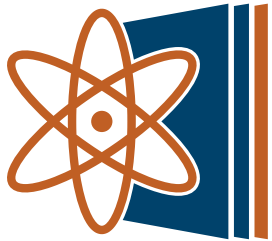


VERDAD, BELLEZA, PROBIDAD



Revista científica disciplinaria: educación y tecnología

educiencia

**Vol. 1
Núm. 2**



Tomado de: <https://pixabay.com/es/personas-ni%C3%B1as-mujeres-estudiantes-2557396/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Prospectiva y cambio en la UAT en el marco de las políticas públicas

UAT: Prospective and change in the public policy framework

Dora María Lladó-Lárraga¹ Luis Iván Sánchez-Rodríguez²

RESUMEN

Se presenta el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) de México, sobre cómo las tendencias globales y las políticas educativas son traducidas en acciones específicas que orientan el rumbo de la institución. En una primera parte introductoria se plantea el origen, caso de la UAT y la estructura de abordaje del tema. En una segunda parte se señalan tendencias mundiales de la educación superior, que reflejan la realidad educativa que se vive en las instituciones de educación superior en los diferentes países. Enseguida se describen políticas y tendencias de la educación superior en México y se demuestra cómo éstas se constituyen en reflejo de las problemáticas y rumbos advertidos en el contexto global. En la tercera parte se describe el proceso de transferencia de las políticas educativas en la reforma académica de la UAT, el proceso de cambio de la Universidad y cómo, en este proceso, se incorporan de manera paulatina los requerimientos emanados de las políticas educativas del nivel superior y, se atienden los retos emanados del contexto global y local. Como conclusiones se integran algunos elementos que delinearán retos pendientes de trabajar a fin de lograr la misión y políticas institucionales.

ABSTRACT

This is a case of the Universidad Autónoma de Tamaulipas Mexico (UAT) on how global trends and educational policies translate into specific actions that guide the direction of the institution. In the introduction, there is an explanation of UAT's inception and the approach structure of the topic. The second part describes the global trends in higher education, that reflect the reality of higher education institutions in different countries. Then we analyze the policies and trends of higher education in Mexico to demonstrate how they are a representation of the problems and cautioned directions in the global context. The third part describes the process of implementing the educational policies in the university's academic reform, the process of change, and their gradual incorporation. In conclusion, there are some elements that outline pending challenges to work in order to achieve the mission and institutional policies.

KEYWORDS: Policy, curricular reform, higher education, prospective.

PALABRAS CLAVE: Políticas, reforma curricular, educación superior, prospectiva.

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo de contacto: dllado@uat.edu.mx

²Universidad Autónoma de Tamaulipas, México. Correo de contacto: isancher@uat.edu.mx

INTRODUCCIÓN

Prospectiva y cambio en la UAT en el marco de las políticas públicas, presenta el caso de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT) de México, sobre cómo las tendencias globales y las políticas públicas (Rodríguez, 2000), son traducidas en acciones específicas que orientan el rumbo de la institución. Si bien no se trata de que las Instituciones de Educación Superior (IES) atiendan de forma automática las políticas educativas emanadas del contexto global o incluso nacional, es cierto que estas políticas han servido a la UAT como ejes orientadores de su actividad y han favorecido la atención de la problemática local, la cual no suele ser tan diferente de lo ocurrido en otros contextos y le ha permitido allegarse de recursos extraordinarios otorgados por organismos y programas nacionales que financian propuestas de trabajo que atienden problemáticas del orden nacional y global.

Se describe el proceso de cambio que ha vivido la UAT en los últimos quince años, y se ejemplifica cómo se da el proceso de transferencia de las tendencias y políticas educativas globales y nacionales en el proceso de reforma académica en la UAT. Se integra en una primera parte la descripción del rediseño del currículo, seguida por la definición de perfiles de estudiantes y docentes y, por último, la transformación de los procesos de la gestión escolar.

Desarrollo

Tendencias mundiales de la Educación Superior

En el Seminario denominado Realidades y desafíos de la educación superior en el mundo actual (Alcántara, 2014), se discutieron algunas de las tendencias mundiales que desde la década de los ochenta impactaron la educación superior, destacando:

- **Globalización:** Esta tendencia se caracteriza por el incremento en el flujo de mercancías y servicios –incluidos los educativos– a través de todas las fronteras, la formación de bloques comerciales, el desarrollo acelerado de la ciencia y la tecnología con múltiples aplicaciones en la vida diaria. (Rodríguez, 2015)
- **Internacionalización:** El término refiere las estrategias seguidas por países, instituciones e individuos para enfrentar los desafíos de la globalización. Hablar de internacionalización implica no solo la movilidad académica sino también el reconocimiento de las instituciones a nivel internacional, la incorporación de idiomas y bibliografía diferente al español en la currícula, la acreditación internacional, la producción de conocimiento y el desarrollo de proyectos con pares académicos de instituciones educativas de diferentes países (redes de académicos internacionales) y/o la integración en conglomerados internacionales. (Rodríguez, 2015)
- **Expansión educativa en el nivel superior:** A partir de los años 70, se ha observado un aumento significativo de matrícula de este nivel en el mundo y los países de América Latina son un buen ejemplo de este constante crecimiento. A ello se ha sumado un importante incremento y diversificación de instituciones y programas, tendencia al decremento de la calidad educativa e incremento de programas de formación de profesores. (Rodríguez, 1998)
- **Equidad y atención a la diversidad cultural:** La creciente demanda de educación superior en América Latina, busca una mayor participación de los distintos grupos sociales que componen su población. En este sentido, se exige reducir las inequidades y atender a las características y necesidades específicas de grupos y poblaciones.
- **Privatización:** Relacionada con las dos tendencias anteriores se encuentra la emergencia de instituciones particulares de educación superior. Algunas de ellas, inclusive, forman parte de conglomerados internacionales que van ampliando su presencia en la región y en diversas partes del mundo, en un proceso que se ha denominado transnacionalización. A la vez la expansión educativa ha traído consigo el incremento de demanda por educación superior lo que a su vez ha devenido en un aumento de matrícula inscrita en instituciones educativas particulares.
- **Financiamiento:** Ante el reto de mejorar la calidad educativa en la formación profesional las instituciones públicas y privadas ensayan

diversas estrategias para allegarse los recursos necesarios que les permitan cumplir con su misión de dar más y mejor educación a un mayor número de personas. A la vez, se advierte la reducción del subsidio otorgado a la educación en países con un mediano y bajo desarrollo económico.

Las tendencias que se manifiestan en el contexto global educativo, con sus características propias se reflejan en la realidad educativa que se vive en las instituciones de educación superior en los diferentes países. En México estas tendencias pueden verse reflejadas en la composición y caracterización que presenta el sistema de educación superior: diverso en su tamaño e instituciones, desigual en su atención y calidad e insuficiente en su cobertura. Algunas de estas problemáticas las atiende el gobierno federal desde hace más de cuatro décadas y reflejo de ello lo son las políticas que se impulsan para este nivel educativo.

Políticas y tendencias y de la educación superior en México

Cobertura de los servicios educativos

La realidad de la educación superior en México es un espejo de las problemática y tendencias que se advierten en el contexto global. Cruz y Cruz (2008) señalan que la educación superior en México en los últimos años se ha modificado de forma sustancial, específicamente en su tamaño al pasar por un gran proceso de diversificación de instituciones, de oferta educativa en licenciatura y posgrado, de modalidades educativas, en un incremento masivo de matrícula escolar por áreas de conocimiento e incremento de la planta académica y su conformación en las instituciones educativas de nivel superior.

Al ser la educación uno de los ejes del desarrollo de los países, el gobierno mexicano desde hace décadas ha definido un conjunto de políticas educativas orientadoras del quehacer de las instituciones de educación sobre todo del nivel superior, para atender las grandes problemáticas del nivel. Algunas de las políticas educativas que prevalecieron y traspasaron los sexenios presidenciales son las que se indican en los siguientes párrafos.

El gobierno federal define como una política prioritaria la equidad, acceso y cobertura. A pesar de que la equidad es una prioridad de la política de la Educación Superior en México, las oportunidades educativas continúan siendo escasas en relación con la demanda, y mal distribuidas en el territorio nacional, pues aún no se encuentran disponibles, sobre todo para los grupos marginados y, en especial, en el área rural.

Para los gobiernos de la región el aumento en la cobertura es una preocupación constante y, en algunos casos, se busca la participación de instituciones públicas y privadas. Esta política se ha visto apoyada a partir de Programa Nacional de Becas de Educación Superior (PRONABES) y la creación de nuevas instituciones en regiones marginadas, como universidades tecnológicas, interculturales, institutos tecnológicos y universidades politécnicas.

Sin embargo sigue siendo necesario fomentar el crecimiento de la cobertura dado que es cada vez mayor el número de personas que buscan ingresar a las diversas instituciones, incluso las pertenecientes a grupos que por años habían estado excluidos de participar en ese nivel educativo.

Se calcula que una de cada cinco personas en el rango de edad puede acceder a la educación superior, por ello se habla de un sistema masificado. La población estudiantil de las IES ha mantenido un ritmo de crecimiento exponencial positivo.

La cobertura educativa en educación superior en México es de 32.1 % en 2013 según el 1º informe de gobierno del presidente Enrique Peña Nieto. Al compararse con datos de otros países se advierte que la cobertura en México se encuentra por debajo del 38 % de la media en ALyC; y del 70 % presentado por EU y Europa Central, de ahí el hecho de que esta política ha prevalecido desde hace más de tres décadas (Alcántara, 2014). Sin embargo, es un porcentaje engañoso, las oportunidades educativas de un joven del DF son cuatro veces más elevadas que las de un joven que vive en Chiapas. (Cruz y Cruz, 2008).

Aseguramiento de la calidad (evaluación, acreditación, certificación)

Esta política ha sido impulsada desde los noventa. El contar con acceso a la educación superior ya no es suficiente para quienes asisten a las universidades. Las necesidades del mercado laboral, cada vez más reducido en su acceso y con la demanda de un conjunto de competencias específicas en el proceso de inserción laboral, exigen que la formación profesional sea de la más alta calidad. Por ello se han creado organismos especializados en la evaluación, acreditación y certificación, tanto en el ámbito nacional e internacional, de programas educativos, instituciones y procesos.

Diversificación del sistema educativo superior

Algunos rasgos de esta tendencia son caracterizados por la composición, oferta educativa y los modelos educativos utilizados en el sistema de educación superior en México. Por ejemplo, a partir de 1999 existe un mayor número de IES particulares que públicas, atendido en su mayoría por personal académico por horas, para prestar servicios a una población estudiantil con una distribución cada vez más equilibrada según sexo, 51.5 % hombres vs. 48.5 % mujeres, y con una oferta educativa concentrada en centros urbanos.

Existen diferencias bastante notorias en la oferta por entidad federativa, sobre todo por nivel de estudios, de tal forma que aunque el Distrito Federal solo concentra 13.4 % de la oferta de licenciatura, centraliza 21.7 % de maestría y 50.4 % de la oferta de programas doctorales. Por área de estudio, los programas de licenciatura destinados a la mayor cantidad de población estudiantil son aquellos referentes a las ciencias sociales y administrativas, mientras que el área de ciencias naturales y exactas es la que atiende al menor número de alumnos y genera el menor número de titulados.

Dicho comportamiento se repite en los programas de maestría, mientras que en los programas doctorales la mayoría de los egresados provienen del área de ingeniería y tecnología. La oferta de programas con modalidades educativas emergentes como la educación semiescolarizada, abierta y a distancia se encuentra en franco crecimiento, sobre todo para el nivel de postgrados,

como respuesta a un mercado demandante con alta capacidad adquisitiva pero poca disponibilidad de tiempo y de movilidad. Aunado a lo anterior se requiere estabilizar la matrícula de licenciatura en universidades públicas, la diversificación de opciones institucionales y del nivel de posgrado, modificar las tendencias de distribución por áreas de conocimiento y con bajos porcentajes en desarrollo científico y tecnológico y regular los nuevos proveedores de educación superior tanto nacionales como internacionales.

Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo

El acelerado crecimiento de las tecnologías comunicativas e informáticas representa un enorme desafío para el sistema educativo del país, implica revisar las formas en que ofrece sus servicios educativos a estudiantes con características y necesidades novedosas en el manejo de nuevos instrumentos tecnológicos. Esta política se pone de manifiesto ante la demanda de mayor acceso y cobertura a la educación superior con el propósito de lograr mayor equidad atendiendo a población ubicada en lugares en donde sus oportunidades educativas se reducen por la ubicación geográfica.

Internacionalización

Se asocia la internacionalización con el llamado de la globalización. Una de las grandes demandas de este fenómeno consiste en formar cuadros profesionales capaces de adaptarse a la nueva realidad global. El proceso de internacionalización demanda de las instituciones asumirse ante una realidad diferente por lo que su misión, visión y formas de desarrollar las funciones sustantivas de docencia, investigación y gestión deben ser reconfiguradas.

De los procesos de internacionalización que se visualizan en las instituciones educativas, el que ha prevalecido es el enfoque de programas internacionales, específicamente relacionado con la movilidad académica; se empiezan a ver otros relacionados con el desarrollo de alianzas universitarias e instalación de campus foráneos por parte de universidades extranjeras en territorio nacional; implementación de cursos virtuales y a distancia para obtención de grados extranjeros;

aún es necesario avanzar hacia nuevas posibilidades como la incorporación de contenidos en otro idioma, la incorporación de idiomas extranjeros en la currícula, la impartición de cátedra en idiomas diferentes al español, de manera presencial o a distancia por conferencistas extranjeros, así como en normar o regular los procesos de internacionalización ya indicados. Los efectos de la internacionalización serán un indicador de calidad de la formación de los egresados, de la evaluación de los planes educativos y de las propias instituciones.

Mejorar la gestión y administración educativa y de forma transparente

La complejidad de los sistemas educativos requiere de nuevas formas de gobierno en busca de la gobernabilidad y liderazgo directivo necesario para mejorar la calidad de los servicios educativos. La gestión institucional se ha convertido en una actividad cada vez más especializada y exigente de una actitud cada vez más profesional.

Financiamiento

Las instituciones públicas reciben del gobierno federal un subsidio anual ordinario para el desarrollo de sus funciones. El subsidio de las universidades públicas estatales se integra con aportaciones diversas, resultado de las negociaciones entre el gobierno central y el gobierno estatal donde se encuentre ubicada la institución. El subsidio de los institutos tecnológicos federales se asigna por la SEP con base en un conjunto de lineamientos y criterios previamente establecidos. En el caso de las universidades tecnológicas, politécnicas, interculturales e institutos tecnológicos estatales, el subsidio que reciben es 50 % federal y 50 % estatal.

Los cambios más importantes en las modalidades de financiamiento otorgado a las universidades públicas en México, consisten en la emergencia de toda una serie de fondos especiales, sometidos a concurso, con los cuales dichas instituciones amplían su margen de maniobra para desarrollar ciertos proyectos.

Un gran desafío del sistema de educación superior es la escasez de recursos para financiar las instituciones públicas a fin de ampliar y diversificar la

oferta de una educación de calidad y pertinente, atender los problemas del personal docente en cuanto a la formación profesional y pedagógica, la creciente aparición de IES con fin de lucro que atienden las expectativas de un mercado ocupacional, la actualización de la infraestructura académica.

Transferencia de las políticas educativas en la reforma académica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT)

Los resultados del Caso

En esta parte del escrito se señala cómo la implementación del Modelo Educativo de la Universidad incorpora de manera paulatina los requerimientos emanados de las políticas educativas del nivel superior, para atender los retos emanados del contexto global y local. Para ejemplificar la transferencia de las políticas anteriores en el proceso de reforma académica en la UAT se integra en una primera parte la descripción del rediseño del currículo, en seguida la definición de perfiles de estudiantes y docentes y la transformación de los procesos de la gestión escolar.

a) Rediseño del currículo

En el marco de las tendencias y retos emanados de la globalización la UAT establece como prioridad la redefinición de sus fines, misión y visión con miras a reorientar el rumbo de sus vocaciones específicas y lograr una oferta educativa pertinente.

De ahí que en el año 2000 la UAT inicie un proceso de reforma caracterizada por el desarrollo de un nuevo modelo educativo cuya esencia se centró en la reforma curricular. Su modelo pasó de ser convencional y tradicionalista en la organización de sus contenidos y la práctica pedagógica, a un modelo innovador caracterizado por la flexibilidad y la incorporación del sistema de créditos, un enfoque de enseñanza centrado en el estudiante, posibilidades de movilidad entre las propias escuelas y facultades e interinstitucional en el ámbito nacional e incluso internacional, monitoreo académicos del estudiante a través del sistema de tutorías e incorporación de un conjunto de asignaturas en un núcleo formativo básico y transversal a todos los programas educativos.

De manera particular la flexibilidad ha permitido al estudiante:

- Avanzar en el tiempo de terminación de estudios
- Profundizar en la especialización o acentuación de la formación profesional a través de asignaturas optativas que incorporan lo más actual de cada profesión
- Elegir los cursos de su interés y recibir para tal efecto orientación y apoyo por parte de un tutor.
- Enfatizar su formación en determinada área de la práctica profesional.
- Realizar sus estudios según alternativas distintas de velocidad y horario, es decir, que los estudiantes puedan optar por tomar las asignaturas por periodos escolares según sus capacidades y su tiempo disponible.
- Transitar a través de distintos planes de estudio, de manera que puedan ingresar en un programa impartido por alguna de las Unidades Académicas y complementar su formación en otro programa.

En atención a la equidad, acceso y cobertura, la reforma de la UAT implementó Unidades Académicas de Educación Permanente (UNAEP), las cuales atienden la demanda de estudiantes que viven en localidades en donde la Universidad no tiene escuelas o facultades.

Estas UNAEP ofrecen programas educativos de nivel de técnico superior universitario lo que permite que los estudiantes permanezcan en su localidad de origen al menos dos años más y para luego tener oportunidad de incorporarse a una de las licenciaturas afines en la UAT, mediante procesos de convalidación para continuar con sus estudios profesionales. Aunado a lo anterior y con miras a lograr mayor cobertura y brindar oportunidades educativas en forma más equitativa, desde el año 2014, la UAT integra la Dirección de Educación a Distancia con la misión de coordinar y normar la creación, operación y evaluación de los programas a distancia de bachillerato, profesional asociado, licenciatura y posgrado para que la Universidad Autónoma de Tamaulipas brinde respuestas a los desafíos de inclusión, cobertura y equidad que enfrenta la educación superior al

asumir nuevas posibilidades. Aunado a lo anterior, ya se trabaja en el diseño del conjunto de asignaturas del núcleo de formación básica presente en la UAT a distancia, para diversificar las opciones de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

La UAT atiende los requerimientos que le demanda la diversificación del sistema educativo superior mediante la realización de un estudio de la práctica profesional de los egresados de los planes de estudio del modelo flexible desde la perspectiva de los empleadores, expertos y de los propios profesionistas. El estudio sirve para identificar problemáticas mediante información relevante de los actores que se vinculan con los productos que forman las IES y con ello valorar el objeto de estudio en relación con

todos sus componentes (elementos, estructura, procesos, resultados y contexto). Los resultados dan cuenta de la necesidad de ampliar y consolidar la oferta de programas educativos, en todas las áreas de conocimiento permitiendo con ello reorientar la oferta educativa universitaria hacia aquellas áreas de desarrollo prioritario en el contexto local, nacional e internacional. A partir del 2014 y 2015 se abrieron carreras de ingeniería en energías renovables, en hidrocarburos, exploración geológica, energía solar, en procesos petroquímicos, geomática, administración de empresas energéticas, ecología y desarrollo ambiental. Con ello además de diversificar las opciones educativas y lograr mayor pertinencia, se busca reorientar la matrícula educativa hacia las áreas de conocimiento con menor demanda.

La reforma educativa de la UAT ha incorporado las tecnologías de la información y la comunicación en el proceso educativo desde el proceso de reforma educativa del año 2000. A partir de este año todos los alumnos de la UAT cursan la asignatura de Introducción a las Tecnologías de la Información, la materia facilita el uso del equipo, la búsqueda de información electrónica y el manejo de software educativo para sintetizar y esquematizar información así como el análisis de la misma, siendo ésta una competencia transversal de los egresados de la Universidad. Aunado a lo anterior,

el proceso de reforma y actualización curricular iniciado en el 2014 ha impulsado el diseño de programas educativos de licenciatura en modalidad a distancia incorporando con ello la infraestructura tecnológica universitaria. Asimismo se trabajó en la transformación de contenidos, pedagogías, didácticas, infraestructura, equipamiento, recursos y usos productivos de las TIC.

Desde el 2000, la reforma curricular trajo consigo un mayor impulso a la internacionalización mediante el apoyo a la movilidad académica de estudiantes y profesores. Sin embargo esta política educativa se ha incorporado de manera formal desde el año anterior considerando a este proceso más allá de la movilidad. Se diseñó un proyecto de desarrollo encaminado a impulsar la internacionalización de los programas educativos, la incorporación de contenidos y referencias bibliográficas en otros idiomas; asimismo, y con relación a la mejora de la calidad, la Universidad se ha introducido a un proceso de evaluación por organismos internacionales que evalúen no solo los programas educativos sino también los procesos de la administración institucional.

b) Definición de perfiles académicos y estudiantiles

La definición del modelo educativo y los procesos de actualización curricular por los que ha pasado la UAT en los últimos 15 años traen consigo la necesidad de renovar la práctica educativa de docentes y el rol de los estudiantes. Si bien desde el año 2000 se empezó a impulsar de manera formal la formación de los profesores a través de un programa e integración de academias de trabajo encaminadas a proporcionar estrategias formativas centradas en el aprendizaje del estudiante, el proceso actual de actualización curricular ha demandado un programa intensivo dado que se incorpora el enfoque de enseñanza basada en competencias en varios de los programas educativos.

Previo al proceso de actualización curricular iniciado en 2014, la UAT realizó un estudio para definir cuáles son las competencias docentes y estudiantiles requeridas en el contexto global actual. Los perfiles y competencias estudiantiles

y docentes son resultantes de una investigación institucional, y sirvieron como un referente para realizar procesos de redefinición de las profesiones, definir los alcances del currículo, los modelos de formación profesional, hasta el ejercicio de la práctica docente en el contexto emergente de la sociedad del conocimiento.

Los resultados del estudio permitieron identificar la congruencia entre los perfiles definidos para estudiantes y docentes en el nuevo contexto con las competencias demandadas como indispensables para la formación profesional y el ejercicio de la docencia por los estudiantes y docentes que formaron parte de la investigación. Así entonces, el perfil de los estudiantes se caracteriza por:

En relación con este perfil, las competencias correspondientes al mismo son las siguientes:

- Poseer conocimientos básicos generales y específicos de la profesión
- Aplicar los conocimientos a la práctica en contextos laborales y profesionales
- Innovar los procesos y la calidad en el trabajo
- Realizar crítica y autocrítica para la mejora e innovación del desempeño laboral
- Aplicar las tecnologías de la información y la comunicación en el ejercicio de la profesión.
- Aprender de manera permanente
- Adquirir un compromiso ético y solidario a través del ejercicio de la profesión
- Identificar, analizar y solucionar problemas relacionados con la profesión.
- Realizar trabajo cooperativo y colaborativo en grupos multidisciplinarios
- Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas disciplinares y profesionales.

En el mismo escenario de la sociedad del conocimiento, el perfil exigido al docente se caracteriza por:

- Ser facilitador, acompañante, guía
- Transferir la información y desarrollar habilidades en sus alumnos
- Saber manejar las herramientas tecnológicas para efectuar tareas relacionadas con sus funciones
- Trabajar de forma colegiada

- Desempeñar roles emergentes
- Saber expresarse en lenguas extranjeras

En correspondencia con este perfil, se demandan las siguientes competencias docentes:

- Aplicar distintas maneras de promover el aprendizaje y utilizar técnicas para valorar su comprensión y emplear estrategias para impartir pertinente y significativamente las clases
- Conocer y usar las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos educativos
- Fomentar y facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países
- Asumir un papel diferente del vinculado tradicional y estrictamente con la transmisión de información
- Facilitar la apertura y relación con los profesionales y académicos de otros países con idioma distinto

De tal forma que a partir de los resultados anteriores, en principio se ha diseñado un conjunto de talleres encaminados a proporcionar elementos para que los profesores aprendan a diseñar los programas educativos y los contenidos de los programas de asignatura bajo este enfoque de enseñanza; asimismo se trabaja en el diseño de un programa de formación encaminado a proporcionar talleres formativos en los cuales los docentes desarrollen las competencias para trabajar bajo este enfoque, y para que a la vez tengan la posibilidad de desarrollar en los estudiantes el conjunto de competencias definidas por los perfiles profesionales. Se parte del supuesto de que si el profesor no tiene la competencia para trabajar en la formación bajo enfoque de competencias será difícil lograr competencias en los estudiantes.

Con relación al apoyo académico que demanda la incorporación de las TIC en el proceso educativo, la Dirección de Educación a Distancia inició un proceso de capacitación y certificación de los profesores y estudiantes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas en Ambiente Virtuales de Aprendizaje (AVA) y Tecnologías de Información (TI) y preparar los para los nuevos escenarios educativos y laborales del siglo XXI. Asimismo,

y en apoyo a estos procesos, se trabaja en la producción de materiales didácticos digitales coordinando los grupos de expertos en contenidos (profesores) para elaborar las materias del núcleo básico de formación en la modalidad a distancia.

c) Gestión escolar

La gestión escolar es una política prioritaria en la UAT. Se trabajan algunas líneas en este sentido. El aseguramiento de la calidad a pesar de ser una línea de trabajo relevante, dado que se ha avanzado en el proceso de evaluación y acreditación de la oferta educativa de licenciatura, a la fecha todos los programas educativos evaluables en la Universidad están pasando por el proceso de certificación y reacreditación a fin de lograr mantener los estándares de matrícula inscrita en programas de calidad, misma que es reconocida por los organismos externos de evaluación y acreditación nacional.

Aunado a ello, se busca reforzar el aseguramiento de la calidad en procesos de internacionalización mediante la evaluación de organismos internacionales. Los resultados permitieron que en 2013 y 2014 7 programas educativos de licenciatura fueran acreditados internacionalmente. A la vez se fue trabajando en la capacitación de un equipo institucional en los procesos de la evaluación internacional para avanzar en estos procesos de evaluación en otros programas más.

El grupo de trabajo institucional, en este proceso formativo, ha integrado un proyecto de desarrollo que permita avanzar en los procesos de evaluación internacional de algunos de actividades de la gestión y administración central. Particularmente se concentra la evaluación internacional en algunos de los procesos generales de gestión que realizan las diferentes secretarías de la UAT: la académica, la de investigación y posgrado, la administrativa, la técnica y la de finanzas. Se espera en un segundo nivel de actividad avanzar hacia la evaluación de las funciones de direcciones de cada una de las secretarías a fin de lograr la evaluación de la gestión de la Universidad en un nivel más particular.

Los resultados de esta actividad son relevantes para la Universidad, porque además de mejorar los procesos de gestión institucional, permitirán impulsar la internacionalización de su oferta educativa, de su planta académica y estudiantil, constituir sistemas de redes basados en alianzas o consorcios con otras instituciones educativas nacionales e internacionales para desarrollar proyectos académicos compartidos, allegarse mayor cantidad de recursos al estar en un mejor rankings de las universidades.

Prospectiva y retos de la UAT. Algunas conclusiones

Nuestro país enfrenta retos importantes en el ámbito global, del conocimiento, social, económico y político. Todos estos desafíos requieren que las IES tengan una capacidad de respuesta y adaptación a la nueva realidad que a la vez se complica por la necesidad de recursos que les permitan ejercer sus actividades de forma pertinente. La creatividad y la innovación de las IES en estos aspectos marcarán el rol que desempeñen en un futuro.

En un país de realidades tan heterogéneas como México en donde la mitad de la población vive en la pobreza, pero donde al mismo tiempo el 62 % de las IES son privadas, es un reto asegurar que dichas instituciones dirijan sus esfuerzos hacia la formación de personas que tengan las capacidades, la motivación y el perfil necesario para remediar las situaciones de indigencia de su entorno.

En el tema de la reforma curricular aún queda pendiente:

- Regular la oferta de programas educativos de manera que su diversificación permita atender las necesidades del entorno, no solo las expectativas del mercado sino las necesidades globales de la sociedad.
- Asegurar que los objetivos curriculares estén planteados en torno a la adquisición de competencias y habilidades, no solo de conocimientos sino también que certifique un conjunto de competencias.
- Emitir un certificado de complemento a la formación profesional en el cual se dé un

reconocimiento al estudiante sobre actividades formativas como lo son las prácticas profesionales y el servicio social, aquellas actividades académicas no reconocidas curricularmente como la participación en eventos, cursos, talleres, seminarios, en proyectos de investigación, la realización de movilidad estudiantil o estancias académicas, asimismo la certificación de manejo de tecnologías de la información. Constituyéndose este documento en una carta de presentación extra del estudiante al momento de la búsqueda de empleo.

- Fortalecer el trabajo colegiado entre los académicos de los programas, con miras a sistematizar los proyectos integradores que realizan los estudiantes en cada periodo escolar; generar materiales de apoyo que permitan desarrollar y valorar el desarrollo de competencias de los estudiantes y avanzar hacia la conformación de redes nacionales.
- Incrementar la oferta educativa en modalidad a distancia con miras a lograr una mayor equidad y cobertura del servicio educativo que ofrece la UAT y atender diversificada, flexible y pertinentemente a grupos sociales hasta la fecha excluido de la posibilidad de obtener una educación de alto nivel y de buena calidad.
- Impulsar el incremento de un mayor número de asignaturas de los diferentes programas educativos a fin de atender necesidades educativas especiales de los estudiantes.
- Normar la implementación de modalidades educativas a través de medios no tradicionales, a la vez que la implementación de procesos educativos de internacionalización.

En el tema del logro de perfiles académicos y estudiantiles

- Impulsar la innovación curricular y de los procesos de aprendizaje, con nuevos esquemas de coordinación, conducción y gestión. La Universidad implementará un Diplomado de formación docente para el diseño de programas de asignatura y para desarrollar en ellos las competencias docentes necesarias, resultantes de la investigación, para trabajar la docencia bajo un enfoque de enseñanza

basado en competencias.

- Fortalecerá el programa de certificación docente en competencias digitales a fin de favorecer la implementación de asignaturas y programas educativos en modalidad a distancia.
- Certificar a estudiantes en competencias digitales y laborales; elementos necesarios para la inserción y permanencia en el mercado laboral.
- Propiciar el desarrollo de competencias como creatividad, iniciativa, toma de decisiones, trabajo grupal en estudiantes a través de la implementación de proyectos de emprendimiento.

Las acciones que realiza la Universidad en el tema de la gestión escolar avanzan, sobre todo lo relacionado con los procesos de aseguramiento de la calidad educativa, para constituirse como evidencia clara y transparente de lo que sucede en el interior de la UAT, lo cual puede favorecer a la toma de decisiones de los sujetos que ven a la Universidad desde afuera, los padres de familia, los empleadores, los organismos que otorgan recursos económicos extraordinarios, esto es la sociedad en general.

Sin embargo, en el tema de gestión es necesaria una intensa colaboración interinstitucional, conformación de redes con instituciones educativas y organismos sociales y productivos que permitan compartir recursos académicos y gestionar recursos financieros a través del impulso de proyectos interinstitucionales.

La presentación del caso de la UAT sobre los cambios que ha presentado en los últimos quince años son un ejemplo de cómo han operado las políticas educativas y la forma en que atiende los problemas, retos y tendencias que se vislumbran en el contexto global, nacional y local.

Es necesario hacer énfasis en que las políticas y líneas institucionales no solo corresponden a las políticas externas, sino también han atendido requerimientos emanados del sector social y productivo del Estado. Puede advertirse congruencia entre tendencias globales, políticas nacionales y el proyecto de desarrollo operado en la UAT. Esta reflexión permite avanzar también en la definición de los nuevos retos que van a definir el rumbo y prospectiva institucional.

REFERENCIAS

Cruz L. Y. y Cruz L. A. (2008). La educación superior en México. Tendencias y desafíos. Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, V. 13, n. 2, p. 293-311. Brasil.

Alcántara, A. (2014). Realidades y desafíos de la educación superior en el mundo actual. Seminario sobre la educación superior en México. Impartido en Ciudad Victoria, Tamaulipas, 20 de agosto de 2014.

Rodríguez G. R. (1998). Expansión del sistema educativo superior en México 1970-1995. En Magdalena Fresán. O. (Ed.) Tres décadas de políticas del estado en Educación Superior. México. ANUIES.

Rodríguez G. R. (2000). Políticas públicas y tendencias de cambio de la educación superior en México durante la década de los noventa. El Cotidiano. Septiembre-Octubre. Año/Vol. 17, número 103. UAM-A. México. P. 103-111.

Rodríguez G. R. (2015). Inversión extranjera directa en educación superior. El caso de México. Recuperado en: <http://www.researchgate.net/publication/255647457>. Revista de la Educación Superior, ANUIES, México, número abril-junio 2004.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/por-carretera-marcado-de-carretera-166543/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

El Sistema de las Unidades de Educación Permanente y el acercamiento de la Universidad Autónoma de Tamaulipas a la comunidad

The System of Permanent Education Units and the Universidad Autónoma de Tamaulipas outreach to the community

Juan José González-Cabriales¹

RESUMEN

Hace 15 años la Universidad Autónoma de Tamaulipas implementó un Sistema de Unidades de Educación a Distancia (UNAED), ubicadas en lugares alejados de los campus universitarios, para ofrecer, con éxito relativo, programas de Profesional Asociado y Maestría. A partir del año 2015 con una reforma al sistema de gestión universitaria, esas unidades se convirtieron en Educación Permanente (UNAEP), para atender demandas específicas de las comunidades del estado. El documento explica la transición de educación a distancia hacia educación permanente, desde una perspectiva teórica que justifica esta innovación. El estudio bosqueja algunas observaciones del contexto, explora la dimensión del cambio y termina con una reflexión final para orientar posteriores recomendaciones.

PALABRAS CLAVE: Educación permanente, demandas específicas, innovación, comunidad.

ABSTRACT

Fifteen years ago, the Universidad Autónoma de Tamaulipas implemented a System of Distance Education Units (UNAED), located in remote places away from the university's campuses to offer, with a relative success, academic programs such as Professional Associate's and Masters Degrees. In 2015 as a result of a reform in the university's management system, these units became Permanent Education facilities (UNAEP), to meet the specific demands throughout the state. The paper explains the transition from distance education to permanent education, from a theoretical view that justifies such innovation. The study includes some observations of the context, it explores the dimension of change and ends with a final reflection to provide guidance for further recommendations.

KEYWORDS: Permanent education, specific demands, innovation, community.

¹Universidad Autónoma de Tamaulipas

INTRODUCCIÓN

En esta propuesta descriptiva, se pretende dar evidencia respecto de la forma en que la universidad pública puede ser capaz de establecer nuevas y mejores interacciones con su entorno para tratar de apoyar, en lo que corresponde, el desarrollo del estado donde se ubica y con el cual tiene un compromiso social.

Se trata de establecer la manera en que el Sistema de Educación Permanente de la Universidad Autónoma de Tamaulipas se relaciona con las distintas comunidades en sus áreas de influencia, aprovechando tanto los recursos presenciales como los que las TIC ofrecen desde hace más de un par de décadas, al aproximar saberes, cultura y conocimientos formales, pero también no formales e incluso informales.

En el desarrollo de la propuesta se describirán las características del sistema de educación permanente, su distribución en la geografía estatal y los compromisos que adquiere conforme logra la penetración en las comunidades.

Siempre en la consideración de que lo permita el acceso a las TIC, pues la infraestructura y soporte llegan hasta donde el desarrollo comunitario y social lo hacen posible, sobre el entendido de la diferenciación social que las distancias en ocasiones marcan. Esto es, a mayor distancia de polos de desarrollo, mayor problema en acceso a los privilegios de acceso a las redes.

Otra consideración tiene que ver con la capacidad de gestión con los actores comunitarios, que pueden incluir a las autoridades civiles, asociaciones, patronatos y comunidad en general, a quienes puedan estar dirigiéndose los servicios ofrecidos por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Acá hablamos de capacidades y habilidades.

Contexto

El desarrollo de la descripción sobre el acercamiento a la comunidad por parte de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, se refiere a los espacios en donde la institución tiene presencia más allá de sus campus principales localizados en los

municipios con mayor desarrollo socioeconómico y demográfico como los centros universitarios de Tampico, Ciudad Victoria, Nuevo Laredo, Matamoros y Reynosa.

La Universidad Autónoma de Tamaulipas, mediante gestiones con los gobiernos estatal y municipal, apoya a principios del Siglo XXI, la creación de diversas Unidades Académicas de Educación a Distancia, ubicadas en localidades o municipios donde no había presencia de la universidad pública estatal para satisfacer demandas sensibles de la comunidad. Estas localidades se ubican a lo largo y ancho de la geografía estatal. En el norte se localizan tres: Camargo, Valle Hermoso y San Fernando; en el centro hay dos: Jiménez y Soto la Marina y hacia el sur otras dos: Estación Manuel y Tula. Con este esfuerzo y el uso de la videoconferencia como estrategia didáctica principal se atendió la formación universitaria y se consiguió ampliar la cobertura educativa. Por ciclo lectivo se atendió un promedio de 275 estudiantes en programas educativos de Profesional Asociado.

Cada una de las siete unidades académicas desarrolladas a partir de agosto de 2014, cuenta con espacios físicos consistentes de cuatro aulas con equipamiento en TIC, biblioteca, sala de juntas, cafetería y estacionamiento, además de la instalación de un equipo de videoconferencia bidireccional. El equipamiento permite ofrecer cursos, talleres, conferencias de divulgación científica, cultural o informativa, además de diplomados y transferencia de saberes de extensión cultural, mediante alianzas estratégicas transversales tanto en el interior de la institución universitaria como con los tres niveles de gobierno.

Marco teórico referencial

La educación permanente ha sido un tema recurrente dentro de los temas de educación superior en los últimos 40 años. Con enfoques distintos y en países con diferente situación sociopolítica además de resultados diferenciados.

En nuestro país, este concepto aún se mantiene en fase de despegue y en nuestro estado, se convierte

en una demanda social por más y mejor educación permanente. Tünnermann (2010) afirma que se ha revalorizado este concepto y ampliado en cuanto a diversos grupos de edad.

La Declaración de Halifax (1991) estableció el rol de la responsabilidad social, como auxiliar en la definición de políticas y acciones de desarrollo actual y futuro, de acuerdo a formas sostenibles y equitativas para alcanzar un mundo seguro y civilizado en cuanto a lo ambiental. La tarea de la Universidad consiste en crear el futuro (Whitehead) Siguiendo a Benavides (s/f), una educación permanente es la construcción continua del ser humano, su saber y aptitudes además de capacidad de juicio y decisión; además de ser una práctica al tratarse de una experiencia única e intransferible en la que la persona construye saberes, adquiere nuevas competencias, mejora desempeños sociales, enriquece sus relaciones con los demás, su entorno y consigo misma.

Más allá de esta aproximación tenemos que de acuerdo al informe Delors, la orientación de esta práctica puede dirigirse hacia los cuatro ejes planteados en el informe:

- aprender a aprender,
- aprender a hacer,
- aprender a ser
- aprender a convivir.

Según Pérez Rojas (2013) la educación permanente es una visión filosófica de la vida tendiente a desarrollar movimientos de formación individuales y colectivos liberadores y se sustenta en el principio de educabilidad en el hombre. Da soporte a los tres tipos de educación: saber formal, no formal e informal, para dar sentido a interconexiones entre esos tipos de educación que pueden hacerlos verdes organizados e incoherentes.

Ya desde la Conferencia Internacional de Hamburgo (1997) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), y los albores del siglo XXI se plantea el reconocimiento del derecho a la educación y el derecho de aprender durante toda la vida como una necesidad; como el derecho de leer y escribir, de indagar y analizar, de tener acceso a determinados recursos; al

desarrollar y practicar capacidades y competencias individuales y colectivas. De la Declaración de Mumbai (1998) sobre el Aprendizaje Permanente, la Ciudadanía Activa y la Reforma de la Educación Superior se desprende...

Tomar en serio los ideales del aprendizaje permanente tiene consecuencias de gran alcance para nuestra comprensión de lo que es el saber, de lo que es la enseñanza, de lo que es la investigación y de lo que es el compromiso con la comunidad. Se ha sugerido algunas veces que los grupos dominantes del saber en nuestras instituciones de educación superior representan un grupo parcial y, en un sentido histórico, un grupo colonizado del saber. La educación permanente apoya la descolonización de las mentes incentivando la reconsideración de las relaciones existentes entre el conocimiento científico, frecuentemente entendido como el oficial, y los conocimientos muy diversos de comunidades, culturas y contextos locales.

MATERIALES Y MÉTODOS

Para considerar la manera de abordar este trabajo, el método propuesto es recopilar las acciones que a partir de la planeación del proceso de creación del sistema de educación permanente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas, para realizar una descripción del funcionamiento durante el año que se detalla, en cuanto a modelo propuesto, estructura, funcionamiento y las oportunidades educativas que han surgido.

RESULTADOS

Según el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2017 de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, en una de sus líneas de acción traza el incremento de la participación de la Universidad en las agendas de desarrollo local y regional del estado, además del desarrollo de programas de educación continua que atiendan necesidades de capacitación de sectores diversos. Lo anterior en modalidades presencial y a distancia, para permitir y propiciar la extensión y transferencia del conocimiento a la sociedad.

El sistema de Unidades Académicas de Educación Permanente, UNAEP, retoma el eje de

política social en educación superior en cuanto a la atención a la demanda y la cobertura en educación permanente. Se plantea una estrategia de servicios que pueden incluir capacitación laboral de jóvenes, atención a adultos mayores para colocar al ser humano como eje central de la atención y quehacer, al fortalecer el humanismo científico postindustrial, planteando los siguientes objetivos:

- Ofrecer programas educativos permanentes, a distancia y presenciales a fin de promover el desarrollo social de las localidades de residencia de las UNAEP.
- Participar en la producción, gestión y difusión del conocimiento y la cultura a nivel localidades UNAEP.
- Ofrecer servicio de asesoría, consultoría y apoyo técnico a los diversos sectores sociales y productivos.
- Continuar el fortalecimiento de la educación a distancia y presencial en las comunidades.
- Proveer de herramientas de saberes relevantes para la convivencia social. Convertirse en ventana de apoyo a la oferta de educación media superior virtual
- Establecerse como un eje de desarrollo social en las comunidades de impacto.

Con estas premisas se atiende la situación del momento transitando de las Unidades Académicas de Educación a Distancia al sistema UNAEP, dado el compromiso y responsabilidad de la Universidad Autónoma de Tamaulipas como la institución insignia para la atención y satisfacción de demandas por educación en la entidad, además de la responsabilidad del diseño e implementación de estrategias innovadoras de atención a la demanda.

De esta forma el fondo del sistema UNAEP propicia ambiente no presencial y presencial que atiende la tendencia actual en el desarrollo de los sistemas de educación a distancia y mixtos que lo ubica en circunstancias sociales, políticas y económicas con ciertas características de acuerdo a los entornos.

Así la demanda social por desarrollar nuevos

planteamientos de formación allende las estructuras convencionales no flexibles de los currículos tradicionales y la necesidad sensible de formación permanente de las comunidades más desatendidas y con menos desarrollo socioeconómico.

Existe un sentido de democratización y equidad de la formación, su acceso y asequibilidad por los nuevos esquemas basados en las TIC. A su vez que estas nuevas propuestas resultan menos onerosas y aprovechan capacidades instaladas de infraestructura y personal.

Entonces la propuesta resulta innovadora, flexible y adaptable con la aplicación de los recursos que las TIC ofrecen, reduciendo distancias, incrementando los saberes o competencias para un mejor desarrollo personal, académico y/o profesional en lo que la universidad pública se mueve de la limitación de educar/capacitar formalmente a otro tipo de esquema.

En el sistema UNAEP se trabaja desde los estudios diagnósticos que permiten contar con información de primera mano en cada uno de los sitios de injerencia, por lo que se realizaron acuerdos con las municipalidades y los actores sociales de las comunidades que abonaron información respecto a los intereses y demandas por sitio.

Con ese avance se definen los medios para acercar los saberes de la universidad a las comunidades. Realizando revisiones prácticas y consensos, además de la disponibilidad de recursos, se decide realizar propuestas que combinan (mezclan) espacios presenciales con videoconferencia y plataformas tecnológicas. En este último caso, se aprovecha el potencial de una suite de servicios licenciada por Microsoft a la Universidad Autónoma de Tamaulipas, esto permite tener recursos en línea, institucionalizados, y el acceso a la plataforma Moodle de manera directa.

Con estas herramientas se iniciaron procesos de capacitación en el interior de la propia institución, pero también destinados al público en general, para lograr, a manera de acompañamiento, satisfacer las demandas originadas en

cada sitio de residencia de las UNAEP. Esto permite ampliar la gama de funciones y tareas, pues además de ofrecer programas a distancia y en línea, también presenta actividades y/o programas destinados a promover el desarrollo social de las localidades sede, tales como: capacitación laboral, alfabetización, brigadas de servicio social, circuitos culturales, conferencias de divulgación, entre otros.

En el desarrollo de este estudio, se reporta la generación, derivada de la agenda energética del gobierno del estado, de una serie de programas educativos de Técnico Superior Universitario, que a través del sistema UNAEP se hospedan para beneficio de las comunidades y en espera de que se logre aprovechar el eventual impacto que la mencionada agenda pueda tener en el mediano plazo. En este caso se ratifica el hecho del acercamiento a las necesidades sociales junto al potencial de desarrollo económico del entorno.

Destacar que para cada programa, proceso, curso, taller, conferencia de divulgación o la tarea que se desarrolle mediante el sistema UNAEP, se tienen protocolos que garantizan la certeza de los saberes y la formalidad de la participación en los mismos. Hay un proceso de registro para reconocimiento de los participantes, además de una selección de los colaboradores.

CONCLUSIONES

Derivado de aprovechar las circunstancias actuales de infraestructura dispersa en el estado de Tamaulipas, además del potencial que significa, el tener acceso a licencias importantes en sistemas de TIC para educación, la Universidad Autónoma de Tamaulipas, adquiere el compromiso de una participación cada vez más dinámica para trabajar en beneficio de la reconstrucción del tejido social, afectado por el contexto de inseguridad de los últimos años, resultado de la lucha contra la delincuencia organizada y es a través de estas Unidades Académicas de Educación Permanente que reflejan, entre otros, ese compromiso frente a las demandas de la comunidad tamaulipecana, en particular de las áreas menos favorecidas por el desarrollo.

El considerar lo que desde hace años marca pautas desde los acuerdos internacionales para el beneficio de los hombres y las comunidades por un desarrollo cada vez más equitativo, busca cauce en estos esfuerzos de ofrecer educación permanente para el apoyo y acompañamiento del sujeto que encuentra disponibles estas herramientas de soporte académico, aunque no haya pasado por la vía formal de la educación, gracias a la inventiva y la visión estratégica desarrolladas por la Universidad para ponerlas al alcance de todos los interesados.

REFERENCIAS

- Benavides, L. (S/F). La educación escolar en la perspectiva de la educación permanente. Una Revolución conceptual. Comentario tomado del portal del CIPAE (Centro Internacional de Prospectiva y Altos Estudios). Recuperado el 10 de agosto de 2015 en www.cipae.edu.mx
- García, L. (1991). Un concepto integrado de enseñanza a distancia. Radio y Educación de adultos. No. 17, pp. 3-6. Boletín cuatrimestral.
- Navarro, Marco A., Sánchez, D.M., Sánchez, L. I. (2014). De la educación a distancia a la educación permanente en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Las Tecnologías de la información y la comunicación en el sistema educativo mexicano, Pp. 107-130. Pali-brio. Bloomington, IN.
- Pérez, A. (2013). Educación permanente y educación continua: tergiversación de fondo. Nota periodística s/ ref.
- Ricaldoni, C. A. & Sena, R. Permanent education: a tool to think and act in nursing work. Rev. Latino-Am. Enfermagem. Dec 2006, vol.14, no.6, p.837-842. ISSN 0104-1169.
- Tunnerman B., C. (2010). La educación permanente y su impacto en la educación superior. Revista Interamericana de Educación Superior. No. 1, Vol. 1. Pp. 121-133.
- Universidad Autónoma de Tamaulipas (2014). Plan Institucional de Desarrollo 2013-2017.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/monumento-al-general-baquedano-1475858/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Responsabilidad social en la educación superior técnica profesional, su origen y su sentido

Social responsibility in professional-technical education, its origin, and meaning

Jorge Menéndez-Gallegos¹

RESUMEN

El trabajo aborda la temática de la responsabilidad social en la Educación Superior Técnica Profesional ofrecida por los Institutos Profesionales y los Centros de Formación Técnica en Chile, desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial y la responsabilidad social universitaria. Luego, se revisa de manera somera la génesis de estos centros e institutos en Chile, intentando repasar su evolución y su sentido institucional en el presente.

PALABRAS CLAVE: Educación técnica profesional, responsabilidad social, educación superior en Chile.

ABSTRACT

The work addresses the issue of social responsibility in Professional-Technical Higher Education offered by the Professional Institutes and Technical Training Centers in Chile, from the perspective of corporate social responsibility and university's social responsibility. Then, the origin of these centers and institutes in Chile is briefly reviewed, trying to describe their evolution and their institutional meaning in the present.

KEYWORDS: Professional technical education, social responsibility, higher education in Chile.

¹Rector CFT ENAC, Chile

INTRODUCCIÓN

La Educación Superior Técnico Profesional (ESTP) pasa quizá por el momento de mayor auge en el país. Hace ya más de un lustro que los alumnos de primer año que ingresan a este sector superan en matrícula a aquellos que acceden a las universidades. Esto es una nueva tendencia estructural que tiene como trasfondo un cambio relevante en los patrones de elección de las familias en busca de alternativas más efectivas de inserción laboral y de progreso social. Lo anterior obliga a las instituciones de ESTP a ser cada vez más responsables socialmente y dar el mejor cumplimiento de sus promesas de valor con sus estudiantes y los actores relevantes que participan o son afectados por sus proyectos educativos. Es por tanto, un momento propicio para preguntarse por la responsabilidad social de la ESTP, cuál es su origen y el sentido para sus instituciones y el país en su conjunto.

El artículo que se presenta en las siguientes páginas tiene por objetivo reflexionar acerca de la responsabilidad social que les corresponde a los Institutos Profesionales (IP) y Centros de Formación Técnica (CFT) en Chile. Es un artículo aproximativo y exploratorio, pues la responsabilidad de la ESTP es algo que recién comienza a dibujarse en el mapa de la educación superior chilena y corresponde por tanto una discusión a fondo en el amplio contexto del desarrollo para el país. Más aún en momentos de profunda discusión sobre una reforma a la educación superior en la cual se ha puesto como foco estratégico nacional la proyección de la ESTP. El trabajo se aproxima a la temática de la responsabilidad social en la ESTP desde la perspectiva de la responsabilidad social empresarial y la responsabilidad social universitaria. Luego, se revisa de manera somera la génesis de los CFT e IP en Chile, intentando repasar su evolución y su sentido institucional en los tiempos de hoy. Finalmente, dado que este escrito obedece a una invitación a reflexionar respecto a la contribución real de las instituciones en responsabilidad social y en el marco de un Congreso Internacional² sobre la materia, se presenta una breve aplicación del Centro de Formación Técnica ENAC.

La Responsabilidad Social, un contexto para la ESTP

conceptos. Obliga también a la reflexión y opinión

más libre, siendo esta una opción sin duda más riesgosa. El punto de partida es quizás la responsabilidad social del hombre que vive y convive en sociedad. Así entonces, en primer término la responsabilidad social se relaciona con el sentido de la vida y de cómo cada persona se relaciona con los demás. El Padre Alberto Hurtado³ decía: “el sentido social es aquella cualidad que nos mueve a interesarnos por los demás, a ayudarlos en sus necesidades, a cuidar de los intereses comunes”... “quien tiene sentido social, comprende perfectamente que todas sus acciones repercuten en los demás hombres, que les producen alegría y dolor y comprende, por tanto, el valor solemne del menor de sus actos”.

La responsabilidad social es por tanto, el sentido de la vida bajo un enfoque que supera al personal y que contempla a la comunidad, al menos la más cercana y cotidiana. Del mismo modo, este sentido social de la vida va configurando una conciencia de los impactos y repercusiones que pueden tener los propios actos. En este sentido, Chomali y Majluf⁴ indican que la responsabilidad social primera es la personal, pues solo al descubrir el impacto de los actos personales y la sociedad en su conjunto se genera una cultura auténticamente humana.

Del mismo modo, Scherz y Bernasconi⁵, quienes reflexionan acerca de la gratuidad en la educación superior, mencionan que el acceso a ella no puede ser concebido solo como un derecho individual para quienes se proveen con gratuidad de un diploma profesional y luego transformarse en energúmenos del éxito y del lucro individual. Aquí radica entonces la responsabilidad social de los formados en educación superior. En esta línea de análisis, la filosofía, la teología, la ética y la moral han desarrollado a lo largo de la historia infinitos escritos que este artículo no profundizará y que por lo demás superan con amplitud las pretensiones de este trabajo. Es solo un punto de partida imposible de ignorar en esta contextualización.

En otro orden, es en los últimos decenios que la teoría de las organizaciones aborda el enfoque de Responsabilidad Social Empresarial (RSE), siendo una orientación que va más allá de su alcance filantrópico y que en estos últimos años se ha transformado en factor estratégico de competitividad para las empresas.

²Primer Congreso Internacional DUOC UC, La Educación Técnica Profesional al servicio de Chile. Rol y Responsabilidad Social, octubre 11 de 2016.

³San Alberto Hurtado, *Humanismo Social*, pp. 151-152, edición preparada por Samuel Fernández, Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2013.

⁴Chomali, F. y Majluf, N. (2007), *Ética y responsabilidad social en la empresa*.

⁵Editorial El Mercurio Scherz, T. y Bernasconi, A. (2016), *La búsqueda de la gratuidad en la educación superior. Aportes desde una mirada creyente*. Documento de trabajo, Serie Educación de Calidad para el Chile de hoy. Arzobispado de Santiago, Vicaría para la Educación.

Para hablar de responsabilidad social en la ESTP es necesario contextualizar el tema y ver cuáles podrían ser las mejores aproximaciones conceptuales que permitan identificar los factores relevantes que le confieren su sentido. Más precisamente, conviene partir señalando que la responsabilidad social en la ESTP chilena es un tema casi no abordado en el papel y ello obliga a una aproximación por cercanía de ¿Qué es entonces la RSE? Existen muchas aproximaciones y enfoques de RSE, la literatura identifica el concepto como parte de la gestión con el entorno y la evolución de las estrategias empresariales, en cuanto a la necesidad de medir y tomar conciencia de sus impactos, más allá de los bienes y servicios producidos.

Es también un concepto dinámico y voluntario, pues cada organización debe identificar sus principales actores a los que impacta, tomar conciencia de ello y actuar con autonomía. Al fin de cuentas, la RSE es un enfoque de gestión integral, que contempla la dimensión económica, legal, ética, social y ambiental de las organizaciones, y cuyo fin es maximizar el bienestar de los actores internos y externos de la organización. Es al mismo tiempo un enfoque sustentable, en tanto y cuanto permite una proyección de la organización en armonía con su entorno.

Puede decirse que RSE es un conjunto de prácticas de las organizaciones que dan cuerpo a una estrategia corporativa, y que tienen como fin evitar daños y/o producir beneficios para todas las partes interesadas en la actividad de las empresas (clientes, empleados, accionistas, comunidad, entorno, etc.), siguiendo fines racionales y que deben redundar en un beneficio tanto para la organización como para la sociedad⁶.

La RSE no es filantropía pura, dado que ello conduce a una dinámica no recíproca de beneficios, no se crea valor y no es sustentable. En esta dirección, Kramer, R. y Porter, M.⁷ señalan que existe una manera más estratégica de plantearse la filantropía. De este modo, estos autores plantean que las corporaciones pueden usar sus esfuerzos en beneficencia para mejorar su contexto competitivo, es decir, la calidad del ambiente de negocios en las localidades donde operan. Usar la filantropía para realzar

el contexto competitivo hace converger objetivos sociales y económicos y mejora las perspectivas de negocio a largo plazo de una empresa. Preocuparse del contexto le permite a una empresa no solo dar dinero, sino apalancar sus capacidades y relaciones en apoyo de causas benéficas. Eso produce beneficios sociales que exceden por mucho aquellos que resultan de donaciones de individuos, fundaciones y aun gobiernos.

En consecuencia, si asumimos que la RSE se relaciona con las estrategias empresariales y que su consideración ha pasado a ser un factor de competitividad sostenida, se puede decir que asumir un enfoque socialmente responsable en las organizaciones es un factor de inclusión, tanto de actores internos como externos, y que esta consideración conduce a un desarrollo más armónico y de largo plazo.

¿Cómo ha asimilado este enfoque la educación superior chilena? Ciertamente, su adaptación ha provenido de parte de las universidades y se adecuó el concepto a la Responsabilidad Social Universitaria (RSU). En general, los Centros de Formación Técnica e Institutos Profesionales todavía no han abordado esta temática de manera amplia y explícita.

La RSU en Chile tuvo su auge a finales de los años noventa e inicios del dos mil. En aquel entonces las universidades desarrollaron estudios, formaron redes de colaboración y produjeron diverso material relacionado con la RSU. Se adaptó el enfoque de RSE a la RSU y se propuso una visión de país para un conjunto de universidades. También se dispusieron recursos públicos a través de fondos competitivos para desarrollar esta temática en las universidades.

Así, el proyecto Universidad Construye País (UCP), liderado por la Corporación Participa en asociación con la Fundación Avina, desarrollado durante los años 2001 al 2008, se planteó como principal objetivo expandir el concepto y práctica de responsabilidad social dentro del sistema universitario chileno⁸.

En este proyecto participó un grupo de más de 11 universidades chilenas⁹ y el diagnóstico inicial señaló que las universidades no tenían en

⁶Vallaes, F. (2008) ¿Qué es la responsabilidad social universitaria? Nuevo León, México.

⁷Aguilar Kramer, R. y Porter, M. (2002), La ventaja competitiva de la filantropía corporativa, Harvard Business Review, Vol. 80, N°. 12, 2002, págs. 49-62. Ver: www.rsuchile.cl

⁹Inicialmente participaron 11 universidades: de Chile, Católica, Alberto Hurtado, Federico Santa María, de Valparaíso, Playa Ancha, Católica de Valparaíso, de Concepción, del Bío-Bío, La Frontera y Católica de Temuco. Posteriormente, se incorporan la Universidad de Santiago y la Universidad Austral y la Universidad de La Serena.

el centro de sus misiones temáticas tales como la pobreza, la desintegración social, el capital social o el desarrollo sustentable debido a dos razones fundamentales. Primero, debido a la ausencia de una visión interuniversitaria e interdisciplinaria a nivel país que oriente y concentre a las universidades en el desarrollo de su quehacer. Segundo, la responsabilidad social no está integrada estructuralmente en ninguna de sus funciones principales (docencia, investigación, extensión o gestión universitaria).

El proyecto UCP definió a la RSU como: [] la capacidad que tiene la universidad como institución, de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores generales y específicos por medio de los procesos clave de gestión, docencia, investigación y extensión, respondiendo socialmente así ante la comunidad universitaria y el país en que está inserta.

De esta manera, las universidades asumieron un enfoque de RSU adaptado hacia sus propios fines y propósitos institucionales. Ello derivó en una serie de prácticas y ejercicios organizacionales de RSU, se establecieron políticas institucionales en la mayoría de las universidades y en muchos casos se han asimilado prácticas de responsabilidad social por medio de reportes de RSU. Al decir de Jiménez¹⁰, et al., la universidad es responsable de poner en práctica los principios generales de la vida universitaria en cuanto sociedad inserta en un entorno mayor y los valores específicos que son propios de la vida universitaria. Todos ellos deberían atravesar la gestión y las funciones tradicionales de docencia, investigación y extensión.

Bajo este contexto, las universidades son responsables, en primer lugar, ante la propia comunidad universitaria. Es decir, ante los académicos, funcionarios y alumnos, tanto en particular como en su conjunto. Luego se responde al país; al Chile de hoy y del futuro. La universidad tiene que prever el futuro y adelantarse a la demanda que el país le hará por nuevos servicios. Además, en una sociedad globalizada, la universidad debe responder a los requerimientos de América Latina y del mundo.

En términos muy generales y a riesgo de simplificación, las universidades asumieron prác-

ticas de RSU en el frente interno y externo de su gestión estratégica, ordenando sus acciones en los pilares fundamentales de su quehacer institucional: docencia, investigación y extensión. Luego de este periodo, que podría calificarse como de génesis de la RSU, el enfoque comienza a cambiar como consecuencia de la instauración del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad¹¹ en el año 2006. Con este cambio, la variable calidad pasa a tomar protagonismo en la gestión universitaria y dentro de ella, el área vinculación con el medio se configura como una dimensión que incorpora a la RSU y que finalmente le asigna valor institucional en el sentido más amplio.

Dicho de otro modo, con la instauración de la vinculación con el medio como variable medible y evaluable de calidad, las universidades encuentran la fórmula de capitalizar en valor su responsabilidad social. De esta manera, comienza a desarrollarse un mecanismo objetivo y medible para aquilatar los impactos de la gestión institucional con su entorno. Se comienza a estructurar un enfoque de vinculación¹² con el medio que incorpora atributos observables y objetivos de esta área de calidad y se empiezan a plantear elementos como la bidireccionalidad de las acciones institucionales, la transparencia, el registro y medición del impacto de las actividades con el entorno, entre otros.

En el contexto de todo lo dicho y de manera muy resumida, la responsabilidad social en las organizaciones y la que por cierto atañe a las instituciones de educación superior, se relaciona con el ejercicio de su propósitos institucionales, su gestión y el consecuente impacto que ello tiene en los actores internos y el entorno. Entonces, actuar de manera socialmente responsable implica desarrollar una gestión sistémica, consciente de los impactos y compromisos con la sociedad y que ello es una opción de desarrollo integralmente sostenible. Entonces, ¿cuál podría ser el sentido de la responsabilidad social de la ESTP? Pues bien, si el sentido de la responsabilidad social responde al ejercicio de los fines institucionales de toda organización, habría que preguntarse dónde radican esos fines o cuál es la génesis del sistema superior técnico profesional en Chile.

¹⁰Jiménez, M; De Ferrari, J; Del Piano, C; y Ardiles, C; Universidad Construye País, enero 2004.

¹¹Ley 20.129 del Ministerio de Educación, promulgada el 20 de octubre del año 2006.

¹²Ver Von Baer, H; Brugnoli, F; Márquez de la Plata, L; Pastene, M; Moffat, S; Matulic, J; Hacia la institucionalización de la Vinculación con el Medio como función esencial de la Educación Superior en Chile, Informe del Comité Técnico de Vinculación con el Medio, de la Comisión Nacional de Acreditación, CNA 2010.

Génesis y evolución de los IP y CFT en Chile, una aproximación a su sentido de responsabilidad social

Si se parte del supuesto que la responsabilidad social de las instituciones de educación superior técnicas y profesionales es inherente a su génesis o a su sentido original, vale la pena preguntarse dónde nace ese sentido de responsabilidad. En otras palabras, habría que preguntarse por el sentido original de los IP y CFT en Chile y cómo esto ha venido evolucionando en el tiempo. Para abordar esta mirada, primero se repasarán algunas referencias internacionales de los modelos de provisión de educación técnica profesional y luego se abordará el origen de la ESTP chilena de una manera sucinta, descriptiva y general¹³.

De acuerdo con Paredes y Sevilla¹⁴, los modelos de provisión de ESTP en el mundo pueden ordenarse en dos tipos. Por un lado están aquellos sistemas de educación superior binarios en los cuales la ESTP funciona en paralelo a las universidades tradicionales, haciendo la distinción dentro de este sistema en aquellos modelos que forman para transferir alumnos a las universidades y otros que proveen técnicos y profesionales directamente al mercado laboral. El segundo sistema sería el unificado y en el cual son las universidades las que brindan formación técnica y profesional, sin distinguir sus fronteras de manera clara.

Paredes y Sevilla señalan que los community college de Estados Unidos son un buen ejemplo del primer sistema y su origen se explica en la necesidad de aumentos de cobertura de principios de siglo XX, operan bajo regímenes de más bajo arancel, poca selectividad, sus programas de estudio son de corta duración (2 años) y en la mayoría de los casos sus estudiantes continúan estudios universitarios posteriores. Se caracterizan también por ser centros de formación de segunda opción para aquellos postulantes que no acceden a la educación universitaria directamente. En el otro lado están las experiencias de ESTP de países como Alemania, Suiza y Finlandia, cuyos sistemas de formación son también paralelos a las universidades tradicionales, pero su alto prestigio, su calidad y selectividad res-

ponde a intereses vocacionales bastante definidos. Estos sistemas están estrechamente vinculados a los sistemas productivos, forman por competencias y proveen de técnicos y profesionales altamente calificados. En esos países los altos estándares de formación superior técnica profesional se fundan sobre acuerdos sociales de base amplia, en los cuales existe convergencia y prospectiva de intereses entre actores (instituciones de educación, empresarios, gobierno) y se ordenan en Marcos Nacionales de Cualificaciones transparentes y definidos para toda la comunidad que accede a la educación superior.

En el caso de Finlandia, referencia emblemática en los inicios de la reforma a la educación superior chilena en el año 2015, la ESTP es impartida por instituciones politécnicas o universidades de ciencias aplicadas, las que pueden llegar a proveer magísteres con enfoque profesional.

Según estos mismos autores, en Inglaterra se da el segundo modelo de provisión integrado. En este país la educación universitaria y la ESTP es impartida por medio de un solo sistema y se ofrecen programas con mayor o menor grado de orientación académica o vocacional. En la década del noventa los politécnicos ingleses fueron anexados a universidades y fueron facultados para ofrecer grados de bachiller. Esto ha provocado una concentración en impartir programas en este segmento, dejando la formación de ciclo corto a los colegios superiores.

Haciendo un forzado aterrizaje de este breve contexto internacional a la realidad nacional cabe preguntarse cuál sería el patrón de provisión predominante en Chile para la ESTP. Ciertamente, en el sistema nacional coexisten sistemas integrados y paralelos, y todo funciona bajo un marco legal de títulos y grados permisivo de arriba hacia abajo, en el cual vale el principio de 'quien puede más, puede menos', permitiendo que las universidades puedan impartir programas profesionales y técnicos. Pero el sistema es estanco desde abajo hacia arriba, dejando a los CFT e IP en marco de acción acotado en cuanto a su desarrollo institucional vertical.

¹³Cabe señalar que el repaso breve de la evolución de los IP y CFT en Chile presentado en este trabajo es del todo insuficiente y que sin duda requiere de una revisión más acabada, lo que puede ser motivo de trabajos posteriores. Para efectos de este artículo se optó por una descripción general y sin nombrar a ninguna institución.

¹⁴Paredes, R. y Sevilla, M.P. (2015), Reforma de la Educación Superior Técnico Profesional, en Sánchez, I. Editor Ideas en Educación: reflexiones y propuestas desde la UC, Ediciones UC

En el sistema de educación superior chileno existen universidades, públicas y privadas, que imparten programas técnicos. También existen CFT que han llegado a desarrollar sus propios IP e incluso universidades, pero siempre con la obligación de crear instituciones paralelas. Hay corporaciones de educación superior que operan en las tres plataformas de manera simultánea, comparten infraestructura y gobiernos corporativos. En esto último, lo más común es encontrar instituciones que comparten el nivel técnico y profesional de manera bastante bien integrada, entre otras razones porque existe afinidad en los perfiles de egreso entre los estudiantes y porque las menores asimetrías de información permiten una articulación mucho más fluida entre estos dos niveles.

Se pueden observar también CFT e IP de corta y larga data, algunos de ellos que nacieron al amparo de universidades tradicionales y otros que han sido fruto del emprendimiento de inversionistas nacionales. Como consecuencia de las políticas liberales y de ampliación de cobertura en las décadas de los años ochenta y noventa, se han desarrollado instituciones pequeñas que en algunos casos no albergan a más de 1 000 estudiantes y existen también grandes consorcios de capitales extranjeros que pueden tener cerca de 100 mil estudiantes.

En fin, es posible observar entonces, un sistema de ESTP de origen diverso, con identidad de base polisémica y con sentido de continuidad heterogéneo. Por tanto, sería difícil y pretencioso clasificar al sistema de provisión técnico profesional como integrado o independiente. Quizás la mejor aproximación a esta respuesta sería recurrir a los orígenes del sistema de ESTP. Respecto a esto, a riesgo de hipótesis reflexiva, podría decirse que el origen del sistema de ESTP se basó en una dinámicamarcada por dos elementos de cambio que determinaron su desarrollo por más de 30 años.

En primer término, el origen de las instituciones técnicas y profesionales estuvo determinado por la predominancia del sistema universitario y su aspiración intentó replicar la formación universitaria a bajo costo y como producto de segunda opción. Las instituciones de ESTP que partieron en la década de los sesenta nacieron bajo el alero de universidades tradicionales, corporaciones de empresa-

rios o de emprendimientos personales bajo este enfoque. Es por tanto, una génesis más bien de producto alternativo a las universidades tradicionales y cuyos inicios permitieron dar respuesta a una mayor demanda de educación superior.

Por lo demás, no es para nada evidente que una de las aspiraciones de esta formación consistiera en la continuidad de estudios universitarios. Bajo este enfoque, los proyectos educativos de las instituciones técnicas y profesionales tendieron a replicar los métodos de enseñanza universitarios, los modelos pedagógicos se desarrollaron en base a contenidos, los profesores eran compartidos, los perfiles de egreso se elaboraban por objetivos y por lo tanto, en este esquema, a veces integrado o independiente, fue muy difícil diferenciar el tipo de enseñanza impartida.

También podría llegar a decirse que esta vertiente tuvo un corte asistencialista y que buscó entregar educación a un grupo de la población fuera de la elite que no accedía a la formación universitaria. Bajo este modelo, y un contexto de bajos ingresos y escaso acceso a financiamiento, era muy difícil profesionalizar los cuerpos directivos, desarrollar infraestructura y equipamiento adecuado.

El segundo elemento de origen que marcó los derroteros de la ESTP por muchos años fue su casi total desconexión con el mundo productivo y del trabajo. La dinámica de la educación superior se desarrolló en paralelo y de manera poco convergente con el desarrollo productivo y las estrategias de desarrollo económicas del país.

Intentando un paralelo general y somero, si situamos en el inicio de la ESTP a mediados de la década del sesenta, en aquella época el país estaba en la etapa final de su periodo de desarrollo hacia adentro o de sustitución de importaciones. Eran los tiempos del desarrollo industrial, el proteccionismo y un activo rol del Estado. En los años setenta se desata la crisis política, el quiebre de las instituciones y el cambio de modelo económico hacia un sistema de grandes cadenas exportadoras comienza a presentarse en los inicios de la década de los ochenta.

En ese marco de cambios económicos y políticos radicales, la articulación del mundo de la

¹⁵Ver Muñoz, O. (2001), Estrategias de Desarrollo en Economías Emergentes. Lecciones de la experiencia Latinoamericana. FLACSO Chile.

educación con el del desarrollo económico era al menos débil y la capacidad para coordinar y prospectar estrategias compartidas, inexistente. Con todo, primó la idea de políticas sectoriales, en la cual la economía está por un lado y la educación por otra¹⁵.

En este marco original del sistema de ESTP se desarrollaron las instituciones técnicas y profesionales, siendo una dinámica que perduró por un periodo cercano a los 30 años y en el cual los IP y CFT funcionaron bajo un estatus jurídico diferente al de hoy (escuelas de capacitación, departamentos de universidades, etc.) y con un perfil institucional de escasa visibilidad.

Esta tendencia comienza a cambiar a contar de los años noventa y el nuevo orden que establece la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), la que determina los requisitos que deben cumplir las instituciones de educación superior para obtener el reconocimiento oficial del Estado. De esta manera se ordena el marco de instituciones de educación superior en el país y sus correspondientes personerías jurídicas.

Desde los años noventa hasta los tiempos actuales, el sistema de educación superior como un todo experimentó una explosión en su crecimiento y la matrícula total se ha multiplicado 4,7 veces, pasando de un total de 249 482 estudiantes en 1990 a 1 163 227 en 2016¹⁶. Alcanzando de paso, coberturas de educación superior terciaria muy elevadas y en los niveles más altos de la OCDE.

En este tránsito, por cierto que el perfil y la valoración de la ESTP ha evolucionado significativamente. Tanto así, que desde el año 2010 la matrícula de primer año de este segmento ha superado a la universitaria, lo que sin duda expresa una dinámica nueva en las decisiones de las familias y una mejor valoración de los profesionales y técnicos en el mundo del trabajo¹⁷.

La ESTP en Chile es hoy una opción real y madura de desarrollo del sistema educacional, pues atiende a una fracción importante de los estudiantes del nivel terciario (45 %), está presente en casi todo el territorio nacional y sus estándares de calidad han evolucionado

positivamente. Bajo esta realidad, su génesis, su evolución y prospectiva corresponden de preguntarse por su responsabilidad social.

La reciente reforma a la educación superior que se discute en el parlamento ha relevado a la ESTP como factor importante de desarrollo nacional y se ha propuesto la conformación de una Estrategia Nacional de Formación Técnico Profesional. Más aún, en días recientes el Ministerio de Educación ha anticipado la conformación del Consejo Asesor de Formación Técnico Profesional¹⁸, el organismo encargado de confeccionar dicha estrategia en la propuesta de ley. Entonces, es el momento propicio para hacer preguntas trascendentales respecto a la ESTP y su futuro. Entre ellas, ¿cuáles son los técnicos y profesionales que requiere el desarrollo productivo chileno?, ¿cuál es el modelo de provisión más pertinente?, ¿el país requiere técnicos y profesionales que prosigan estudios universitarios o se necesitan técnicos y profesionales altamente calificados para desempeñarse directamente en los mercados laborales? Son estas algunas preguntas que pueden conducir la discusión actual de la ESTP y su responsabilidad social.

En definitiva y para terminar este acápite con una propuesta concreta para la discusión, los elementos que pueden orientar el sentido de responsabilidad social de la ESTP serían los siguientes:

- Sentido de responsabilidad social con las familias: dada la creciente elección de las familias chilenas por la ESTP, sin duda alguna que un principal compromiso de responsabilidad social es con ellos. Cumplir con esa expectativa de formación pasa a ser un desafío de pertinencia, eficiencia y calidad para las instituciones de educación. Más todavía si una parte importante de los alumnos que ingresan a la ESTP son primera generación en sus propias familias. Es por tanto, un compromiso social con la equidad y la movilidad social.
- Formación integral de los estudiantes: las instituciones de ESTP forman en competencias y con sentido práctico, de manera de producir profesionales y técnicos especializados y productivos. Pero eso no lo es todo, se requiere tam-

¹⁶Ver: www.mifuturo.cl

¹⁷Ver Menéndez, J. (2014) Educación Superior en Chile: ¿fin de un ciclo de expansión para las universidades? Revista Latinoamericana de Educación Comparada (RELEC), año 5 N° 5, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

¹⁸Ver diario El Mercurio, edición del día martes 23 de agosto de 2016, titular de cuerpo C.

bién de una formación integral, con valores, ética profesional y conciencia social. Es un desafío no menor, especialmente para la formación de ciclo corto dado el menor tiempo del cual se dispone para impartir sus planes de estudio. Esta formación integral ha de estar presente el currículum y manifestarse más ampliamente en el proyecto educativo y la gestión institucional.

- Sentido de responsabilidad con el mundo del trabajo: esta es una responsabilidad social de doble dirección. En primer lugar, la construcción de los perfiles de egreso y la actualización de los planes de formación tienen que estar sintonizados de manera importante y permanente por el mundo del trabajo. Por otra parte, los estándares de formación deben satisfacer los requerimientos de productividad provenientes del sistema laboral. En este último aspecto, quizás un elemento particular es contribuir a mejorar la calidad de los servicios, pues la economía requiere de un desarrollo urgente en este ámbito, y los profesionales y técnicos son actores de mucha contribución y de alto impacto en esta tarea.
- Sentido de responsabilidad intrasistitucional: las instituciones de educación superior, así como toda organización, se deben a sus propias personas. El bienestar organizacional, el clima laboral, el desarrollo organizacional y el sano equilibrio entre trabajo y familia son algunos componentes trascendentales de la responsabilidad interna de las instituciones de ESTP.
- Sentido de responsabilidad local: dada la amplia presencia de la ESTP a lo largo del país, su compromiso social con las localidades adquiere sentido de pertinencia territorial y desarrollo local. Las instituciones de ESTP con sentido local pasan a ser actores relevantes en un marco amplio y pueden contribuir de manera significativa al progreso del país. El desafío en esta dirección pasa por encontrar los espacios de colaboración y trabajo colaborativo con los actores locales que contribuyan al desarrollo y la innovación.
- Articulación vertical de la formación: las instituciones de ESTP no están solas en el sistema educacional y su responsabilidad social pasa también por encontrar las opciones más flexibles de articulación curricular en toda la cadena de formación. En primer lugar, la ESTP debe avanzar significativamente en programas

de convalidación de estudios con los colegios técnicos profesionales. Así también debe aspirar a la continuidad de estudios con las universidades para aquellos estudiantes que opten por esta alternativa.

Aplicación en el CFT ENAC

En el marco de lo planteado en las páginas anteriores, a modo de aplicación y dado que este artículo ha sido escrito para un Congreso Internacional, en el cual se espera debatir sobre la contribución real de las instituciones técnicas y profesionales a la responsabilidad social en Chile, se presenta a continuación una breve descripción de la contribución social que realiza el Centro de Formación Técnica ENAC. El CFT ENAC es una Fundación de derecho privado sin fines de lucro y cuyo miembro fundador es Caritas Chile. Es un CFT de tamaño mediano (3 800 alumnos), se ubica en la ciudad de Santiago y ha sido acreditado recientemente por un periodo de 6 años. Los inicios de ENAC se remontan al año 1961. En aquel entonces, su fundadora Elisa Sanfuentes, se propuso crear un voluntariado al servicio de la labor social, educacional y espiritual de la Iglesia Católica teniendo como fundamento la caridad cristiana, para contribuir a la evangelización y al servicio. Siendo Cáritas el organismo oficial de la Iglesia para la acción caritativa, se cobijaron en ella para realizar la obra que se proponían, a la que se llamó Cruzada del Servicio Voluntario de Cáritas Chile. Desde sus inicios, se capacitó a las voluntarias en puericultura y salud pública, lo que se fue diversificando a las áreas de primeros auxilios, alfabetización, cooperativismo, nutrición aplicada, juguetería y otras, abarcando además del área de salud, las de asistencia social y educación. En el año 1968, la Cruzada asume la dirección de los cursos de Auxiliares.

Paramédicos de Enfermería y se crea el Centro de Educación de Adultos

Con el paso del tiempo, la reforma de los años ochenta ordena su institucionalidad y se comienzan a dictar carreras técnicas, formuladas sobre la base de los cursos que se dictaban como Escuela de Capacitación, entre ellos: Consejería Familiar y Técnico Asistencial de Menores, Asistente del Educador de Párvulos, Técnico en Turismo, Técnico en Asistencia Social y Secretariado Ejecutivo. Con la instauración de la LOCE en los años noventa, el CFT ENAC adquiere personalidad jurídica propia, se desarrolla su infraestructura

en la sede de Alameda y se obtiene la autonomía. Con el paso del tiempo, la reforma de los años ochenta ordena su institucionalidad y se comienzan a dictar carreras técnicas, formuladas sobre la base de los cursos que se dictaban como Escuela de Capacitación, entre ellos: Consejería Familiar y Técnico Asistencial de Menores, Asistente del Educador de Párvulos, Técnico en Turismo, Técnico en Asistencia Social y Secretariado Ejecutivo. Con la instauración de la LOCE en los años noventa, el CFT ENAC adquiere personalidad jurídica propia, se desarrolla su infraestructura en la sede de Alameda y se obtiene la autonomía.

En el año 2012 obtiene su primera acreditación institucional por un periodo de 4 años y en el transcurso del año 2016 acreditó nuevamente por un periodo de 6 años. Junto con ello, dispone de dos carreras de salud acreditadas por 6 años y una del área social acreditada por 4 años. Con todo, más del 50 % de sus alumnos estudian en programas acreditados y se espera acreditar todos sus programas en el corto plazo. Así entonces, fiel a su identidad histórica de base y a su consolidación institucional por calidad de los últimos años, ENAC focaliza su quehacer en los alumnos más carenciados del sistema y obtiene buenos resultados. Por consiguiente, es una institución que garantiza calidad, efectividad, valor agregado y movilidad social para quienes estudian en ella. Por lo tanto y en resumen, ¿cuáles podrían ser los principales focos de responsabilidad social de ENAC?

A continuación una breve aplicación.

- **Compromiso con las familias:** la gestión institucional está centrada en responder de la mejor manera posible a las expectativas de las familias chilenas depositadas en ENAC. En este sentido, casi la totalidad de los alumnos que ingresan a la institución provienen de los tres primeros quintiles de ingreso, el 93 % de los estudiantes que ha ingresado a ENAC en los últimos cinco años proviene de colegios municipales o particulares subvencionados y el 55 % de estos estudiantes declara ser el primero en su familia en cursar estudios en una institución de educación superior. Con estas condiciones de origen, la institución dispone de altos niveles de eficiencia y efectividad de

su proyecto educativo. La tasa de retención de primer año en las últimas cinco cohortes de CFT ENAC alcanza valores superiores al 70 % y un promedio de 72.5 %. Estudios publicados por el Servicio de Información de Educación Superior (SIES)¹⁹ indican que la tasa de retención de primer año en promedio para CFT considerando las cohortes 2010 a 2012 alcanza un valor de 63.0 %, CFT ENAC para las mismas cohortes, muestra indicadores de retención de primer año superiores (72.9 %). Del mismo modo, las tasas de egreso y los tiempos de titulación que logra la institución son mejores a los que muestra el sistema nacional comparado. Al similar ocurre con la empleabilidad.

De esta manera, la institución se hace cargo de sus estudiantes y los transforma en técnicos especializados y con sentido integral, bajo un sistema de gestión que los acompaña desde el inicio y hasta el fin de sus estudios. En este último sentido cabe señalar que ENAC dispone de un “modelo de gestión integral y acompañamiento continuo del estudiante”, que está planteado desde que el alumno ingresa a la institución hasta su egreso, pues son diferentes los tipos de apoyo que el estudiante requiere dependiendo del nivel en que se encuentre. El proceso comienza con una semana de inducción que se realiza previo al ingreso a clases, continúa con la posibilidad de apoyos psicológicos, psicopedagógicos, académicos, espirituales y sociales durante toda su estadía, y culmina con actividades de apoyo a la inserción laboral en el momento de su egreso.

Formación integral: la institución persigue la formación de técnicos especializados, pero también es parte de sus fundamentales preocupaciones formar personas con sentido integral. Para materializar este principio institucional, ENAC dispone de un proyecto educativo que declara un sello valórico de la formación y dispone a su vez de un área curricular de formación personal que apunta en esta dirección. En su sello, ENAC define valores institucionales como los principios rectores incorporados al quehacer de cada uno de los miembros de la comunidad, buscando por medio de éstos hacerlos vida en la cotidianidad del trabajo y la convivencia. Ellos orientan y dan sentido al quehacer de la institución y forman parte

¹⁹Lara A, Elizalde L & R Rolando (2014). Retención de primer año en Educación superior, programas de pregrado. Servicio de Información de Educación Superior (SIES), de MINEDUC.

²⁰PMI CEN 1501, Currículum basado en competencias laborales: innovación curricular, proceso formativo de calidad y vinculación con el sector productivo, Ministerio de Educación.

del sello diferenciador del CFT ENAC. Estos valores son: respeto a la dignidad de la persona, espíritu de servicio y colaboración, trabajar con alegría y superación de sí mismo. A nivel de estructura curricular, la institución cuenta con un área de formación personal que promueve los valores institucionales. Las competencias del ámbito de Sello ENAC son verificadas en las actitudes y conductas que proponen las actividades planificadas en los distintos programas de asignaturas.

La secuencia de los cursos del área busca el desarrollo del autoconocimiento, la aceptación y la valoración personal. También facilita la autorrealización a través del conocimiento de sí mismo y del desarrollo de una serie de habilidades personales esenciales para un desempeño profesional de excelencia y centrado en las personas.

- **Relación con el sistema laboral:** en todas las carreras del CFT ENAC se han formulado perfiles de egreso con consulta a los empleadores y organismos reguladores, que los validan y retroalimentan de acuerdo a los requerimientos del mundo laboral y a los cambios en las políticas públicas y entorno social. Las prácticas tempranas y progresivas en la mayoría de las carreras del CFT han favorecido un acercamiento y vinculación permanente con los centros de práctica, que a la vez se convierten en futuros empleadores, ya que en un alto porcentaje ofrecen trabajo al estudiante durante su práctica laboral. Como una manera de asegurar la calidad y pertinencia del levantamiento de los perfiles de egreso por competencias laborales, se han creado Consejos Asesores por áreas de desarrollo de las carreras y que son representativos del mundo laboral de cada área. ENAC se encuentra en plena ejecución de un Plan de Mejoramiento Institucional²⁰ financiado por el Ministerio de Educación que tiene por objetivo “desarrollar un plan de formación integral cuyo centro sea la renovación del currículo basado en competencias laborales, alineado con las necesidades del medio productivo y social, contribuyendo al desarrollo pleno del estudiante y generando capacidades de aprendizaje para la vida, a través del proceso formativo”. Con esta innovación se espera que la vinculación efectiva y permanente con el mundo laboral facilite aún más a los egresados su inserción laboral y le otorgue mayores posibilidades de formación continua.

- **Responsabilidad intrainstitucional:** la extendida trayectoria institucional de una organización con identidad social le permiten disponer hoy de un ambiente laboral que persigue siempre hacer valer y sentir sus valores institucionales, de especial manera el “trabajar con alegría”. Esto ha sido posible de relevar en mediciones de clima laboral y en valores intangibles como el compromiso de sus docentes y la identificación de sus alumnos y egresados. Un valor especial de la institución es su preocupación decidida a velar por la armonía entre trabajo y trabajo, lo que se puede apreciar en algunos beneficios como las vacaciones y feriados de invierno. Por su parte, ENAC dispone de planes de capacitación para su cuerpo administrativo y docente, en distintas modalidades y para diferentes objetivos institucionales. Se suma a esto un sistema integral de gestión de desempeño que permite desarrollar compromisos de trabajo medibles y en base a indicadores objetivos de resultado con todo el personal administrativo.

- **Responsabilidad local:** si bien la institución se encuentra emplazada en pleno centro de una área metropolitana, lo que dificulta una identificación más específica de su sentido local de responsabilidad, su compromiso se expresa a través de las distintas actividades de colaboración que realizan las carreras con actores del entorno. Muchas de ellas son actividades extra curriculares o de aprendizaje y servicio que han sido orientadas bajo un enfoque de responsabilidad social. Se suma a eso, una política en desarrollo de abrir los propios talleres y clínicas internas de ENAC al servicio de la comunidad. Desde fines del año 2015 la institución dispone de una dirección y una política de vinculación con el medio. Ésta es un área de pleno desarrollo y través de la cual se espera plasmar de mejor manera la relación con el entorno, por medio de actividades más dirigidas, de impacto objetivable y medible. El norte de la institución es acreditar el área de vinculación con el medio.

- **Articulación vertical:** en cuanto a la relación con colegios técnicos profesionales, la institución ha desarrollado estudios de articulación curricular con Liceos Técnicos en las áreas de enfermería y alimentación, los que todavía no entran en vigencia. Por el lado de las universidades, se dispone de un convenio de articulación y convalidación

²⁰PMI CEN 1501, Currículo basado en competencias laborales: innovación curricular, proceso formativo de calidad y vinculación con el sector productivo, Ministerio de Educación.

de estudios con la Universidad Católica Silva Henríquez para las carreras de Técnico en Educación de Párvulos y Técnico en Trabajo Social y con opción general para egresados ENAC que prosigan estudios de pedagogía en EMTP. Por otro lado, se concretó en un convenio internacional que considera la prosecución de estudios en el Politécnico de Antioquia de Colombia y otro convenio de colaboración internacional con el Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín. La articulación vertical es considerada un eje central de desarrollo para la institución y ha sido definida como uno de sus objetivos estratégicos a trabajar, en el contexto de facilitar la educación continua y fluida de sus estudiantes y disminuir todas brechas posibles de acortar en el sistema de educativo nacional.

CONCLUSIONES

Luego de revisar la evolución conceptual de la responsabilidad social, su aproximación y su sentido a partir de la génesis y desarrollo de las mismas instituciones que imparten la ESTP, es posible llegar a las siguientes conclusiones. Lo primero es señalar que la responsabilidad social de la ESTP es un aspecto en construcción y todavía difuso, quizás un poco enredado en la génesis e identidad de sus propias instituciones y por el halo universitario que por mucho tiempo ha influido en su gestión. Por ello, una manera de perfeccionar su sentido es discutir y acordar más ampliamente el rumbo de la ESTP para el país. A la educación superior para casi la mitad de los estudiantes que ingresan a primer año y en la mayoría de sus casos ha sido una decisión de primera alternativa. Esto obliga a pensar en los desafíos futuros de este segmento, diseñar políticas públicas acordes con ellos y asignar los recursos necesarios para su desarrollo. Porque dicho sea de paso, la ESTP no es de costos más bajos que la universitaria, ese es un paradigma de base poco fundamentada y que sin duda entorpece su prospectiva. En cuanto a las directrices de responsabilidad social de la ESTP posibles de identificar con claridad, se pueden mencionar dos ejes gravitantes en su dinámica. Primero, la ESTP es hoy una vía en directa relación con el mundo del trabajo y la produ-

ktividad. Chile necesita avanzar en esta dirección y en ello tienen que concertar amplias voluntades. A este llamado tienen que concurrir múltiples actores, especialmente los empresarios, los gobernantes y las mismas instituciones de educación técnica profesional. Un segundo eje de responsabilidad social gravitante lo conforman las familias, pues sus aspiraciones y expectativas tienen que ser alcanzadas de la mejor manera posible. Este es un desafío particular a las instituciones que conforman el sistema de la ESTP, cumplir con esas esperanzas debe ser alimento permanente de los mejores esfuerzos institucionales de formación y es sin duda el camino sustentable para la que ESTP sea y sigue siendo una primera opción. A fin de cuentas, la responsabilidad social pasa a ser un enfoque que pone en valor las opciones de desarrollo institucional en consideración con su entorno. Desde esta perspectiva, lo más probable que el desarrollo de la vinculación con el medio para la ESTP sea la manera más clara de transformar en calidad medible su responsabilidad social y de paso capitalizar en valor su relación armónica con el entorno tienen que concertar amplias voluntades. A este llamado tienen que concurrir múltiples actores, especialmente los empresarios, los gobernantes y las mismas instituciones de educación técnica profesional. Un segundo eje de responsabilidad social gravitante lo conforman las familias, pues sus aspiraciones y expectativas tienen que ser alcanzadas de la mejor manera posible. Este es un desafío particular a las instituciones que conforman el sistema de la ESTP, cumplir con esas esperanzas debe ser alimento permanente de los mejores esfuerzos institucionales de formación y es sin duda el camino sustentable para la que ESTP sea y siga siendo una primera opción. A fin de cuentas, la responsabilidad social pasa a ser un enfoque que pone en valor las opciones de desarrollo institucional en consideración con su entorno. Desde esta perspectiva, lo más probable que el desarrollo de la vinculación con el medio para la ESTP sea la manera más clara de transformar en calidad medible su responsabilidad social y de paso capitalizar en valor su relación armónica con el entorno.



Tomado de: <https://pixabay.com/es/libro-abierto-la-colecci%C3%B3n-de-1428428/>

Humanidades y Ciencias de la Conducta

Pedagogía, innovación y tecnología educativa: una mirada crítica¹ Teaching, innovation and educational technology: a critical view

Marco Aurelio Navarro-Leal²

RESUMEN

El mercado de los productos tecnológicos se diversifica y crece con gran velocidad. A través de audaces campañas de mercadotecnia, ha tenido gran éxito la penetración social de las tecnologías de la información. En este ensayo se exploró el espacio de convergencia entre innovación y tecnología. La adquisición o la adopción de un producto tecnológico sean hardware o software, deben ser evaluados, considerado tanto la pedagogía que le de sustento, como su relación con lo que su aplicación busca combinar. En la trayectoria de esta argumentación se identificaron algunas líneas de indagación que desde nuestro particular punto de vista no ha sido atendido con suficiencia. Se consideró que hay en las pedagogías una utopía, una noción, son de sociedad a construir y una noción del ser humano a educar para que la construya. En un primer nivel se revisaron las postuladas sobre la sociedad a contribuir y sobre las individuales a educar. En un segundo nivel las pedagogías incorporan postulados sobre los contenidos educativos, que para tales fines se consideran relevantes no son seleccionados. Los postulados de este último nivel fueron sustentados por la experiencia, o por las teorías psicológicas, sociológicas o antropológicas del aprendizaje. Por último, es una sección conclusiva se discute el papel que las TIC desempeñan en los procesos de cambio en la educación superior y se señalan algunas líneas de indagación en esta materia. También se argumenta que los productos tecnológicos son artefactos que pueden apoyar en la medida que se encuentren alienados con el mismo sentido del cambio en la pedagogía que adopte la sociedad para sí misma.

PALABRAS CLAVES: educación, tecnología, pedagogía, productos tecnológicos.

ABSTRACT

The market for diversified technological products grows at a rapid speed due to bold marketing campaigns where the social penetration of information technologies has been very successful. This essay explores the convergence point between innovation and technology. The acquisition or adoption of a technological product, whether hardware or software, must be evaluated, considering both the supporting pedagogy and the relationship with what its application seeks to combine. During the development of this argument, some lines of inquiry were identified, that in our opinion, have not been adequately met. A utopia in the pedagogies, a notion, from a society to be built and a notion of the human being to be educated in order to build it was considered. First, we reviewed the propositions about the society to contribute and the ones to be taught. At a second level, pedagogies incorporate postulates about educational content, which for these purposes are considered relevant, are not selected. The postulates of this last level were supported by experience, or by the psychological, sociological or anthropological theories of learning. Lastly, there is the conclusion section that discusses the role that ICTs play in the processes of change in higher education and identifies some lines of inquiry in this matter. It is also argued that technological products are artifacts that can be supported as long as they are alienated with the same sense of change in the pedagogy adopted by society.

KEYWORDS: education, technology, pedagogy, technological products.

¹Una primera versión de este trabajo fue presentado como conferencia en el foro Tecnologías de la Información y la Comunicación: políticas, investigaciones y aplicaciones en la educación superior. Evento realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM el 2 de septiembre del 2015.

²Universidad Autónoma de Tamaulipas. Enlace: marcoarelionavarro@msn.com

INTRODUCCIÓN

El uso de artefactos para apoyar los procesos educativos no es nuevo, la historia de estos artefactos, han pasado por distintas etapas, a través de los siglos hasta llegar al día de hoy. En los últimos años han recibido especial atención el uso de las tecnologías de la información y comunicación, que al ser aplicadas a la educación, reciben el nombre de tecnología educativa. Si pensamos por ejemplo en los siglos que han pasado desde que se utilizó por vez primera el ábaco para la enseñanza de los razonamientos aritméticos. La utilización de artefactos para apoyar los procesos educativos no es nueva. La historia de estos artefactos ha pasado por distintas etapas: la de los recursos didácticos como el franelógrafo o el proyector de cuerpos opacos; la de los recursos audiovisuales, como los sonogramas; y la de las tecnologías de la información y comunicación, que al ser aplicadas a la educación, reciben el nombre de tecnología educativa.

El mercado de los productos tecnológicos se diversifica y crece con gran velocidad. A través de sesudas campañas de mercadotecnia se ofrecen productos que son capaces, no solo de satisfacer necesidades educativas, sino también de crearlas a través de propuestas que pueden llegar a ser tan inverosímiles como por ejemplo “aprender inglés en español”.

Las fuerzas del mercado han creado confusiones en distintos ámbitos, de tal forma que se ha llegado a confundir pedagogía con didáctica y con medios; y a la innovación con los artefactos que la apoyan. En este ensayo se explora el espacio de convergencia entre innovación y tecnología. Para ello se argumenta que en los ámbitos educativos, la adquisición, o la adopción de un producto tecnológico, sea material (hardware) o inmaterial (software), debe ser evaluado considerando tanto la pedagogía que le da sustento, como su relación con lo que su aplicación busca cambiar.

En la trayectoria de esta argumentación se identifican algunas líneas de indagación que desde nuestro particular punto de vista no han sido atendidas con suficiencia. Para atender este objetivo, en una primera sección se aborda el tema de la teoría general de la educación, o teoría pedagógica, para identificar el papel que al respecto juegan las TIC. En una segunda sección se pasa revista a los principales aspectos a considerar como parte de una teoría de la innovación educativa para identificar el

lugar de las TIC en los procesos de cambio educativo. Por último, en una sección conclusiva se discute el papel que las TIC desempeñan en los procesos de cambio en la educación superior y se señalan algunas líneas de indagación en esta materia.

Pedagogía, didáctica y tecnología

Las pedagogías tienen distintos componentes instalados en varios niveles de estructuración. Tienen sus fundamentos filosóficos, en tanto que parten de una teleología, es decir, de fines. Hay en las pedagogías una utopía, una noción de sociedad a construir y una noción del ser humano a educar para que la construya. Algunos autores analizan las teorías pedagógicas o teorías generales de la educación, a partir de la estructura de sus postulados, o supuestos (Moore, 1980). En un primer nivel revisan postulados sobre la sociedad a construir y sobre los individuos a educar; con ello, las pedagogías hablan sobre los fines de la educación.

En un segundo nivel, las pedagogías incorporan postulados sobre los contenidos educativos que para tales fines se consideran relevantes y son seleccionados, acto que en su momento fuera calificado por Bourdieu y Passeron (1996) como un arbitrario recorte cultural. De este nivel se desdoblan los postulados que dan las pautas para las propuestas didácticas y que se refieren, por una parte, a la manera en que los estudiantes aprenden distintos contenidos de acuerdo a su desarrollo personal y su contexto; y por otra, los postulados sobre la mejor forma de enseñar determinados contenidos, de acuerdo a la manera en que los estudiantes aprenden.

En este último nivel se incluyen también aquellos postulados que estén relacionados con la forma en que se deben evaluar los aprendizajes de los contenidos seleccionados y los materiales o las tecnologías a utilizar para favorecer tales procesos. Los postulados de este nivel serán sustentados por la experiencia, o por las teorías psicológicas, sociológicas o antropológicas del aprendizaje.

En este esquema general, se espera que haya congruencia entre todos los postulados de distintos niveles con los fines de la educación, es decir con la noción de sociedad y de individuos a educar. No se podría pensar, por ejemplo, en una pedagogía freiriana que utilizara una didáctica basada en el condicionamiento operante, apoyada en una tecnología de “edu-

cación programada”. Como tampoco se podría pensar en construir una utopía como la de Walden II, mediante un esquema de grupos operativos, cuando un software de instrucción programada seríamás congruente con el tipo de habitante para dicha sociedad. La aplicación de las tecnologías de la información en la educación, como recurso de apoyo debe asociarse a una práctica didáctica que sea consistente con una pedagogía. En la búsqueda de esta congruencia es como se deben construir los criterios que permitan diseñar y evaluar las tecnologías aplicadas a la educación. Cuando se habla de innovación en este terreno, se habla de la introducción de ciertos cambios en los procesos de enseñanza, los cuales con frecuencia tendrán la misma orientación y sentido dictados por una pedagogía. Como se verá en la siguiente sección, las innovaciones están destinadas a cambiar comportamientos individuales, grupales u organizacionales y no son eventos, sino procesos de interacción social. No se producen por generación espontánea, ni tienen vida propia, se construyen en lo social y transitan de manera internacional a través de un tiempo y un lugar específico.

Cambio, innovación educativa y tecnología

En educación, el estudio de las innovaciones tomó un cierto nivel de intensidad a partir de la década de los años setenta, en la que se intentó superar el gran crecimiento sin cambio que los sistemas educativos de los países afiliados a la UNESCO sostuvieron durante la llamada “primera década del desarrollo”. Durante ésta, los sistemas educativos crecieron ampliamente, para solo para ofrecer “más de lo mismo”. La educación debía cambiar para contribuir de manera más efectiva al desarrollo de las sociedades (Kidd, 1974).

En la transición hacia el nuevo siglo, a través de búsquedas en internet, se pueden localizar algunas publicaciones sobre este tema, pero no tan abundantes como en ese entonces. Hacia fines de los noventa y a inicios del nuevo siglo algunos autores publicaron revisiones de sus textos iniciales, como Sarason (1996) y Fullan (2006). En México, durante la década de los setenta, la Secretaría de Educación Pública editó una colección de libros con el título de “El tiempo de la innovación”, en la serie SEPsetentas. Los estudiosos de la época proponían que debía distinguirse entre un cambio espontáneo, o adaptativo y un cambio planeado (Gross, 1971) y también sugerían que a reforma co-

mo la innovación eran cambios planeados y que la diferencia entre ambos era solo de cobertura. Mientras que la segunda se refiere a cambios de baja intensidad, aquella se refiere a cambios de mayor magnitud y de orden estructural (Paulston, 1976). La reforma requiere de innovaciones, pero innovar no siempre implica reformar. Para Huberman (1973, pág. 5) una innovación se refiere a “una mejora medible, durable e improbable de que ocurra con frecuencia”. Se debe observar que tanto la innovación como la reforma se refieren a cambios sociales que pueden ocurrir tanto en una dimensión individual, como grupal u organizacional. Para su estudio, en el proceso de innovación se han identificado tres momentos: a) iniciación, b) implementación y c) adopción. Las comentamos a continuación:

Iniciación de las innovaciones

La idea más común es que las innovaciones tienen una generación exógena, es decir que provienen de fuera de las organizaciones. En esto ha influido en gran medida el modelo “investigación & desarrollo” (I&D), el cual parte del supuesto casi siempre falso, de que todas las innovaciones son producidas por “expertos” o por investigadores, o laboratorios, cuyos resultados a medida que se difundan por los medios adecuados, o por los extensionistas, lleguen al conocimiento de las organizaciones, formales o informales, para que al adoptarlas cambien su forma de hacer las cosas que venían haciendo a través de su historia. Este modelo ha llevado también a confundir los “artefactos” que pueden facilitar un cambio, con el cambio mismo.

Las organizaciones, como las instituciones y las comunidades, pueden gestionar sus innovaciones de manera endógena. Hay muchos ejemplos de desarrollo endógeno, de auto-reflexión y diseño, de planeación-acción participativa, procesos mediante los cuales los grupos toman conciencia de las necesidades y procesos de cambio. Estos procesos pueden llevar también a la búsqueda o a la invención propia de “artefactos” catalizadores del cambio.

Implementación de innovaciones

La reforma de un reglamento, o la elaboración de un manual, no garantiza un cambio organizacional. Hay muchos ejemplos de reglamentos que pasan a ser parte de la letra muerta de las instituciones, como también hay cambios re-direccionados como producto de la resistencia a los dictados autoritarios de autoridades déspotas. Las lecciones arrojadas por

la historia muestran que puede haber una diversidad de estrategias para la implementación de los cambios en las organizaciones. Estrategias que van desde las más directivas hasta las más participativas, como en los casos de capacitación de multiplicadores, de agentes de cambio, de comunicadores, entre otros (Navarro Leal, 1983). La estrategia idónea puede ser formulada ex profeso según la naturaleza del cambio deseado y, por supuesto, de las organizaciones donde se aplique.

Adopción de innovaciones

La adopción de las innovaciones puede ser temporal, puede ser adaptativa, o puede ser de carácter permanente hasta convertirse en rutina para dejar de ser vista como innovación. Una adopción inicial puede ser temporal, como anticipo de un proceso de adaptación durante el cual puede sufrir modificaciones, o puede ser un cambio más duradero y permanecer hasta que llegue el momento de un nuevo cambio (Gross, 1971). Visualizados estos tres momentos como procesos organizacionales, se abre una gama amplia de posibilidades de análisis, desde perspectivas diferentes a esta visión instrumentalista, en la que se asume que las innovaciones tecnológicas responden a necesidades sociales y su adopción exige un ajuste mutuo. En la siguiente sección se exploran otras perspectivas.

Innovación tecnológica: una mirada crítica

Suele asumirse que las innovaciones en educación tienen una iniciación exógena y que las tecnologías son, en sí mismas, una innovación. En nuestras sociedades tenemos muy arraigada la idea de que la actividad científica y tecnológica la desarrollan científicos y especialistas en ámbitos distantes, tras lo cual basta difundir los productos obtenidos para ponerlos al alcance de usuarios ideales. En ocasiones se utilizan sofisticados esquemas de mercadotecnia para que una determinada población-meta los “compre” y los adopte. También se espera que las personas empiecen a hacer ciertas cosas de manera diferente y automática. Como si solo esperaran un descubrimiento científico o un producto tecnológico para operar cambios en sus trayectorias de vida. Mucho más difícil será aceptar este supuesto tratándose de sistemas educativos, escuelas u organizaciones complejas, como las universidades.

El simple hecho de asignar enciclomedias a las escuelas, o de regalar tablets a los estu-

diantes, no garantiza una mejor educación. Solo se trata de artefactos tecnológicos que no siempre significan una innovación. En la tradición instrumentalista de la tecnología, el problema de la innovación se reduce a un proceso de encuentro y adaptación entre necesidades y productos tecnológicos, pero desde una perspectiva interpretativa, como la representada por la tradición del constructivismo social, este tema tiene que ver con la cultura y es susceptible de ser tratado desde la sociología y desde la antropología. En la tradición interpretativa la innovación tecnológica es percibida como un proceso multidireccional que se desarrolla en espacios sociotécnicos donde participan diversos grupos públicos con sus propios intereses y recursos (Díaz Cruz & Santos, 2015). No es difícil advertir que las decisiones a tomar, en torno a la iniciación y la elección o definición de un artefacto tecnológico no son del todo racionales o técnicas y estarán influenciadas por aspectos económicos, sociales, culturales y políticos. Son decisiones que se producen en la arena del conflicto. Los procesos de innovación son conflictivos en esencia desde esta perspectiva, ya que los distintos grupos pueden atribuir significados divergentes a un mismo artefacto tecnológico y por tanto promover diversas soluciones a los problemas de un grupo. “Y si los procesos de innovación son conflictivos, entonces serán inciertos, ambiguos y contingentes” (Díaz Cruz & Santos, 2015).

La intervención de grupos sociales relevantes, su interpretación de las innovaciones, el poder y sus coaliciones son elementos que estarán presentes en los procesos de innovación y en la adopción de artefactos. El cierre, o la estabilización, de un proceso de innovación será considerado siempre como una situación temporal, cuya duración estará en función del poder de imposición de un grupo sobre otro, en términos del valor funcional o simbólico asignado a un determinado artefacto tecnológico. Con el cambio de una relación de fuerzas, los grupos sociales relevantes, con perspectivas divergentes, pueden ganar poder e imponer sus propias visiones. Mientras que en la visión instrumentalista el nivel de adopción de un producto tecnológico estará en función de su éxito en el mercado.

De acuerdo a la perspectiva de estos autores, los productos tecnológicos son parte de la cultura y por lo tanto contienen un sistema de significados que serán diversos, como diver-

los sean los grupos relevantes intervinientes. Las decisiones en materia de innovación y artefactos tecnológicos son decisiones que no son pura-mente racionales, son decisiones de poder, de imposiciones de significados, de orientación y de sentido del cambio.

Pedagogía y tecnología educativa

El sentido del cambio en los sistemas y las organizaciones educativas se relaciona con la contribución de éstos al desarrollo de las sociedades, lo que supone de antemano que hay un modo de desarrollo que representa el tipo de sociedad a construir y por tanto el tipo de ciudadanía a formar. Es terreno de la pedagogía. Si bien las constituciones de los países, como las de los estados, o provincias, expresan las aspiraciones de una sociedad, esto no significa que gocen de un total consenso. Son expresiones que tienen una historicidad no exenta de conflicto. Tanto su redacción original, como sus sucesivas modificaciones son resultado de episódicas confrontaciones de poder.

Desarrollo armónico, amor a la patria, respeto a los derechos humanos, la solidaridad internacional, la independencia y la justicia; el mejoramiento económico, social y cultural, educación laica y basada en el conocimiento científico; convivencia humana, diversidad cultural, dignidad de la persona, integridad de la familia, interés de la sociedad, fraternidad e igualdad; evitar privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos de individuos; atención al aprovechamiento de recursos, a la defensa de la independencia política, al aseguramiento de la independencia económica y a la continuidad y acrecentamiento de la cultura. Todos estos conceptos son elementos contenidos en el artículo 3º constitucional y que pueden tener correspondencia con distintas filosofías políticas y con distintas pedagogías, por lo que a los distintos grupos relevantes les podrán representar distintos significados.

De hecho hay grupos que contraponen valores como competitividad, individualismo, consumismo, entre otros elementos promovidos por la deshumanización de la cotidianidad actual. En esta última perspectiva quizás una de las pedagogías llamadas individualistas podría proporcionar orientación y sentido al enfatizar la individualidad de los sujetos, o las pedagogías de las diferencias individuales que tienen su base filosófica en el liberalismo, como en el caso de William James (1994). Por el

contrario, una pedagogía como la de Paulo Freire (Ocampo López, 2008) sería más consistente con los principios de solidaridad e inclusión contenidos en los fines de la educación mexicana.

Por ejemplo, los ambientes virtuales de aprendizaje, que en su multimedialidad, su hipertextualidad y su interactividad contienen una notación simbólica (Álvarez Cadavid & Álvarez, 2012), que apunta hacia determinados mensajes formativos que tienen correspondencia con pedagogías, plantean el gran reto de ser contruidos de acuerdo a la pedagogía que es congruente con los fines de la educación.

Mientras que la entrega de recompensas durante un ejercicio de competencias entre estudiantes promueve el individualismo; la resolución de problemas en equipo será un ejercicio que promueva los principios de solidaridad. En este sentido, en materia de construcción de artefactos tecnológicos para la educación, la forma es fondo. Es decir, que la didáctica y los medios contienen arreglos simbólicos, o sistemas de mensajes, que se corresponden con determinadas pedagogías y su utilización como catalizadores de una innovación, como vimos líneas atrás, no está exenta de conflicto.

Palabras finales

Exploramos la convergencia entre tecnología e innovación en el ámbito de la educación. Se argumenta que los productos tecnológicos son artefactos que pueden apoyar como catalizadores de innovaciones en la medida en que se encuentren alineados con el mismo sentido del cambio orientado por una pedagogía que atienda a los principios de la educación que cada sociedad establece para sí misma.

Las tecnologías, han sido estudiadas al menos desde dos perspectivas distintas. Desde una tradición instrumental lista son creadas desde los ámbitos del desarrollo científico y tecnológico para atender problemas sociales. En la medida de su difusión estos productos serán adquiridos por una población meta para satisfacer necesidades específicas, en el supuesto de que las relaciones entre oferta y demanda -léase fuerzas del mercado indicarán la cantidad y características del producto convertido en mercancía.

Las tecnologías son socialmente construidas desde una tradición interpretativa. Son parte de la cultura y contienen una notación simbóli-

ca susceptible de diversas lecturas de acuerdo a los distintos grupos que intervienen en un proceso de innovación. Mientras que desde la perspectiva instrumentalista los productos tecnológicos se mueven en torno a la búsqueda de equilibrio entre las fuerzas de la oferta y la demanda, desde la perspectiva interpretativa los artefactos tecnológicos resuelven su instalación en la arena del conflicto. De aquí que en educación, la evaluación de artefactos tecnológicos no se limita a un estudio de satis-

facción sino también a un análisis de fuerzas en conflicto, a la lectura cultural de distintos grupos relevantes y sus relaciones de poder en la adopción e imposición de innovaciones. En educación, los artefactos tecnológicos y su intervención en los procesos de innovación educativa, son materia de estudio de las ciencias sociales, las cuales deben estar también presentes en la formación de los tecnólogos de la educación.

REFERENCIAS

Álvarez Cadavid, G., & Álvarez, G. (2012). Análisis de ambientes virtuales de aprendizaje desde una propuesta semiótico integral. REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 14(2), pp. 73-88.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (Segunda edición ed.). México: Editorial LAIA.

Díaz Cruz, R., & Santos, M. J. (2015). Artefactos soiotécnicos, cultura y poder: hacia una antropología de la innovación tecnológica. In M. J. Santos, & R. Díaz Cruz, Innovación tecnológica y procesos culturales (2a. Edición ed., pp. 51-66). México, México: Fondo de Cultura Económica.

Fullan, M. (2006). Change Theory. A force for school improvement. Victoria: Center for Strategic Planning. Seminar Series Paper 157.

Gross, e. a. (1971). Implementing organizational innovatios. A sociological analysis of planned educational change. London: Open University - Harper International.

Huberman, A. M. (1973). Understanding change in education. A introduction. Paris: IBE-UNESCO. James, W. (1994). Las variedades de la experiencia religiosa. Estudio de la naturaleza humana (Segunda Edición ed.). Madrid: Ediciones Península.

Kidd, R. (1974). Whilst time is burning. Ottawa: IDRS.

Moore, T. W. (1980). Introducción a la teoría de la educación. Madrid: Alianza Editorial.

Navarro Leal, M. A. (julio-septiembre de 1983). La implementación de innovaciones educativas. Una presentación bibliográfica. Revista de la educación superior, 12(47), 61-76.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. (U. P. Colombia, Ed.) Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Num. 10, 57-72.

Paulston, R. (1976). Conflicting theories of social and educational change. Pittsburgh: University of Pittsburgh. Sarason, S. (1996). Revisiting "the culture of the school and the problem of change". NY: Teachers College Press.

Anexo:

Pedagogía, innovación y tecnología educativa: una mirada crítica. Línea de investigación: Política y planeación de la educación superior.

Navarro-Leal, M. A., Contreras, K. (2013) Neoliberal reforms and governance in Mexican higher education, in Turner, D. and Yolcu, Huseyin (eds.) Neo-liberal Educational Reforms: A Critical Analysis. Informa UK Limited (England no: 1072954) (Taylor & Francis/Routledge), pp. 73-90

Navarro Leal, M. & Navarrete, Z. (2014) The mexican education reforms and the teacher education system at the turn of the century. Popov, et al. Education's role in preparing globally competent citizens. Bulgarian Comparative Education Society, Sofia, pp. 102-108



Humanidades y Ciencias de la Conducta

Orígenes de la Universidad Autónoma de Tamaulipas

The origins of the Universidad Autónoma de Tamaulipas

Yesenia Flores-Méndez¹

La historia de las universidades se inserta en la historiografía de la educación superior. Algunos estudios se enfocan en explicar el proceso de transición de los colegios civiles e institutos literarios a universidades de los estados. El interés de los historiadores se ha centrado en las instituciones que constituyen la raíz del sistema universitario actual, trabajo enfocado en estudiar los antecedentes de las universidades actuales, es decir el tránsito de las anteriores instituciones a las nuevas.

Según un balance historiográfico realizado en 1995, la investigación de la educación superior había avanzado en comparación con la historiografía de la enseñanza primaria. Sin embargo, había un desinterés por abordar el periodo comprendido entre 1940 y 1970, y se hizo un llamado a recorrer nuevos terrenos. En un segundo balance del 2003, la historiografía sobre la educación superior además de caracterizarse de popular pasó a ser inclusiva.²

Uno de los primeros trabajos de tipo general fue Historia de las universidades estatales de Jaime Castrejón y Marisol Pérez (1976), quienes intentaron reconstruir el origen y trayecto de las universidades públicas. Después David Piñera coordinó la obra La educación superior en el proceso histórico de México (2001), donde se incluyeron artículos sobre los orígenes de casi todas las universidades estatales. Eduardo Remedí realizó un estudio novedoso titulado Detrás del murmullo: vida político académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, (2008).

En el ámbito local Juan Fidel Zorrilla, escribió la Reseña Histórica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (1976), que da a conocer los antecedentes de la educación superior y los orígenes de la institución en los años cincuenta y su situación hasta la década de los setenta, recuenta casi tres decenios de vida institucional. Así mismo agrega los decretos que dieron paso

¹El Colegio de San Luis Potosí A. C. Doctorante en Ciencias Sociales

²Alvarado, L. y Padilla, A., Historiografía de la educación superior en México. Siglos XIX y XX, en Luz Elena Galván, Susana Quintanilla Osorio, Clara Inés Ramírez González, Historiografía de la educación en México, México, COMIE, 2003, pp. 205-230.

a su conformación. Sin embargo de aquel momento hasta ahora hay mucho trayecto e historia que escribir a su conformación. Sin embargo de aquel momento hasta ahora hay mucho trayecto e historia que escribir.

Orígenes de los estudios profesionales en Tamaulipas

Desde tiempos tempranos, los jóvenes recurrían a realizar sus estudios al Seminario de Monterrey que funcionó entre 1793 y 1825, y que representó el más alto nivel de estudios, ya que a esta institución acudieron a formarse los letrados de Nuevo León, Coahuila y Tamaulipas. En el vecino estado de San Luis Potosí también funcionó el Seminario Josefino entre 1826 y 1853. Durante la primera república federal (1824-1835), las entidades federativas encargaron de sus propias instituciones educativas de una manera autónoma. La constitución mexicana de 1824, facultó a cada uno de los estados para que organizaran su respectiva instrucción. Los primeros intentos se dieron con la creación de los primeros institutos literarios, establecidos en Jalisco (1826), Oaxaca (1827), Chihuahua (1827), Estado de México (1828) y Zacatecas (1832). Estas instituciones impartían los estudios de segunda y tercera enseñanza. Entre 1820 y 1830 se nombró de esa manera a los estudios impartidos en colegios, institutos y universidades. A lo largo del siglo XIX, se definieron nuevos conceptos en la jerarquización de los niveles y grados de enseñanza que llevaron a la designación de educación secundaria, preparatoria y profesional.

En la Constitución política de Tamaulipas (1825), se dictó además de la creación de escuelas de primeras letras, “el establecimiento de instrucción pública para la enseñanza de todas las ciencias y artes útiles al estado”. En 1830, el gobernador interino Juan Guerra y el Congreso local decretaron la fundación del Instituto Hidalguiano Tamaulipeco en Ciudad Victoria.

Un establecimiento de instrucción pública de letras y ciencias necesario a la sociedad, para educar a los ciudadanos del estado, los estudios estaban orientados en los cursos preparatorios de medicina y abogacía. No obstante el plantel funcionó pocos años. Los pocos jóvenes que estudiaban acudían al Seminario de

México o al Colegio de San Idelfonso. Transcurrieron unos años para que se fundara el Instituto Literario de San Juan (1858) en Matamoros, Tamaulipas. Una de las primeras instituciones educativas seculares fundadas en el nordeste, junto con el Colegio Civil de Monterrey, Nuevo León, establecido entre 1857 y 1859, el Instituto Literario de San Luis Potosí (1859), y el Ateneo Fuente (1867) de Saltillo, Coahuila.

El Instituto Literario de San Juan fue renombrado Instituto “Juan José de la Garza” en 1898, y ofrecía las carreras cortas de mercantil, telegrafía y fotografía. También formaba abogados. Entre 1888 y 1889, el gobernador Alejandro Prieto formado en la Escuela Nacional de Agricultura como ingeniero, creó el Instituto Literario del Estado en Ciudad Victoria, que impartía los estudios de secundaria-preparatoria y normal de profesores. Entre 1897 y 1900 incorporó las carreras profesionales de ingeniero topógrafo e hidrógrafo, abogado y escribano y carreras técnicas (telegrafía, agricultura). Sin embargo, los estudios profesionales se separaron, al crearse la Escuela de Jurisprudencia del Estado que funcionó de 1905 a 1913.

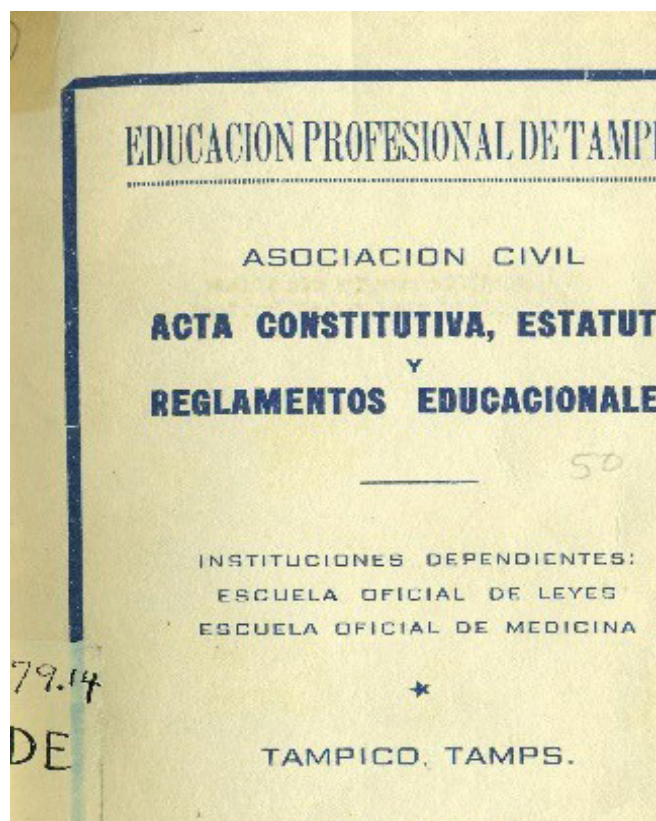
Los institutos literarios o colegios civiles de otros estados ofrecieron más carreras profesionales, la consolidación en los estudios superiores los encaminó a la transición y creación temprana de las universidades. En caso contrario, en Tamaulipas, las pocas opciones no lograron subsistir para proyectar una institución universitaria. Los institutos tamaulipecos solo tuvieron éxito en los estudios preparatorios y la formación de profesores, el Instituto de Matamoros desapareció en la revolución.

El Instituto Científico y Literario San Luis Potosí se convirtió en universidad del estado en 1923 y fue una de las primeras a nivel nacional. En Nuevo León, el Colegio Civil se transformó en universidad en 1933.³ Mientras que en Tamaulipas, el Instituto Literario del Estado se convirtió en 1914 en Escuela Normal y Preparatoria, retrasando la creación de la universidad y los estudios profesionales. En la primera mitad del siglo XX, los estudiantes optaron por cursar sus estudios en otras instituciones, principalmente en Monterrey y la ciudad de México.

³Valadés, D., La educación universitaria, en Fernando Solana, et al. (Coord.), Historia de la Educación Pública en México (1876-1976), 2ª ed., México, FCE, 2001, pp. 532-585. (Colección Educación y Pedagogía).

El surgimiento de la Universidad de Tamaulipas

En 1950 se establecieron las primeras escuelas profesionales en Tamaulipas, la de medicina y la de derecho, que se convirtieron en facultades y dieron raíz al proyecto educativo de la universidad. La Asociación civil “Educación profesional de Tampico” encabezada por un grupo de profesionistas dieron origen a la institución de educación superior, ofreciendo las primeras carreras profesionales en el estado. Entre los fundadores, sobresalen, el doctor Alfredo E. Gochicoa, el licenciado Natividad Garza Leal, Francisco T. Villarreal, el profesor Artemio Villafaña, entre otros.⁴



En 1950, el gobierno del estado reconoció como escuelas oficiales la de medicina y la de derecho.⁵ En 1958, el gobernador Norberto Treviño Zapata dio apoyo a la creación de la universidad y expresó Tamaulipas necesita que se mantengan la cooperación y el esfuerzo de maestros, padres de familia, y alumnos para hacer posible la integración de nuestra universidad, que debe ser la obra de todos; siguiendo el ejemplo de Tampico, Matamoros, Nuevo

Laredo y Victoria, en donde las instituciones profesionales responden al espíritu universitario de quienes han aportado su generosidad para fundar y sostener escuelas profesionales.⁶

En el periodo del gobernador Horacio Terán (1951-1957), se expidieron la Ley Constitutiva Universitaria, y la Ley Orgánica que estipularon la organización, gobierno y administración, para sentar las bases reglamentarias con el decreto de creación de la universidad.⁷ En el gobierno de Norberto Treviño Zapata (1957-1963) se consiguieron terrenos en Tampico para poner la primera piedra. En este lapso, se fundaron la Escuela de Veterinaria, la Escuela de trabajadores sociales y la de enfermería.

En 1967, la legislación se reformó durante el gobierno de Praxedis Balboa, (1963-1969) la ley reorganiza y crea un patronato (D. 145 y 146). Asimismo en ese periodo se construyeron los primeros edificios en los campus de Tampico y Victoria. El movimiento estudiantil de 1967, propició la autonomía, otorgada en la administración de Manuel A. Ravizé (1969-1975). En 1972, se expidió el Estatuto orgánico de la universidad.

El periodo de administración de Praxedis Balboa (1963-1969), se preocupó por la juventud ofreciendo los estudios superiores. Aunque la Universidad de Tamaulipas ya existía por decreto, agrupaba un grupo de escuelas pero éstas no contaban con edificios propios, por lo que en su periodo inició la construcción de las instalaciones. En su visita a Tampico, el presidente Gustavo Díaz Ordaz observó el proyecto de los edificios e instalaciones del campus sur de la universidad construidos por el gobierno estatal. Los primeros edificios en construirse fueron los de las escuelas de ingeniería civil, derecho y medicina.⁸

En el campus de Ciudad Victoria, en el centro universitario Adolfo López Mateos, Medicina Veterinaria fue la primera escuela de la nueva universidad. Otra de las escuelas pioneras, fue la de Agricultura que después se convertiría en la Facultad de Agronomía. Era un plantel que se requería para las necesidades de la región central de la entidad, en el análisis de nuevos cultivos. También se iniciaron las instalaciones de la Facultad de Comercio y Adminis-

⁴Asociación profesional de Tampico, Acta constitutiva, reglamento y estatutos, 1950.

⁵Archivo Histórico del Congreso del Estado de Tamaulipas, AHCET, Decreto 320, 1950.

⁶Primer informe de gobierno, Norberto Treviño Zapata, 1958.

⁷AHCET, D. 156, 1956.

⁸S.A. Praxedis Balboa, Un gobernante educador 1963-1969, Periodistas revolucionarios unidos, CNOP, Ciudad Victoria, 1968.



Universidad de Tamaulipas, primeros edificios del centro universitario Adolfo López Mateos, campus Victoria.

tración. Además se proyectó la sede de la Escuela Superior de Agricultura de Ciudad Mante. En la construcción del proyecto universitario, también hubo huelgas y movimientos estudiantiles que exigían demandas. En Tampico, solicitaron

que el consejo o asamblea universitaria eligiera el rector de la universidad. Se solucionó el problema universitario aunque se interrumpieron clases.

REFERENCIAS

Castrejón, J. y Pérez, M., Historia de las universidades estatales, v. 1 y 2, SEP, 1976.

García, F., Los Años y Los Días de una Institución: Historia Contemporánea de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Cuellas ed, 1997.

Márquez, J., (2009) Los orígenes de la Universidad y los proyectos de autonomía universitaria en Puebla, 1917-1938. Cronología mínima, en Tirado Villegas, Gloria (coord.) La Autonomía Universitaria y la Universidad Pública. Historia y perspectivas. Puebla, BUAP, 2007.

Piñera, D., (Coord). La educación superior en el proceso histórico de México, Mexicali, Baja California, Semblanza de instituciones, t. 4, SEP-UABC-ANUIES.

———, (Coord.), Historia de la Universidad Autónoma de Baja California, 1957-1997, Mexicali, UABC, 1997.

Quintanilla, S., y Padilla, A., “Historiografía de la educación superior en México. Siglos XIX y XX”, en Óscar García Carmona y Sonia Ibarra Ibarra (editores), Historia de la educación

Superior en México. Historiografía y Fuentes, México, El Colegio de Jalisco/ Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, 2005, pp. 15-56.

Remedi, E., Detrás del murmullo: vida político académica de la Universidad Autónoma de Zacatecas, 1959-1977, UAZ, 2008.

Torres, M.G., Los primeros pasos de la autonomía universitaria en San Luis Potosí, 1922-1924, UASLP, México, 2007.

Zorrilla, J.F., Reseña histórica de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAT, 1976.

S.A. Praxedis Balboa, Un gobernante educador 1963-1969, Periodistas revolucionarios unidos, CNOP, Ciudad Victoria, 1968