esta década sigan bajo ese esquema de mejora, aunque ya se encuentran relegados dentro del sistema de ES de los países de la región latinoamericana.

Referencias

- Benavides, M., Jeón, J., Haag, F., y Cueva, S. (2015). *Expansión y diversificación de la educación superior universitaria, y su relación con la desigualdad y la segregación*. Lima: Grade.
- Cuenca, R. (22 de febrero de 2015). *La ley universitaria avanza: A pesar de algunos intereses*. Lima: Consejo Nacional de Educación. <https://ricardocuenca.lamula.pe/2015/02/22/la-ley-universitaria-avanza/palimpsesto/>.
- Cuenca, R. (2019). *Presentación en el XIII Curso Interinstitucional*. Lima: Educación Superior en América Latina.
- Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Lima: IEP.
- López-Calle, C. (2019). *Presentación en el XIII Curso Interinstitucional*. Ecuador: Educación Superior en América Latina.
- Pacheco, L., y Pacheco, R. (s/f). Evolución de la educación superior en el Ecuador: La Revolución Educativa de la Universidad Ecuatoriana. *Pacarina del Sur*, 6(23).
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (2019). *Cuadros estadísticos (índice de tabulados) sobre los datos históricos de educación superior a nivel nacional*. <https://www.educacionsuperior.gob.ec/cuadros-estadisticos-indice-de-tabulados-sobre-los-datos-historicos-de-educacion-superior-a-nivel-nacional-incluye-registro-de-titulos-oferta-academica-matriculados-docentes-becas-y-cupos/>.
- Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior del Ecuador. (2019). *Instituciones de Educación Superior de Ecuador Acreditadas*. <https://infoeducacionsuperior.gob.ec/#/ies-acreditadas>.
- Tubino, F. (2007). Las ambivalencias de las acciones afirmativas. En J. Ansión, y F. Tubino, *Educación en ciudadanía intercultural: Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas* (págs. 91-110). Lima: Fondo Editorial.

IV. Violencia de género en la educación superior

Resumen

Como parte de las crisis que se han suscitado en la reciente década y lo que va del siglo XXI, la violencia de género es un fenómeno social que muestra la condición actual del sistema económico y política mundial, reproducido en los diferentes esquemas de vida de la sociedad contemporánea. La educación, vista también como un sistema de vida social, presenta problemáticas que también ocurren en grandes cuerpos sociales como el gobierno, los sistemas penitenciarios, hospitalarios, empresas, entre otros. Específicamente el incremento de casos de abuso sexual, emocional, feminicidios, desigualdad laboral, exclusión, represión, son algunos ejemplos de la inequidad de género que sucede en el sistema educativo mexicano.

Por ello, necesario poner de relieve la violencia de género como fenómeno reproducido en las universidades, para movilizar grandes estructuras y modificar los vínculos entre profesorado, alumnado, personas directivas, administrativas, y toda la comunidad universitaria en su conjunto. El objetivo del capítulo es evidenciar la violencia de género como inercia de las inequidades, de las dinámica machistas y patriarcales que han venido a modificar la relación con el conocimiento y la gestión universitaria, elementos que son necesarios para establecer entornos saludables y comunitarios de la educación profesional de un país.

Palabras clave: *violencia, género, educación superior, capitalismo, crisis.*

Introducción

La violencia de género es un fenómeno estructurante en la vida social de cualquier nación o territorio, puesto que implica múltiples aristas; las principales son de cohorte normativo, cultural, político y económico, porque determinan posicionamientos sociales en un campo social. Esto significa que resulta una condición transversal que reconfigura las posturas desde dónde se vive y se mira la realidad en un espacio heteronormado y patriarcal que no deja de exponer un modelo de dominación masculina.

La poca evidencia de información estadística sobre la violencia de género en las universidades invita a fomentar un mayor número de debates y de activismo político para nutrir un contrapoder que posicione en la agenda pública políticas que exijan la reducción de brechas de género en la educación superior.

El objetivo de este ensayo es describir cómo la violencia de género se ha reproducido en la educación superior mexicana por la propia inercia de la desigualdad que se manifiesta en las estructuras sociales, económicas y políticas de un país inmerso en la diferenciación de género y una dinámica psicosocial donde imperan los machismos, micromachismos y el bajo reconocimiento a las actividades y roles sustantivos de la mujer en la convivencia y generación de riqueza social.

Para ello es importante hacer una contextualización de la violencia de género desde la universidad, considerando que son las propias instituciones las que operacionalizan la construcción de estereotipos y desigualdad entre hombres y mujeres, pero también sobre la idea de pensamiento y forma de expresión. A partir de esto, reflexionar sobre puntos relevantes a considerar para construir políticas públicas vinculadas al fomento de la equidad de género en las universidades, así como la disminución o erradicación de la violencia de género; aunque es un tema que está generando información en los últimos cinco años, la discusión sigue siendo muy abierta a la intervención primeramente normativa de fenómenos psicosociales, como la agresión o el acoso académico.

Entender la normalización de la violencia como las expresiones de género que cotidianamente utilizamos para referirse a una persona por su

manera de pensar, vestir, actuar o expresar permite enfocar los esfuerzos de las políticas hacia conceptos de la dinámica familiar, institucional y gubernamental sobre ocuparse los actos invisibles que se expresan a través de la subordinación a patrones culturales y económicos impuestos por grupos de poder y hegemónicos con efectos incluso más graves que los que ocasiona la violencia física, reproducidos en la educación superior.

La violencia de género y la universidad

En la actualidad la violencia de género es un acto que se puede vislumbrar por traspasar fronteras y reproducirse a nivel mundial como un hecho social, el cual constituye un atentado en diversos ámbitos a la integridad, la dignidad y la libertad de las mujeres.

El fenómeno se ha desarrollado desde una perspectiva social que culturalmente consideraba que era un hecho aislado, en algunos casos familiar o “del hogar”, y que, por tanto, no tenía valor ni debía trascender más allá.

Sin embargo, nuestra etapa contemporánea ha puesto de manifiesto que la violencia de género es una acción social no nata, sino que aprenden y reproducen las personas, una manifestación brutal de desigualdad entre hombres y mujeres que tiene patrones muy similares en diversos contextos locales y nacionales (Mingo, 2015).

En este sentido, la violencia de género expresa como fenómeno una característica muy singular, donde los “maltratadores” son personas selectivas al momento de ejercer la violencia, para no expresarla en cualquier situación.

Respecto al último punto podemos identificar que esta misma violencia se reproduce actualmente en las instituciones de nivel superior, es decir, en centros universitarios y de formación nivel posgrado.

Cabe destacar que, como lo menciona Barreto (2017), la violencia de género se reproduce contra las mujeres en todas las instituciones académicas y sus niveles, afectando la vida de la comunidad universitaria (Fuentes *et al.*, 2019).

Esta situación permite hacer un recuento histórico de la lucha de las mujeres, donde en los últimos 45 años se han desarrollado las diversas con-

ferencias mundiales de la mujer, tales como la de Ciudad de México (1975), Copenhague (1980), Nairobi (1985) y Beijing (1995), que han marcado la pauta de la no violencia de género, cada vez con un mensaje más claro, puntual y, por qué no decirlo, preciso y exigente.

La última conferencia se reconoce por establecer trabajos precisos para los países desde sus contextos nacionales sobre la mujer y todos aquellos aspectos que la agreden o vulneran, como la pobreza, su educación y capacitación, su salud, la violencia, los conflictos armados, la economía, el ejercicio del poder, la adopción de decisiones, los mecanismos institucionales para la garantía de sus derechos, sus derechos humanos, el medio ambiente y las niñas.

Esta situación expone situaciones que se conectan con la violencia de género y la negación institucional de conductas erróneas y malas prácticas que, ante la falta de justicia y de regulación a conductas desordenadas, no tienen las sanciones necesarias. En este punto, en palabras de Mingo (2015), en diversos contextos nacionales como México, Italia, Escocia, Estados Unidos, Francia, España, China, Brasil, Chile, Bolivia, Ecuador y Colombia (Fuentes *et al.*, 2019) la mujer ha experimentado la violencia de género en el ámbito universitario durante décadas, y ha sido su obstáculo para sobresalir en la educación de nivel superior por considerarse un ámbito específicamente adquirido o apartado para el hombre.

En investigaciones internacionales se analiza y muestra que las universidades se han convertido en un medio donde la violencia de género se manifiesta de distintas formas, como el abuso de autoridad, burlas, piropos, gestos obscenos, agresiones psicológicas, verbales o físicas y discriminaciones (Barreto, 2017; Mingo, 2015). Aunado a lo anterior, los actores que reproducen dichas agresiones son los mismos miembros de la comunidad universitaria, ya sean docentes, alumnos o personal institucional de las universidades.

Respecto a esto, Mingo (2015) también menciona que los hombres que reproducen este tipo de violencia de género en universidades lo establecen bajo el supuesto de que “consideran” que las mujeres que estudian o participan en instituciones como Harvard, la Universidad de Medicina de Edimburgo y universidades en Escocia y México son personas “inferiores” en capacidad e inteligencia o quieren ocupar puestos asignados a los hombres.

Esta situación ha generado que las mujeres impulsen la lucha por el respeto de derechos básicos y universales que todo ser humano debe tener. En otras palabras, significa que las mujeres se han comenzado a organizar desde sus diferentes ámbitos para no permitir que se sigan repitiendo prácticas de violencia de género, impunidad, indiferencia e incapacidad de los Estados, hasta desembocar en las unidades administrativas, familiares o sociales que siguen permitiendo estos actos que las violentan, y que por supuesto ha marcado también un antes y un después social, cultural y político sin precedentes para erradicar la violencia de género en las universidades.

En este mismo sentido, la investigación sobre violencia de género en instituciones de nivel superior revela ciertos factores que sobresalen y que están vinculados al desarrollo de este fenómeno de violencia contra la mujer; el primero tiene que ver con que las mujeres reclaman la falta de acción por parte de las instituciones universitarias ante las agresiones y discriminaciones a las cuales están sujetas y que se encuentran normalizadas; y por otro lado, los hechos que ponen en riesgo su vida frente a conductas agresivas, sexistas y de acoso y abuso sexual (Fuentes *et al.*, 2019).

A lo largo de los años ochenta y noventa surgió un importante número de programas de estudios de la mujer y de género en universidades e instituciones de educación superior de América Latina y, particularmente, de México, programas, centros y áreas en relación con el tema, hasta llegar a la creación de redes. En cuanto a las investigaciones alrededor del tema sobresalen estudios acerca de las académicas universitarias como generadoras de conocimientos y aportes a la ciencia (Cardaci, 2005), reconociéndolas como portadoras y transmisoras de sabiduría y conocimiento.

La presencia de las mujeres en las universidades se ha ido incrementando a lo largo de los años tanto en el sector estudiantil como en el académico. Sin embargo, dicha incorporación “está atravesada por condiciones de desigualdad que dificultan su acceso, permanencia y movilidad” (Buquet, 2016, citado por Varela, 2019, p. 50). La presencia de la violencia de género ha sido evidente a través de los años, y es inherente al entramado de relaciones de poder que transitan en estos espacios educativos, y que son promovidas a través de los procesos de formación y difusión de ideologías, así como en las prácticas, conductas y creencias; además, la podemos encontrar

naturalizada y justificada en las normas, los procedimientos y las estructuras institucionales.

La violencia de género en las universidades es un objeto de estudio que se ha analizado poco desde la academia en México y en algunos otros países, ya que esta situación ha generado que en países como Estados Unidos se apliquen regulaciones y protocolos de atención para contrarrestar la problemática. En este sentido, se expone que la violencia de género es un acto que es tolerado silenciosamente en las instituciones educativas y que carece de marcos normativos y de instancias para atenderlo (Barreto, 2017).

La importancia de impulsar los estudios de género consiste en que estos son una herramienta esencial para integrar de manera eficaz el enfoque de género en políticas, programas, planes y proyectos de desarrollo, así como la transversalidad de género y el empoderamiento de la mujer (Molina y Nava, 2009, p. 120), que establecen otras alternativas para reducir y erradicar estas malas prácticas universitarias, como mecanismos de supervisión, seguimiento, sanción, queja y transparencia respecto a tales hechos.

Esta situación expone que, en México como en otros contextos, aunque existe un marco normativo general para atender los casos de violencia de género, no hay una sistematización para el seguimiento y el trabajo transversal de diferentes órganos e instituciones contra la violencia en las mujeres (Barreto, 2017).

Por otro lado, expone la necesidad de que la violencia de género sea un tema que se abra a debate en diversos círculos de análisis para evitar las agresiones sexuales y malas conductas en la universidad, lo cual solo es posible si se sigue recabando información confiable sobre el tema para poder combatir el problema.

Los autores también exponen que, respecto a la violencia de género, las víctimas no declaran porque consideran que las autoridades no les dan la suficiente importancia; que las mujeres más afectadas por violencia sexual son estudiantes de años iniciales en la vida universitaria, que escuchan un lenguaje obsceno y sexista; sufren desdén personal, acoso sexual; infertilización; ridiculización y que, como tal, la problemática es resultado de malas conductas adoptadas sistemáticamente (Cantor *et al.*, 2019; Mingo, 2015).

Lo anterior pone sobre la mesa el reto para instituciones como la Universidad Nacional Autónoma de México y universidades en otros países por

tener procesos para atender con responsabilidad las malas prácticas universitarias que se vinculan con la violencia de género hacia mujeres dentro de la vida diaria de sus comunidades, la falta de ética organizacional, la auto-crítica, la necesidad de identificar y erradicar conductas e individuos que perturban la armonía institucional y que promueven relaciones violentas contra la mujer.

La Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia clasifica las modalidades y tipos de violencia de género que refieren los ámbitos públicos y privados donde ocurre la violencia y las formas específicas de agresión (Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos [CGEUM], 2015). Utilizando la tipología de violencia que propone la ley antes mencionada, se estipulan como categorías las siguientes modalidades de violencia de género dentro de las IES. La violencia laboral y docente, entendida cuando “se ejerce por las personas que tienen un vínculo laboral o docente con la víctima, independientemente de la relación jerárquica, consistente en un acto o una omisión en abuso de poder que daña la autoestima, salud, integridad, libertad y seguridad de la víctima. Impide su desarrollo y atenta contra la igualdad. Puede consistir en un solo evento dañino o en una serie de eventos cuya suma produce el daño. También incluye el acoso o el hostigamiento sexual” (CGEUM, 2015, art. 10).

La violencia institucional se conceptualiza como “los actos u omisiones de las/os servidoras/es públicos de cualquier orden de gobierno que discriminan o tengan como fin dilatar, obstaculizar o impedir el goce y ejercicio de los derechos humanos de las mujeres, así como su acceso al disfrute de políticas públicas destinadas a prevenir, atender, investigar, sancionar y erradicar los diferentes tipos de violencia” (CGEUM, 2015, art. 18).

Y la violencia comunitaria, definida como “los actos individuales o colectivos que transgreden derechos fundamentales de las mujeres y propician su denigración, discriminación, marginación o exclusión en el ámbito público” (CGEUM, 2015, art. 16).

Como subcategorías se establecen los siguientes tipos de violencia: violencia psicológica, violencia física, violencia patrimonial, violencia económica y violencia sexual. Predomina la violencia psicológica, que obtiene la mayor recurrencia dentro de las investigaciones, y se define como cualquier acto u omisión que dañe la estabilidad psicológica. Puede consistir en ne-

gligencia, abandono, descuido reiterado, celotipia, insultos, humillaciones, devaluación, marginación, indiferencia, desamor, infidelidad, comparaciones destructivas, rechazo, restricción a la autodeterminación y amenazas, las cuales conducen a la víctima a la depresión, el aislamiento, a la disminución de su autoestima e incluso al suicidio (CGEUM, 2015). Este tipo de violencia de género es el más frecuente y se presenta en escenarios de uso común, como aulas, pasillos, canchas, cafeterías, etcétera.

En seguida se encuentra la violencia sexual, como segunda subcategoría con mayor número de recurrencias dentro de las investigaciones analizadas. Siguiendo lo estipulado por la ley ya mencionada, esta se define como cualquier acto que degrada o daña el cuerpo o la sexualidad de la víctima y que, por tanto, atenta contra su libertad, dignidad e integridad física. Es una expresión de abuso de poder que implica la supremacía masculina sobre la mujer, al denigrarla y concebirla como objeto.

Se observa que las investigaciones reflejan menos énfasis de violencia de tipo física, patrimonial y económica.

La normalización de este tipo de prácticas, que pueden verse como socialmente aceptadas, hace más difícil su atención, de tal manera que se corre el riesgo de seguir reproduciéndolas, sin que desde las instancias de toma de decisiones se comprenda el impacto que ello puede generar en el orden social dentro y fuera de las universidades (Varela, 2019). En este sentido, en relación con el papel de las IES, cabe preguntarse de qué manera la educación superior puede favorecer la transformación de la cultura machista que afecta la calidad de vida de las personas, y es así como surge el cuestionamiento sobre cómo introducir el tema de la perspectiva de género en las aulas universitarias (Camarena y Saavedra, 2018).

Saldos y balance de la violencia a las mujeres en las universidades

Aunque existe investigación académica sobre la violencia de género, para moderar la imagen institucional o por motivos de corrupción e impunidad, las instituciones de educación superior en México no aportan datos certeros sobre el número de casos, el seguimiento o protocolos que se llevaron a cabo en

circunstancias concretas donde se ha detectado violencia de género en las universidades.

De acuerdo con el cuarto informe sobre la Implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM, 94.9% de los agresores fueron hombres, mientras que 98.2% de las víctimas fueron mujeres. El reporte destaca que 79.2% de las quejas por violencia de género fueron presentadas por alumnas, 11.3% por personal administrativo y 2.6% por personal académico.

De los presuntos agresores, la mayoría de los denunciados (42.9%) eran alumnos, seguidos de académicos (27.7%), personal administrativo (14.5%), personas externas (4.3%) y no identificadas (5.3%).

En 12.1% de los casos, la situación de violencia ocurrió entre personas que sostuvieron una relación personal, y entre estos, la mayoría de las quejas (113) se interpusieron por presuntas agresiones por parte de una expareja (UNAM, Abogacía General, 2020).

Estos casos son sacados a la luz por colectivos feministas o estudiantiles, y documentados por la prensa local o nacional. Durante el primer año que se implementó el Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la se presentaron 80 denuncias. Ocho de cada 10 casos que se han presentado han quedado impunes o con sanciones menores (León, 2018).

La revista *Nexos* investigó algunos casos, como el de David Uriel Hernández Becerril, profesor que tuvo tres denuncias formales de acoso y varias más de forma anónima al medio de comunicación, esto por miedo de las víctimas a tener represalias. El catedrático solo recibió una amonestación por parte de la universidad, por lo que sigue enseñando y dirigiendo investigaciones. Se deduce que posiblemente fue un caso en el que se protegió al acusado para mantener el prestigio de la universidad (Gutiérrez y Pérez, 2021).

Otro caso expuesto por otro periódico nacional fue el de la profesora Guadalupe Vital, la cual sufrió acoso laboral por parte de su jefe inmediato, y en lugar de recibir apoyo por parte de la universidad ha sido hostigada, alejada de su actividad laboral y se ha frenado su actividad de doctorado, por lo que tuvo que recurrir a la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) (Camacho, 2021).

Uno de los casos que más sacudió al país fue el feminicidio de Lesvy, una estudiante, perpetuada por Jorge Luis González Hernández, un empleado de la UNAM (Ávila, 2019).

En México existen muy pocos estudios que cuantifican el acoso en la academia, pero una investigación encontró que casi la mitad de las mujeres en el campo de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas en el país ha sido acosada en algún momento de su carrera, en comparación con el 12% de los hombres. Esto sin duda representa una barrera para las científicas, ya que puede llevarlas a que abandonen el campo, decidan no trabajar con investigadores prominentes que tienen actitudes sexistas o inapropiadas, o a que sean bloqueadas y estigmatizadas si alzan la voz ante injusticias (Caratozzolo *et al.*, 2021).

Permanecen estructuras de dominación que se traducen en la impunidad como un sistema reproductor de las hegemonías masculinas, lo cual implica una profundidad sistémica de la violencia como extensión natural de un sistema heteropatriarcado que se anida en las estructuras universitarias. A diferencia de otros campos normados, el vestigio histórico de la conducción científica de los hombres mantiene vigencia en pleno siglo XXI, principalmente porque las intervenciones institucionales no han estado a la altura de las circunstancias políticas, culturales y sociales que exige la imperante desigualdad científica o académica.

En ese sentido, es importante cuestionar el enfoque de las prácticas científicas y escolares en la universidad superior ante las cifras reportadas que ya evidencian problemas notables que se traducen en violencia física y simbólica hacia las mujeres, aún existiendo asimetrías entre los hechos, la equidad y la justicia hacia las académicas que han sufrido de discriminación, acoso, invisibilización o falta de reconocimiento en la comunidad científica.

Políticas para cerrar brechas: por una equidad pacífica de género en las universidades

Con el propósito de replantear creencias y suprimir estereotipos, resulta necesario generar programas para la equidad de género que promuevan una vida académica más inclusiva y equitativa. Velasco (2007) propone incor-

porar el enfoque de equidad de género en los currículos, así como en planes y programas de estudio, en las diferentes áreas del conocimiento; atender la transformación del currículo oculto, discriminatorio, reflejado en lenguaje, actitudes y gustos; llevar a cabo programas de orientación no sexistas con el fin de ampliar los criterios de selección de carrera impulsando la participación de mujeres y hombres en todas las áreas del conocimiento, con la intención de crear espacios que fomenten buenos modales de socialización, que propicien un ambiente idóneo para desarrollo de sus integrantes.

En este momento no existen en México políticas públicas que se apliquen de manera uniforme en todas las universidades, pero la mayoría suele retomar algunos puntos de los protocolos gubernamentales nacionales y estatales e implementarlos de acuerdo con su legislación universitaria en el caso de denuncias. Por otro lado, el Programa Nacional para la Igualdad entre Mujeres y Hombres nos brinda algunos objetivos por lograr para disminuir y prevenir la violencia de género, que se pueden aplicar a cualquier nivel educativo.

La institución pionera en implementar políticas de violencia de género fue la UNAM, que en el año 2016 se adhirió al movimiento HeForShe de las Naciones Unidas y con ello firmó 27 compromisos en materia de igualdad de género, entre ellos la creación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género, que se implementó ese mismo año. Adicionalmente, 68 dependencias universitarias han establecido 148 objetivos locales para abatir la desigualdad de género, fenómeno estructural que atenta contra la dignidad de las personas, y para lo que se deben llevar a cabo acciones de prevención, atención, sanción y erradicación (UNAM, Abogacía General, 2020).

Asimismo se lanzó la campaña “Yo respaldo la igualdad de género” en todas las entidades universitarias y en las redes sociales institucionales. Frecuentemente se realizan eventos para que la comunidad reflexione sobre lo que se ha logrado en materia de igualdad de género, así como lo que falta por hacer.

Otros objetivos en los que la Universidad Nacional trabaja al sumarse a la estrategia internacional HeForShe son: promover el reconocimiento de los estudios de género por los sistemas nacionales de evaluación y fomentar que la educación en derechos humanos e igualdad de género esté incluida en los planes y programas de estudio de todos los niveles educativos.

También evaluar la situación de género en todas las entidades universitarias; impulsar que más mujeres ocupen puestos directivos y desarrollar desde el bachillerato acciones para incrementar el interés de las alumnas por ingresar a licenciaturas en las que ellas tienen poca representatividad (Graue, 2017).

Cabe mencionar que, de acuerdo con Buquet (2011, p. 220), la gran mayoría de las publicaciones se origina como una iniciativa de las universidades por conocer la dinámica de género implícita en las relaciones sociales de los integrantes de su comunidad educativa, que fungen como diagnósticos de ciertas tendencias de segregación en las poblaciones académica, administrativa y estudiantil, así como los factores que influyen en la perpetuación de estas desigualdades.

No obstante, las investigaciones sobre qué respuestas específicas se dan para superar la violencia de género en el ámbito universitario son todavía muy escasas. Principalmente, encontramos un gran número de investigaciones sobre dos aspectos: las iniciativas y recursos sociales dentro del ámbito doméstico o familiar y los recursos sanitarios respecto a la violencia de género en general (Zweig *et al.*, 2003). Se destaca que la violencia de género se presenta en los diferentes sectores que conforman la universidad (académico, estudiantil y administrativo) y, en ocasiones, se agrava por las relaciones de poder entre las personas involucradas —estudiante-profesor(a) o subordinado(a)-jefe—, donde los actos intimidatorios “representan el ejercicio del poder y de la dominación mediante el abuso de la jerarquía” (Hernández *et al.*, 2015, p. 67).

Dado que en las universidades sus integrantes son quienes reproducen y perpetúan las manifestaciones de violencia, es útil conocer la cultura que se desarrolla puertas adentro. Una cultura institucional se estructura a partir de los usos —rutinarios, espaciales, indumentarios, lingüísticos, relacionales, jerárquicos, rituales— con que se articulan consensos más o menos extendidos acerca de las conductas aceptables y requeridas de quienes integran una determinada comunidad. Tales usos van adquiriendo, a través del tiempo y la repetición, la consistencia de estilos particulares que se vuelven distintivos (Buquet *et al.*, 2013, p. 47).

Conclusiones

Con base en lo aquí expuesto pueden sintetizarse los siguientes hallazgos: no se cuenta con información suficiente sobre violencia de género en las universidades; las universidades de la provincia están lejos de institucionalizar el seguimiento de casos problemáticos y estadísticas valiosas; no hay sanciones significativas o intervenciones contundentes en casos detectados de abuso o acoso académico; el enfoque de acceso al disfrute de la igualdad y la justicia es incipiente en los marcos normativos del Estado mexicano y de la educación superior; no hay estrategias integrales y estructurales que conduzcan ejes transversales de la equidad de género y la no violencia a las mujeres académicas en las universidades o centros de investigación; seguimiento endeble de investigaciones periciales o judiciales sobre delitos hacia la mujer en las universidades, no solo mujeres científicas sino también trabajadoras, algunos de ellos relacionados con delitos sexuales o daños a la moral.

Si a lo anterior se agregan otros elementos como las prácticas rutinalizadas de la preponderancia de las investigaciones masculinas, la menor participación en puestos clave de la administración universitaria, desigualdad salarial o falta de acceso a derechos sobre los cuidados maternos, por ejemplo, embarazos, periodos de crianza o guarderías para trabajadoras universitarias, se tiene como saldo un escenario que propicia la desigualdad, que a su vez mantiene relación estrecha con la violencia, por el propio posicionamiento en desventaja en que se queda la mujer en un escenario completamente pensado desde lo masculino.

Por ello es importante dialogar, discutir, analizar, diseñar y evaluar políticas públicas encaminadas a la integración de múltiples actores involucrados en la espiral de la violencia de género en las universidades y centros de investigación, así como abrir de manera más especializada o enfocada a problemas coyunturales la investigación científica y la intervención jurídica, civil y social sobre casos en concreto. Lo anterior lograría complementarse de forma más eficiente si se incorporan criterios de homogeneidad en universidades de las entidades federativas, porque la estructura regional resulta otro esquema de desigualdad y acceso a la información valiosa para

la toma de decisiones y comprensión de causas y efectos asociados por cada territorio diferenciado.

Por último, fomentar los encuentros ciudadanos, civiles, gubernamentales y organismos internacionales para abrir el debate constante sobre el acceso a la justicia, tratamiento de casos paradigmáticos y proponer líneas de acción muy concretas que incentiven no solo el activismo político, sino también el monitoreo científico e institucional para hacer efectiva la política participativa.

Referencias

- Ávila, O. (18 de octubre de 2019). Lesvy Osorio, recuento del caso por el feminicidio de la joven. *Milenio*. <https://www.milenio.com/policia/lesvy-berlin-osorio-caso-feminicidio-joven-cronologia>.
- Barreto, M. (2017). Violencia de género y denuncia pública en la universidad. *Revista Mexicana de Sociología*. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion8/Barreto2017_ViolenciaDeGeneroYDenunciaP.pdf.
- Buquet, A. (2011). Transversalización de la perspectiva de género en la educación superior: Problemas conceptuales y prácticos. *Perfiles educativos*, 33(SPE), 211-225. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea18.pdf>.
- Buquet, A., Cooper, J., Mingo, A., y Moreno, H. (2013). Intrusas en la universidad. *Perfiles Educativos*, 35(141), 196-199. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13228259013.pdf>.
- Camacho, F. (4 de septiembre de 2021). Académica de la UNAM, hostigada tras denunciar acoso sexual y laboral. *La Jornada*. <https://www.jornada.com.mx/notas/2021/09/04/politica/academica-de-la-unam-hostigada-tras-denunciar-acoso-sexual-y-laboral/>
- Camarena, M., y Saavedra, M. (2018). El techo de cristal en México. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 5(47), 312-347. <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n47/1405-9436-laven-5-47-00312.pdf>.
- Cantor, D., Fisher, B., Chibnall, S., Harps, S., Townsend, R., Thomas, G., ... y Madden, K. (2019). *Report on the AAU climate survey on sexual assault and sexual misconduct*. Rockville: Association of American Universities. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion8/Cantor2020_ReportOnTheAAUCampusClimate.pdf.
- Caratozzolo, P., Garza, A. B., Rangel, A. K., y Torales, D. (2021). *Work in progress: Addressing barriers for women in STEM in Mexico*. Viena: IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON). https://www.researchgate.net/publication/352030642_Work_in_Progress_Addressing_Barriers_for_Women_in_STEM_in_Mexico.
- Cardaci, D. (2005). ¿Ausentes o invisibles?: Contenidos sobre las mujeres y los géneros en el currículo de licenciatura de universidades mexicanas. *La Ventana: Revista de Estudios de Género*, 3(21), 107-142. <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v3n21/1405-9436-laven-3-21-107.pdf>.

- Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos (CGEUM). (2015). Ley General de Acceso de las Mujeres a una Vida Libre de Violencia. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/209278/Ley_General_de_Acceso_de_las_Mujeres_a_una_Vida_Libre_de_Violencia.pdf.
- Fuentes, L., Jiménez, B., y Villar, F. (2019). Violencias de género en las universidades. *Revista Nómadas*, (51). <http://nomadas.ucentral.edu.co/index.php/catalogo/2561-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51/1030-violencias-de-genero-en-las-universidades-nomadas-51>.
- Graue, E. (2017). *Plan de Desarrollo Institucional 2015-2019*. UNAM. <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>. Recuperado de: <https://www.rector.unam.mx/doctos/PDI-2015-2019.pdf>.
- Gutiérrez, I., y Pérez, R. (2021). Acoso en mar y tierra: Historias de la UNAM. *Nexos*. <https://www.nexos.com.mx/?p=57335>.
- Hernández, C., Jiménez, M., y Guadarrama, E. (2015). La percepción del hostigamiento y acoso sexual en mujeres estudiantes en dos instituciones de educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 4(176), 63-82. <https://www.redalyc.org/pdf/604/60443089004.pdf>.
- León, M. (20 de marzo de 2018). Sin sanción, 8 de 10 acosos en la UNAM. *El Financiero*. <https://www.elfinanciero.com.mx/nacional/sin-sancion-8-de-10-acosos-en-la-unam/>.
- Mingo, A. (2015). *Ni con el pétalo de una rosa: Discriminación hacia las mujeres en la vida diaria de tres facultades*. UNAM. https://www.puees.unam.mx/curso2021/materiales/Sesion8/Mingo2016_NiConElPetalodeUnaRosa.pdf.
- UNAM-Abogacía General (2020). *Informe sobre la implementación del Protocolo para la Atención de Casos de Violencia de Género en la UNAM*. UNAM. <http://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/2020-11/Cuarto%20Informe%20sobre%20la%20implementaci%C3%B3n%20del%20Protocolo.pdf>.
- Varela, H. (2019). Las universidades frente a la violencia de género: el alcance limitado de los mecanismos formales. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 65(238), 49-80. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/68301/63873>.
- Velasco, I. (2007). Hacia una educación superior con equidad de género. *Inventio: La Génesis de la Cultura Universitaria en Morelos*, 3(5), 43-48. <http://inventio.uaem.mx/index.php/inventio/article/view/711/817>.
- Zweig, J., Burt, M., y Van Ness, A. (2003). *The effects on victims of victim service programs funded by the STOP formula grants program*. Washington: Urban Institute. <https://www.urban.org/sites/default/files/publication/59261/410645-The-Effects-on-Victims-of-Victim-Service-Programs-Funded-by-the-STOP-Formula-Grants-Program.PDF>.

V. Los movimientos sociales como formas de acción colectiva, frente a un sistema en crisis: transformaciones, emergencias sociales y reflexiones sobre educación superior

Resumen

Este capítulo continúa enfatizando la emergencia en medio de las crisis y transformaciones que suceden en el capitalismo actual y su impacto en la educación superior. El objetivo del mismo es reflexionar sobre la necesidad de replantear la universidad ante una realidad que no puede ignorarse y que se manifiesta a través de los movimientos sociales y la acción colectiva que sucede en todo el mundo, con énfasis en América Latina y México. Esta movilización es producto de las profundas problemáticas que suceden en el Estado, pero también en todos los subsistemas formadores de personas durante el siglo XXI, desde la movilización estudiantil, trabajadores y sindicatos de la educación, la violencia y la impunidad a los sectores poblacionales más vulnerables, hasta la defensa de los derechos, la exigencia de políticas más abiertas y el descontento por democracias delegativas ineficientes en América Latina, que tiene por consecuencia sistemas educativos que no están siendo pensados en el derecho humano.

Aquí se resalta el valor del ser humano como sujeto histórico en procesos e instituciones de formación, siendo esta, una herramienta empírica capaz de capturar los momentos en que la sociedad debe cambiar para adaptarse a las grandes transformaciones políticas, económicas y ambientales y no solo desde la regulación y el control estatal para la obediencia civil. La gobernanza, como muestra este texto, más que una salida a un problema es la entrada a la posibilidad de descolonizar el saber y el ser, es la llave que

abre la caja de grandes problemáticas que deben mirarse de frente con sentido humano más que corporativo.

Palabras clave: *crisis, emergencias, movimientos sociales, acción colectiva, educación superior.*

Introducción

Las últimas décadas han marcado acontecimientos de gran relevancia en las luchas sociales, en aras de mayores cuotas de igualdad y justicia social. La real democratización de la sociedad se ha vuelto urgente para todos, entendiéndose como esa necesidad de desmercantilizar la sociedad, de cuestionar las formas dominantes del mercado y exigir los derechos esenciales como ciudadanos. Es a partir de la segunda mitad del siglo xx cuando estas formas de lucha se propagan de distintas maneras y en escenarios muy diversos; hecho por el que se han convertido en objeto de estudio de la ciencia y la sociología política fundamentalmente. A pesar de las distintas denominaciones que se les ha dado interesa en este ensayo concebirlas como formas de la acción colectiva y en específico como movimientos sociales, en tanto constituya la forma más acabada de la acción colectiva en los últimos años.

No se pueden obviar las condiciones específicas que permiten el resurgir de estos movimientos, los de un sistema capitalista en crisis, aunque en constante reacomodo de sus formas de dominación. Por ello el propósito de este capítulo es analizar el comportamiento de los movimientos sociales como formas de acción colectiva, frente a un sistema en crisis que permita reflexionar sobre las transformaciones y emergencias sociales que sirvan de herramientas empíricas y teóricas para repensar la educación superior en México y América Latina. Para ello se expondrán cuáles son los elementos que permiten hablar de la crisis del sistema, en tanto ellos condicionan el auge de la acción colectiva en los últimos años del siglo pasado.

Crisis y transformaciones políticas y económicas

El análisis de las transformaciones políticas y sociales de las últimas décadas encuentra su punto de partida en la segunda mitad del siglo xx. Esta etapa se erige como un escenario plagado de contradicciones políticas y económicas dentro del sistema mundial capitalista. Si bien se caracterizó por la expansión económica norteamericana, sustentada al mismo tiempo por los principios culturales e ideológicos burgueses de corte liberal a escala planetaria (Wallerstein, 2004). También comienza a darse en estos años el declive de una forma específica de dominación social, como lo fue el liberalismo.

Una vez finalizada la Segunda Guerra Mundial, los Estados Unidos (EU) emergen al escenario geopolítico internacional como una gran potencia. Este fortalecimiento del papel de los EU en el mundo en gran medida fue el resultado del crecimiento incesante de su potencial militar industrial durante todo el periodo de la guerra. Fueron definitivas también las precarias condiciones en las que habían quedado Europa y Asia, que llevaron a Estados Unidos a plantear el Plan Marshall. Este tenía como objetivo primigenio reconstruir y ampliar los mercados europeos y asiáticos como mercados receptores de la economía norteamericana, pero a la vez, de todo el conjunto de estructuras de la reproducción cultural burguesa, necesarias por demás en esta expansión hegemónica estadounidense. Fueron indudables los niveles de crecimiento de la economía-mundo capitalista en estos años, sobre todo en sus zonas centrales. Al resto le tocaría llevar los costos de producción y desarrollo de estas regiones poderosas como parte del funcionamiento del sistema-mundo capitalista, hecho que al mismo tiempo condicionó el florecer de nuevas formas de acción social desde la llamada sociedad civil, ante la crisis civilizatoria que se avizoraba a todas luces.

Es durante estos años que la teoría desarrollista formará parte del accionar teórico, político y económico en la escena mundial. La idea del “desarrollo” marcará la política estatal; se partía del supuesto de que todos los países podrían alcanzar el nivel de vida de los más ricos si seguían una misma línea, orientada hacia la combinación de industrialización y urbanización, unido a una agricultura más eficiente y a una mejor educación. El

propio curso de los hechos evidenció los límites de esta teoría, por demás expresión pragmática de la teoría del progreso y sus etapas hacia el desarrollo social.

El funcionamiento intrínseco del sistema-mundo capitalista no conjugaba con esta idea desarrollista, hecho que no tardó en demostrarse cuando los efectos de esta política comienzan a vislumbrarse. La década de 1970 que pretendía ser la del desarrollo resultó “la década de la muerte del desarrollismo, como idea y como política” (Wallerstein, 2004, p. 133). Lejos del desarrollo prometido, se acrecienta la polarización, resultado de una división social del trabajo que se hace más aguda en estas zonas del mundo.

Es entonces, y siguiendo un patrón cíclico dentro del funcionamiento del sistema-mundo capitalista, que comienza a darse la crisis de la hegemonía estadounidense. Fenómeno que, si bien ha sido ampliamente estudiado por teóricos de todo el mundo, sigue siendo hoy objeto de investigación dentro de las ciencias sociales. Conocer la esencia del proceso real del declive hegemónico de Estados Unidos dentro del sistema-mundo capitalista permitió encauzar adecuadamente la lucha hacia la transformación radical del orden mundial capitalista, vigente aún hoy, a pesar de su debilitamiento estructural y global desde de la segunda mitad del siglo xx.

Lo anterior no es algo que se asuma de manera absoluta, disímiles son las formas de reajuste que han utilizado los grupos poderosos para mantener su poder. Muchas han dado resultados a corto plazo, pero al mismo tiempo no logran escapar del funcionamiento estructural de la economía-mundo capitalista del que forman parte. Estas estrategias a largo plazo han constituido aceleradores de la crisis sistémica que los embarga. Es por ello que los Estados Unidos, a pesar de ser aún la potencia militar más importante, ya no están en la capacidad de contener el declive en el que han entrado. Esto ha conducido a que en la escena política internacional tanto intelectual como en el ejercicio del poder ya no se reconozca a Estados Unidos como la potencia indiscutida que fue en la primera mitad del siglo xx.

Por consiguiente, se advierte que es a partir del año 1968 que esta crisis adquiere la condición de crisis civilizatoria, no solo en el centro de la economía-mundo, sino a nivel global. Esta pasa por el debilitamiento de todas las estructuras de reproducción capitalista que hasta ese momento habían funcionado como aparatos sustentadores del sistema.

Entre las causas principales que dieron inicio al fraccionamiento de esa forma específica de dominación liberal, luego de su fractura en 1968, se puede señalar la crisis económica a nivel mundial en 1973. Son diversas las razones que explican el debilitamiento paulatino de los márgenes de rentabilidad económica capitalista, situación que caracteriza todo este periodo, pero que se agudiza ostensiblemente a partir de 1998. Las estrategias clásicas que utilizó el sistema históricamente para solventar sus crisis: externalización de costos, desruralización y democratización, hoy son impracticables.

En la medida en que estos tres fenómenos imposibilitan, en vez de propiciar, la acumulación de capital, se convierten en obstáculo para los mecanismos estructurales funcionales del sistema-mundo capitalista y por tanto favorecen a la crisis estructural del sistema. Crisis que, al afectar el modo de producción capitalista, estremece toda la plataforma ideológica que legitima a los grupos dominantes del sistema. Ello genera una situación de inestabilidad dentro de las estructuras sociales tradicionales, como la sociedad civil, la sociedad política y el mercado. En tanto históricamente se han intentado pasar por entidades funcionalmente separadas, ocultando sus propósitos reales, como la reproducción sistémica capitalista. Razón por la que se debe atender esta situación de desequilibrio, que al mismo tiempo está limitando y propiciando la viabilidad de alternativas sociales en la acción colectiva.

El creciente debilitamiento del sector capitalista frente a la desruralización está dado entre otros factores por ese otro fenómeno que determina la inestabilidad del sistema: la democratización del mundo. Los altos niveles de disparidad en el sistema-mundo no pueden ser hoy ocultados. Tal circunstancia, unida a la crisis de los Estados, ha conducido a una toma de conciencia política por parte de la población mundial, que cada vez demanda más sus derechos.

La democratización constituye la respuesta a estas demandas de seguridad social, en la educación, salud, seguros de desempleo, etc. Como resultado han aumentado las tasas de tributación en la mayoría de los países y por tanto los capitalistas ven amenazadas sus posibilidades de crecimiento del capital. Sucede que el costo de mantener los niveles de vida de la población mundial se está haciendo muy alto para los capitalistas; por lo

que igual se ven impulsados a presionar a los Estados, creándose una situación de constante conflicto, en la que cada cual defiende sus intereses concretos (Wallerstein, 2007).

La crisis a nivel político es otro elemento. Estamos en presencia de un agotamiento del Estado ante las políticas económicas del actual sistema capitalista, cuya forma en las últimas décadas es la neoliberal. Unido a ello las estructuras democráticas al interior de los estados nacionales se encuentran debilitadas; consecuencia en gran parte de procesos neoliberales autoritarios e impuestos desde fuera por la hegemonía estadounidense en el continente latinoamericano. Para autores como Pablo Dávalos, “las democracias que nacen en América Latina durante la década de los ochenta verán trazados sus límites y posibilidades. Tienen como tarea política construir y consolidar el neoliberalismo” (Dávalos, 2008, p. 19). Lo anterior puede resultar paradójico si se asume al Estado -nación como figura medular dentro del funcionamiento político del sistema-mundo capitalista y por tanto la estructura democrática principal. En cambio, este solo constituye un mecanismo de dominación y control entre tantos que el sistema ha desarrollado para ejercer su dominio internacional. Como resultado, el Estado-nación; no es ese órgano regulador y garante de libertades civiles y prácticas democráticas, sino el representante oficial de intereses de clase, aquella que posea los medios de producción y por tanto encarna sus intereses.

Pero el neoliberalismo no resultó ser ese modelo desarrollista que pretendió ser, en cambio amplía las desigualdades sociales y genera menores cuotas de equidad y justicia social, creando resistencia, angustia e inseguridad, como expresa Sunkel (2006).

Nunca antes la mercantilización había llegado a los niveles que alcanza bajo la hegemonía neoliberal. El conjunto de las relaciones sociales y todas sus expresiones en la práctica de los hombres se ven transversalizadas por la mercantilización y la noción de mercancía extendida no solo a los objetos, sino a todas las esferas de la vida social. Estas condiciones en el seno de una sociedad en crisis, pero que al mismo tiempo comienza a tomar conciencia de la misma y de la urgencia y posibilidades de un cambio social, va permitiendo el desarrollo de formas de acción social que encontraran una forma concreta en los llamados movimientos sociales de finales del siglo xx y principios del xxi.

Al hablar de la crisis del nivel político no se está haciendo alusión solo a la crisis de los Estados ni del sistema interestatal, sino, a la vez, de los propios movimientos sociales tradicionales (tras la crisis de la vieja izquierda), una vez fracasada su estrategia política central: la toma del poder del estado y la transformación del mundo. Cuestionada esencialmente por la que procuró llamarse nueva izquierda, en ruptura con la anterior.

Pero no solo es la crisis de la izquierda, sino del resto de las posiciones políticas, como la conservadora, la socialdemocracia, la liberal, resultado de la “crisis de la cultura política tradicional que interactúa en los marcos de la llamada democracia representativa, cuyo modelo se sustenta en la economía de mercado” (Somoza, 2006, p. 23), lo cual condujo a la crisis de los mecanismos de representatividad y por tanto a la búsqueda por parte de los ciudadanos, de nuevas formas de hacer política, fuera de los marcos tradicionales de la sociedad política.

Samir Amin en conversación con Gunder Frank para Cuadernos Políticos, refiriéndose a esta crisis señala “que es estructural, porque afecta al actual modelo de acumulación [...] una crisis que pone en tela de juicio modos de producción, cuadro político y sistema de alianzas sociales” (Gunder, 1974).

Es una crisis, al mismo tiempo de la cultura, al incluir y cuestionar todas las formas de reproducción cultural de la modernidad hacia acá. En medio de estas contradicciones sociales, de la crisis tanto política como cultural del sistema capitalista, vemos una crisis de las democracias, bajo una forma inicialmente liberal y posteriormente sesgadas por el neoliberalismo como forma que adopta el capitalismo de nuestro tiempo. Es entonces que a partir de los años sesenta del siglo pasado surge un conjunto de actores sociales colectivos que terminan por producir marcas históricas en el escenario geopolítico contemporáneo.

Estos nuevos actores de lucha, denominados a su vez movimientos sociales, son a decir de Jorge Orlando Blanco Suárez “escenarios de producción de sujetos políticos y, por tanto, de ciudadanía, son manifestaciones de la pluralidad social, política, ideológica y cultural de toda sociedad” (Suárez, 2011, p. 97). Para este autor la comprensión de movimientos sociales se hace indispensable, no solo para pensar la democracia, sino para pensar en nuevas formas de articulación entre la sociedad política, la sociedad civil y la sociedad en general.

La concentración del poder, los centralismos suscitados en democracias modernas, el impulso a las políticas de despojo o desposesión, la violencia, el daño ambiental, son elementos que caracterizan un sistema capitalista que no está siendo sostenible por su modelo elaborado a base del consumo y no de la conservación. Esto se reproduce en el Estado, en las políticas públicas, en otros sistemas y territorios como municipios, hospitales, sociedades civiles y por supuesto escuelas.

¿Cómo garantizar el derecho, servicio y aspiración que es la educación?, ¿cómo vincularla con la vida, con la equidad de género, con la paz en medio de un sistema en crisis que no da cuenta de los perjuicios que ocasiona todo lo que acontece a su alrededor?

Si bien por un lado ha estado el posicionamiento de comunidades estudiantiles, académicas o sindicales de oposición en los advenimientos de los sistemas democráticos, generalmente en protestas contra la privatización, derechos laborales, represión política, calidad de la educación, entre otros, aún no se han podido articular instrumentos de gobernanza eficientes para lograr cogestionar la educación universitaria en México y América Latina.

La reproducción de los poderes hegemónicos, ya no sostenibles por la propia tendencia a la concentración del capital, es algo que sucede en las universidades latinoamericanas, montadas en escenarios de desigualdad, subordinación y violencia. Se trata de una crisis de los valores de la democratización del sistema educativo, el desencanto de que sea una vía al denominado bienestar.

Movimientos y emergencia, anotaciones

Los movimientos sociales constituyen para el sistema-mundo espacios de demandas y exigencias sociales donde se cuestiona la legitimidad de los actores hegemónicos, así como la noción liberal-burguesa de la sociedad civil. Pero esos cuestionamientos no solo se refieren a la idea liberal de la democracia, “fundada sobre la defensa del individualismo y las instituciones de representación como fundamento necesario y suficiente de la democracia, sino la misma idea republicana, pues por lo que luchan estos al parecer,

no es por la soberanía popular, sino por la autonomía dentro de lo que Claus Offe denomina un nuevo paradigma sobre lo político” (Suárez, 2011, p. 110).

Este nuevo paradigma marcaría el accionar de esta forma de acción colectiva y es entonces cuando surge una serie de movimientos sociales. Estos ya no tomarían la forma tradicional antes de esta fecha, como lo fue el movimiento obrero, o los movimientos afiliados a una clase específica; sino que estarían caracterizados por una heterogeneidad clasista e identitaria, en tanto esta última sería un rasgo importante a la hora de distinguirlos.

La identidad colectiva que desarrollan estos nuevos movimientos es un elemento articulador en su funcionamiento; esta les permite crear un sentido de pertenencia y compromiso de lucha que girará ya no en torno a conflictos eminentemente políticos o económicos sino culturales y simbólicos.

Este nuevo rasgo dentro de la acción colectiva ha sido analizado por Alain Touraine. Cuando estudia los movimientos sociales los concibe principalmente culturales, pues sus demandas son otras a las que había en las sociedades preindustriales e industriales. El conflicto social y la unidad de campo de referencias culturales se combinan para constituir los movimientos (Touraine, 2006). La lucha de estos actores va más allá de solo reclamar un cambio, se trata para ellos de imponer el cambio desde sus propias experiencias, desde la experimentación creativa (Players, 2015) o prácticas culturales que posibilitaran ser ellos mismos el cambio que desean alcanzar. Este enfoque es compartido por Boaventura de Sousa, para quien los protagonistas no son las viejas clases, pero sí reconoce la existencia de grupos con contornos definidos por intereses colectivos muy localizados, pero potencialmente universalizables, en tanto defienden y reivindican valores universales. Al mismo tiempo critica la concepción que trata de destacar que lo nuevo de los movimientos se centra en la afirmación de la subjetividad. El desafío de los nuevos movimientos es que en sus búsquedas puedan encontrar la síntesis entre subjetividad, ciudadanía y emancipación (De Sousa, 2001).

Para De Sousa, los nuevos movimientos plantean la democracia participativa como una política de acción social que posibilita la toma de decisiones como autogobierno. En este caso está el movimiento Zapatista en México, la lucha por el agua en Bolivia o el Movimiento Sin Tierra en Brasil.

Se ensaya la demodiversidad, que implica el reconocimiento y la potenciación de múltiples formas que puede asumir el ideal democrático, a lo que se le añade la articulación contrahegemónica entre lo local y lo global, cosa que es indispensable para enfrentar el peligro del aislacionismo localista, y la ampliación del experimentalismo democrático participativo (Santos, 2004).

Lo anterior permite comprender los movimientos sociales en cuanto formas de acción colectiva que constituyen campos de producción de discursos sobre la democracia y la ciudadanía, desmitificada de esa concepción liberal que la restringía al voto. Como consecuencia se da un cambio o ruptura con esos principios dominantes o pilares del sistema capitalista a través de un pensamiento crítico que cuestiona paradigmas tales como el eurocentrismo o el etnocentrismo, las visiones sexistas, patriarcales, racistas, así como sus presupuestos estéticos y éticos. Comienza a hablarse en la práctica y en la teoría de reivindicaciones de este tipo, invisibilizadas por las fuerzas tradicionales en lucha, que se reducían a la clase obrera vinculada a los medios de producción. Razón que ha conducido a que se hable en la teoría política contemporánea de nuevas formas dentro de la lucha social y de hacer política. A la vez es la defensa de los saberes y epistemologías como pensamiento alternativo, que ha sido oprimido por el pensamiento colonial dominante o colonialidad del poder (Quijano, 1992).

La insatisfacción social ante las estructuras de representatividad, ya sea civil o política existente hasta entonces, conduce al replanteamiento de estas cuestiones, a la toma de conciencia por parte de dichos actores de la necesidad de un cambio social y de mayores cuotas de justicia social y respeto ciudadano. Pero ese cambio no puede esperar solamente voluntades externas o estatales, sino que debe construirse en la cotidianidad de sus prácticas y experiencias, aun cuando el movimiento no esté atravesando un ciclo activo de protestas.

Es en este punto donde confluyen movimientos sociales y espacios democráticos, a la hora de sus demandas, que pasan desde reivindicaciones locales, como el derecho a la tierra de un grupo indígena en especial, hasta otras de corte universal, como la lucha contra la globalización neoliberal, la guerra, el racismo, la pobreza, el fanatismo religioso y toda forma de discriminación y exclusión: económica, étnica, social, política, sexual o de género. Se trata de una lucha por la justicia social, por los derechos ciudadanos,

la democracia participativa y el derecho de los pueblos a decidir sobre su propio futuro. A muchos de los movimientos que incluyen estas demandas abiertas y de corte global se les ha denominado altermundistas, aquellos que conciben que *otro mundo es posible* y eminentemente necesario. Pero ese mundo deberá surgir como alternativa viable en el seno del sistema actual, en el centro de esas contradicciones. Es por ello que teóricos como Emir Sader reconocen como desafío construir una hegemonía alternativa, anti-capitalista, que se apoye en las fuerzas sociales de la “sociedad civil”, opuestas a otras fuerzas de la sociedad civil, buscando la transformación de las bases fundamentales de la sociedad y del Estado (Sader, 2001).

Estas propuestas de cambio tienen que transversalizar el conjunto de prácticas sociales desde la cooperación internacional por una sociedad sustentable que responda a las demandas de los pueblos por sus necesidades alimentarias, de vivienda, salud, educación, información, agua, energía, transporte público y derechos humanos. Y continuar con la crítica y erradicación de aspectos como la violencia social y patriarcal hacia la mujer. O el desprecio y despojo a los campesinos, o indígenas, es la eliminación de toda práctica social discriminatoria y excluyente que los grupos de poder dominantes han enraizado por años para garantizar su dominación cultural e ideológica, garante esta de sus intereses económicos.

Los movimientos sociales deben afrontar el reto, como sujetos históricos de cambio social, de abocarse a la construcción de una nueva sociedad, despojada de los prejuicios y principios capitalistas vigentes. Para ello deberán ganar en radicalidad y mantener el compromiso de enfrentamiento social y político en las esferas de representatividad que les correspondan. Para Touraine los movimientos nunca surgen separados de reivindicaciones y de presiones, de crisis y de rupturas, que son aquellas que permiten los diferentes tipos de luchas, entendiendo la lucha “como todas las formas de acción conflictivas organizadas y conducidas por un actor colectivo contra un adversario por el control de un campo social” (Touraine, 2006, p. 262). Y dentro de ellas los movimientos son el tipo de lucha más importante. Pero para que esta sea reconocida como tal debe incluir o responder a tres condiciones principales: *a)* conducción a nombre de una población particular, *b)* luchas organizadas que superen el nivel de la opinión y *c)* se combate al adversario (capitalismo o Estado) (Touraine, 2006, p. 262).

Esta noción del adversario que señala Touraine es defendida por Charles Tilly, para quien “siempre se da una relación enfrentada entre quienes poseen el poder y quienes se ven desfavorecidos por estos, pero a su vez puede darse entre terceros, que actúen como aliados o fuerzas represivas” (Tilly, 1995, p. 4). Es por eso que para Tilly los movimientos no son grupos organizados, bajo una forma tradicional, sino *colectividades sociales*.

Si bien sus formas de acción no son por la vía de la violencia, sí está presente un enfrentamiento constante a las estructuras de poder y a las instancias de representación ciudadana. Pero su novedad reside en las formas de acción que emplean, que van desde la exteriorización de sus emociones (Jasper, 2012) hasta en el carácter de sus demandas; en la necesidad constante de pensarlos y comprenderlos bajo sus condiciones históricas, pues son las que perfilan y determinan su estructura y función. A pesar de que las distintas teorías sobre movimientos sociales nos permitan hablar de rasgos comunes entre ellos, debemos tener en cuenta los ciclos de cada movimiento, su proceso de surgimiento, evolución, logros de sus objetivos y en algunos casos su desaparición.

Sería erróneo comprenderlos como procesos homogéneos dentro de la acción colectiva; sin embargo, es importante en este capítulo resaltar la idea de Sidney Tarrow de que la acción colectiva es el denominador común de todo tipo de movimientos sociales, y no se puede comprender su actividad fuera de ella. La acción colectiva es la fuerza social capaz de encauzar un proceso de transformación ciudadana y donde los movimientos sociales han encontrado su espacio de lucha. Pero las condiciones adecuadas para su desarrollo dependen, según Tarrow, de la *estructura de las oportunidades políticas*. Estas oportunidades son las que acelerarán o frenarán el comportamiento de la acción colectiva, pues “un mayor acceso al poder, los realineamientos en el sistema político, los conflictos entre las élites y la disponibilidad de aliados ofrecen a los primeros disidentes los incentivos para el asalto al poder y la creación de oportunidades para otros” (Tarrow, 1997, p. 316). Cuando Tarrow analiza los movimientos sociales lo hace teniendo en cuenta las variaciones geopolíticas y económicas del sistema capitalista mundial que, al expandirse a todo el planeta en forma de corporaciones multinacionales, ha generado una acción colectiva transnacional (Tarrow, 1997). Por tanto estas formas de acción trascienden las

fronteras del Estado-nación cuando el funcionamiento sistémico mismo lo ha condicionado así.

Corresponde a los científicos sociales preguntarse los límites propios de estos movimientos una vez que combaten las mismas contradicciones del sistema que los ha engendrado. Es tarea aún válida cuestionarse las posibilidades de triunfo de estas formas de acción colectiva y su real vinculación con verdaderos procesos democráticos, así como su esfuerzo por fortalecer la ciudadanía. Para Marisa Revilla Blanco: “Aunque en general los movimientos sociales producen demandas de reconocimiento por parte de los otros actores y del sistema político, en el caso de los movimientos sociales latinoamericanos contemporáneos se involucran en la producción de una concepción alternativa de ciudadanía” (Blanco, 2010, p. 53). Según la autora son ante todo una escuela de ciudadanía, a través de la cual los ciudadanos reafirman su autonomía, derechos civiles y políticos, pero no solo individuales sino colectivos.

Estamos en presencia de una toma de conciencia colectiva, de la necesidad de democratización real del sistema. Al hablar de la democratización de la sociedad se entiende una desmercantilización del sistema, pues esta ha alcanzado niveles nunca antes vistos, aspecto ya advertido por Carlos Marx cuando nos dice: “La riqueza de las sociedades en las que domina el modo de producción capitalista se presenta como un ‘enorme cúmulo de mercancías’, y la mercancía individual como la forma elemental de esa riqueza” (Marx, 1973, p. 1). Si bien esto es cierto, Marx lo analiza en otras circunstancias históricas, pero no por ello carece de validez.

Esta característica ha traído gran dificultad a la hora de los análisis políticos para proponer alternativas teóricas y políticas ante esa primacía del mercado. Para Lander esto se debe, entre otros factores, “al hecho de que el neoliberalismo es debatido y confrontado como una teoría económica, cuando en realidad debe ser comprendido como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio” (Lander, 2000).

Es por ello que en una América Latina despojada de sus derechos democráticos y donde la derecha pugna cada día por ganar escaños de poder, a beneficio de intereses oligárquicos, la interpretación de las formas de la acción colectiva es de alta relevancia. El hecho de analizar el comportamiento de los movimientos sociales sigue siendo un requisito indispensable

a tener en cuenta para un examen de la radicalidad real de las nuevas alternativas sociales y sus posibilidades de triunfo; en ese sentido, entender cómo surgen y su funcionamiento histórico permite profundizar en un aprendizaje sistemático sobre el cambio societal, superando fórmulas preconcebidas y heredadas del pensamiento colonizador, que solo ha fragmentado los sentidos de la lucha social. En el ámbito de las ciencias sociales la interpretación real de los fenómenos regionales y globales no ha dejado de ser una tarea de urgencia teórica para así poder ayudar a encauzar la lucha social.

Ahí hay una primera gran lección de las movilizaciones sociales: poner en el centro los derechos humanos y no la acumulación de capital. ¿Qué esperamos de la educación como sociedad contemporánea, con un sistema en crisis y ampliamente cuestionado? Para ello cada movilización abre un tema en particular en la educación, por ejemplo, el género presiona a retomar la violencia y las inequidades en el sistema educativo; las reformas laborales, a refundar los vínculos con los sindicatos y las garantías a los trabajadores; la corrupción y meritocracia, a abrir y transparentar los procesos políticos de elección, manejo del gasto, resultados de la operación de la educación.

Los propios movimientos estudiantiles son emergencias a considerar, pues generalmente reclaman demandas y luchan por intereses que podrían plantearse a los sistemas políticos: igualdad, libertad, oportunidades, trabajo, contra el acoso, seguridad, entre otros. Aspectos que ponen en relieve la profunda crisis también de las universidades, alejadas de ser agencias del conocimiento humano conectado a su entorno.

Conclusiones

Las transformaciones socioeconómicas del sistema-mundo capitalista luego de la segunda mitad del siglo xx condicionan el resurgir de la acción colectiva en esos años.

La crisis tanto económica como política y cultural que afronta el sistema capitalista ha moldeado el carácter de las demandas de los llamados movimientos sociales que ha asumido la sociedad civil, como escenario perfecto

para la transformación social requerida, y nos presenta a estos actores sociales como actores de cambio no solo político sino cultural, en un sentido más amplio.

La acción colectiva contemporánea ha cobrado la forma de movimientos sociales que han roto con la manera tradicional de lucha y cuya organización interna ya no está compuesta por clases sociales, sino por una heterogeneidad tanto clasista como en el carácter de sus demandas.

Las demandas y los reclamos de los nuevos movimientos sociales pasan desde el plano individual de la subjetivación y formación de la conciencia, hasta la conformación de identidades colectivas, aspecto que ha garantizado una mayor pertenencia y cohesión en estos actores sociales.

El carácter de las reivindicaciones de estas nuevas formas de acción colectiva incluye principios locales y universales, como la lucha por la paz, el medio ambiente, la justicia social, las críticas al racismo, al machismo, a la xenofobia, al pensamiento colonizador. Es la crítica y transformación de toda práctica de segregación y discriminación social.

Ante estos principios colonizadores y dominantes se alzan con un pensamiento alternativo y con nuevas formas de hacer política, exigiendo el derecho al autogobierno y a desarrollar sus experiencias creativas fuera de las estructuras de reproducción dominantes del sistema capitalista que los ha marginalizado y excluido por decenios.

Los movimientos sociales, en cuanto sujetos históricos de cambio social, se abocan por la desmercantilización de la sociedad capitalista actual, la de corte neoliberal, y con ello la democratización de todo el conjunto de estructuras de representación social.

Frente a estas condiciones actuales el discurso académico no se ha quedado atrás, aunque el debate acerca de los retos de la acción colectiva no es un tema cerrado, sino que se encuentra en constante intercambio, toda vez que la naturaleza misma de estos fenómenos así lo exige.

Por último, la educación tiene la experiencia histórica de todos los temas que han provocado resistencias y que se reproducen en las universidades como una extensión del propio sistema político, también su propia crisis. Con esto quiero decir que la educación universitaria también está en crisis, tiene sus propias emergencias internas que se contraponen con el colonialismo del saber y del ser, siendo al mismo tiempo un momento histórico

que está abriendo la caja de pandora para exigir una gobernanza educativa con mayor sentido humano.

Referencias

- Blanco, M. R. (2010). *América Latina y los movimientos sociales: El presente de la rebelión del coro*. Nueva Sociedad.
- Borón, A. (2000). Los nuevos leviatanes y la polis democrática. En A. Borón, *Tras el búho de Minerva: Mercado contra democracia en el capitalismo de fin de siglo*. Buenos Aires: Clacso.
- Borón, A. (2003). La sociedad civil después del diluvio neoliberal. En A. Borón, *La trama del neoliberalismo: Mercado, crisis y exclusión social* (pp. 26-50). Buenos Aires: Clacso.
- Dávalos, P. (19 de junio de 2008). *Alai*.
- De Sousa, B. (2001). Los nuevos movimientos sociales. *OSAL*, 177-184.
- De Sousa, B. (2004). *Democracia de alta intensidad*. La Paz: UAIAECCNE.
- Gunder, F. (1974). Conversación con Ander Gunder Frank y Samir Amin sobre la crisis. *Cuadernos Políticos*, (2), 32-40.
- Jasper, J. M. (2012). Las emociones y los movimientos sociales: Viente años de teoría e investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 48-68.
- Lander, E. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: Perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Players, G. (2018). *Movimientos sociales en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- Quijano, A. (1992). *Colonialidad y modernidad/razionalidad*. Perú Indígena.
- Sader, E. (2001). Hegemonía y contra-hegemonía para otro mundo posible. En E. Sader, *Resistencias mundiales (De Seattle a Porto Alegre)*. Buenos Aires: Clacso.
- Sader, E. (2009). *El nuevo topo, los caminos de la izquierda latinoamericana*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Somoza, F. A. (2006). La izquierda en Europa: Situación actual y perspectiva. En *Teoría y procesos políticos contemporáneos* (tomo 2). La Habana: Félix Varela.
- Suárez, J. O. (2011). Democracia, movimientos sociales y ciudadanía. *Republicana*, (10), 95-125.
- Tarrow, S. (1997). *El poder en movimiento: Los movimientos sociales, la acción colectiva y la política*. Madrid: Alianza.
- Tilly, C. (1995). Los movimientos sociales como agrupaciones históricamente específicas de actuaciones políticas. *Sociológica*.
- Touraine, A. (2006). Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*, 255-278.
- Wallerstein, I. (2004). *Capitalismo histórico y movimientos antisistémicos*. Madrid: Akal.
- Wallerstein, I. (2007). *La decadencia del imperio: Estados Unidos en un mundo caótico*. Monte Ávila: Latinoamericana.

Conclusiones generales

En esta obra se abordó la educación superior como un fenómeno social que parte de un sistema-mundo capitalizable, por tanto, objeto de intercambio y utilidad; pero no solo visto con esa mecánica, sino también legitimado y constituido en la institucionalidad de la educación, en este caso, superior. Es decir, las lógicas dominantes y las ideologías, como la tecnocracia, han moldeado el sistema educativo, y en consecuencia han atraído una serie de efectos que también suceden en la expansión del sistema capitalista, por ejemplo, la violencia o la manera de gestionar factores de riesgo, como la pandemia del covid-19, los movimientos sociales contemporáneos, entre otros.

Considero que toda reforma a la educación superior debe partir de una aspiración mayor, colectiva y actual a las demandas y problemáticas complejas de hoy. No es posible pensar en educación si no se toma en cuenta la inequidad de género, la violencia contra la mujer, los abusos de poder, la meritocracia, la corrupción, la impunidad y demás elementos que dejan en una crisis profunda a las democracias neoliberales.

Tampoco se trata de solo recomendar políticas públicas que pongan en papel lo aquí mencionado, sino propiciar un escenario para la gobernanza educativa que permita abrir la deliberación de los rumbos deseables de la universidad, observada como un sistema complejo de intereses, conocimientos, recursos y organización humana con una aspiración superior.

Esta aspiración ha sido dirigida al mercado, a la panacea del desarrollo, el progreso, el bienestar logrado desde la superación del ingreso, la integra-

ción a los mercados de trabajo, la especialización, la ciencia como protectora de la modernidad, el mérito como puente de movilidad social, sociedades de títulos y no de personas. Ahí es donde hay que reformular abiertamente una política que mitigue la crisis actual del sistema de educación superior en México y América Latina, tomando como experiencia refundadora las emergencias y transformaciones que han dejado los albores del siglo XXI.

La primera conclusión es que el mérito es un mito que pone en relieve al individuo como una unidad que puede tener éxito en la medida en que es dotado de inteligencia y de otros atributos casi heredados, cuando esto depende de otros factores vinculados a la cantidad de capitales a los que tiene acceso. Aun así, tampoco se trata de posicionar al éxito, porque esto es cuestionable, ¿en cuanto a qué? La estructura social en la que se ha desarrollado el capitalismo premia y promueve al mérito como ideología, como una extensión de los individuos libres que gozan de condiciones para que, por medio de sus logros, puedan escalar socialmente, tener más accesos a bienes y servicios y disfrutar la buena vida.

Extrapolado a la educación superior, la meritocracia se convierte en un vástago del neoliberalismo formulado desde la tecnocracia, incubando la idea de los más aptos, reproduciendo las desigualdades, no solo de acceso a la educación, sino del desenvolvimiento de los educandos como personas conectadas con su comunidad o la naturaleza, es decir, su goce de derecho y un servicio inclusivo, de calidad.

La universidad se convierte en un territorio también capitalista, sujeta a estos avatares ideológicos que surgen en la propia esencia de mecanismos de control y dominación, además de reproducción de desigualdades, exclusión y reducción del ser humano a los denominados “logros académicos”.

En ese sentido, la universidad, además de vigilar el conocimiento, se convierte en una maquiladora de trabajadores, generalmente sujeta a intereses jerárquicos, quedando lejos de tomar un papel transformador de los problemas globales y locales que acontecen, como lo es la propia desigualdad. Lo mismo sucede con los docentes y científicos, ponerlos en la balanza del mérito (como lo hace el SNI y los estímulos internos), pesando más las influencias políticas que científicas.

Una segunda conclusión es que la pandemia obligó la movilización de los entornos educativos, llevando a esquemas antes no pensados en la prác-

tica, como la *homeschool*, evidenciando que, como sociedad, no tenemos esa capacidad de controlar el futuro, pero sí generar instrumentos eficientes para mitigar emergencias. No solo queda el punto ahí, sino la propia capacidad de adaptación a los tiempos posteriores que vienen después de un evento tan macroestructural, como lo provocado por el covid-19. La educación requiere de instrumentos cooperativos para articular políticas que le permitan salir del paso de las contingencias, una resiliencia estructural para ser mejorable en sí misma.

Propiciar estos entornos de adaptación implica una seria reflexividad por transformar la política educativa, sí darle un sentido autogestivo, pero también de política colectiva. Desde 2020 se ha abierto una ventana de oportunidad para poder cocrear un modelo público-privado de interés común, que no solo se quede en la inmediatez, sino como una posibilidad de transitar a esquemas híbridos efectivos en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tomen en cuenta las horizontalidades del poder que recaen en la comunidad educativa. Ahí es donde la gobernanza resurge como una apuesta política de reorganizar el control del servicio de la educación superior en México.

Como tercera conclusión, los casos de Ecuador y Perú dejaron la experiencia de que no toda reforma educativa que apueste por el progreso se logra y que tampoco esta meta resulta favorable para el desarrollo propio de la educación superior. En ese mismo sentido, ampliar la oferta educativa con fines plenamente económicos y lucrativos tampoco se traduce en generar sociedades con mayor equidad y menor pobreza. La apertura a los mercados y la inversión privada bajo supuestos de mejora de la calidad se ha quedado en un mito de la educación superior; los esfuerzos por una gobernanza educativa sí han dejado experiencias fértiles para la reorganización de un derecho, un servicio y también una aspiración desde otros enfoques, así hayan tenido algunos fracasos notables, como en el caso peruano.

Lo anterior es una alarma para el sistema educativo mexicano, el cual puede tomar como antecedente la importancia de centrar la educación superior como parte de los derechos humanos y no como modelos de producción de mano de obra o negocios rentables con amplitud de ofertas educativas, tampoco como excesivos esquemas de burocratización y cuatismo,

como sucede en universidades públicas, por ejemplo la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), entre otras.

Como cuarta conclusión, la violencia de género en las universidades no es un problema que se resuelva desde políticas públicas gubernamentales, ni con voluntades de la iniciativa privada. Por tal motivo es indispensable pensar en una gobernanza contra la violencia de género para la regulación de esta: seguimiento, sanción, institucionalización de políticas, instalación de protocolos más efectivos o de mayor alcance, romper las barreras de comunicación, ampliar la base de denuncia, trabajar en proyectos de investigación sobre esto y cuantificar también la violencia en las universidades públicas y privadas, entre otras acciones que vayan más allá del sector gubernamental y privado, donde se superponen sus propios intereses.

Esto representa la cocreación de oportunidades transversales, subnacionales, inclusivas, enfocadas a la dignidad de la mujer y la naturaleza, con mecanismos transparentes e inclusivos para detener la violencia de género, con la misma urgencia de una pandemia que atenta contra la vida misma. Sí se trata de una aspiración a construir civilmente un sistema educativo que dignifique la vida de las personas, no solo la producción de trabajadores sin importar los sucesos internos en las reproducciones del poder en las universidades.

Por último, podemos concluir que el sistema-mundo es también un mundo en constante riesgo, volátil, con procesos acelerados en escalas globales. La amplitud de la red de poder en el mundo ha propagado los modelos de acumulación de capital, pero también un contrapoder que se mueve a velocidades significativas; esto se da en las imponentes manifestaciones sociales acontecidas en las últimas décadas, siendo el internet una punta de lanza que se suma a las grandes transformaciones heredadas del siglo xx y que ha retomado una mayor fuerza en el siglo xxi.

La universidad se ha convertido en un motor propulsor de las lógicas del poder global del capital, observándose en los grandes cambios de reformas educativas que priorizan los beneficios del mercado y las adaptaciones a este, como lo son la oferta y la demanda de capital humano, de bienes y servicios. Ver al educando como un producto que puede ser moldeado conforme a las necesidades del mercado y con la propia condición humana conectada a un entorno.

La acción colectiva se ha convertido en un foco de interpretación de la realidad política, de manifestar la existencia de la otredad, de los grupos, las minorías, los subalternos, los invisibilizados, las comunidades que se exponen en la medida de la emergencia que suceda. Asimismo, en la educación superior y la investigación científica hay microemergencias que se señalan en cada universidad y territorio, por ejemplo, el caso laboral de la Universidad Autónoma Metropolitana, las manifestaciones estudiantiles de la Universidad de Guadalajara, las históricas huelgas del 68, 71 y 99, el movimiento del #Yosoy132 que inició en la Ibero, la reciente huelga de la Universidad de Sonora, entre otros. Todo esto sumado a situaciones que ocurren de corrupción y violencia, ejemplo de ello es la estafa maestra, casos de acoso y abuso a mujeres estudiantes, trabajadoras e investigadoras, al asesinato de 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa, etcétera.

Son algunas emergencias que observan un sistema en crisis, propio de las transformaciones que ya están sucediendo a escala global, donde el paradigma fordista y economicista está siendo cuestionado desde sus raíces. Esto abre un resquicio para ir dirigiendo los esfuerzos sociales a cambios sustantivos en las universidades y centros de investigación, orientados desde una gobernanza educativa y del interés público, no privado.

En suma, la crisis moral, económica y política del occidente, el eurocentrismo, ha sido acelerada con los últimos acontecimientos históricos, como lo fue la pandemia de covid-19, que replanteó todo el futuro de la educación en el mundo: el tránsito a modelos híbridos, la inteligencia artificial, el teletrabajo, el neopeonismo, además de factores de riesgo, como la violencia de género, el abuso, estructuras desiguales, corrupción, meritocracias; emergencias sociales, manifestaciones, participación y construcción de esferas públicas. Está todo el escenario para volver a pensar en reformas desde esta crisis estructural que se manifiesta con el crecimiento de China como nueva potencia y el conflicto entre Rusia y Ucrania.

Acerca del autor

Héctor Alberto Fernández Morales

Doctor en Administración Pública por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT), México. Obtuvo su maestría en Administración de Empresas Agropecuarias también por la UAT y la licenciatura en Ingeniería Industrial en Producción por el Instituto Tecnológico Regional de Ciudad Madero.

Se ha desempeñado como presidente de Academia de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, así como auditor interno universitario. En la actualidad es profesor investigador de tiempo completo en la UTA, donde realiza actividades de enseñanza en la licenciatura de Economía y Finanzas y el posgrado en Administración Pública de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.

También es miembro del Sistema Nacional de Investigadores; de la Red de la Latin American Studies Association (LASA); Red Internacional de Investigación en Ciencias Económicas y Sociales; Red Regional de Investigación en Seguridad Pública y Desarrollo Social, y el Cuerpo Académico “Comunicación política y gobernanza”. Sus líneas de investigación son gobernanza, políticas públicas, educación superior, comunicación política y finanzas públicas.

Ha publicado el libro *Endeudamiento público y alternancia política en el municipio de Tampico, Tamaulipas, 1993-2010* (2019) en colaboración con la UAT-Colofón; “El impacto del proyecto de la Cuenca de Burgos en Tamaulipas en el contexto geopolítico”, capítulo del libro *Un acercamiento multidisciplinario al aprovechamiento de los hidrocarburos* (Colofón, 2020), y “Pertinencia de los programas educativos de educación superior en Amé-

rica Latina: El caso de México”, capítulo de *Innovación, tecnología y educación superior en tiempos del covid-19* (Ilsa, 2020).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9267-1076>

GOOGLE SCHOLAR: <https://scholar.google.com/citations?user=fEhTfw-MAAAAJ&hl=en>

RESEARCH GATE: <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Hector-Fernandez-Morales-2217028282>

ACADEMIA: <https://independent.academia.edu/FernandezMoralesHectorAlberto?subdomain=uat-mx>

*Crisis, emergencias y gobernanza de la
educación superior* de Héctor Alberto Fernández
Morales publicado por Ediciones Comunicación
Científica, S. A. de C. V., se imprimieron 50 ejemplares en
Litográfica Ingramex S.A. de C.V., Centeno 162-1, Granjas Esme-
ralda, 09810, Ciudad de México en papel cultural de 75 gr. y en versión
digital para acceso abierto en los formatos PDF, EPUB y HTML.

El cambio tecnológico, la crisis provocada por la pandemia del COVID-19, las reformas educativas, los feminismos y la violencia contra la mujer y algunos movimientos sociales, son emergencias globales que están transformando la educación a gran escala. Mientras los estados y las sociedades no se den a la tarea de integrar a los procesos de enseñanza-aprendizaje las lecciones aprendidas por estas recientes experiencias, esquemas como los meritocráticos, las evaluaciones con enfoques corporativistas, las falacias de la competitividad laboral, entre otros elementos que han ido mercantilizando y politizando la educación, seguirán permeando la posibilidad de ir tejiendo social y comunitariamente un proyecto visionario de formación humana. Esta obra explora cómo estas emergencias forman parte de una era que se distingue por continuas crisis financieras y políticas globales, que han tenido como saldo que el sistema educativo se adapte a las fuerzas del capital y a los intereses nacionales del Estado y corporativo; por lo tanto, la impronta necesidad de pasar de un modelo que no cumple con el fin último de formar humanos para la vida a un sistema con procesos transparentes, conciliadores, inclusivos y saludables desde los grupos y las comunidades involucradas en la educación superior.

El libro acomoda algunas piezas del rompecabezas de las emergencias y las crisis para ir dibujando aspiraciones de una gobernanza que permita redefinir el rumbo de la educación superior, principalmente en México y América Latina, frente a los grandes cambios globales del siglo XXI.



Héctor Alberto Fernández Morales es doctor en Administración Pública por la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Es profesor de tiempo completo en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la UAT; cuenta con perfil PROMEP, certificado por la SEP y CONOCER, y es miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Sus líneas de investigación: administración y finanzas públicas, desarrollo municipal, comunicación política y opinión pública.



Dimensions



[DOI.ORG/10.52501/CC.130](https://doi.org/10.52501/CC.130)



**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA**

PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS

www.comunicacion-cientifica.com

ISBN-13: 978-607-59749-0-3



9 786075 974903