

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

215



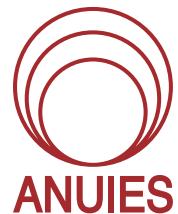
REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

La Revista de la Educación Superior, Vol. 54, No. 215 julio-septiembre del 2025, es una publicación editada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Número de certificado de licitación de título 12209; número de certificado de licitación de contenido 8864; número de reserva del título de derechos de autor 04-2005-121314474400-102. Domicilio de la publicación, venta y distribución: Tenayuca 200, Colonia Santa Cruz Atoyac, C.P. 03310, Delegación Benito Juárez, México, D.F.

Las opiniones manifestadas en esta publicación son responsabilidad única y exclusiva de la o las personas autoras, y no expresan el punto de vista de la Asociación.

La Revista de la Educación Superior está incluida en los siguientes índices y catálogos: Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt, RedALyc, SCIELO México, ScienceDirect, IRESIE, CLASE, HAPI, DOAJ, Latindex.

Se permite la reproducción del material publicado previa autorización del Director de la Revista y citando fuente. El material incluido en este número, así como los anteriores puede consultarse en <http://resu.anuies.mx>. Las colaboraciones aparecidas con firma son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, la postura de la ANUIES.



SECRETARÍA GENERAL EJECUTIVA

LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA
SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO

GUSTAVO RODOLFO CRUZ CHÁVEZ
COORDINADOR GENERAL DE VINCULACION ESTRATEGICA

LUIS ALBERTO FIERRO RAMÍREZ
COORDINADOR GENERAL DE FORTALECIMIENTO
ACADEMICO E INSTITUCIONAL

IRMA ANDRADE HERRERA
COORDINADORA GENERAL DE PLANEACIÓN Y BUENA GESTIÓN

JOSÉ LUIS CUEVAS NAVA
DIRECTOR EJECUTIVO DE PUBLICACIONES
Y FOMENTO EDITORIAL

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

215

R
ESU





FUNDADA EN 1972

COMITÉ EDITORIAL

ARMANDO ALCÁNTARA SANTUARIO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ANGÉLICA BUENDÍA ESPINOSA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

JESÚS FRANCISCO GALAZ FONTES

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PATRICIA A. GARCÍA GUEVARA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

MARION LLOYD

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

ALMA MALDONADO MALDONADO

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DE ESTUDIOS AVANZADOS DEL IPN

DIRECTOR FUNDADOR ALFONSO RANGEL GUERRA

DIRECTOR IMANOL ORDORIKA SACRISTÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

EDITOR ADJUNTO SERGIO CORONA ORTEGA

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E

INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR A.C.

JAVIER MENDOZA ROJAS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARÍA JESÚS PÉREZ GARCÍA

EL COLEGIO DE MÉXICO

TANIA HOGLA RODRÍGUEZ MORA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LA CIUDAD DE MÉXICO

JUAN CARLOS SILAS CASILLAS

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE

HÉCTOR VERA MARTÍNEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CONSEJO EDITORIAL

ADRIÁN ACOSTA SILVA

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MÉXICO

JOSÉ JOAQUÍN BRUNNER

UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES, CHILE

ANTONIO CAMOU

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

FÉLIX DE MOYA ANEGÓN

CONSEJO SUPERIOR DE INVESTIGACIONES CIENTÍFICAS, ESPAÑA

WIETSE DE VRIES

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ÁNGEL DÍAZ BARRIGA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SYLVIE DIDOU AUPETIT

INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL, MÉXICO

JÜRGEN ENDERS

UNIVERSITY OF SOUTHAMPTON, REINO UNIDO

MANUEL GIL ANTÓN

EL COLEGIO DE MÉXICO

ROLLIN KENT SERNA

BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA, MÉXICO

ROMUALDO LÓPEZ ZÁRATE

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA, MÉXICO

SIMON MARGINSON

UNIVERSITY OF LONDON, REINO UNIDO

FELIPE MARTÍNEZ RIZO

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES, MÉXICO

MARCELA MOLLIS

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

LEOPOLDO MÚNERA RUIZ

UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA, COLOMBIA

HUMBERTO MUÑOZ GARCÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CHRISTINE MUSSELIN

CENTRE DE SOCIOLOGIE DES ORGANISATIONS,

SCIENCES PO, FRANCIA

BRIAN PUSSER

UNIVERSITY OF VIRGINIA, ESTADOS UNIDOS

CLAUDIO RAMA

UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA, URUGUAY

ROBERTO RODRÍGUEZ GÓMEZ

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MARIO RUEDA BELTRÁN

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

SHEILA SLAUGHTER

UNIVERSITY OF GEORGIA, ESTADOS UNIDOS

HELGIO TRINDADE

UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA, BRASIL

JUSSI VÄLIMAA

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ, FINLANDIA

SERGIO ZERMENO Y GARCÍA GRANADOS

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

CUIDADO DE LA EDICIÓN

FERNANDO F. CALLIRGOS • fcallirgos@anuies.mx

SERGIO CORONA • sergio.corona@anuies.mx

DISEÑO EDITORIAL

RUTH EUNICE PÉREZ

DISTRIBUCIÓN

LUIS TOMÁS PIERRE R. • lpiierre@anuies.mx

SUSCRIPCIÓN Y VENTAS

MARÍA HORTENSIA ESQUIVEL REYES

• horte@anuies.mx

TEL.: 54 20 49 00 EXT. 1030

REDACCIÓN Y ADMINISTRACIÓN

TENAYUCA 200, COL. STA. CRUZ ATOYAC, C.P. 03310,

MÉXICO, D. F. TEL.: 54 20 49 58. FAX 56 04 42 63

• editor@anuies.mx, resu@anuies.mx

CONTENIDO

Educación en derechos humanos	I
<i>Human rights education in journalism training</i>	
DIEGO ARRIETA ROJAS, DANIEL MICHELOW	
Racismo y antirracismo en universidades latinoamericanas	25
<i>Racism and anti-racism in latin american universities. Student narratives</i>	
CECILIA NAVIA ANTEZANA, SAÚL VELASCO CRUZ, GABRIELA CZARNY	
Las competencias en el ámbito del comercio internacional	47
<i>Competencies in the field of international trade: a contribution to the update of higher education curricula and programs</i>	
MARIEL VALDEZ GARCIA, JOSÉ FERNANDO CUEVAS DE LA GARZA, RODRIGO SOTO BECERRA	
Educación superior en crisis: desafíos de acceso y permanencia en Colombia	71
<i>Higher Education in Crisis: Challenges of Access and Retention in Colombia</i>	
PAULA ANDREA MÁRQUEZ VÁSQUEZ LADY DAYANNA CAICEDO CONSUEGRA	
Movilidad internacional estudiantil en México: brechas, avances y tendencias en Educación Superior	93
<i>International Student Mobility in Mexico: Gaps, Progress, and Trends in Higher Education</i>	
ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS	
Subjetividades políticas y experiencias de profesionalización en la educación superior intercultural y comunitaria en Oaxaca	119
<i>Political Subjectivities and Professionalization Experiences in Intercultural and Community Higher Education in Oaxaca, Mexico</i>	
SUSANA VARGAS EVARISTO	
Modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios	145
<i>Teaching Models Used by University Teachers</i>	
CRISTINA BORJA TOMÁS, PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA	

ARTÍCULO

Educación en derechos humanos en la formación periodística

Human rights education in journalism training

DIEGO ARRIETA ROJAS, DANIEL MICHELOW

Universidad Católica del Maule

Correo electrónico: darrieta@ucm.cl

Recibido el 26 de marzo del 2024; Aprobado el 4 de septiembre del 2025

RESUMEN: Esta investigación analiza la presencia y el enfoque de la educación en derechos humanos (EDH) en los currículos formativos de las carreras de Periodismo de dos universidades chilenas de excelencia adscritas a la Red G9. Mediante un enfoque cualitativo, basado en un estudio de caso múltiple acotado a fuentes documentales, se examinaron los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio. La investigación reveló una integración débil de la EDH en el currículum de las carreras seleccionadas. Si bien se visualiza cierta incorporación de contenidos asociados a la EDH, esta no permea todo el ciclo formativo de los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: Periodismo; Derechos Humanos; Educación en Derechos Humanos; Formación periodística; Educación superior

ABSTRACT: This research analyzes the presence and approach of human rights education (HRE) in the curricula of Journalism programs at two

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

prestigious Chilean universities affiliated with the G9 Network. Using a qualitative approach based on a multiple case study limited to documentary sources, the study examined graduate profiles, curricular structures, and course syllabi. The findings reveal a weak integration of HRE into the curricula of the selected programs. Although some incorporation of HRE-related content can be identified, it does not permeate the entire academic training cycle of students.

KEYWORDS: Journalism; Human Rights; Human Rights Education; Journalism training; Higher education

INTRODUCCIÓN: ASPECTOS GENERALES DE LA INVESTIGACIÓN

El ejercicio del periodismo está intrínsecamente ligado a la defensa y promoción de los derechos humanos (DD. HH.). Rodríguez (2009) caracteriza esta actividad como “un servicio público a favor de los DD. HH., pues la misma existencia de derechos fundamentales (derecho a la salud, a la educación, a la información, etc.) exige que haya personas preparadas para hacerlos efectivos” (p. 248). Los profesionales de los medios de comunicación desempeñan un rol esencial para el fortalecimiento del tejido social, observando, denunciando abusos, dando voz a los vulnerables y, por sobre todo, monitoreando el respeto a las libertades y garantías fundamentales. Por ello la importancia de formar periodistas capaces de comprender cabalmente el alcance de estos temas, aplicar los estándares y principios internacionales y abordar con perspectiva de DD. HH. diversos fenómenos sociales y políticos como conflictos armados, discriminación, desplazamientos forzados, entre otros.

Los periodistas y los medios de comunicación “se presentan como aliados naturales de los ciudadanos para vigilar al poder y oponerse a los abusos de la autoridad, haciendo uso de la libertad de expresión para exponerlos” (Guerrero, M. 2006, p. 14). Desde esta perspectiva, se considera que una sólida educación en derechos humanos (EDH) –principalmente en su formación universitaria– permitiría eventualmente a los profesionales de la comunicación cumplir la labor social de investigar, analizar e informar con respeto a la comunidad¹; al tiempo que les entregaría herramientas para identificar y denunciar situaciones de inequidad social de forma efectiva.

¹ Así lo establece el Código Internacional de Ética Periodística de la UNESCO, en su artículo N° 7: “Las normas profesionales del periodista prescriben el respeto total de la comunidad nacional, de sus instituciones democráticas y de la moral pública”.

Partiendo de lo anteriormente mencionado, la presente investigación busca analizar la presencia y el enfoque de la EDH en los currículos formativos de las carreras de Periodismo de dos universidades chilenas acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) con el nivel de Excelencia, adscritas a la Red de Universidades Públicas no Estatales (Red G9).

Para contextualizar, en Chile, desde el 2020, la CNA ha establecido tres niveles de acreditación: básico, avanzado y de excelencia. Este último se otorga por períodos de 6 y 7 años y “da cuenta de que la institución ha alcanzado, en general, altos estándares en cada una de las dimensiones de acreditación sometidas a evaluación y en los distintos ámbitos de su quehacer” (CNA, 2021, p. 7).

Cabe destacar que para el 2023, 96.458 estudiantes de universidades adscritas a la Red G9 fueron beneficiados con la política de gratuidad, lo que significa el 44 % de la población estudiantil del Consejo de Rectoras y Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), garantizando así una muestra social amplia para el presente análisis.² A su vez, es importante indicar que las dos carreras seleccionadas para este estudio presentan tasas de empleabilidad superiores al 64 % al primer año de egreso, lo que evidencia la relevancia y pertinencia de estos programas en el contexto laboral actual.³

Por otro lado, al momento de elegir los dos casos para el desarrollo de esta investigación, se tuvo en cuenta dos factores relevantes: en primer lugar, uno de los casos alberga una de las escuelas de periodismo más antigua de Chile, ofreciendo una perspectiva histórica valiosa en cuanto a la integración y evolución de la EDH en la formación periodística. En segundo lugar, se trata de instituciones que están territorialmente alejadas de la capital, lo que favorece una indagación desde contextos diversos, particulares y regionales, apartados de la concentración y monopolización mediática que mantiene la región Metropolitana.

Ahora bien, la práctica periodística con enfoque de DD. HH. se enmarca en corrientes como el denominado *Periodismo de Paz*, que promueve la responsabilidad social y la defensa de la dignidad humana, al tratarse de “una teoría normativa que establece que los medios de comunicación deberían jugar un rol positivo en la promoción de la paz (...) y que conlleva obligaciones para los periodistas sobre qué hacer, cómo hacerlo y por qué hacerlo” (Irvan, S. 2006, p. 34). El periodismo de paz se constituye así en una propuesta ética de acción mediática para la transformación y el cambio social; un “modelo normativo de cobertura del conflicto responsable y consciente, que aspira a contribuir a la construcción y el mantenimiento de la paz, y a cambiar las actitudes de propietarios, anunciantes, profesionales y audiencias de los medios” (Shinar, D. 2007, p. 2).

² Inclusión, investigación e innovación de excelencia. Indicadores relevantes Red G9: 2023-2024. Disponible en <https://redg9.cl/2024/05/29/indicadores-relevantes-red-g9-2023-2024/>

³ Datos proporcionados por la Subsecretaría de Educación Superior a través del portal mifuturo.cl

En los códigos de ética periodística también es posible encontrar la relevancia de una sólida EDH. El Código Internacional de Ética Periodística de la UNESCO (1983), por ejemplo, destaca la importancia de la veracidad, la imparcialidad y el respeto a los DD. HH. en la práctica periodística.⁴ De manera similar, el Código de Ética del Colegio de Periodistas de Chile (2015) establece directrices para una conducta profesional responsable, enfatizando el compromiso con la verdad, la justicia y la responsabilidad social.⁵

Es importante mencionar que el interés –en la última década– en cuanto a la investigación sobre la integración de la EDH en la formación periodística ha sido, por lo menos, tímido. Si bien puede encontrarse interesantes y significativos trabajos sobre la urgencia de aplicar un enfoque de derechos humanos en la formación universitaria, particularmente en carreras del área de la salud o la pedagogía, resulta difícil encontrar investigación actualizada en el campo de la formación periodística; esto a pesar de que la tercera etapa del Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la Oficina del Alto Comisionado de la Naciones Unidas enfatiza que la formación en derechos humanos “debería dirigirse directamente y centrarse apropiadamente en los profesionales de los medios de comunicación, así como reflejar sus obligaciones profesionales, experiencias, expectativas, antecedentes y aspiraciones personales” (2017, p. 7).

En términos específicos, una robusta EDH posibilitaría a los futuros periodistas alinearse con estos estándares éticos, evitando sesgos o coberturas parcializadas. Asimismo, les permitiría: *a)* “conocer y comprender las normas y mostrar en qué medida y cómo son relevantes para diversas poblaciones”, *b)* “situar los principios abstractos y las normas generales en contextos concretos: en el tiempo y los sucesos históricos; en los diferentes espacios del mundo atendiendo a sus particularidades” y, por último, *c)* facilitar a la población a “movilizarse en defensa de derechos ignorados, amenazados o vulnerados –sean los propios o los de otros–; para lograr la sanción de los responsables y para prevenir nuevas amenazas” (Rodino, M. 2006, p. 7).

Lo anterior implica pensar en un ejercicio periodístico que centre su quehacer informativo “en las problemáticas sociales y en las personas que han sido sistemáticamente vulneradas. Por tanto, este tipo de periodismo tiene a la Declaración Universal de los Derechos Humanos como un marco ético y normativo” (Franco, D. 2021, p. 9).

⁴ El artículo N° 2 del Código Internacional del Código de Ética Periodística de la UNESCO establece que “la tarea primordial del periodista es la de servir el derecho a una información verídica y auténtica por la adhesión honesta a la realidad objetiva, situando conscientemente los hechos en su contexto adecuado”.

⁵ El artículo N° 1 del Código de Ética del Colegio de Periodistas de Chile establece que “los periodistas están al servicio de la sociedad, los principios democráticos y los Derechos Humanos. En su quehacer profesional, el periodista se regirá por la veracidad como principio, entendida como la entrega de información responsable de los hechos. El ejercicio del periodismo no propicia ni da cabida a discriminaciones ideológicas, religiosas, de clase, raza, género, discapacidad en todas sus formas, ni de ningún otro tipo, que lleven a la ofensa o menosprecio de persona alguna, o atenten contra la veracidad de los acontecimientos”.

En un mundo donde la información es un recurso vital y que como tal puede ser utilizado a su vez para ocultar procesos de corrupción tanto dentro como fuera del Estado, es la EDH esencial para el desarrollo de un periodismo ético y de calidad. En este sentido, “los programas educativos deben fomentar el pensamiento crítico y la capacidad analítica de los estudiantes para cuestionar las estructuras de poder y las dinámicas sociales que influyen en la producción de noticias” (Faure, A. 2019, p. 24).

Resulta importante subrayar que esta investigación se desarrolla en un contexto social y político en el que las garantías individuales y libertades públicas son un tema de gran relevancia. Chile tiene una historia marcada por violaciones a los DD. HH. durante la dictadura militar y que no ha encontrado aún un camino de resolución satisfactoria. Por otra parte, durante el denominado ‘estallido social’ de 2019, “ocurrieron graves y generalizadas violaciones a los derechos humanos, producidas por la brutal represión (...) hubo golpizas, detenciones masivas, apremios ilegítimos, lesiones, tortura física y psicológica, violencia innecesaria, homicidio, homicidio frustrado, tortura con violencia sexual y otros tratos crueles” (Rodríguez Venegas, V. y Duarte Hidalgo, C. 2022, p. 7). Por tanto, esta investigación no solo es relevante para la formación de los estudiantes de Periodismo, sino también para la comprensión de cómo la EDH puede fortalecer el funcionamiento de las instituciones que conforman el Estado y, por tanto, la solidez del tejido social.

Así, este trabajo se posiciona en la intersección entre la formación académica, la responsabilidad ciudadana y el fortalecimiento institucional, aspectos cruciales para el desarrollo de una sociedad democrática y garante de los DD. HH.

Unido a lo anterior, es necesario subrayar que el ejercicio periodístico con perspectiva de derechos humanos debe (o debería) ser transversal a todas sus formas y géneros, incluyendo el periodismo de investigación, deportivo, de farándula o político. Esto se fundamenta en que, en cualquier tipo de cobertura o hecho noticioso, el profesional tiene la responsabilidad ética de informar con respeto a la dignidad humana, evitando la difusión de discursos que refuercen estereotipos, vulneren el derecho a la privacidad o contribuyan a la discriminación y estigmatización. Ejemplo de esto puede verse en el periodismo de farándula donde, con frecuencia, se vulneran los derechos a la intimidad y/o la privacidad; o el periodismo deportivo, cuyo tratamiento suele perpetuar narrativas sexistas (Ángel Ochoa, 2023).

Hoy más que nunca resulta fundamental investigar y reflexionar en torno a la EDH en la formación de los estudiantes de Periodismo, para así garantizar que en el futuro estén preparados para informar de manera ética y responsable, respetando y promoviendo la dignidad de las personas.

CONCEPTOS CLAVES

Derechos Humanos

Los DD. HH. surgieron históricamente como una forma de proteger ciertos aspectos fundamentales de la existencia humana que se consideran indispensables para vivir con dignidad. Para la Organización de las Naciones Unidas (ONU), los derechos humanos:

son los derechos que tenemos básicamente por existir como seres humanos (...) Estos derechos universales son inherentes a todos nosotros, con independencia de la nacionalidad, género, origen étnico o nacional, color, religión, idioma o cualquier otra condición. Varían desde los más fundamentales —el derecho a la vida— hasta los que dan valor a nuestra vida, como los derechos a la alimentación, a la educación, al trabajo, a la salud y a la libertad. (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, s.f., par. 1)

Resulta importante señalar que el concepto de DD. HH. está estrechamente vinculado con la noción de dignidad humana. Esta alude a un principio inherente al ser humano que establece que toda persona merece un trato respetuoso por el simple hecho de serlo, más allá de cualquier otra consideración. Para la filósofa española María Marín (2007), la dignidad está sustancialmente relacionada con la dimensión moral de la vida humana, “es un valor espiritual y moral inherente a la persona que se manifiesta en la autodeterminación consciente y responsable de la propia vida” (p. 2). De esta forma, los DD. HH. representan exigencias éticas derivadas del reconocimiento de dicha dignidad. Son un conjunto de garantías básicas destinadas a protegerla y posibilitar su florecimiento. Así pues, no puede haber pleno disfrute de los DD. HH. si no se parte por concebir al ser humano como un fin en sí mismo, merecedor de consideración y respeto incondicional.

Ahora bien, para fines de esta investigación se entenderá por derechos humanos aquellas prerrogativas inalienables e intrínsecas al ser humano que emanan del reconocimiento de su dignidad inherente y que constituyen el fundamento ético-jurídico para la realización plena de la persona. Estos derechos, universales e indivisibles, trascienden fronteras y diferencias culturales, estableciendo un marco normativo y axiológico que busca garantizar condiciones de vida digna para todos los sujetos. Su esencia radica en la protección y promoción de la autonomía, la libertad y el bienestar integral de cada ser humano, actuando como bastiones contra la opresión y como catalizadores del desarrollo individual y colectivo en sociedades justas y equitativas.

Educación en derechos humanos

Antes de abordar el concepto de educación en derechos humanos resulta relevante, en primer lugar, analizar el concepto de educación, toda vez que se trata -en sí misma- de un derecho humano que exige la adquisición de conocimientos y el desenvolvimiento de la sensibilidad moral, procurando el desarrollo integral y la seguridad de la persona y promoviendo su capacidad de ser libre. En este sentido,

la educación busca la perfección y la seguridad del ser humano. Es una forma de ser libre. Así como la verdad, la educación nos hace libres. De allí la antinomia más intrincada de la educación: la educación busca asegurarle libertad al hombre. (León, A. 2007, p. 596)

Desde esta perspectiva, la ‘educación’ y ‘educación en derechos humanos’ se vinculan toda vez que la EDH busca el desarrollo integral de los sujetos, no solo en términos académicos, sino también en su conciencia y respeto por los DD. HH., entregándoles las herramientas necesarias para vivir con dignidad.

La EDH es un proceso formativo integral que busca empoderar a las personas con conocimientos, habilidades y actitudes para promover, defender y aplicar los DD. HH. en todos los contextos de la sociedad. Según el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (2017), una EDH eficaz no solo proporciona conocimientos sobre los derechos humanos y los mecanismos para protegerlos, sino que, además, “desarrolla las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana” (p. 2).

Ahora bien, la EDH en la enseñanza superior se entiende como un enfoque integral que abarca dos dimensiones fundamentales: por un lado, la incorporación de los derechos humanos en todos los aspectos del proceso educativo, incluyendo planes de estudio, materiales, métodos de enseñanza y formación docente; y por otro, la aplicación práctica de estos derechos en el entorno educativo, asegurando que se respeten los derechos de todos los miembros de la comunidad académica.

Partiendo de lo anterior, se entenderá por EDH como un proceso transformador que trasciende la mera transmisión de conocimientos, orientándose hacia la formación integral de individuos conscientes y comprometidos con la dignidad humana. Este enfoque educativo busca cultivar una sensibilidad ética y una conciencia crítica que permita a los educandos no solo comprender los principios fundamentales de los derechos humanos, sino también internalizarlos y aplicarlos en su entorno inmediato de ejercicio profesional.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE LA FORMACIÓN PERIODÍSTICA UNIVERSITARIA EN CHILE

La formación periodística a nivel universitario en América Latina tiene una larga trayectoria que se remonta a las primeras décadas del siglo xx. Según González (2003), los pioneros en establecer programas académicos para la enseñanza del periodismo son Argentina, al fundar la primera escuela en 1934, seguidos por Brasil en 1937. Posteriormente, otros países de la región van instituyendo sus propias escuelas y facultades, como Ecuador en 1945, Venezuela en 1947, y Colombia y México en 1949.

Para Sosa (2000), este proceso de institucionalización de la enseñanza del periodismo en la educación superior responde a la creciente profesionalización y especialización que experimenta la actividad periodística en la región. Hasta entonces, quienes se dedican al periodismo, lo hacen desde la experiencia práctica o provienen de otras disciplinas como la literatura, el derecho o la historia.

La creación de espacios académicos especializados busca establecer estándares educativos más rigurosos y una formación teórico-práctica sólida para los futuros comunicadores. Esto a su vez refleja las nuevas demandas y exigencias que enfrentan los medios de comunicación en un contexto de cambios sociales, políticos, económicos y tecnológicos en los países latinoamericanos.

En el caso específico de Chile, la formación periodística universitaria inicia en 1952 con la creación de la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, la primera del país. Cuatro años más tarde, en 1956, la Universidad de Concepción crea su Escuela de Periodismo. La sede Valparaíso de la Universidad de Chile (actual Universidad de Playa Ancha) hace lo mismo en 1962.

En los años venideros, la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile sigue creciendo y, sobre todo, vinculándose con los sectores populares. González (2003) sostiene que la creación del Curso de Periodismo para Obreros por parte del Centro de Estudiantes, con apoyo de las autoridades universitarias, es el principal paso en ese sentido.

Ahora bien, el derrocamiento del gobierno constitucional en 1973 marca un punto de inflexión para la formación periodística en Chile. El régimen militar que se instala en el poder interviene drásticamente la Escuela de Periodismo de la Universidad de Chile, trayendo consigo “purgas masivas de académicos y estudiantes y también la ‘depuración’ de las mallas curriculares” (González, G. 2003, p. 6).

Además, las autoridades imponen una revisión a fondo de los planes de estudio, eliminando contenidos considerados contrarios a los principios e intereses del nuevo orden impuesto en el país. Esta acción represiva por parte del régimen representa un duro revés para el desarrollo académico del periodismo, forzando cambios sustanciales en los programas formativos e interrumpiendo abruptamente las líneas de trabajo que se vienen implementando hasta ese momento en la principal casa de estudios de la disciplina en Chile. De hecho:

Ambrosio Rodríguez, un abogado de triste memoria como jurista y circunstancial dirigente deportivo, que hacia fines de la dictadura ostentaría el pomposo cargo de Procurador General de la República, despidió al 80 % del cuerpo académico de Periodismo mediante sumarios que dieron lugar a resoluciones de antología, como ejemplo de la caza de brujas que la represión militar iniciaba en las universidades. Bastaba la denominación de un curso (por ejemplo, Cine del Tercer Mundo), un antecedente profesional o personal, el enfoque del programa de una asignatura o su bibliografía, para acusar al profesor respectivo de inculcar visiones marxistas totalitarias y despedirlo. Incluso, algunos dictámenes de Rodríguez apuntaban que si bien el profesor sumariado tenía un programa “objetivo”, se comprobaba a través de declaraciones de sus estudiantes que en sus clases introducía comentarios o enfoques que lo identificaban como agente del “cáncer marxista” que la Junta Militar estaba determinada a extirpar del país. (González, G. 2003, p. 6)

Durante los primeros trece años de la dictadura militar de Augusto Pinochet, las únicas escuelas de Periodismo que sobreviven son “las de las universidades de Chile y Católica en Santiago y Católica del Norte en Antofagasta” (González, G. 2003, p. 7). No obstante, desde inicios de la década de los 80, comienzan a surgir nuevas propuestas académicas en el ámbito de la comunicación impulsadas por institutos profesionales que posteriormente adquieren el rango de universidades, tal es el caso de la Universidad de Artes y Ciencias Sociales (Arcis). En ese mismo período se evidencia, por un lado, un proceso de sometimiento y control de los programas universitarios para la formación de periodistas, alineados con el régimen autoritario. Mientras que por otro lado, los estudios e investigaciones en comunicación experimentan un éxodo desde los recintos académicos tradicionales hacia estos nuevos institutos profesionales y, principalmente, hacia centros creados bajo la figura de organizaciones no gubernamentales. Resulta importante destacar también que, al margen de las universidades y como una forma de oposición al régimen, cobra relevancia el periodismo de investigación dedicado a develar y denunciar las violaciones a los derechos humanos, con trabajos rigurosamente elaborados por profesionales como Mónica González, Patricia Verdugo y otros comunicadores. Una vez recuperada la democracia, esta arista del periodismo de investigación sería integrada como asignatura en las mallas curriculares universitarias. De hecho, y como ejemplo de lo anterior, en la actualidad, las 23 universidades chilenas que ofrecen la carrera mantienen en sus planes formativos una o dos actividades curriculares destinadas a la enseñanza de este género periodístico.⁶

Asimismo, y tal como lo indica Vera (1998), la enseñanza del periodismo fue incorporando una dimensión interdisciplinaria. Es decir, a partir de los problemas y demandas

⁶ Para sostener esta afirmación se revisaron las mallas curriculares de las 23 universidades que ofrecen la carrera.

comunicacionales, informativas y éticas de la comunidad, se diseñaron planes y programas de estudio donde cada disciplina (sociología, antropología, historia, filosofía, entre otras) incorpora “explícitamente los desafíos de cómo entregar una información de buena calidad a la sociedad, cómo mejorar la comunicación y de cómo desarrollar la inteligencia social para que la calidad de vida las personas aumente” (p. 3); lo que puede evidenciarse actualmente en Chile en planes formativos de periodismo que incluyen asignaturas como “Historia y política de Chile”, “Filosofía antropológica”, “Teoría democrática”, “Política y sociedad”, entre otras. Varias de estas actividades curriculares se hacen cargo de reflexionar y problematizar en torno a desafíos sociales y políticos contemporáneos, será parte de esta investigación dilucidar si estas asignaturas y enfoques interdisciplinares pueden considerarse, en efecto, EDH en la formación periodística, al menos en las instituciones seleccionadas para este estudio.

CRITERIOS PARA LA EDH EN LA FORMACIÓN PERIODÍSTICA

Antes de dar cuenta del análisis respecto de la presencia, integración y enfoque de la EDH en las carreras de Periodismo seleccionadas para esta investigación, resulta importante –en primer lugar– conocer y comprender los criterios que debe considerar un programa de educación superior para declarar que, en su ciclo formativo, ofrece EDH a sus estudiantes. Este paso ha sido fundamental para garantizar que la revisión de los perfiles de egresos, mallas y programas de estudio se desarrolle con base en parámetros claros, consistentes y definidos, en este caso, por organismos nacionales e internacionales (Instituto Nacional de Derechos Humanos y Organización de las Naciones Unidas).

Para este propósito se revisaron dos textos fundamentales: el primero publicado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos Chile (2014) y el segundo publicado por la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (2007).⁷ A partir de esta revisión, se establecieron seis criterios que un programa de educación superior debe considerar para estar alineado con los principios de la EDH. Estos son:

Incorporación de los DD. HH. en el currículo, con un lenguaje común en el que sean explicitados, analizados y valorados socialmente, que permita a los estudiantes comprender aspectos conceptuales fundamentales propios de la EDH como, por ejemplo, “los principios que los inspiran, sus características y clasificaciones” (Silva, C. 2014, p. 13).

⁷ Si bien estos textos no están enfocados directamente en la formación periodística, sino en la formación universitaria en general, sus aportes resultan un punto de partida relevante para tratar de comprender cómo debería aplicarse la EDH en la formación de comunicadores; especialmente cuando la investigación en esta área profesional, al menos en la última década, ha sido escasa.

Reconocimiento del sistema de protección de los DD. HH., con la finalidad de que los estudiantes puedan desarrollar la capacidad de “conocer y utilizar pertinentemente los diversos mecanismos e instituciones de resguardo de los Derechos Humanos a nivel nacional, regional e internacional” (Silva, C. 2014, p. 18).

Método de casos como estrategia de enseñanza, en cuanto posibilita “evaluar la relación entre los aprendizajes de derechos humanos, el quehacer profesional y el vínculo con la realidad social” (Silva, C. 2014, p. 20).

Fomento del pluralismo y respeto a la diversidad, toda vez que el espacio universitario debería fomentar la consolidación de relaciones constructivas, con los demás y la solución de conflictos por medio del diálogo; un espacio que sirva para “mostrarle a la sociedad que es posible enfrentar los conflictos entre intereses encontrados de manera creativa y constructiva, sin apelar a la violencia” (Papacchini, A. 2007, p. 172).

Enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los DD. HH., una docencia robustecida con un trabajo de esta naturaleza, permite evitar que las actividades curriculares se transformen en repeticiones de dogmas y preceptos impuestos. “En el caso de los derechos, lo interdisciplinario se impone por razones poderosas, más que por una moda más o menos pasajera, puesto que la complejidad y amplitud del tema ha exigido tradicionalmente el concurso de diferentes disciplinas” (Papacchini, A. 2007, p. 176).

Vinculación de los DD. HH. con problemáticas sociales actuales como el cambio climático, derechos sexuales y reproductivos, migración/xenofobia, sobre población y falta de control estatal en las cárceles, entre otras. De esta manera, generar una “una nueva dinámica de reflexión y acción que facilite la relación entre el ámbito académico y el social ante la constatación de severas problemáticas de los derechos humanos en la región” (Brovetto, J. 2007, p. 221).

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo, toda vez que prioriza la recolección meticolosa de datos y la realización de observaciones detalladas, prolongadas y sistemáticas. Lejos de ser una actividad unidimensional y lineal, “el análisis cualitativo opera en dos dimensiones y de forma circular. No sólo se observan y graban los datos, sino que se establece un diálogo permanente entre el observador y lo observado (...) al que acompaña una reflexión analítica permanente” (Ruiz, J. 2003, p. 24).

Asimismo, el diseño seleccionado corresponde a un estudio de caso múltiple, acotada a fuentes documentales. Esta elección se fundamenta en la necesidad de analizar el fenómeno de la EDH en diferentes contextos, permitiendo así una visión comparativa entre las dos universidades, acreditadas por la CNA con nivel de Excelencia, pertenecientes a la Red G9. Para López González (2013), un factor importante en los estudios de caso múltiples es, precisamente, la elección de los casos. El autor sostiene que esta elección debe darse “en función a la importancia o revelación que cada caso en concreto puede aportar al estudio en su totalidad y no a la rareza de los mismos” (p. 141). Es así como cada institución se considera un caso individual y el análisis se centrará en cómo se implementa la EDH en sus respectivos programas de Periodismo, lo que resulta esencial para identificar patrones y particularidades en la presencia, integración y enfoque de estos contenidos.

Ahora bien, las fuentes de información para esta investigación comprenden los perfiles de egreso y las mallas curriculares disponibles en los sitios web oficiales de las carreras de las universidades estudiadas. Adicionalmente, se utilizaron los programas de estudio proporcionados por las propias instituciones.

Para la recolección de datos se diseñó un instrumento de registro documental que permitió identificar la presencia, enfoque e integración de la EDH en las carreras seleccionadas. Mediante el análisis de categorías emergentes, se evaluó la inclusión explícita de la EDH, el enfoque pedagógico, la profundidad del contenido, los métodos de enseñanza y la relevancia dentro del currículo formativo. Ahora bien, siguiendo lo planteado por el investigador Francisco Cisterna (2005), quien sostiene que las categorías emergentes surgen “desde el levantamiento de referenciales significativos a partir de la propia indagación” (p. 64), es que se determinó que las categorías de análisis fuesen los criterios para la EDH en la formación periodística expuestos en el punto anterior, estos son: incorporación de los derechos humanos en el currículo, reconocimiento del sistema de protección de los DD. HH., método de casos como estrategia de enseñanza, fomento del pluralismo y respeto a la diversidad, enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los DD. HH. y vinculación de los DD. HH. con problemáticas sociales actuales. De esta manera, fue posible organizar y clasificar la información e identificar patrones y temas recurrentes relacionados con la EDH, al tiempo que permitió realizar una comparación cruzada de los casos, identificando similitudes y diferencias en la integración y enfoque de la EDH entre las dos universidades.

Asimismo, se tomó la decisión metodológica de anonimizar los nombres de las instituciones seleccionadas, así como las fuentes de información utilizadas en el análisis. Con esto se busca respetar el compromiso ético pactado con las universidades, en el que se acordó mantener la confidencialidad y privacidad con el fin de proteger datos e información sensible de cada una.

Analía Meo (2010) sostiene que para lograr la anonimización, las identidades de las instituciones participantes “deben protegerse tanto en los resultados publicados como

en la forma en que se recolecta y archiva el material (...) Para ello, la información debe ser recogida de manera tal que los individuos y organizaciones a los que se refiere no puedan ser reconocidos por personas ajenas a la investigación” (p. 12).

Por esta razón, cada institución ha sido identificada bajo dos denominaciones genéricas, estas son: “Caso 1” y “Caso 2”. Esto permitió mantener un enfoque claro en los resultados obtenidos sin comprometer la privacidad de las universidades participantes ni los acuerdos establecidos.

ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

A continuación, se presenta un análisis de las categorías relacionadas con la presencia, integración y enfoque de la EDH en la formación periodística de las dos instituciones seleccionadas para este estudio. Las tablas que siguen sintetizan los hallazgos obtenidos tras revisar rigurosamente los perfiles de egreso, mallas curriculares y programas de estudio de ambas universidades. Se detallan similitudes, diferencias y áreas de oportunidades para fortalecer la EDH en la enseñanza del periodismo. Además, se ofrecen comentarios que permiten contextualizar y enriquecer la interpretación de los datos presentados.

Tabla 1: Análisis de la categoría “fomento del pluralismo y respeto a la diversidad”. Fuente de información: perfil de egreso.

Fuente	Categoría	Caso 1	Caso 2
Perfil de egreso	Fomento del pluralismo y respeto a la diversidad	Hace referencia a la formación de periodistas que asuman el rol de educadores “frente a los fenómenos sociales y la formación ciudadana” y que demuestren “respeto por la alteridad, la promoción de los valores humanos y la búsqueda de la verdad”, evidenciando, de este modo, “una gran responsabilidad social. El perfil de egreso del Caso 1 no declarada competencias o dominios asociados al desarrollo de un ejercicio periodístico con enfoque de derechos humanos.”	Hace referencia a la formación de periodistas que actúen “éticamente, iluminado por la propuesta cristiana” y que velen por “el respeto hacia los demás, buscando el bien común”. El perfil también declara competencias asociadas al desarrollo de un ejercicio periodístico con enfoque de derechos humanos “en un contexto de diversidad”.

El análisis de los perfiles de egreso de ambas instituciones evidencia una marcada diferencia en cuanto a la formación de periodistas que fomenten el pluralismo y el respeto a la diversidad. En el Caso 1, si bien se acentúa la formación ciudadana y la promoción de valores humanos, no se declaran competencias vinculadas al desarrollo de un ejercicio periodístico con perspectiva de derechos humanos. Esto contrasta con el Caso 2, en donde se logra evidenciar la clara vinculación entre el ejercicio periodístico, contextualizado en un enfoque ético y la diversidad, con perspectiva de derechos humanos.

Tabla 2: Análisis de las categorías “incorporación de los DD. HH. en el currículo”, “vinculación de los DD. HH. con problemáticas sociales actuales”. Fuente de información: malla curricular.

Fuente	Categoría	Caso 1	Caso 2
Malla curricular	Incorporación de los DD. HH. en el currículo	La malla curricular (de carácter público en el sitio web de la carrera) no declara asignaturas asociadas al estudio y comprensión de los DD. HH.	La malla curricular (de carácter público en el sitio web de la carrera) no declara asignaturas asociadas al estudio y comprensión de los DD. HH
	Vinculación de los DD. HH. con problemáticas sociales actuales	La malla curricular no declara asignaturas asociadas al estudio y comprensión de problemáticas actuales como el cambio climático, derechos sexuales y reproductivos, migración/xenofobia, entre otras (sexto criterio para la EDH en la formación periodística).	La malla curricular no declara asignaturas asociadas al estudio y comprensión de problemáticas actuales como el cambio climático, derechos sexuales y reproductivos, migración/xenofobia, entre otras (sexto criterio para la EDH en la formación periodística).

Al analizar la malla curricular de ambos casos (documento de carácter público y disponible en línea) se evidencia una ausencia de asignaturas y/o módulos específicos sobre derechos humanos y su vinculación con problemas sociales contemporáneos. Este vacío genera una primera alarma: si bien existen declaraciones en cuanto a la formación de periodistas con responsabilidad social y que promocionen los valores humanos, desde un enfoque ético y con perspectiva de derechos humanos (tabla 1), no es posible observar (hasta este punto) un proceso formal e institucional que operacionalice o aterrice dichas declaraciones en la práctica formativa real.

El análisis de los programas de estudio evidencia que, aunque de manera insuficiente, limitada y no sistemática, ambas instituciones presentan intentos para promover la reflexión y teorización en torno a los derechos humanos durante el proceso formativo de los estudiantes. Por otro lado, no se logra observar el desarrollo de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de temas asociados a DD. HH ni el uso del método de casos como estrategia de enseñanza, lo que eventualmente limitaría la oportunidad de desarrollar competencias prácticas y reflexivas sobre el ejercicio periodístico con perspectiva de DD. HH.

RESULTADOS

Los resultados presentados en este punto se derivan del análisis de categorías que surgieron tras la revisión previa de marcos teóricos asociados a la reflexión en torno a la

Tabla 3: Análisis de las categorías “incorporación de los DD. HH. en el currículo”, “enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los DD. HH.”, “reconocimiento del sistema de protección de los DD. HH.” y “método de casos como estrategia de enseñanza”. Fuente de información: programas de estudio.

Fuente	Categoría	Caso 1	Caso 2
Programa de estudio	Incorporación de los DD. HH. en el currículo	El programa de estudio no declara contenidos específicos de DD. HH. No obstante, sugiere el abordaje de temas que se aproximan a grandes eventos en los que se vulneraron DD. HH. (II Guerra Mundial, dictadura cívico-militar en Chile, entre otros), pero sin profundizar en el tópico DD. HH. Ahora bien, al analizar todo el programa, se observa que dos asignaturas (una del primer semestre y otra del tercero) declaran una competencia que busca promover en los estudiantes “el respeto por la dignidad de las personas”, pero al profundizar en la estructura metodológica, no se logra evidenciar la consolidación de esta competencia ni en temas ni en bibliografías ni en actividades evaluativas. En cuanto a bibliografía, se sugieren algunas para entender grandes eventos en los que se vulneraron de DD. HH., pero no se sugieren textos para comprender cómo se desarrolla un ejercicio periodístico con enfoque DD. HH.	La presencia concreta de contenidos sobre DD. HH. se distribuye de manera desigual a lo largo de la carrera, con una concentración notable en ciertos semestres (primer, segundo y tercero) y ausencia total en otros. En el octavo semestre se encuentra el optativo “Periodismo y DD. HH.” que, a pesar de ser el único curso específico sobre la materia, no declara competencias explícitas en derechos humanos en sus 10 competencias específicas. Todas las asignaturas de la carrera declaran la misma competencia: actuar éticamente “con respecto hacia los demás, buscando el bien común, la promoción de los derechos humanos y la realización de la persona humana, en un contexto de diversidad”. También se encontraron 5 asignaturas que comparten una misma competencia: desarrollar “un ejercicio práctico-reflexivo sobre su acción periodística, considerando una perspectiva democrática y respetando la dignidad de las personas”. En cuanto a la bibliografía, se sugieren algunas para abordar temas como ‘periodismo y dignidad humana’, ‘periodismo y migración’, ‘periodismo y violencia de género’. En cuanto al optativo de “Periodismo y DD. HH.”, toda la bibliografía obligatoria pertenece al repositorio de la ONU.
	Enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los DD. HH.	El programa no sugiere estudiar el fenómeno de los DD. HH. desde distintas disciplinas como filosofía, política, sociología, derecho, entre otras. Sin embargo, sugiere, desde la perspectiva histórica, reflexionar en torno grandes eventos en los que se vulneraron DD. HH.	El programa no sugiere estudiar el fenómeno de los DD. HH. desde distintas disciplinas como filosofía, política, sociología, derecho, entre otras. Sin embargo, sugiere, desde la perspectiva histórica, reflexionar en torno grandes eventos en los que se vulneraron DD. HH.
	Reconocimiento del sistema de protección de los DD. HH.	El programa no declara contenidos o temas asociados a esta categoría.	El optativo “Periodismo y DD. HH.” del octavo semestre declara una unidad para abordar los “estándares a nivel internacional y nacional en materia de Derechos Humanos”.
	Método de casos como estrategia de enseñanza	El programa no contempla el método de casos como estrategia de enseñanza. Al no estar formalizado, podría eventualmente quedar a criterio del docente.	El programa no contempla el método de casos como estrategia de enseñanza. Al no estar formalizado, podría eventualmente quedar a criterio del docente.

importancia de la EDH en la educación superior dentro y fuera Chile.⁸ Dichas categorías se analizaron de manera diferenciadas según las fuentes de información establecidas. Esta metodología permitió identificar similitudes y áreas de oportunidades relacionadas con la integración de la EDH en la formación periodística.

A continuación, el detalle de los resultados:

Incorporación de los DD. HH. en el currículo: en ambos casos, la incorporación explícita de los DD. HH. en el currículo se evidencia de manera débil o insuficiente. En las mallas curriculares, por ejemplo, no se incluyen asignaturas específicas de DD. HH. Este vacío también se evidencia en los programas de estudio. Si bien el Caso 2, en el octavo semestre, incorpora un curso optativo denominado “Periodismo y Derechos Humanos”, precisamente su carácter opcional genera una brecha formativa entre los estudiantes. Si bien se logra identificar, en ambas instituciones, ciertas aproximaciones a temáticas relacionadas a sucesos de vulneración de DD. HH. (Segunda Guerra Mundial, golpe de Estado en Chile y posterior dictadura cívico-militar) su presencia es inconsistente y no garantiza una formación transversal. Además, se aborda desde una perspectiva histórica sin sugerir una mayor profundización filosófica, política, sociológica e incluso no se sugiere reflexionar, por ejemplo, cómo abordar, desde el periodismo, sucesos de esta índole desde una perspectiva de derechos humanos. Por otro lado, ambos casos declaran competencias asociadas a la formación de profesionales que, en sus contextos de desarrollo laboral, favorezcan el respeto por la dignidad de la persona y la promoción de los derechos humanos. Sin embargo, al no presentarse un aterrizaje sólido y profundo en cuanto a contenidos, recursos y/o metodologías, da la impresión de que se tratara más de un guiño a sus respectivas misiones institucionales, que al verdadero compromiso de formar periodistas que desarrollen dichas competencias. Sobre esto, Martínez Lirola (2018) afirma que la EDH implica necesariamente favorecer en los estudiantes el desarrollo competencias sociales, cognitivas y afectivas que les permitan “insertarse en la sociedad democrática como sujetos críticos y defensores de los derechos humanos” (p. 99). Esta afirmación conlleva a reflexionar sobre la importancia de incorporar al currículo formativo competencias, contenidos, recursos y metodologías asociadas a la EDH para así garantizar una formación integral. De no abordarse esta dimensión de manera transversal y sistemática, se corre el riesgo de formar profesionales que no posean las herramientas para enfrentar los desafíos éticos, valóricos y sociales inherentes al ejercicio periodístico en contextos de vulneración de DD. HH.

⁸ Recordar que las categorías analizadas son, a su vez, los criterios para la EDH en la formación periodística. Criterios que surgieron tras la revisión de dos textos fundamentales: el primero, publicado por el Instituto Nacional de Derechos Humanos de Chile. El segundo, publicado por la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Reconocimiento del sistema de protección de los DD. HH.: en cuanto a esta categoría se logra evidenciar que: el Caso 1 presenta un vacío en esta área. Es decir, durante todo el proceso formativo del estudiante no se brinda un espacio formativo para conocer y entender qué es y cómo actúa el sistema nacional, interamericano y universal de protección de los derechos humanos. Por el contrario, el Caso 2, en el curso optativo “Periodismo y Derechos Humanos” se dedica una unidad para abordar este tema, aunque sin vinculación directa con la formación periodística y sin sugerir una reflexión profunda en torno a la pregunta: ¿Por qué lo periodistas deberían conocer este sistema? Sobre esto, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2017) subraya la relevancia que tiene incluir en los planes de estudios de la EDH para los profesionales de los medios de comunicación “los instrumentos y las normas internacionales, regionales y nacionales de derechos humanos, en particular los que protegen a los grupos en situaciones de vulnerabilidad” (p. 35). Sin duda, integrar este conocimiento de manera sistemática y transversal a la formación periodística permitiría contar con periodistas que cuenten con las capacidades reflexivas y prácticas para analizar y contextualizar denuncias de violación de DD. HH. acogidas y procesadas por estos organismos.

Método de casos como estrategia de enseñanza: el análisis de esta categoría da cuenta de que ninguna de las universidades seleccionadas para esta investigación declara en sus programas de estudio el método de casos como estrategia de enseñanza. Este vacío imposibilitaría a los estudiantes aproximarse a la realidad de problemáticas sociales, políticas y éticas actuales en las que los derechos humanos están siendo desafiados y demandados. Sobre esto, Talancón y Pérez (2021) sostienen que el método de casos como estrategia de aprendizaje favorecía en el estudiante el desarrollo de competencias que le permitan “trabajar colaborativamente para el análisis de una situación concreta, a través de la comparación de información, intercambio de ideas y diálogo” y “pensar en situaciones concretas como una vía para la transformación del entorno y bienestar común, con conciencia ética y responsabilidad social” (p. 55). Sin duda, la ausencia de esta metodología podría eventualmente acentuar un modelo formativo descontextualizado, que no entregaría las herramientas adecuadas para que los futuros periodistas analicen, interpreten, aborden e informen hechos noticiosos desde una perspectiva de DD. HH., dejando a un lado el desarrollo de estrategias que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos complejos.

Fomento del pluralismo y respeto a la diversidad: ambas instituciones, en sus perfiles de egreso, declaran competencias asociadas al fomento del pluralismo, la promoción de valores humanos y el respeto a la diversidad, aunque desde dos perspectivas distintas: una desde una mirada laica (Caso 1) y otra desde una visión cristiana católica (Caso 2). El Caso 2, además, lleva estas declaraciones a un nivel más alto al vincularlas con

el desarrollo de competencias que favorezcan el ejercicio de un periodismo con enfoque de derechos humanos. Ahora bien, al revisar los programas de estudio se observa en algunas asignaturas la declaración de competencias generales asociadas a esta categoría. Sin embargo, al no existir un aterrizaje sólido, contextualizado, profundo, sistemático y transversal de contenidos, estrategias, recursos y/o metodologías, podría tratarse más de un guiño a la misión de cada institución que al verdadero compromiso de formar profesionales que desarrollen actitudes y comportamientos en pos de la promoción y respeto de los DD. HH. Sobre esto, el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2017) sugiere que, especialmente los periodistas, por el rol que desempeñan en el tratamiento y difusión sobre temas de connotación social, deben recibir formación que les permita, en su ejercicio profesional, “fomentar los valores fundamentales de los derechos humanos, como el respeto, la igualdad y la justicia” (p. 2). Lo anterior obliga a remarcar la necesidad de trascender las declaraciones (no son suficientes las buenas intenciones) sobre el desarrollo de competencias éticas y valóricas para consolidarlas en un nivel teórico, reflexivo y práctico mediante contenidos, metodologías y actividades formativas concretas, contextualizadas al escenario social y político actual, global y, sobre todo, local.

Enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los DD. HH.: el análisis de esta categoría evidencia que ambos casos carecen de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza de los derechos humanos. Si bien algunas asignaturas abordan –de manera superficial– elementos históricos y éticos, no es posible observar un diálogo situado e integrador con disciplinas como la filosofía, la sociología o el derecho. Por otro lado, aunque se evidencian esfuerzos en la selección y sugerencia de bibliografía asociada a la comprensión de los derechos humanos, la falta de rigurosidad en la continuidad, interdisciplinariedad y transversalidad limita el desarrollo de una reflexión más profunda y contextualizada sobre el tema, lo que desfavorece reflexionar, teorizar y comprender las problemáticas de los DD. HH. desde una perspectiva compleja y diversa. Sobre este punto, Papacchini (2007) insiste en que una comprensión adecuada de los derechos humanos exige el “concurso de historiadores, antropólogos, investigadores en ciencias de la salud y en bioética, sociólogos y economistas, biólogos, indispensable para dilucidar el proceso de constitución de la teoría de los derechos a través de la historia moderna” (p. 176). Esta mirada obliga a pensar en instituciones que, especialmente en la enseñanza de los derechos humanos, velen por el desarrollo de una formación integral, diversa y rigurosa que entregue las herramientas adecuadas para ejercer un periodismo capaz de abordar los desafíos políticos y sociales en los contextos donde los DD. HH. están siendo desafiados y demandados.

Vinculación de los DD. HH. con problemáticas sociales actuales: en ambos casos, la vinculación de los derechos humanos con problemáticas sociales actuales, es prácticamente

inexistente. Si bien en el Caso 2 se evidencian algunos intentos para aproximar el tema de los derechos humanos a discusiones en torno al fenómeno migratorio, feminismo y violencia de género, no se logra observar un aterrizaje sólido, sostenido y contextualizado durante todo el proceso formativo del estudiante. Para Martínez Lirola (2018), la EDH debe comprender el diseño y desarrollo de actividades, contenidos y estrategias que posibiliten en el estudiante “tener una visión mundialista de la realidad y estar más abierto a realidades en principio muy diferentes de la propia (...) estableciendo conexiones entre lo que se enseña en el aula y lo que ocurre en la sociedad” (p. 101). Consolidar un modelo formativo que, en cuanto a la enseñanza de los derechos humanos, esté desconectado de las demandas sociales contemporáneas, perpetuaría una visión desactualizada y limitada del periodismo, al tiempo que no entregaría los conocimientos para que los futuros periodistas puedan abordar, con perspectiva de DD. HH., las problemáticas que afectan el entorno en el que se desenvuelven profesionalmente.

CONCLUSIONES

Esta investigación ha permitido analizar la presencia y el enfoque de la EDH en la formación periodística ofrecida por dos universidades acreditadas con estándares de excelencia, que constituye el más alto nivel otorgado por la CNA, ente estatal encargado de promover, evaluar y certificar la calidad de las instituciones de educación superior en Chile. El análisis comparativo entre ambas instituciones pertenecientes a la Red G9 reveló una integración débil de la EDH en el proceso formativo de sus respectivas carreras de Periodismo. Si bien se logra visualizar, aunque de manera muy escueta, cierta declaración de intenciones en cuanto a la incorporación de contenidos y recursos asociados a la EDH, esta no es sólida ni contextualizada y no permea todo el ciclo formativo de las y los estudiantes.

A pesar de que la explicitación de ciertas competencias generales, áreas temáticas y bibliografía dan cuenta de una posible vinculación de la EDH en el ciclo formativo, la falta de rigurosidad en la continuidad, profundidad metodológica y transversalidad compromete la formación integral de periodistas capaces de “promover de modo concreto la contribución de la profesión a la promoción y la protección de los derechos humanos” (Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos, 2017, p. 7).

Bajo esta perspectiva, es una tarea fundamental de las universidades velar por la formación de profesionales de la comunicación que no solo posean habilidades técnicas, sino también un profundo sentido ético y de responsabilidad social, en especial en un país como Chile, con una historia contemporánea marcada por la violación de derechos humanos. Integrar la EDH al ciclo formativo de los estudiantes debe ser un proceso riguroso y comprometido que no solo incluya contenidos teóricos, sino también el desarrollo

de metodologías activas que fomenten el pensamiento crítico, la reflexión ética y valórica y la capacidad de los futuros profesionales para desempeñar su labor desde un enfoque de DD. HH.

Para lograr lo anterior, es de suma importancia y urgencia que las instituciones de educación superior consoliden la EDH mediante tres dimensiones fundamentales exigidos por la CNA para la acreditación universitaria, estas son: docencia, investigación y vinculación con el medio. Esto, por supuesto, debe ir vinculándose al mismo tiempo con los seis criterios para la EDH en la formación periodística, ya descritos.

En términos de docencia, es necesario promover y garantizar que todos los académicos incluyan contenidos, estrategias y recursos asociados a EDH en las asignaturas que imparten, y no solo en los cursos específicos sobre el tema. Esta inclusión, con ayuda de los profesionales del área curricular de la institución, debe ser diseñada y contextualizada de manera progresiva según el año/semestre que esté cursando el estudiante. En investigación, es esperable que las universidades promuevan la producción de conocimiento que posibilite el estudio de la intersección entre periodismo y derechos humanos, incentivando tanto a académicos como estudiantes a la generación de proyectos y/o investigaciones que formulen ideas, soluciones o nuevas formas de, por ejemplo, abordar hechos noticiosos con perspectiva de DD. HH. Finalmente, en cuanto a la vinculación con el medio, es fundamental que las carreras promuevan, desde los primeros años del ciclo formativo, un ejercicio periodístico activo, ético y responsable, en el que las y los estudiantes no solo reciban formación dentro de las salas clase, sino que también puedan involucrarse, a través de programas, proyectos y/o actividades de vinculación o extensión, en realidades sociales en donde los derechos humanos están siendo desafiados y demandados para que, de esta manera, puedan conocer, reflexionar y aportar al desarrollo de un periodismo centrado en la dignidad humana.

La implementación de estas dimensiones al currículo de las carreras de Periodismo contribuiría significativamente a la formación de periodistas preparados para enfrentar los desafíos que plantea la cobertura informativa desde una perspectiva de DD. HH. en un contexto global cada vez más complejo en el que, de hecho, las nuevas tecnologías favorecen a diario la vulneración de derechos. De esta manera, las instituciones de educación superior no solo cumplirían con su misión y labor educativa, sino que desempeñarían un rol fundamental en el fortalecimiento de la democracia y el tejido social.

Lo anterior favorece la formulación de interrogantes que podrían guiar el desarrollo de nuevas investigaciones en esta área, por ejemplo: ¿Cómo y de qué manera las universidades públicas en Chile integran la EDH en la formación periodística? ¿Existen diferencias de este enfoque en la enseñanza entre universidades públicas y privadas? ¿En los centros de formación técnica se integra la EDH en el ciclo formativo de comunicadores digitales y audiovisuales? ¿Cómo y de qué manera lo integran? ¿Se han creado programas

de educación continua (cursos, diplomados, talleres) que posibiliten subsanar el vacío formativo en derechos humanos de los periodistas y comunicadores actualmente en ejercicio?

Asimismo, resultaría de gran relevancia explorar las consideraciones y percepciones de académicos (as) y estudiantes en cuanto a la EDH: ¿La consideran relevante en la formación periodística? ¿La integran en los procesos formativos? De ser así, ¿cómo la integran y bajo qué criterios? ¿La incorporación de EDH en el currículo marca alguna diferencia en la formación de periodistas?

Para finalizar, es trascendental insistir en que la educación en derechos humanos es un deber ético de la sociedad global del siglo xxi y una responsabilidad ineludible de los Estados democráticos, toda vez que “la educación en derechos humanos forma parte del derecho a la educación y por lo tanto es, en sí misma, un derecho humano” (Ramírez, G. 2007, p. 73).

REFERENCIAS

- Ángel Ochoa, E. (2023). *Estigmas y discriminaciones de la mujer en el periodismo deportivo*. Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana. Repositorio Institucional PUJ. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/67792/TG-OCHOA-A%CC%81NGEL-ELENA.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Brovetto, J. (2007). La educación en derechos humanos en la educación superior. En Ramírez, G. (Coord.), *La educación superior en derechos humanos: Una contribución a la democracia* (pp. 213-223). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cisterna Cabrera, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoría*, 14(1), 61-71. <https://www.ubiobio.cl/theoria/v/v14/a6.pdf>
- Colegio de Periodistas de Chile. (26 de abril de 2015). Código de ética. <https://www.colegiodeperiodistas.cl/p/etica-periodistica.html>
- Comisión Nacional de Acreditación. (2021). *Criterios y estándares de calidad para la acreditación institucional y de programas*. <https://cutt.ly/CeCgT4S7>
- Conde Flores, S., García Cabrero, B., Luna Elizarrarás, M., Papadrimitriou Cámara, G., Rodríguez McKeon, L. y Galicia, G. (2019). *Evaluación del currículo de educación ciudadana en la educación obligatoria*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1F232.pdf>
- Faure, A. (2019). El periodismo como objeto de saber-poder en Chile. *Amoxtli*(3), 89-114. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3690163>
- Franco Migues, D. (2021). *Periodismo y derechos humanos. Guía didáctica para la formación de periodistas*. Editorial Tintable.
- González Rodríguez, G. (2003). 50 años de periodismo universitario en Chile. *Comunicación y Medios*, 14, 7-16. <https://doi.org/10.5354/rcm.v0i14.12096>
- Guerrero, M. (2006). Los medios, la democracia y la transparencia: el tipo idea y su crítica. *Medios de comunicación y la función de transparencia*, 11, 14-21.

- Irvan, S. (2006). Peace Journalism as a normative theory: premises and obstacles. *Global Media Journal. Mediterranean Edition*, 1(2) 34-39.
- León Salazar, A. (2007). Qué es la educación. *Educere: Revista Venezolana de Educación*, 11(39), 595-604 <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/238322>
- López González, W. (2013). *El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa*. Educere: Revista Venezolana de Educación, 17(56), 139-144 <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>
- Magendzo Kolstrein, A. (2008). *Ideas-fuerza y pensamiento de la educación en derechos humanos en Iberoamérica*. Santiago, Chile: Cátedra UNESCO EDH/UAHC - Fundación IDEAS. <https://unescopaz.uprrp.edu/documentos/ideasfuerza.pdf>
- Magendzo Kolstrein, A. (2015). Educación en derechos humanos y educación superior: Una perspectiva controversial. *Reencuentro*, (70), 47-69. <https://www.redalyc.org/pdf/340/34046812004.pdf>
- Marín Castán, M. (2007). *La dignidad humana, los Derechos humanos y los Derechos Constitucionales*. Revista de Bioética y Derecho (9), pp. 1-8 <https://doi.org/10.1344/rbd2007.9.7833>
- Martínez Lirola, M. (2018). Propuesta didáctica para introducir la Educación basada en los Derechos Humanos en la Educación Superior. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(2), 91-105. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6744290>
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social: La experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta. Revista de Ciencias Sociales*, 44, 1-30. Móstoles, España: Luis Gómez Encinas. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950240001>
- Ministerio de Educación de Chile. (s.f.). *Buscador de estadísticas por carrera*. Mi Futuro. Recuperado de <https://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/>
- Naciones Unidas (2017). *Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos*. Ohchr.org https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/ThirdPhaseWPHREducation_SP.pdf
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los derechos humanos. (s.f.). ¿Qué son los derechos humanos? Ohchr.org <https://www.ohchr.org/es/what-are-human-rights>
- Papacchini, A. (2007). Universidad y derechos humanos: Una mirada desde la realidad colombiana. En Ramírez, G. (Coord.), *La educación superior en derechos humanos: Una contribución a la democracia* (pp. 169-189). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Ramírez, G. (2007). Avances y retrocesos de la educación en derechos humanos ante la globalización y los derechos humanos emergentes. En Ramírez, G. (Ed.), *La educación superior en derechos humanos: una contribución a la democracia* (pp. 73-97). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Red de Universidades Públicas no Estatales G9. (2024). *Indicadores relevantes Red G9: 2023-2024*. <https://redg9.cl/2024/05/29/indicadores-relevantes-red-g9-2023-2024/>
- Rodino, A. (2006). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para políticas sociales*. Reunión de Expertos sobre Población, Desigualdades y Derechos Humanos, CEPAL, Santiago de Chile. Instituto Interamericano de Derechos Humanos. <https://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/rodinoam.pdf>
- Rodríguez Abancéns, M. (2009). Medios de comunicación y derechos humanos: los hechos y los derechos. *MisCELÁNEA Comillas*, 67(130) 235-255.
- Rodríguez Venegas, V. y Duarte Hidalgo, C. (2022). “Se está luchando por una vida más justa”: Narrativas del estallido social en Chile, 2019. PROSPECTIVA. *Revista de Trabajo Social e intervención social*, (35), 1-21. <https://doi.org/10.25100/prts.v0i35.12373>

- Ruiz Olabuénaga, J. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Silva Salinas, C. (2014). *La educación en derechos humanos en universidades: Revisión crítica de cursos para la elaboración de un programa de formación básica*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl>
- Shinar, D. (2007). Peace Journalism: The State of the Art. *Conflict & Communication*, 6(1), 1-9 https://cco.regener-online.de/2007_1/pdf/shinar_2007.pdf
- Sosa, G. (2000). Hacia una configuración del ser y hacer del profesional de la comunicación, sus posibles escenarios de acción para el siglo XXI. *Razón y Palabra*, 17(5), <http://www.razonypalabra.org.mx/antiguos/n17/17gsosa.html>
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Talancón Villegas, G. y Pérez Hurtado, L. (2021). El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho con enfoque de derechos humanos. En Talancón Villegas, G. y Gutiérrez Rodríguez, M. (Coords.), *El método de estudio de casos complejos para la enseñanza del derecho*. México: CEEAD. https://media.ceead.org.mx/biblioteca/manuales-y-silabus/ Metodo_estudio_casos_complejos_ensen%CC%83anza_derecho_CEEAD.pdf
- Vera Vera, H. (1998). Calidad de la Información y modelo educativo. Cambios en la manera de conocer y practicar. Héctor Vera. Felafacs. *Federación Latinoamericana de Facultades de Comunicación Social*, <https://felafacs.org/dialogos/pdf51/7.51%20Vera.pdf>

ARTÍCULO

Racismo y antirracismo en universidades latinoamericanas. Narrativas de estudiantes

Racism and anti-racism in latin american universities. Student narratives

CECILIA NAVIA ANTEZANA, SAÚL VELASCO CRUZ,
GABRIELA CZARNY

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco

Correo electrónico: ceeeci@yahoo.com

Recibido el 29 de octubre del 2024; Aprobado el 25 de septiembre del 2025

RESUMEN

Exponemos resultados de una investigación sobre racismo en el nivel universitario. El racismo es una ideología que muta y se transforma históricamente, se presenta de múltiples formas para ejercer la dominación de unos sectores sobre otros. El abordaje metodológico fue narrativo, con la participación como autores de estudiantes universitarios indígenas y no indígenas de Bolivia, México y Venezuela. Se encontró que para los estudiantes existe racismo en las interacciones cotidianas en la universidad, entre pares, con docentes y otros actores de la institución, así como la presencia de prácticas antirracistas que denominamos reactivas y/o espontáneas para hacerle frente al racismo.

PALABRAS CLAVE: Racismo; Antirracismo; Estudiantes universitarios; Indígenas; Narrativas

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

We present results of research on racism at the university level. Racism is an ideology that mutates and transforms historically and presents itself in multiple forms to exert the domination of some sectors over others. The methodological approach was narrative, with the participation as authors of indigenous and non-indigenous university students from Bolivia, Mexico and Venezuela. It was found that for students there is racism in daily interactions at the university, among peers, with teachers and other actors in the institution, as well as the presence of anti-racist practices that we call reactive and/or spontaneous to confront it.

KEYWORDS

Racism; Anti-racism; University students; Indigenous people; Narratives

INTRODUCCIÓN

Este artículo nace del trabajo de investigación e intervención que venimos desarrollando desde el Laboratorio para erradicación del racismo en educación superior (LERES) en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco¹. Consideramos que el racismo es un problema fundamental en la educación superior, que exige abordarse tanto desde las políticas educativas como del funcionamiento de las IES. Es desde este lugar que trabajamos en la [institución. Borrado para garantizar el anonimato]², recuperando reflexiones y documentación del trabajo docente con estudiantes, y sobre todo la interpellación que los propios estudiantes, muchos de ellos indígenas, han formulado al expresar que perciben haber sufrido racismo a lo largo de sus trayectorias académicas escolares previas al ingreso a la universidad, pero también en sus estudios universitarios. Este problema no ha estado ausente en la vida cotidiana de la institución, aún y cuando cuenta con programas que abordan la formación de profesionales indígenas y de la diversidad e interculturalidad, tanto en licenciatura como en posgrado.

¹ El laboratorio LERES está vinculado al “Seminario Docencia universitaria y formación de profesionales indígenas”, impulsado en la UPN desde el año 2017.

² Desde este laboratorio desarrollamos diversos proyectos de investigación e intervención, entre los que mencionamos: “Eradicación del racismo en la educación superior” (2022), “Formación docente y Pedagogías Interculturales y Antirracistas en educación básica (2023), Discursos interculturales y antirracistas en la formación de profesionales de la educación en UPN, Ajusco. Estudio exploratorio (2024-2025), en el que participamos los tres autores de este artículo, el Dr. Luis Manuel Cuevas, así como estudiantes de licenciatura y posgrado.

Emprendimos varios proyectos para comprender con mayor profundidad la problemática (Velasco, 2018; Navia, Czarny, & Salinas, 2020; Czarny, Navia, Velasco, & Salinas, 2023), y en la medida en que ampliamos su comprensión, aperturamos formas de comunicación con estudiantes, para investigar con ellos el tema desde un proceso de diálogo y reflexión conjunto. De ahí que este artículo tiene por objetivo dar cuenta de uno de los proyectos desarrollados con ellos. Este consistió en la reconstrucción de narrativas de estudiantes universitarios en torno al racismo en educación superior partiendo de su propia experiencia biográfica, y desde ahí, dar continuidad a la investigación sobre el fenómeno en el campo educativo, y en especial en la educación superior. Nos ubicamos en concreto en la dimensión del racismo incrustado en las experiencias más personales y lo que eso conlleva en las interacciones en el campo educativo, así como también en las formas que se enfrentan a él. Identificar y reconocer la presencia de racismos en diversos espacios de la educación superior, nos permite plantear un horizonte en perspectiva antirracista y, con ello no sólo reconocer su existencia -nivel central para una posterior acción-, sino desafiar la concepción naturalizada en la que instancias como la educación superior (las universidades) estarían liberadas de ataduras que producen opresiones por cuestiones étnicas, de color, entre otras.

En primer lugar presentamos una revisión de la emergencia del antirracismo en Latinoamérica, valorando cómo ha surgido de forma incipiente desde reacciones espontáneas individuales y sociales, pero también, se ha nutrido de elementos teóricos producidos por la academia, sobre todo de aquella que se ha planteado un antirracismo en las universidades. En segundo lugar, exponemos la estrategia metodológica empleada, desde el proyecto de investigación e intervención, acotando el trabajo narrativo desarrollado en el marco de nuestro proyecto. Posteriormente revisamos el campo problemático de análisis y discusión sobre el racismo en las IES, así como algunos proyectos y experiencias desde los que se ha intentado buscar transformaciones en las mismas desde una perspectiva antirracista. Finalmente, retomamos la producción narrativa de jóvenes universitarios sobre el racismo en educación superior, de tres contextos latinoamericanos, Bolivia, México y Venezuela.

PRÁCTICAS, NORMAS Y DISCURSOS DEL ANTIRRACISMO

En este apartado, que trata sobre el antirracismo o sobre los antirracismos, así en plural, creemos necesario explicar que tomamos a este acontecimiento como la suma de actos reactivos diversos a un fenómeno que se manifiesta de forma igualmente diversa, es decir que admitimos como punto de partida que, si bien consideramos al racismo como ideología, en la práctica no se presenta como un solo racismo, sino tantos como se va presentando la necesidad de modular y ejecutar la dominación de unos humanos sobre

otros. Así que lo primero que haremos es reconocer que nos estamos apoyando en lo que Pierre Bourdieu (1984/2002) planteó a finales de los setenta en su breve pero sustancioso escrito titulado “Racismo de la inteligencia”, refiriéndose a los procesos de selección y exclusión en los espacios universitarios. Admitimos también que para poder utilizar esta idea es importante realizar primero un proceso de operativización de la diversidad en ambos casos: el racismo y el antirracismo.

Racismo

El racismo es, simultáneamente, biológico, étnico, cultural, y está relacionado, en el campo educativo, con el proceso selectivo que hace la escolarización en los distintos niveles en los que actúa, es decir, de los más básicos a los más elevados. Por otro lado, es estructural, es decir, está encarnado en las estructuras fundacionales de la sociedad, al mismo tiempo que es un fenómeno transhistórico, y totalmente cotidiano y performativo, es decir, del día a día, generando efectos en las personas y colectivos. También es personal en tanto que relacional y colectivo. Personal, porque se coloca en la subjetividad de las personas. Y social porque se mueve a partir de la creación de un *habitus*, es decir, de una subjetividad socializada, que para Bourdieu se comprenden como un “conjunto de relaciones históricas ‘depositadas’ en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Wacquant, 1995, p. 23). Esto se traduce en la producción de una serie de estereotipos, estigmas y prejuicios socialmente compartidos y por lo mismo personalmente incorporados a los repertorios que orientan la actuación de las personas en su vida ordinaria o cotidiana.

Como admitimos, esta forma diversa de existencia y de acción del racismo, también damos por cierto que el antirracismo se modula de manera diversa según las líneas que los racismos le trazan. De modo que sostenemos que hay tantos antirracismos como diversos son los racismos que se ponen en acción afectando la vida de las personas y de la sociedad.

Partimos de reconocer que las personas en lo individual pueden reaccionar resistiendo al racismo desde su propia subjetividad, ya sea para romper con sus mandatos en contra propia y en contra de otras y de otros. En esta misma línea metodológica ponemos en primer plano la acción de los sujetos que mueven a las organizaciones, colectivos y movimientos para denunciar el racismo, y asimismo para exigir acciones gubernamentales en contra de todas las formas que este fenómeno asume en las sociedades, ya sea por guerras, por conflagraciones y por aquellas que detonan los flujos migratorios. Pero en particular, nos interesa fundamentalmente utilizar este punto de partida inductivo para la fundamentación de las exploraciones que reportamos en este escrito relacionadas con el racismo que reconocen los estudiantes en las instituciones.

Antirracismos reactivos

El racismo, pese a su condición casi transhistórica en la América Latina, sobre todo a partir de la conquista europea (Quijano, 2000), no ha sido un tema de frecuente visita, exploración y estudio. Fue hasta hace fechas muy recientes que comenzó a convertirse en una preocupación social, política y educativa. Varios eventos propiciaron este cambio; uno de ellos que tiene un ánimo de extraordinaria fuerza ha sido el deseo y la aspiración social, ampliamente difundida en nuestros días, de extender los derechos identitarios a niveles y grados cada vez más amplios (Roudinesco, 2023). Por otro lado, con el tiempo y, a una velocidad perentoria, la preocupación por el racismo ha concitado una serie de reacciones antirracistas que pareciera corresponderse casi con especial simetría con las distintas formas que el racismo en sus arremetidas provoca en la sociedad y, para desagregar sus dimensiones societarias, en la vida particular de los individuos.

Se puede decir que como acto reactivo, el antirracismo se ha ido proyectando en este lado del mundo en la medida en que se sabe y se indaga más sobre el fenómeno que lo provoca, es decir, el racismo. Así pues, los estudiosos en la región están consignando que el fenómeno enfrenta reacciones (Moreno & Wade, 2024; Van Dijk, 2009). Algunas son personales, individuales, familiares, aunque pocas tienen un carácter comunitario. En todo caso, es posible decir que hay constancia de que la gente le hace frente cuando logra descubrir que el racismo se ha convertido en algo incorporado en su ser y que desde ahí ha actuado orientando las decisiones propias, alguna de las cuales le han generado, desde su propio fuero interno, infelicidad, sufrimiento y falta de aceptación, lo que condiciona incluso la realización y el “disfrute de la vida buena y plena” (Rawls, 2012). Y aunque a veces las personas sucumben y se dejan llevar por el racismo para ajustarse a él, actuando bajo sus mandatos incorporados (Fanon, 2009) incluso atentando y poniendo en riesgo su integridad –por ejemplo, al practicarse cirugías estéticas de alto riesgo en cualquier parte de su cuerpo, tal como lo ha documentado en México y desde México Muñiz (2021)–, lo cierto es que hay casos, quizás muchos más de los conocidos, que aunque con sumo sufrimiento, demuestran que la gente se impone. Y al hacerlo logra sacudirse el racismo que desde su propio interior la acosa y le busca condicionar sus conductas en contra propia, y también en contra de los demás, y es a esto a lo que denominamos como antirracismo reactivo. En este sentido en este trabajo, desde el trabajo de relatos, apuntamos a estas maneras de responder al racismo o enfrentarlo.

Sobreponerse al racismo vivido, se vuelve un acto antirracista que poco se ha valorado, por ser personal y por vivirse como drama fundamentalmente subjetivo, pero que, a pesar de todo, comienza a colocarse a la vista y a convertirse en dato, en evidencia tangible. Si bien ha sido abordado con anterioridad, por ejemplo con una visión psiquiátrica por parte de psicólogos como Fanon (2009) y por estudios especializados, muy próximos

a los enfoques de la psicología social, de la corriente del *interaccionismo simbólico*, como las de Goffman (2006) principalmente con su trabajo *Estigma. La identidad deteriorada*, estos estudios no se han traducido en formas de incidencia en la academia ni en el campo de las políticas públicas.

La constancia de que los antirracismos han estado sucediendo como respuestas espontáneas a los racismos de las interacciones entre personas en diferentes espacios públicos, con agentes burocráticos, funcionarios, como privados, como restaurantes y otros lugares, estas dan cuenta de que existen prácticas que se oponen al racismo, y que permiten a las personas marcarle el alto (aunque no siempre se logre), y denunciarlo. Por ejemplo, se ha ido convirtiendo en una rutina atendida en la prensa, como denuncia pública, en los medios de comunicación y redes sociales, y las más como denuncia en algunas instituciones que han llevado, en el mejor de los casos, a acciones para atender los casos, para canalizar problemas específicos y para aplicar sanciones que, aunque limitadas, comienzan a ocurrir.

Esto ha sido posible porque los régimen gubernamentales han venido propiciando que el tema comience a tener atención, en leyes y en disposiciones que obedecen a acuerdos que los propios gobiernos han propuesto y suscrito en el marco de su participación en organismos internacionales como la Organización de las Naciones Unidas. La ONU, que fue creada en 1948 para garantizar la paz después de la Segunda Guerra Mundial, ha permitido abrirle paso al antirracismo. De hecho, la Declaración Internacional de la Lucha *Contra el Racismo, la Xenofobia y la Discriminación Racial* (ONU, 2001), que expone no olvidar al holocausto sufrido por el pueblo judío en la Alemania gobernada por Adolfo Hitler, como tampoco olvidar otros genocidios en África y diversas latitudes del planeta, ni las exigencias de pueblos enteros y de movilizaciones políticas con reclamos en contra del racismo, y en pro de los derechos civiles y el reconocimiento en varios países del mundo –y otros mecanismos subsecuentes que detallan de manera más específica cómo deben actuar las naciones que la integran–, ha servido de base para las medidas legales internas que algunos gobiernos, en particular nos referimos al caso latinoamericano, han tenido que seguir cuando las poblaciones lo exigen.

Cierto, la acción institucional no siempre ha sucedido con la cobertura necesaria, porque muchas veces las agencias correspondientes, sólo parecen actuar para demostrar que lo hacen de manera formal, es decir, sin mayor interés en que los mandatos internacionales se cumplan con toda extensión y detalle. La razón parece estribar en que el racismo, pese a todo, desempeña una función vital en la tarea de jerarquizar y clasificar a las sociedades que necesitan los gobiernos, en su tarea de gobernar. Y aunque pudiera parecer esta hipótesis difícil de probar, lo cierto es que, a juzgar por lo que realizan algunos organismos oficiales creados con la promesa de ocuparse del antirracismo, claramente se observa que sus acciones parecen reducirse a perseguir los síntomas del fenómeno manifiestos en forma de discriminaciones. El caso de México es ilustrativo,

donde el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y el Consejo para Prevenir y Eliminar la Discriminación en la Ciudad de México (COPRED), sus dos instituciones emblema, como sus nombres lo indican, sólo se interesan en prevenir las discriminaciones, dejando intactas las raíces que las provocan como fenómenos indeseables. Aun así, y sin desdeñar, bien podríamos decir que, por lo pronto, los gobiernos, como el de México, tienen mecanismos internos para acotar al racismo, para marcarle límites, y para sancionarlo en sus síntomas, y eso, pese a todo, es un logro. Un logro que genera alguna suerte de contención para los perpetradores, misma que puede propiciar cierto alivio directamente en las víctimas directas y en las potenciales.

Ahora bien, los fundamentos del antirracismo hasta ahora conocidos, han manado de diferentes manantiales. Uno de ellos directamente de las encendidas denuncias que se hiciera del oprobio antisemita alemán. Los nombres de destacados teóricos de la *sociología crítica* se alinean en este eje, como son Horkheimer y Adorno (2002), historiadores, filósofos, literatos y sociólogos y se puede decir que figuran como tributarios o mejor, como referencias destacadas del antirracismo impulsado por la ONU. Otros fundamentos, en cambio, proceden de las contribuciones que ha hecho una constelación de pensadores diversos en su pensamiento y en sus principios filosóficos entre los cuales podríamos nombrar a Frantz Fanon (2009), a pensadoras y pensadores negros clásicos como Aimé Cesaire (2006) y a otras comprometidas con las luchas negras y los derechos civiles como Ángela Davis (1981) y bell hooks (1994), con las causas indígenas y proletarias como Fausto Reinaga (2001), Aníbal Quijano (2000), Silvia Rivera (2010), y con los asuntos de género en los confines latinoamericanos como Rita Segato (2007), entre otras y otros pensadores e intelectuales que han incluido en su agenda el tema del racismo.

Como quiera, el caso es que el florecimiento de los antirracismos no es improvisado, ni diletante, ni desinformado; ni los que proceden de las movilizaciones y de sus denuncias, ni tampoco los que son resultados de los más disímbolos abordajes teóricos, históricos y filosóficos. Los antirracismos conceptualmente tienen entonces bases robustas aunque las investigaciones que los alimentan, y en lo que se refiere al tema que nos interesa, en la educación superior, todavía continúen estudiando al fenómeno que los provoca, que son los racismos y sus múltiples formas de desdoblamiento.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA EN LA INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN PARA EL ANTIRRACISMO

El espacio de investigación fue la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, institución en la que laboramos como docentes y en la que, junto con estudiantes de diversos programas de pregrado y posgrado, el ejercicio se transformó en un “mirar hacia adentro”. Esta institución se creó en 1978, orientada a la formación y desarrollo de

profesionales de la educación, con una amplia cobertura a nivel nacional, en tanto tiene 71 Unidades y 136 subsedes. Atiende aproximadamente a 70 mil estudiantes en nivel de licenciatura y posgrado. Cuenta con los programas Licenciatura en Educación Indígena (LEI), creada en 1978, que se imparte en la unidad Ajusco de la Ciudad de México, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), creada en 1990 y que se imparte a la fecha en algunas unidades de la [institución. Borrado para garantizar el anonimato] en diversas entidades de la república mexicana. Estas licenciaturas para la profesionalización de docentes indígenas que se desempeñan en el ámbito escolar indígena, fueron de los primeros espacios en América Latina -principalmente la LEI- para la formación universitaria en instituciones públicas. Asimismo, el trabajo que como docentes universitarios desarrollamos en estos programas y acompañando procesos de formación de maestros indígenas y para la educación escolar indígena y/o intercultural, ha resultado la base para una reflexión en diversas líneas de trabajo e investigación y, entre ellas, el proyecto que se recupera desde el 2017 en el Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (FPEI)³.

El tema del racismo sobre las y los jóvenes indígenas, así como sobre y en sus comunidades, ha resonado en el trabajo de las aulas de la UPN, en ocasiones de modo explícito, aunque no siempre se ha verbalizado. Estos procesos de invisibilidad sobre el racismo estructural fueron retomados en el marco del diálogo con estudiantes becarios y colaboradores del proyecto de investigación e intervención: “Erradicación del Racismo en la Educación Superior” (2022). Éste se vincula con nuestra participación como equipo de la UPN en la Cátedra Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes UNESCO/UNTREF, en el marco de la 2da. y 3a. Convocatoria de la Campaña para la erradicación del racismo en la Educación Superior en América Latina (2021 y 2022). Entre las acciones que emprendimos se encuentra la invitación a estudiantes y egresados de programas de licenciatura y posgrado de la UPN para la elaboración de microvideos con el tema ¿Existe el racismo en la educación superior?, participando el 2021 siete estudiantes y el 2022 otros cinco, así como los tres autores de este artículo⁴.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma de investigación cualitativa (Vasila-chis, 2019) y desde una perspectiva de documentación narrativa (Suárez, 2021) que desde hace algunas décadas ha contribuido a una estrategia formativa de colectivos docentes, así como un espacios para la producción y creación de significados en retrospectiva, que permite un tipo de comprensión sobre las acciones propias y las de los demás, y su configuración en un tiempo y espacio. Así también, y retomando el trabajo de Chase (2015), entendemos a la investigación narrativa como un tipo particular (un subtipo) de investigación cualitativa; en este sentido señala que la investigación narrativa contemporánea

³ En la página Web de este seminario se encuentra información más amplia: <https://fpei.upnvirtual.edu.mx/>

⁴ Los Microvideos pueden ser consultados en la plataforma de Youtube @LERES-UPN y @UPNMéxico.

puede caracterizarse como una amalgama de enfoques analíticos interdisciplinarios y métodos tanto tradicionales como innovadores, que giran en torno de detalles biográficos tal y como los narran quienes los viven y lo observan.

Quienes escribimos este artículo nos asumimos como sujetos implicados, en términos epistemológicos, pues partimos de un proceso reflexivo y crítico, tanto a nuestra institución como a nuestras propias prácticas. Reconocemos las tensiones y las contradicciones que tiene desarrollar docencias universitarias en esquemas de profundas desigualdades sociales y esquemas jerárquicos y, con ello diferenciadores a partir de hechos normalizados como tener el grado de maestro o doctor, o no contar con ello. Además, están presentes modos jerarquizados que existen en la academia para legitimar lo que se denomina producción de conocimiento a partir de formatos y estándares en los que se valora el uso de determinadas lenguas (inglés, francés, español) y se mantienen modelos de evaluación y de control sobre la legitimidad cernida en un tipo de producción y modos instruccionales. Lo anterior forma parte de los permanentes ejes que atraviesan el análisis y las prácticas de nuestras docencias en la universidad que se acentúa al acompañar procesos formativos de jóvenes provenientes de diversas comunidades y pueblos originarios que logran incorporarse a la institución y quienes proyectan las inequidades y los racismos vividos en sus historias socioescolares.

El diseño metodológico consideró una modalidad colaborativa de equipo en el que participaron cuatro estudiantes becarios, 3 de la licenciatura en Educación indígena (LEI)—Lorena Hipatl, José Alberto Reyes González y Abel Vázquez Méndez—y 1 de la licenciatura en Sociología de la Educación, Paloma Anahí Santos Palomino, así como un estudiante de la maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela (MGCE), Salvador Madrid. De igual modo se integró al equipo Luis Manuel Cuevas y una estudiante del Doctorado en Educación y Diversidad (DED), Mitzi Gómez Neri.

En el colectivo de este equipo se definieron, y con base en los objetivos del proyecto, las temáticas de indagación, los instrumentos de recopilación de información, y se discutieron algunos de los análisis de resultados. El levantamiento de la información se realizó mediante 3 grupos focales de estudiantes de programas de posgrado y licenciaturas y 17 entrevistas semiestructuradas, en las que participaron estudiantes indígenas y no indígenas. Tanto en los grupos focales como en las entrevistas invitamos a los participantes a dialogar, como interlocutores y como pares en términos de pertenecer a la misma institución. Una parte de las entrevistas se realizaron de manera presencial y otra en forma virtual.

Paralelo a esta acción de indagación abrimos espacios de diálogo con estudiantes universitarios de otros países, de Bolivia y Venezuela, a partir de dos eventos virtuales, ambos titulados “Racismo y juventudes en educación superior”, realizados el 12 octubre y 17 de noviembre del 2022. Participaron en ellos Diego Landeta (México), Lilian Cruz (Bolivia), Jhosep Usnayo (Bolivia), Gilberta Mendoza (México), Crisander Paz (Venezuela)

y Yaritza Herrera (Méjico). En el marco de la organización de los microvideos antes referidos, de la participación en los eventos, así como del interés de seguir colaborando de forma participativa en el proyecto, surgió la iniciativa por parte de ellos de escribir para contar sus experiencias. En este contexto emprendimos el proyecto de reconstrucción de narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo en educación superior.

En esa fase del proyecto, se trataba no sólo de debatir el tema, con las y los estudiantes, o “darles la voz”, sino que con ellos, buscáramos una forma de comprensión colectiva del fenómeno, como también, en el mismo proceso, de reconstrucción narrativa y comprensión de quienes escribieran sus propias historias. Así, desarrollamos dos reuniones para discutir sobre la narrativa como espacio de reflexión y escritura, las que se concretaron en un Taller de Narrativas sobre racismo en educación superior, realizadas en diciembre del 2022 y enero del 2023. Y es sobre los resultados de esta experiencia que damos cuenta en este artículo. Sin embargo, antes nos detendremos en la documentación de investigaciones que dan cuenta de la emergencia del racismo en el campo educativo en América Latina.

CAMPO PROBLEMÁTICO DE ANÁLISIS Y DISCUSIÓN SOBRE EL RACISMO EN IES

En este apartado revisamos el campo que ha problematizado el tema de racismo y lo ha investigado como fenómeno sociológico y antropológico. Sin embargo, ha sido poco abordado en instituciones de educación superior concretas. Del mismo modo, realizamos una revisión del antirracismo, como campo emergente, y desde el cual se han desplegado diversos ejes de intervención en las IES. Vale señalar que no necesariamente se atienden bajo la perspectiva intercultural que sí tiene cierta presencia por lo pronto en los discursos de política pública en México.

Si bien el tema del racismo se ha abordado como fenómeno que aqueja a la sociedad desde hace largo tiempo, por ejemplo, con los trabajos de Alicia Castellanos (2000), Jorge Gómez Izquierdo (2005), entre otros, desarrollados desde algunos centros educativos y de investigación de la región latinoamericana, la preocupación sobre el racismo en educación básica y media superior, así como en el ámbito de la educación superior es muy reciente.

Investigaciones y diagnósticos impulsados desde la antropología y sociología, sirvieron para que nuevas y más investigaciones pusieran a menudo en el centro a los indígenas y sus relaciones accidentadas y difíciles con las sociedades y los gobiernos de los diferentes países, en las que se ha ido revelando el engarce del racismo con el entramado de las estructuras de dominación que los Estados han alimentado y usado cuando se trata de gobernar a los pueblos originarios. En otros casos el interés se ha centrado en el tema

de las relaciones con poblaciones afrodescendientes, mientras que en otros hubo ambas motivaciones. El caso es que, como concepto y como eje de las investigaciones, el racismo se sitúa en la producción investigativa que algunas universidades han practicado en sus países de adscripción, así como en otros de la región (Van Dijk, 2009; Gall, 2007; Mato, 2021; Moreno & Wade, 2024: entre otros), si bien lo han venido realizando desde diferentes ángulos.

A menudo, estos investigadores e investigadoras desde su trabajo universitario han adelantado formas de antirracismo. Habida cuenta de su *expertise*, todas y todos ellos son ahora revisitados para el emergente tema de la exploración del racismo dentro de los centros educativos de educación superior, con el objeto de pensar posibles pistas para el antirracismo.

Si bien históricamente, los racismos fuera de la universidad han sido motivación y preocupación de algunos de sus investigadoras e investigadores, hay que señalar que en la era de la implosión de reivindicaciones de la diversidad, tanto desde el campo de las políticas públicas, como también de las demandas de los actores sociales, ha ido empujando el incremento de las investigaciones más hacia fuera de la universidad, y una cierta resistencia para investigarla dentro de ella (Menéndez, 2017).

No obstante, podemos distinguir una apertura de la sensibilidad de las comunidades universitarias por el tema, con el nacimiento de grupos de trabajo para intervenir tanto en la sociedad como en las universidades, en áreas en donde se supone se presentan de manera más aguda las desigualdades y discriminaciones derivadas del racismo, considerando a su vez el drama que significa para muchos. Algunas de las acciones que se han impulsado muestran un creciente interés y tendencia de pasar de la acción investigativa a la práctica antirracista. Entre estas destacan, los trabajos desarrollado por el Proyecto sobre Etnicidad y Raza en América Latina (PERLA), radicado en la Universidad de Princeton; el Colectivo para eliminar el racismo (COPERA), con académicas de la Universidad de California-Santa Bárbara, de la Universidad de Cambridge, de Gran Bretaña y de la Universidad Autónoma Metropolitana, Iztapalapa; la Red de Investigación Interdisciplinaria sobre Identidades, Racismo y Xenofobia (Red INTEGRA), radicada en el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la Universidad Nacional Autónoma de México (CEIICH-UNAM); la Cátedra UNESCO Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, radicada en la Universidad Tres de Febrero, Argentina y el Laboratorio para la Erradicación del Racismo en Educación Superior (LERES-UPN), impulsado por académicos de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

Quienes escribimos este artículo formamos parte de LERES-UPN. Como grupo de investigación e intervención, intentamos responder a una preocupación que nos interpellaba desde hace tiempo en la interlocución con nuestros estudiantes como con diferentes actores educativos, tanto de nuestra universidad como de otras instituciones, así como

de representantes de organizaciones indígenas y comunitarias. Se trataba de dar cuenta sobre la presencia del racismo en nuestra institución.

Participamos en dos campañas de la Cátedra UNESCO Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina (UNESCO/UNTREF), los años 2021 y 2022, e impulsamos diversas acciones pensando, no sólo en la comprensión del problema del racismo en la educación superior y en la formación de profesionales indígenas. Incorporamos como parte de nuestro trabajo la búsqueda de caminos que permitieran construir respuestas al racismo, desde pedagogías interculturales y antirracistas. Destaca entre las acciones desarrolladas, en vínculo con diferentes actores educativos de nuestra institución y otras IES, así como de diversos sectores de la academia y de las comunidades indígenas, el desarrollo de pedagogías antirracistas e interculturales. Nos preocupaba la participación de jóvenes, en la reflexión y producción de conocimientos sobre el papel de la educación superior para pensar contribuir a la construcción de propuestas y pedagogías antirracistas, por lo que impulsamos encuentros con ellos para la producción de micro-videos, de conversatorios (participaron como ponentes en tres eventos), y finalmente, y a iniciativa de varios de ellos, y de un libro desde el que, y desde un ejercicio reflexivo y narrativo, dieron cuenta de lo complejo que es vivir la educación superior, y en general el proceso de escolarización en diferentes niveles educativos, con el racismo como realidad cotidiana, como este les marcó sus proyectos de vida y formativos, pero también cómo lograron enfrentarlo.

EXPERIENCIAS DE JÓVENES UNIVERSITARIOS CON EL RACISMO

Trabajar narrativas es rico, fecundo y crudo cuando la narración en primera persona se vuelve directa. La pluma o el teclado hacen su parte para dar nacimiento a textos fluidos que develan las características del racismo en las personas, en el entorno comunitario de la vida universitaria. Un entorno que podría imaginarse libre de cargas racistas, por ser precisamente universitario.

El ejercicio de producción de las narrativas durante los espacios de taller, permitió compartir entre todas/os las/los integrantes reflexiones que, en algunos casos, comenzaban a visibilizarse a partir de esos relatos y, al mismo tiempo esas conversaciones provocaban nuevas reflexiones sobre hechos de racismo vividos sobre sí mismos u observados sobre otras personas. Es decir, hablar de temas dolorosos que, por ello mismo, suele formar parte de los espacios del silencio y el olvido, y sin embargo esos encuentros abrieron posibilidades para tocar las experiencias de discriminación y racismos naturalizadas.

Otro elemento a destacar en este espacio de producción de narrativas es que las y los participantes teníamos adscripciones diversas: algunos son parte de distintas

comunidades y pueblos originarios, a los cuales se auto adscriben, y con características diversas, y otros no lo éramos. Esta experiencia resultó de central importancia en la intercomunicación entre los miembros del taller, algunos de los cuales lograron concretar sus narrativas escritas: 3 de Bolivia, 8 de México y 1 de Venezuela, que se plasman en el libro *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (Navia, Velasco, & Czarny, 2024); otros sólo participaron en el diálogo, sin lograr encontrar el espacio para esa producción de esa escritura, en su mayor parte, por falta de tiempo y por compromisos laborales.

Como hemos señalado, en el ejercicio narrativo, la forma de posicionarse frente a la experiencia del racismo fue desde dos vertientes: por un lado desde la primera persona, desde el “yo”, es decir desde “mi experiencia”, pero también del “nosotros” vivido. Por el otro, los autores prefirieron mantener distancia, mirando con objetividad la experiencia de otros. La pregunta detonante fue, ¿por qué hablar y escribir sobre el racismo?, y fue desde el reconocimiento de haberlo vivido, u observado, que surgió el interés por explorarlo con mayor profundidad buscando dar cuenta de su presencia en su paso por la universidad, es decir, hacerlo visible, nombrarlo y definirlo. En esta sección analizamos dos niveles a través del cual las narrativas visibilizan la presencia del racismo y reconocen modos de enfrentarlo a lo que entendemos como identificar las interpelaciones y resistencias de los estudiantes frente al mismo, y por el otro, los aspectos que las narrativas señalan al identificar problemáticas que den lugar a posibles intervenciones en la educación superior.

Interpelación al racismo frente al espacio universitario

En la lectura y acompañamiento del proceso de construcción de las narrativas, reconocemos que la escritura se fue configurando como un ejercicio de interpelación a lo que se ha nombrado como racismo cotidiano (Essed, 1991), visible e invisible, que se enfrenta en la IES. Es decir, no se trataba de mirar el problema del racismo solamente desde su dimensión estructural, desde los contextos sociohistóricos de los estudiantes, aspecto abordado en diversas investigaciones, sino más bien de mirar su presencia en el sistema universitario del que forman parte.

Algunos estudiantes escribieron desde un ejercicio de distancia, es decir, analizando el problema a partir de una preocupación de investigación, recuperando datos empíricos con estudiantes pares (Zelada, 2024; Cruz, 2024; Palma, 2024) o incorporando una reflexión más teórica y analítica del problema (Usnaya, 2024, Landeta, J. D., 2024). Otros, lo hicieron desde una reconstrucción y rememoración de su paso por los espacios escolares y estudios profesionales (Landeta, J. G., 2024; Santos, 2024; Paz, 2024; Reyes; 2024), pero otros mirando más atrás, en su paso a lo largo de la escolarización previa al ingreso a la universidad (Mayo, 2024; Hipatl, 2024; Madrid, 2024).

Aún cuando podemos distinguir que los relatos corrieron por caminos distintos, a través de ellos se revelaron diversas formas de interpelación a las universidades por las cuales han transitado. Nos referimos con ello, a que ponen en cuestión cómo el espacio universitario se va constituyendo en una plataforma desde la que se despliega un racismo cotidiano que va produciendo efectos en los estudiantes, en particular de quienes relataron estos textos, como también en la configuración de las interacciones en el espacio universitario, sea que desde el mismo se generen condiciones que favorezcan la presencia del racismo, su interpelación, o ambas cosas, como daremos cuenta en los siguientes párrafos.

Uno de los elementos que destacan en las narrativas es un cuestionamiento a las interacciones construidas con sus profesores, y en particular de las universidades donde estudiaron, dando cuenta que, y aun cuando no esperaban que ocurriera en este espacio donde se supone que estos temas se abordan, o al menos se tenía una expectativa distinta, se vivieron una variedad de prácticas racistas. A la vez, los estudiantes fueron mostrando respuestas desde diversos posicionamientos, que iban desde asumir de manera pasiva los embates racistas, hasta manifestar formas de resistencia a los mismos, que nosotros nombramos como interpelaciones a los racismos vividos.

Como lo manifiesta Crisander Paz (2024) en su paso por una universidad privada venezolana, hubo de enfrentar a profesores en cuyo imaginario la condición de pertenecer al pueblo indígena, en este caso *wayuu*, imposibilitaba el desempeño académico exitoso en la universidad. Diferentes actos racistas lo acompañaron a lo largo de su proceso formativo, tal como se observa en la siguiente cita:

[un docente señaló] “Por eso es que los wayuu (personas indígenas) no pueden estudiar porque no entienden nada, son unos brutos”. Estas palabras me destrozaron la moral, y me dejaron por el suelo; después de escucharlas, me volteé y me dirigí lo más rápido a mi silla, con la mirada atónita de mis compañeros y compañeras. Y creo que fue una de las experiencias más duras de mi vida. Ese semestre fue lo peor para mí, porque desde esas palabras el rumor corrió como pólvora, y en cada esquina me veían de otra forma, me rechazaban por ser negro y guajiro , nadie se quería asociar o entablar una amistad conmigo (p. 138).

Crisander Paz nos muestra con este relato la presencia de formas explícitas de racismo ejercidos no sólo por el docente, quien actuó negando su condición académica. También, y lo que nos interesa destacar, es que este acto racista, escenificado en público, ante sus compañeros de clase, se presenta como un mecanismo que reproduce el racismo en toda la institución. El acto relatado, perpetrado en el aula, detona una reacción en cadena por parte de sus pares. Aún y a pesar de la “mirada atónita” con la que atestiguaron esta violencia, y en el marco de una institución que no presenta obstáculo alguno a estos actos, el racismo se dispersa como éter sumamente envolvente y de enorme penetración.

La intención racista, discriminatoria y excluyente, no encuentra resistencia alguna, pareciendo que más bien confirma la “incompatibilidad” de la universidad con la población indígena o, en su caso, afro al señalar su “piel negra”.

Algo similar se puede identificar en la experiencia relatada por Jhosep Usnaya (2024), al señalar que,

en Bolivia, como en muchos países latinoamericanos, existe una jerarquía social que se basa en la apariencia física y el origen étnico de las personas. Los indígenas y los afrodescendientes a menudo se encuentran en la parte inferior de esta jerarquía, lo que los hace más propensos a ser discriminados y marginados. Esto se refleja en la UMSA, donde muchos estudiantes y profesores indígenas y afrodescendientes han reportado experiencias de discriminación y racismo en su entorno académico (p. 83).

También se hace presente esta situación en la vida universitaria de México, como lo relata José Landeta (2024), de la Universidad Pedagógica Nacional, México:

Por ejemplo, en una ocasión y de manera imprevista, escuchaba a un grupo de estudiantes no indígenas en la cancha de fútbol que regañaban, se burlaban y se reían de un compañero diciéndole: “pinche indígena”, “huarachudo”, “negro”, señalándolo como el principal culpable de haber perdido el partido (p. 107).

Observamos, tanto en el relato previo como en los anteriores, que el racismo está presente en diversos espacios institucionales, el aula, en las interacciones, en espacios deportivos, y que su presencia está relacionada con una clara intención de minimizar al otro, estigmatizándolo y negando sus capacidades académicas y otras, como ocurre con las sociales, las deportivas, o más aún, como veremos con la siguiente cita, como sujetos políticos:

Como estudiante, y en mi experiencia como profesor universitario, me ha preocupado el uso que se hace del sujeto indígena como alguien a quien se le niega su condición política. Cuando se les señala que “son revoltosos porque quieren que se les den gratis las cosas”, parece estar presente la idea de que resulta molesto, o en su caso, consideran que no deben reclamar sus derechos (Landeta, José, 2024, p. 108).

De lo anterior podemos señalar que el racismo tiene como intención obstruir y con ello negar a los estudiantes un amplio espectro de derechos, que van desde los académicos, sociales, de esparcimiento, políticos. Pero también, en el ejercicio de identificar y nombrar esto que se vive en las universidades, podemos señalar que a partir de los relatos se interpela a las universidades, en tanto no se naturaliza el racismo presente, sin evidenciar, como podemos identificar en distintos relatos, mecanismos para frenarlo.

Si bien a lo largo del libro de narrativas referido anteriormente (Navia, Velasco, & Czarny, 2024) se mencionaron y describieron diferentes experiencias de racismo, nos interesa destacar que siete estudiantes se encontraban en una fase avanzada de sus estudios. En todo caso, nueve habían enfrentado importantes obstáculos, y vivido el racismo. Resulta interesante, según lo muestran en sus textos, que más que quedarse atrapados en la manera en que el racismo les ha afectado, o cómo se ha inscrito en sus maneras de ser, como estudiantes y/o futuros profesionales, han logrado desplegar formas de contestar y resistir al mismo, desviando la intención inscrita en el dispositivo racista incrustado en sus instituciones. Para algunos, se trató de romper con los condicionantes que los empujaba a la reprobación, abandono o exclusión del sistema universitario.

Narrativas de acción antirracista

¿Cómo es la narración antirracista que siguen los estudiantes según sus escritos? Una probable respuesta a esta cuestión podría conducirnos a señalar que cada uno de los textos delatan posicionamientos ya logrados, bien pensados por sus autores. No parecen textos aproximativos, sino traducciones de registros y pensamientos ya realizados, reflexionados y acaso también rumiados una y otra vez en el imaginario de sus expositores. Entonces, se trata de textos que ya son por eso mismo anticipaciones de posiciones en contra del racismo. Si al comienzo todo parece una denuncia, después, en su evolución discursiva, todos concitan la toma de posiciones que no admiten la neutralidad. Es así que en nuestra opinión emergen las ideas antirracistas de sus autores. Nombrar al racismo en sus propias palabras ya es una forma de empezar a construir miradas antirracistas. Lo que enseguida da paso a las afirmaciones enfáticas en contra del fenómeno que denuncian y nombran. La descalificación que los enunciados emiten directamente al racismo, sea cual sea su dimensión performativa, evidentemente buscan la complicidad de los lectores, porque en cada enunciado los autores proyectan su antirracismo.

Puesto así, entonces, la pregunta sería, ¿en qué consiste el antirracismo de estos escritores debutantes? Podemos señalar que se trata de estrategias para afrontar el racismo, y que van definiendo una forma de seguir su proyecto formativo, pero también personal, forjando un espacio de autonomía, de reafirmación personal y de fortalecimiento académico. Se puede salir bien librado, si se puede decir, en la medida en que se contesta o resiste a los actos racistas a los que son sometidos o de los que son testigos, que como señalan diferentes autores, como forma de violencia, en el sistema educativo, siendo testigo no excluye la condición de recibir esa violencia.

Como lo dan a conocer, en varios relatos, a partir de formas discriminatorias se intenta aislar al “otro”, produciendo soledad, es decir, vivir la trayectoria universitaria solo y en silencio, como lo señala Zelada (2024):

En todo caso, la soledad significa no tener amigos, no hablar con nadie, sentarse en el último asiento del aula y guardar silencio. En este sentido, el silencio parece ser una consecuencia directa de la soledad (2024, p. 29).

Sin embargo, insiste la autora, si bien “el silencio parece ser una costumbre, una mirada y escucha pasiva frente a los que aparentemente se creen más o ‘saben más’” (p. 30), también se presenta como estrategia, con la que se trata de reflejar una imagen de persona cerrada, de persona seria, reservando los comentarios y criterios para uno mismo. Es decir, frente a la exclusión, se desarrolla esta estrategia, que al menos permite evadir formas discriminatorias.

Para algunos estudiantes, la soledad constituye una estrategia de sobrevivir la universidad, aún cuando esta se presente como una forma de resistencia pasiva a los racismos a los que se enfrentan, pero al no enfrentarlo, se puede señalar que se obtura la posibilidad de ponerle freno. Pero frente al silencio, y al aislamiento que éste induce, es posible, según se señala en varios relatos, encontrar vínculos estratégicos, en unos casos con pares con los que se comparte el hecho de haber sido discriminados, o en otros, estableciendo relaciones funcionales con los otros, los que perpetran el racismo, o presumen ubicarse en posiciones más ventajosas, por ejemplo, de pertenencia a grupos sociales considerados más privilegiados.

Nos referimos, a casos en los que, estudiantes indígenas, aún cuando vienen de zonas económicamente consideradas desventajosas, han logrado, ellos o sus familias posiciones económicas favorables. Así, se es amigo funcionalmente para algunos fines, aun cuando se siga reconociendo, y se tenga conciencia de que la marca que racializa sigue presente. En otros casos, se señala a aquellos estudiantes que aún siendo miembros de un grupo racializado, y en contra de los imaginarios racializantes, logran demostrar tener mejores desempeños académicos en sus estudios. Ocurre que van ocupando un lograr privilegiado, o al menos estratégico, que favorece el acercamiento de los otros más privilegiados, quienes manifiestan interés de acercarse a ellos con el objeto de aprender de ellos.

Estas situaciones, entre otras, dan cuentan de tensiones en la interacción entre estudiantes, en las que si bien se reconoce una soledad impuesta para evitar o sobrevivir al racismo, se logran establecer relaciones estratégicas, mediadas por intereses mutuos. Así, si bien las aulas y las instituciones, son consideradas como espacios en los que se reproduce el racismo, son a su vez espacios en los que se disputan posiciones respecto a quiénes tienen derecho a la formación universitaria, y de cuestionamiento de las posiciones hegemónicas que consideran que las capacidades académicas, sociales y políticas sólo pertenecen a unos grupos.

Desde este campo de disputa e interpellación al sistema universitario, y el actuar antirracista, aun cuando no se haya comprendido como tal, es posible entonces, para muchos estudiantes, lograr con éxito sus estudios. Por supuesto, en este campo de

disputas, unos tienen más ventajas que otros. Sin embargo, los aprendizajes, sobre todo cuando se dan cuenta, o reflexionan sobre los actos racistas vividos, aunque se enfrenten y resistan de manera espontánea, contribuyen de forma importante al desarrollo de capacidades, no sólo académicas, o sociales, sino también políticas. Y es en este terreno, desde el que, se aperturan espacios de autonomía y formación en cierto modo, con una orientación antirracista.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Como docentes universitarios, la lectura y la cercanía en la producción de estas narrativas escritas por estudiantes universitarios, así como sobre el material oral producido en los microvideos a los que referimos, nos obliga a un análisis de la docencia, en tanto nos interpela en nuestro ejercicio profesional y como parte de lo que se denomina el colectivo docente universitario, al mismo tiempo que dejan expuesta una agenda para un trabajo institucional en las universidades, que requerirá atención en varios niveles (Mato, 2021).

Con base en el análisis que desarrollamos en este texto y, como parte de una estrategia de formación e investigación en la educación superior sobre el tema del racismo y su correlato posible en antirracismo, identificamos una serie de procesos desarrollados por las y los estudiantes.

El racismo experimentado cotidianamente en las aulas y diversos ámbitos de las instituciones de educación superior podría profundizar las marcas de racialización que atraviesan a las subjetividades que se describen en muchos de los casos documentados en la obra de Navia, Velasco, & Czarny (2024). Sin embargo, el ejercicio reflexivo producido en colectivo en el taller y plasmado en textos permite, en cierto modo, visibilizar diversas situaciones a través de las que se “enfrenta” el racismo silenciado y en ocasiones explícito. Ese “actuar” forma parte de lo que en este trabajo entendemos como prácticas de antirracismo, las que pueden ir desde actos de resistencia espontánea para sobrevivir, pero también resistencias estratégicas que permiten correr de lugar (o revertir) - aunque de manera no perceptible o visible- concepciones sobre, en este debate, la marca de lo indígena y su natural extensión al juicio de “falta de capacidades académicas” o, como se ha dado en llamar también “racismo de la inteligencia” (Bourdieu, 1980).

Las narrativas dan cuenta también de los modos en los cuales, en algunos casos, se disputan posiciones respecto a quiénes tienen derecho a la formación universitaria, cuestionando las posiciones hegemónicas que consideran que las capacidades académicas, sociales y políticas sólo pertenecen a unos grupos.

Si bien el análisis que puntualizamos en este material, a partir de la producción de narrativas de estudiantes universitarios indígenas y no indígenas, permite referir al racismo sobre la perpetuidad de la colonialidad en las vidas universitarias contemporáneas,

también en algunos de esos relatos se da cuenta de la dimensión estructural del racismo. Ello también refiere a su presencia, invisible/visible, en la trayectoria escolar anterior al ingreso al nivel de la educación superior lo cual demanda de acciones macro y micro estructurales para su combate y atención desde todas las instancias de formación, que incluye a las burocracias y las normas que orientan las prácticas de lo cotidiano. Como se ha señalado, el trabajo en docencia, además de la intervención en distintos niveles institucionales son centrales para revertir la existencia naturalizada del racismo.

REFERENCIAS

- Bourdieu, Pierre (1980). *Questions de sociologie*. París: Editions de Minuit.
- Castellanos, Alicia (2000). Racismo. En Laura Baca, Judit Bokser-Liverant, Fernando Castañeda, Isidro Cisneros & Germán Fernández (eds.), *Léxico de la política* (pp. 608-617). México: Fondo de Cultura Económica.
- Césaire, Aimé (2006). *Discurso sobre el colonialismo*. Madrid: Akal
- Chase, Susan (2015). Investigación Narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En, N. Denzin & Y. Lincoln. (coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de investigación cualitativa Vol. IV*. (pp. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- Cruz Castillo, Lilian Rosario (2024). Prácticas y discursos racistas entre estudiantes universitarios en Bolivia. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 63-71). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Autor/a, Autor/a & Autor/a (2024).
- Autor/a, Autor/a, Autor/a (2023).
- Davis, Angela (1981). *Mujeres, raza y clase*. Madrid: Akal.
- Diario Oficial de la Federación (10-04-2024). *Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación*.
- Essed, Philomena (1991). *Understanding Everyday Racism. An Interdisciplinary Theory*. Newbury Park: SAGE Publications. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781483345239>
- Fanon, Frantz (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Madrid: Akal.
- Gaceta Oficial de la Ciudad de México (27 marzo 2024). *Ley para prevenir y eliminar la discriminación en la Ciudad de México*.
- Gall, Olivia (2007). *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CRIM/CEIICH, UNAM.
- Goffman, Ervin (2006). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez Izquierdo, José Jorge (coord.), (2005) *Los caminos del racismo en México*. México: Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades, BUAP / Plaza y Valdés.
- Hipatl Hernandez, Lorena Joselin (2024). Matices del racismo. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 149-155). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Hooks, Bell (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Horkheimer, Max & Theodor Adorno (2002). La disposición psicológica al racismo. E: Eduardo Terrén (ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas* (pp. 271-182). Barcelona: Anthropos.

- Landeta Ortega, José Guadalupe (2024). El racismo. Un enemigo a vencer en la formación de docentes de educación indígena. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 103-118). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Landeta Ortega, Juan Diego (2024). Reconocer el racismo en nuestras experiencias universitarias como jóvenes indígenas en México. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 45-61). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Madrid Jurado, Salvador Geovanni (2024). Mi relación con el racismo. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 179-190). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Mato, Daniel (2021). El caso George Floyd y el racismo en los sistemas e instituciones de educación superior. En M. Villagómez, G. Salinas, S. Granda; G. Autor/a y C. Autor/a (coords.), *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 393-408). Ecuador: Ed. Abya Yala.
- Mayo Arias, Corazón de María (2024). Hablemos de la faz oculta de la luna: El racismo En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 121-129). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Menéndez, Eduardo (2017). *Los racismos son eternos, pero los racistas no*. México: UNAM, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad.
- Moreno Figueira, Mónica & Wade, Peter (2024). Introduction: the turn to racism and anti-racism in Latin America. *Ethnic and Racial Studies*, 47(11), 2311–2325. DOI: <https://doi.org/10.1080/01419870.2024.2329335>
- Muñiz, Elsa (2021). Miradas encarnadas: las nuevas formas de discriminación racial. En J. Tipa, S. Velasco, & U. Nuño (coords.), *Expresiones contemporáneas de los racismos en México* (pp. 11-33). México: Universidad de Guadalajara, Universidad Pedagógica Nacional.
- Autor/a, Autor/a, y Autor/a (2024) (
- Autor/a, Autor/a & Autor/a (2020).
- Organización de las Naciones Unidas (2001). *Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia*. Durbán: ONU.
- Palma Gonzalez, Leticia (2024). La voz de estudiantes afro dentro de espacios universitarios ante el estigma En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 87-101). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Paz, Crisander (2024). Experiencias de racismo de un universitario wayuu en Venezuela. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 131-147). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Quijano, Anibal (2000). Colonialidad del poder; eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. (pp. 778-832). Buenos Aires: CLACSO.

- Rawls, John (2012). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Reinaga, Fausto. (2001). *La Revolución India*. La Paz: Fundación Amáutica.
- Reyes González, José Alberto (2024). Identificando el racismo en diversos ámbitos de la educación superior. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 157-165). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2010). *Ch'ixinakax utxiwa Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Roudinesco, Élisabeth (2023). *El yo soberano. Ensayo sobre las derivas identitarias*. Barcelona: Debate.
- Santos Palomino, Paloma Anahí (2024). El racismo y su reproducción en el ámbito universitario. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 167-178). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Segato, Rita. (2007). *La nación y sus otros. Raza, etnidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Suárez, Daniel (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, N° 31, vol. 2, jul./dic. 2021, pp. 365-379. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Argentina.
- Usnayo Sirpa, Jhosep (2024). La blanquitud: ¿Una herencia en la educación superior? En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 73-86). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*. Barcelona: Gedisa.
- Vasilachis de Giraldino (2019). Hacia la validez procesual en la investigación cualitativa. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa. Vol. II*. (pp. 31-98). Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Autor/a, (2018).
- Wacquant, Loic, J. D. (1995). Introducción. En P. Bourdieu y L. Wacquant, *Respuestas por una antropología reflexiva* (pp. 15-38). México: Editorial Grijalbo.
- Zelada, Natalia (2024). Racismo: entre silencio y palabras en la universidad privada. En C. Navia, S. Velasco, & G. Czarny, *Narrativas de estudiantes universitarios sobre racismo. Contribuciones desde Bolivia, México y Venezuela* (pp. 24-43). Bolivia/México: Universidad Mayor de San Andrés/Universidad Pedagógica Nacional.

ARTÍCULO

Las competencias en el ámbito del comercio internacional. Un aporte para la actualización de los planes y programas de educación superior

*Competencies in the field of international trade:
a contribution to the update of higher education
curricula and programs*

MARIEL VALDEZ GARCÍA*,
JOSÉ FERNANDO CUEVAS DE LA GARZA*,
RODRIGO SOTO BECERRA**

*Universidad La Salle Bajío

**Universidad de Salamanca

Correo electrónico: marielvaldezcesids@gmail.com

Recibido el 24 de enero del 2025; Aprobado el 27 de junio del 2025

RESUMEN

La formación en el ámbito del comercio internacional deberá estar inserta en una dinámica de revisión y actualización constante de sus planes y programas de estudio. El propósito del presente trabajo es mostrar una visión de expertos sobre cuáles son las competencias requeridas por el mercado laboral en el ámbito del comercio internacional. Para cumplir con dicho objetivo metodológico, se utilizó el método Delphi con el objetivo de seleccionar y definir las

competencias genéricas y conocimientos específicos más solicitados por el mercado laboral en dicha área.

PALABRAS CLAVE: Competencias genéricas; Competencias específicas; Comercio internacional; Enseñanza superior; Mercado laboral

ABSTRACT

The training in the field of international trade must be embedded in a dynamic process of constant review and updating of its curricula and study programs. The purpose of this work is to present the perspective of experts on the skills and knowledge required by the labor market in the field of international trade. To achieve this methodological objective, the Delphi method is used to identify and define the most in-demand generic expertises and specific knowledge sought by the labor market in this area.

KEYWORDS: Generic competencies; Specific competencies; International trade; Higher education; Labor market

INTRODUCCIÓN

El Comercio Internacional es un campo muy dinámico, velozmente cambiante que amerita que los planes y programas de estudio a nivel superior se mantengan constantemente actualizados. Aunado a ello, se ha incrementado la aplicación de Inteligencia Artificial y Tecnologías de la Información en las operaciones relacionadas al comercio exterior dentro de las empresas, todo ello para optimizar costos, disminuir riesgos, eficientar procesos logísticos, aduaneros, comerciales y operativos. Es decir, para la toma más certera de decisiones. Por lo que, para ello se necesita capital humano con las competencias que permitan el desarrollo de mayor tecnología e innovación dentro de las mismas. En este sentido, las instituciones de educación superior enfrentan el reto de formar a personas con dichas habilidades, que no sólo respondan a las necesidades del mercado laboral, sino al entorno social.

En este orden de ideas, existen pocos estudios especializados en el enfoque de competencia enfocadas al Comercio Internacional. Esto representa el primer gran reto; ya que implica indagar cuáles son las competencias genéricas y específicas mayormente requeridas por los expertos en dicho tema y segundo, cómo lograr que dichas competencias

no sólo se desarrollen desde la parte teórica, sino también desde la parte práctica por parte del alumnado. Lo cual, nos lleva a un tercer reto, desarrollar estrategias para el desarrollo integral de los profesores, que permitan contribuir a su constante actualización y capacitación en el ámbito pedagógico, tecnológico y disciplinar para fines de la mejora en la práctica docente intra y extramuros, cuyos contenidos se encuentren vinculados a la realidad.

El presente artículo expone la visión de expertos en la práctica del Comercio Internacional, aquellos que se encuentran en el banquillo de la toma de decisiones en el ámbito del comercio internacional, como parte de sus funciones dentro de organismos empresariales y académicos nacionales y extranjeros. Por tal motivo, se consideró como objeto de estudio a aquellas empresas afiliadas o vinculadas al Consejo Empresarial Mexicano de Comercio Exterior (COMCE), a expertos que integran a la Académica Internacional de Derecho Aduanero (ICLA) y a directores y/o coordinadores de los programas académicos que se encuentran acreditados por el Consejo para la Acreditación del Comercio Internacional (CONACI).

En virtud de ello, a través de la colaboración conjunta de COMCE, ICLA, CONACI, alianzas estratégicas y universidades, en un esquema de vinculación academia-empresa se tiene como parte de su filosofía conjunta el coadyuvar a la mejora continua de los programas académicos a nivel superior a través de la acreditación de programas académicos en Comercio Internacional por CONACI, la certificación de competencias y el Maratón Nacional de Conocimientos en Comercio Exterior, Logística y Negocios desarrollados por el COMCE y el Congreso de Construcción y Certificación de Capacidades de Comercio Exterior organizado por la ICLA.

Se considera importante tal estudio; ya que promueve el esquema de colaboración academia-empresa, permite un acercamiento directo con los líderes que se encuentran en la operación del Comercio Internacional, analiza cuáles son los requerimientos del mercado laboral en el ámbito de las competencias e incentiva a las instituciones a revisar y actualizar sus planes y programas académicos relacionados a dicha disciplina de manera permanente.

De acuerdo con lo expuesto, el presente estudio tiene como propósito mostrar una aproximación de los resultados obtenidos sólo de la etapa uno, como parte del proyecto de investigación: Competencias genéricas y específicas requeridas en el mercado laboral en materia de Comercio Internacional en Guanajuato”, con la finalidad de fomentar la revisión y actualización del plan de estudios que ofertan las instituciones de educación superior y apoyar de esta manera a la exitosa inserción laboral de los egresados. Siendo este, el punto de partida para la definición y selección de las competencias genéricas y específicas por los expertos en la materia.

ANTECEDENTES

La educación superior es vital para el desarrollo personal y profesional de las personas; ya que es en su seno donde se desarrollan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que son necesarias para la vida y para el sector productivo. Este modelo se encuentra centrado en el aprendizaje del estudiante que posibilite obtener un título universitario; pero aún más relevante que este puede hacer frente a los desafíos globales en el ámbito social. En este sentido, la educación superior basada en competencias fomenta la autonomía, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la capacidad de resolver problemas, habilidades esenciales en el contexto actual. Asimismo, contribuye al desarrollo económico y social de un país, ya que forma profesionales altamente capacitados que contribuyen al avance de diversas áreas de conocimiento.

Ante un mundo globalizado y competitivo las organizaciones de índole empresarial, académica y social se encuentran en la búsqueda de personas que resuelvan problemas, con un enfoque hacia el resultado. De tal forma que, en diversos países se han realizado esfuerzos por implementar el modelo basado en competencias como lo es el caso de México, Perú, Colombia, Chile, Honduras y Nicaragua. Por ejemplo, en los programas académicos que pertenecen a Facultad de Ingeniería Mecánica y Eléctrica, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, se desarrolló un modelo educativo, cuyo punto de partida es el perfil de egreso. Para tal fin se definieron las competencias, tales como competencias genéricas y específicas, se identificaron los dominios de desempeño profesional y se elaboraron las competencias relacionadas con cada uno. Así pues, derivado de este proceso se obtuvo el mapa curricular y se diseñaron unidades de aprendizaje, siendo en éstas donde se contribuye al desarrollo de una o más competencias (Peralta y Saavedra, 2022).

Otros casos relevantes de instituciones de educación superior donde se tomó la decisión de implementar un modelo educativo basado en competencias fue en *Maastricht University* en el *Master Health Education and Promotion (HEP)*, en Limburgo de Países Bajos, donde se estableció un comité integrado por docentes, administrativos y representantes del sector laboral para diseñar un plan de estudios enfocado en competencias demandadas por los empleadores (Sistermans, 2020).

Si bien, las universidades europeas fueron las que iniciaron un proceso de reformas alineadas hacia el fomento de un currículo basado en competencias con el llamado Proyecto Tuning de Europa, sus planteamientos fueron retomados por universidades latinoamericanas con el Proyecto Túnинг para América Latina. Dicho proyecto no solo busca mejorar los programas y planes de estudio para asegurar que se adapten a las necesidades de la sociedad actual, sino que fomenta la cooperación internacional, el intercambio de buenas prácticas y el compromiso con el desarrollo sostenible. Así mismo, se plantea la

necesidad de definir perfiles de egreso, mayor flexibilidad de los programas educativos y la inclusión en estos de competencias genéricas y específicas (Rosales y Peraza, 2022).

En este orden de ideas, es que hay un punto de coincidencia entre las instituciones educativas y el propio Proyecto Tuning para América Latina y es la definición de las competencias y su clasificación como genéricas, también conocidas como *soft skills* y específicas o técnicas. Las primeras, son habilidades y conocimientos que resultan fundamentales tanto a nivel personal como en el plano profesional, son aptitudes transversales que se adquieren a lo largo de toda la vida, como por ejemplo el trabajo en equipo, la comunicación oral y escrita, la creatividad, la resolución de problemas entre otras. Las segundas, se refieren a las habilidades y conocimientos técnicos necesarios para desempeñarse en un área o campo específico, como es el caso del comercio internacional (De la Calle, Rodríguez, González, 2022).

En cuanto a la definición de habilidades que la universidad debe inculcar en sus estudiantes, existe un consenso en torno a que las habilidades genéricas o transversales son esenciales y estratégicas; ya que permitirán a los estudiantes adquirir destrezas aplicables en diversos contextos, más allá de su área de especialización. Según Cobo y Moravec (2011), estas habilidades se dividen en tres categorías principales: aquellas relacionadas al trabajo colaborativo, las vinculadas al pensamiento crítico y las relacionadas a la gestión tanto personal como laboral. Estas habilidades no solo ayudan a los estudiantes no solo en su habilidad para colaborar en equipos de diferentes disciplinas sino también en el desarrollo de sus habilidades analíticas y de resolución de problemas y en liderar cambios efectivos en diversos contextos.

Tobón (2016), por otro lado, señala que las habilidades genéricas no solo preparan a los estudiantes para abordar desafíos del mundo real, sino que también los motivan para llevar a cabo procesos de cambio que añadan valor en sus entornos respectivos y sociedades. Sin embargo, es importante complementar estas habilidades genéricas mediante el desarrollo de competencias específicas o técnicas las cuales guardan una estrecha relación disciplinaria; estas últimas permitirán que los estudiantes adquieran destrezas prácticas y conocimientos especializados adaptados perfectamente a las exigencias particulares de su ámbito laboral.

Al vincular de manera coherente las habilidades genéricas y específicas en la enseñanza universitaria se logra promover un perfil de egreso completo y diversificado para los estudiantes y egresados. Las habilidades específicas los preparan para tener un buen rendimiento técnico en sus campos de especialización, mientras que las habilidades genéricas mejoran su capacidad de adaptación y colaboración en un entorno laboral global y dinámico. Es crucial que ambas dimensiones se cultiven equilibradamente para que los egresados puedan enfrentar exitosamente los desafíos tanto profesionales como sociales presentes en el mundo actual.

Otras posturas sobre el modelo educativo basado en competencias, cuyo enfoque y definición de estas es motivo de controversia, son aquellas abordadas por la Organización para la Cooperación Internacional y el Desarrollo Económico (OCDE), el Banco Mundial (BM) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

La OCDE considera que las competencias son habilidades o cualificaciones que contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes, brindando mayor importancia a las habilidades transversales y la aplicación del conocimiento teórico a la práctica, en contextos reales. Así mismo, se centra en la formación de ciudadanos activos y participativos, capaces de enfrentar los retos del siglo XXI. Sin embargo, también ha sido objeto de críticas. Algunas de ellas se refieren a la dificultad de evaluar las competencias de manera precisa y justa, la posible reducción del currículo escolar a un enfoque puramente utilitario y la falta de consenso sobre qué competencias son realmente relevantes y necesarias para el desarrollo integral de los estudiantes (Castro, Gómez y Camargo, 2023).

El Banco Mundial, similar a la OCDE, enfatiza en la idea de que los estudiantes deben adquirir competencias prácticas aplicables mediante el aprendizaje basado en proyectos y la resolución de problemas reales. Motivo por el cual este enfoque también ha recibido críticas por su inclinación a la preparación para el empleo en detrimento de otras formas de conocimiento y su influencia en la estandarización de la educación, lo que puede limitar la diversidad de enfoques pedagógicos y la autonomía de los docentes (Mina y Gallegos, 2020).

La UNESCO por su parte, se caracteriza por su enfoque holístico, promueve la participación activa de los estudiantes, su responsabilidad y autonomía, se centra en las habilidades transversales, también conocidas como genéricas y promueve la inclusión y diversidad educativa. Además, le brinda importancia al desarrollo de habilidades prácticas para que los estudiantes puedan enfrentar los desafíos del mercado laboral. Es por ello, que una de las críticas hacia este enfoque es que podría dejar de lado conocimientos teóricos académicos y fundamentales y que la evaluación de las competencias puede ser subjetiva y difícil de medir de manera (Ramírez-Montoya et al., 2024) estandarizada (Ramírez, Basabe, y Portuguéz, 2024).

Si bien hay discrepancias entre las perspectivas anteriormente mencionadas, es importante resaltar que el fin de todo modelo basado en competencias es incentivar el aprendizaje significativo, integral, aplicable a lo largo de la vida en el ámbito profesional y personal de los estudiantes. Quienes, a su egreso, se enfrentarán a un mercado laboral de incertidumbre, o bien a las dificultades de iniciar un emprendimiento. Por lo que, tener la capacidad de aprender de manera autónoma, posterior al egreso es primordial. Esto nos lleva a retomar una serie de teorías que enmarcan la relación simbiótica entre la educación y el mercado laboral.

TEORÍAS SOBRE LA RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y EL MERCADO LABORAL

En la actualidad el acceso a la educación superior es un factor clave para promover la equidad y movilidad social; ya que brinda mejores oportunidades y calidad de vida a las personas que pueden tenerla. Puesto que, a través de la formación académica avanzada se proporciona a los estudiantes las herramientas y conocimientos necesarios para poder contribuir a su entorno. En este sentido, los empleadores consideran a las competencias genéricas y específicas como factor clave de selección y contratación de una persona. Si bien, un título universitario no garantiza a las personas la inserción rápida y eficaz en el mercado laboral o bien tenga un salario digno, este sí es un requisito y brinda mayor posicionamiento dentro del mismo (Thurow, 1983).

La teoría credencialista se refiere a la idea de que las credenciales educativas y laborales son una forma de demostrar las cualificaciones a los empleadores. Por lo que, estas determinan el acceso al empleo y a las oportunidades académicas, es decir influyen en la movilidad social y en las perspectivas económicas de los individuos (Fajardo y Cervantes, 2020). Por otro lado, las empresas también se benefician de contar con profesionales competentes; ya que contribuye a mejorar la eficiencia y productividad de sus operaciones, como lo menciona la teoría del capital humano de Adam Smith y Maltus. Teoría que sostiene que el capital humano es un factor fundamental para el progreso económico de un país; ya que este al poseer destrezas, conocimientos y experiencia práctica generan productividad y desarrollo económico en una nación. Para ello se hace indispensable que se invierta en la educación y preparación de las personas (Nunes, 2023).

Estamos frente a mercados segmentados donde tenemos relaciones industriales heterogéneas en una sociedad influenciada por la occidentalización cuyos consumidores poseen necesidades y deseos, acorde la edad, género, ubicación geográfica, nivel socioeconómico. Esto puede implicar cambios en la estructura jerárquica, en la unidad de talento humano puesto que destaca la importancia de tener equipos multidisciplinarios para satisfacer las necesidades específicas de cada segmento. Motivo por el cual es una labor fundamental identificar las habilidades y conocimientos requeridos para cada segmento e invertir en capacitación de los colaboradores (Powell, 2022).

En este tenor es que resulta relevante propiciar una mayor sinergia entre el sector productivo y el educativo, para promover la innovación, investigación y el desarrollo de nuevas tecnologías que dé cabida a mantener una cultura de mejora continua para el logro de la excelencia educativa y la pertinencia de los planes y programas de estudio como lo menciona Hanushek (2022). La cual, se inclina por un enfoque económico para analizar y evaluar la eficiencia de la inversión en el sistema educativo. Además, menciona que es primordial fomentar la calidad educativa para el desarrollo económico de un país puesto que impacta directamente en la formación del capital humano y que requiere de

la mejora en términos de competencias y reducir a su vez la enorme brecha de empleo y salario para las personas (Santana, Torres y Nuber, 2023).

COMERCIO INTERNACIONAL Y LAS COMPETENCIAS

México se abrió al mundo en el año 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio (TLCAN) con Canadá y Estados Unidos, cuyo propósito inicial fue eliminar las barreras arancelarias y agilizar el comercio entre dichos países (Gómez, 2022). Este tratado fue un parteaguas para la economía mexicana; ya que antes de su entrada en vigor, el modelo económico estaba sustentado en el proteccionismo.

El impacto de la apertura comercial mexicana tuvo sus beneficios como: crecimiento económico, incremento del empleo, la productividad, distribución del ingreso, más acceso a mercados internacionales, eficiencia y competitividad de las empresas locales, atracción de inversión extranjera directa y promoción del desarrollo tecnológico. Sin embargo, como parte de los aspectos negativos se encuentran la exposición a la competencia externa que afectó a sectores vulnerables y la estrecha dependencia a la demanda y precios internacionales (Ayala, 2016).

En el ámbito educativo, la apertura comercial de México significó el impulso al desarrollo de competencias genéricas y técnicas por parte de las instituciones educativas y también por parte del gobierno, tras promover reformas y políticas orientadas a la adquisición de competencias para el trabajo a través del Sistema de Universidades Tecnológicas e impulsar la certificación de estas, a través del Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias (CONOCER) en 1995 (CONOCER, 2022). Esto debido a que los países miembros del TLCAN y las propias condiciones del TLCAN solicitaban capital humano más preparado y especializado, puesto que habría que adaptarse a un entorno globalizado y competitivo, que invitaba a las instituciones de educación superior a replantear sus currículos académicos y metodologías de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a lo anterior, la apertura comercial impulsó la internacionalización de la educación superior, fomentando la colaboración académica y movilidad estudiantil con instituciones extranjeras.

Vale la pena destacar, que el avance en las tecnologías digitales en los procesos de producción, de servicios y de la propia educación viene a transformar la economía mexicana y de manera potencial, la vida de las personas. Esto a causa de los cambios vertiginosos en los modelos de negocio, las interacciones entre las empresas y los consumidores y la organización del trabajo. En este sentido, la automatización y digitalización han reemplazado puestos laborales que solían realizar seres humanos y ahora lo que se requiere son seres humanos con la capacidad de la comprensión y uso de estas nuevas tecnologías,

en especial en aquellos sectores emergentes, como el desarrollo de aplicaciones móviles, análisis de datos (*big data*), ciberseguridad, *compliance*¹, entre otros (Pangol, 2022).

Así pues, además de las competencias técnicas, también se requieren personas con habilidades sociales, emocionales y valores bien cimentados como la ética, para aprovechar las oportunidades que ofrece la cuarta industrialización y mantener una participación en el mercado laboral como país.

En el panorama del comercio internacional se experimentan cambios significativos todos los días tanto en sus regulaciones y normativas, como en sus procesos, tras la adopción del comercio electrónico y la inteligencia artificial en su operación. A su vez, la aparición del *dropshipping*², el *Marketplace*³, como nuevos modelos de negocio ha permitido a las empresas mayor conexión con proveedores y clientes sin intermediarios, optimización de los procesos logísticos y de distribución, cuyos espacios de operación se han volcado hacia localización virtual.

En ese marco, es que el modelo educativo basado en competencias enfrenta grandes retos y limitaciones, uno de ellos es la insípida relación entre las instituciones educativas y las empresas, lo que dificulta la obtención de habilidades y conocimientos relevantes para el mercado laboral. Otro reto significativo es la falta de recursos, la infraestructura académica deficiente y la falta de capacitación docente (sobre todo en aquellas universidades emergentes); ya que esto puede mermar considerablemente la calidad de los programas académicos. Los cuales, deben mantener una cultura de revisión y actualización constante, por no decir permanente, en donde se pueda considerar las aportaciones de empleadores y egresados, a fin de que se desarrolle las habilidades y conocimientos necesarios para asegurar el emprendimiento o bien la inserción laboral de los egresados.

METODOLOGÍA

La metodología en general de este estudio, es de carácter cualitativa con un enfoque exploratorio-descriptivo. Se realizó el método Delphi para explorar e identificar con la ayuda de expertos (COMCE, ICLA y CONACI) cuáles son las competencias específicas y genéricas solicitadas por el mercado laboral en Guanajuato en materia de Comercio Exterior.

Participantes. En este sentido, como bien se menciona en la introducción del presente artículo, durante la etapa uno, se consultó a expertos en el ámbito del comercio internacional donde se obtuvo la participación de 24 expertos (Varela, Diaz y García, 2012)

¹ Cumplimiento de la normatividad empresarial para prevenir riesgos empresariales (Garat, 2018).

² El dropshipping es un método de envío y entrega de pedidos minoristas para el cual no es necesario que la tienda tenga almacenados los productos que vende (Shopify, 2025).

³ Su traducción es “espacio comercial virtual”.

que lideran y operan en diversas áreas relacionadas al Comercio Internacional, o bien que colaboran con el COMCE, ICLA y CONACI. Para tal fin, se utilizaron dos herramientas digitales. Para el caso de las entrevistas semiestructuradas, estas se realizaron de manera virtual vía *zoom* y los resultados se analizaron con apoyo del software atlas ti. Para el caso de las encuestas, estas se diseñaron y aplicaron a través de survey monkey y el análisis estadístico descriptivo se realizó en *Infostat* (2020).

Procedimiento para recopilación de la información. Se utilizó el método Delphi para efectos de creación y recopilación de información. El método Delphi es un método que tiene el objetivo de obtener un consenso de un grupo de expertos sobre algún problema de investigación. Si bien, no existe un tamaño fijo o universal del panel de expertos para su elección, ello depende de factores como características profesionales del experto, la disponibilidad de los mismos, la homogeneidad en cuanto si estos comparten experiencia práctica en alguna disciplina o tema. Por ejemplo, para fines de este estudio, que es de carácter exploratorio para la formación especializada en el ámbito de comercio internacional, es posible utilizar un panel mediano entre 15 y 30 expertos, seleccionados por su experiencia y trayectoria laboral y académica según Cruz y Cables, (2022). Dicho proceso se realizó en las siguientes etapas (Miranda, Barroso, León y Ortega, 2023):

1. Convocatoria expertos. Se convocó a los expertos a un primer workshop para comunicarles sobre el proyecto de investigación, tales como objetivo general, específicos, marco teórico sobre competencias, importancia y beneficios sobre su participación, se utilizó la base de datos del COMCE, CONACI y la ICLA.
2. Selección de expertos. Participaron expertos en el área académica como profesores y coordinadores de las carreras relacionadas al comercio internacional, dueños o directores de empresas que realizan operaciones de comercio exterior, mandos medios y operativos de las áreas relacionadas al Comercio Internacional como importaciones y exportaciones, cadena de suministro, compras y ventas internacionales y logística. Así mismo, se contó con la participación de agentes aduanales y directores de organismos privados empresariales y académicos.
3. Generación de la ronda inicial. Se aplicó en una primera ronda encuestas online y entrevistas semiestructuradas vía *zoom* a expertos, de manera anónima con el objetivo de fomentar la objetividad y la honestidad.
4. Recopilación de las respuestas. Para el proceso de recopilación se utilizó la herramienta de survey monkey, la cual permite diseñar y aplicar las encuestas en modalidad online. Y las entrevistas se documentaron en la nube del sistema *zoom* con autorización de los participantes.

5. Análisis de las respuestas. Se analizó la información mediante el uso de ATLAS.ti, software especializado en el análisis cualitativo de datos y el Infostat para la información de carácter cuantitativo con el objetivo de identificar patrones, tendencias, similitudes y diferencias en sus respuestas. Derivado del análisis de la respuesta se realizó una propuesta escrita de competencias genéricas y específicas relacionadas al Comercio Internacional.

6. Generación de la segunda ronda. Derivado del análisis previo de las respuestas, se generó una siguiente ronda con los expertos para revisar y ajustar las respuestas iniciales a la luz de los resultados obtenidos de la primera ronda. Esto, con el objetivo de reflexionar sobre sus opiniones y argumentos para poder llegar a un consenso. Derivado de la generación de esta segunda ronda se realizaron ajustes y modificaciones a la propuesta escrita sobre competencias genéricas y específicas relacionadas al Comercio Internacional.

7. Criterios de terminación. Se utilizó un criterio para dar por finalizado el proceso de rondas de consulta y llegar a una conclusión. Este es el de convergencia; es decir que el número de discrepancias fuera menor en un máximo de dos rondas de consulta a expertos. En esta etapa también se clasificaron las competencias en genéricas y específicas por áreas como: comercio, logística y aduanas, administración y negocios, derecho mercantil y aduanero, mercadotecnia y promoción al comercio exterior, contabilidad y finanzas y tecnologías de la información.

RESULTADOS

Según los resultados de las encuestas y entrevistas realizadas a expertos, la contratación de profesionales en Comercio Internacional prioriza las competencias, el nivel de estudios, el dominio de idiomas, la experiencia laboral y la capacitación y actualización. Factores como el sexo, estado civil, y la universidad de procedencia tienen una influencia marginal, lo que indica un enfoque meritocrático en las decisiones de contratación dentro del sector. Esto refuerza la necesidad de una formación integral y actualizada para destacar en el ámbito profesional. Como se muestra en la tabla 1.

En este orden de ideas es que las competencias genéricas identificadas como “muy importantes” reflejan una clara necesidad de habilidades transversales para el desempeño profesional en contextos complejos e internacionales. Entre las más valoradas se encuentran la organización y planificación del tiempo, el compromiso con la calidad, la capacidad de investigación, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, subrayando la importancia de un enfoque analítico y proactivo.

Tabla 1. Aspectos que influyen en la contratación de un profesional del área de Comercio Internacional

Tipo	Aspecto	Promedio	Calificación
¿Qué aspectos influyen en la contratación de un profesional del área de Comercio Internacional y disciplinas afines?	Sexo	2.29	Poco Importante
	Nivel de estudios	4.38	Importante
	Estado civil	1.86	Poco Importante
	Universidad de procedencia	2.62	Moderadamente Importante
	Conocimientos, habilidades y actitudes (competencias)	4.62	Muy Importante
	Dominio del idioma inglés y otros idiomas	4.05	Importante
	Programa académico de procedencia	3.24	Moderadamente Importante
	Promedio de calificación	3.05	Moderadamente Importante
	Estudios de posgrado	3.15	Moderadamente Importante
	Experiencia académica internacional	2.90	Moderadamente Importante
	Experiencia laboral	3.81	Importante
	Prácticas profesionales en la empresa	3.20	Moderadamente Importante
	Capacitación y actualización permanente	3.95	Importante
	Lugar de residencia	3.38	Moderadamente Importante
	Disponibilidad para viajar	2.90	Moderadamente Importante
	Recomendaciones realizadas por terceros	3.52	Importante
	Certificación en Comercio Exterior u Operación aduanera	3.52	Importante

Fuente: elaboración propia

Además, destacan las habilidades relacionadas con el aprendizaje continuo, la actualización permanente, el compromiso ético, y la capacidad de trabajar en equipo. Estas competencias son esenciales para adaptarse a un entorno laboral dinámico, colaborativo y globalizado.

Por otro lado, las competencias como la resiliencia, la inteligencia emocional, y la creatividad son consideradas importantes, pero con menor prioridad, lo que indica que, aunque relevantes, son complementarias en comparación con las habilidades críticas como la comunicación, la aplicación práctica del conocimiento y la capacidad de motivar y liderar hacia metas comunes.

En conjunto, las competencias genéricas necesarias dibujan un perfil profesional integral, donde habilidades analíticas, interpersonales, éticas y organizacionales convergen para responder a los desafíos actuales de cualquier campo de acción, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Competencias genéricas más valoradas por los expertos de Comercio Internacional

Competencias Genéricas	Capacidad de análisis y síntesis	4.38	Importante
	Habilidades para buscar, procesar y analizar información procedente de fuentes diversas	4.67	Muy Importante
	Organización y planificación del tiempo	4.71	Muy Importante
	Aplicación de los conocimientos en la práctica	4.67	Muy Importante
	Trabajar en contextos internacionales	4.14	Importante
	Compromiso con la calidad	4.62	Muy Importante
	Capacidad de investigación	4.52	Muy Importante
	Pensamiento crítico y autocrítico	4.57	Muy Importante
	Identificación, planteamiento y resolución de problemas	4.81	Muy Importante
	Creatividad	3.95	Importante
	Capacidad para tomar decisiones	4.48	Importante
	Habilidad para trabajar en forma autónoma	4.71	Muy Importante
	Compromiso con el medio ambiente	3.81	Importante
	Habilidad para utilizar las TIC (Tecnologías de la información y comunicación)	4.48	Importante
	Comunicación oral y escrita	4.71	Muy Importante
	Comunicación en un segundo idioma	4.24	Importante
	Capacidad de actualizarse permanentemente	4.76	Muy Importante
	Compromiso Ético	4.76	Muy Importante
	Habilidades interpersonales	4.29	Importante
	Trabajo en equipo	4.76	Muy Importante
	Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes	4.57	Muy Importante
	Valorar y respetar la diversidad cultural	4.29	Importante
	Responsabilidad social y compromiso ciudadano	4.05	Importante
	Capacidad para actuar ante nuevas situaciones	4.57	Muy Importante
	Formular y gestionar proyectos	4.43	Importante
	Compromiso con su medio socio-cultural	3.90	Importante
	Capacidad de aprender a aprender; así como a autorreflexión y autoevaluación de lo aprendido.	4.33	Importante
	Resiliencia ante las diversas situaciones adversas, inusuales e inesperadas.	4.38	Importante
	Inteligencia emocional (auto regulación, autocontrol, empatía, autoconocimiento, empatía) para sí mismo y para los demás.	4.29	Importante

Fuente: elaboración propia

Así mismo, se planteó la necesidad de desarrollar habilidades específicas relacionadas a las ramas relacionadas al Comercio Internacional.

Administración y Negocios Internacionales

Según los resultados de las entrevistas y encuestas, resulta indispensable tener la habilidad de negociación y comunicación en un entorno multicultural para concretar negocios

internacionales y resolver conflictos en diferentes contextos socioculturales, destacan como fundamentales, subrayando la importancia de una perspectiva global y ética en los negocios., por ende, se solicita tener habilidades de dominio en diversos idiomas, inglés, japonés, alemán, entre otros.

Esto involucra, reconocer y respetar culturas y valores y comprender las tendencias globales que impactan en los negocios. Todo ello, completamente integrado al dominio de habilidades administrativas, como liderazgo, gestión, desarrollo organizacional, capacidad de analizar situación financiera y económica de la organización y dominar los mecanismos y sistemas de control de calidad.

Los expertos valoran ampliamente las competencias relacionadas con la planeación estratégica, el uso eficiente de sistemas de información, y la capacidad para coordinar esfuerzos organizacionales con un enfoque en calidad y certificaciones internacionales. Estas habilidades reflejan la necesidad de una sólida capacidad analítica y organizacional para garantizar el desempeño competitivo de las empresas en mercados globalizados.

El conocimiento de normas de responsabilidad social y anticorrupción, se consideran habilidades complementarias esenciales que refuerzan la competitividad y la adaptabilidad de los profesionales en este campo. Esto evidencia que el perfil ideal combina competencias técnicas, habilidades directivas y una visión ética e intercultural en la toma de decisiones empresariales, tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Competencias específicas del área de administración y negocios internacionales

Competencias específicas del área de administración y negocios	Operar de manera eficiente los diversos sistemas de información: transaccionales, estratégicos y de soporte para la toma de decisiones.	4.38	Importante
	Elaborar planes estratégicos que permitan el uso óptimo de los recursos de la empresa y desarrollar las acciones para expandir su mercado a nivel internacional.	4.10	Importante
	Planear, organizar, dirigir, controlar y evaluar los esfuerzos de las organizaciones para que la empresa esté en posibilidades de participar en el mercado internacional.	4.19	Importante
	Coordinar los esfuerzos de las organizaciones para ser competitivas a nivel internacional mediante la aplicación de modelos de calidad y certificaciones.	4.24	Importante
	Aplicar habilidades directivas, gerenciales, y de relaciones públicas y protocolos.	4.00	Importante
	Concretar negocios internacionales en diferentes ámbitos políticos, económicos, sociales y culturales; respetando la diversidad y la libertad de pensamiento, ejerciendo influencia y resolviendo conflictos interculturales en las negociaciones.	4.24	Importante
	Conocer las diversas normas de responsabilidad social y anticorrupción	4.14	Importante
	Hablar y escribir el idioma inglés hasta un B2	4.10	Importante

Fuente: elaboración propia

Logística y aduanas

Esta es la rama, que incluso tuvo mayor promedio de importancia en cuanto a la valoración brindada por los expertos; ya que resolver problemas del área logística y aduanera es relevante en el ámbito del Comercio Internacional, puesto que impacta en económica y financieramente en las empresas, puesto que involucran competencias como realizar una correcta gestión de inventarios, tener un control aduanero y fiscal, habilidad matemática para realizar presupuestos, determinar costos logísticos, prevenir riesgos en la cadena de suministros y dominar tecnologías emergentes relacionadas a las operaciones de comercio exterior.

Los resultados destacan que las competencias más valoradas están relacionadas con el dominio técnico y normativo del marco aduanero, la correcta valoración y clasificación de mercancías, así como la supervisión de actividades de despachos aduaneros. Estas áreas reflejan una prioridad en habilidades altamente especializadas que garantizan el cumplimiento de regulaciones y la eficiencia operativa en el comercio internacional.

Además, competencias como la certificación de origen, IMMEX, IVA-IEPS y el manejo adecuado de mercancías también se consideran esenciales, lo que subraya la importancia del conocimiento normativo y la capacidad de asegurar la calidad en los procesos logísticos.

Por otro lado, aspectos relacionados con la coordinación de proyectos, el uso de tecnologías en la cadena de suministro y la investigación de tendencias logísticas son importantes, pero ocupan un lugar secundario frente a las competencias técnicas y normativas más críticas, como se muestra en la tabla 4.

Derecho mercantil y aduanero

Un profesional en Comercio Internacional debe tener la habilidad de conocer y comprender el marco regulatorio en Comercio Exterior, con el enfoque de prevenir infracciones, sanciones y delitos, tras realizar las operaciones de importación y exportación. Es decir, se hace necesario el cumplimiento de las normas nacionales e internacionales, como lo son la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), el código fiscal de la federación, la ley de comercio exterior, la ley aduanera y por supuesto, los tratados internacionales y acuerdos comerciales, entre otros. Esto, sin dejar de lado el derecho mercantil, para contribuir a mejorar la operatividad empresarial y comercial.

Adicionalmente, aspectos como la prevención del lavado de dinero, la gestión de contratos internacionales, incluyendo los Términos del Comercio Internacional (INCOTERMS) y el manejo de propiedad intelectual reflejan la necesidad de profesionales con un enfoque integral y especializado, capaces de garantizar la seguridad jurídica en los negocios internacionales.

Tabla 4. Competencias específicas del área de logística y aduanas

Competencias específicas del área de Logística y aduanas	Asesorar a empresas sobre trámites y procedimientos de organismos reguladores en materia aduanera y de comercio exterior (ventanilla única, COVE, certificación de origen, registro de marca, etc.).	4.62	Muy Importante
	Realizar la correcta clasificación arancelaria para la importación y exportación de productos y servicios.	4.67	Muy Importante
	Identificar y resolver problemas del área de logística (compras, manejo de materiales, optimización de almacenamiento e inventarios, transporte de mercancías, canales de distribución y servicio al cliente) utilizando herramientas cuantitativas y de tecnologías de la información.	4.52	Muy Importante
	Coordinar proyectos para el control de inventarios de materia prima (anexo 24 y anexo 31)	4.29	Importante
	Coordinar proyectos para el control de activo fijo (maquinaria)	4.29	Importante
	Conocer diversas plataformas logísticas, rutas críticas, tipos y costos del transporte y de seguros, dentro del marco de la globalización en la logística.	4.33	Importante
	Conocer las funciones y responsabilidades del Operador Logístico.	4.43	Importante
	Conocer los conceptos teóricos, metodología y lineamientos para obtener la certificación de Operador Económico Autorizado/CTPAT	4.43	Importante
	Identificar los tipos de mercancías, formas de protección, envase, embalaje y la adecuada manipulación y estiba	4.57	Muy Importante
	Hacer uso de herramientas y tecnologías integradas para la gestión en la cadena de suministros	4.48	Importante
	Desarrollar y evaluar estrategias de comercialización internacional integrando cadenas productivas y de servicios, en el marco de la operación aduanera y aprovechando los tratados comerciales internacionales.	4.29	Importante
	Investigar constantemente las tendencias y expectativas de la logística.	4.24	Importante
	Realizar la correcta valoración aduanera	4.86	Muy Importante
	Supervisar las actividades de los despachos aduaneros	4.86	Muy Importante
	Conocer los lineamientos, normativas y procedimientos para la certificación de origen mercancía	4.76	Muy Importante
	Conocer los lineamientos, normativas y procedimientos para IMMMEX y certificación de IVA-IEPS	4.81	Muy Importante
	Conocer los conceptos teóricos, metodología y lineamientos para el comercio electrónico B2B	4.48	Importante

Fuente: elaboración propia

El conocimiento de contratos complejos, como los relacionados con franquicias, alianzas estratégicas, también se valora como importante, subrayando la necesidad de habilidades contractuales avanzadas. En conjunto, estas competencias evidencian que el perfil ideal combina un sólido dominio técnico-jurídico con la capacidad de aplicar este conocimiento en un contexto global y comercial, como se muestra en la tabla 5.

Tabla 5. Competencias específicas del área de derecho mercantil y aduanero

Competencias específicas del área de derecho mercantil y aduanero	Aplicar las normas del Derecho Mercantil y Corporativo, utilizando el lenguaje técnico jurídico y el marco conceptual y normativo para contribuir a una mejor operatividad empresarial y comercial	4.19	Importante
	Aplicar el derecho aduanero para evitar incurrir en sanciones e infracciones en beneficio de la empresa	4.57	Muy Importante
	Aplicar el marco legal nacional e internacional en negociaciones de comercio exterior en los siguientes aspectos: arancelario, regulaciones, valoración aduanera, TLC'S, reglas de origen, despacho aduanero, regímenes aduaneros, infracciones y sanciones, y arbitrajes, entre otros.	4.62	Muy Importante
	Realizar contratos internacionales dentro de las buenas prácticas y lineamientos establecidos por los términos del comercio internacional (INCOTERMS) en beneficio de las partes.	4.48	Importante
	Conocer información básica del delito de operaciones con recursos de procedencia ilícita (prevención de lavado de dinero). (Este tema creo que sería más acorde en una materia de finanzas)	4.67	Muy Importante
	Aplicar las normas y métodos en materia de propiedad intelectual: registros de marca, licencias y patentes.	4.48	Importante
	Efectuar contratos internacionales de compraventa. De representación, distribución, joint venture, etc	4.38	Importante
	Conocer los diversos tipos de contratos relacionados a las franquicias, joint venture, representación, distribución y alianzas.	4.48	Importante

Fuente: elaboración propia

Mercadotecnia y promoción al Comercio Exterior

La sinergia entre la mercadotecnia y el comercio exterior brinda muchas ventajas para las organizaciones que participan en la dinámica del Comercio Internacional; puesto que las organizaciones se encuentran en extrema competencia nacional e internacional, provocado principalmente por la globalización, el avance científico y tecnológico, el libre tránsito de personas, bienes y servicios. Por lo que, las competencias en el área de Mercadotecnia y Promoción del Comercio Exterior resaltan la importancia de un enfoque estratégico en la planificación y ejecución de actividades comerciales internacionales. Los expertos valoran especialmente la capacidad de elaborar e implementar planes de exportación y de garantizar un servicio eficiente al cliente, reflejando la necesidad de una orientación práctica hacia resultados comerciales tangibles.

Además, competencias como la evaluación de estrategias de comercialización internacional y el diseño de planes de marketing internacional subrayan la importancia de una visión integral que abarque productos, precios, promoción y distribución en mercados globales, utilizando inteligencia de negocios para tomar decisiones fundamentadas.

Aunque las competencias relacionadas con el marketing digital, las ferias comerciales internacionales y la colaboración con organismos externos son importantes, tienen un peso ligeramente menor. Esto indica que, aunque son relevantes, se consideran más complementarias que fundamentales en comparación con las habilidades estratégicas y operativas clave. En general, el perfil ideal combina habilidades de análisis de mercados, planeación estratégica y ejecución táctica con una sólida capacidad de negociación y orientación al cliente, como se muestra en la tabla 6.

Tabla 6. Competencias específicas del área de mercadotecnia y promoción del comercio exterior

Competencias específicas del área de mercadotecnia y promoción del comercio exterior	Analizar el comportamiento y la evolución de los mercados internacionales, para determinar la factibilidad de negocios e inversión.	4.10	Importante
	Evaluar estrategias de comercialización internacional integrando cadenas productivas y de servicios, en el marco de la operación aduanera y aprovechando los tratados comerciales internacionales.	4.14	Importante
	Elaborar e implementar planes para la exportación de productos y servicios.	4.24	Importante
	Diseñar e implementar estrategias en materia de marketing internacional: productos, precios, promoción, distribución del comercio exterior; haciendo uso de la inteligencia en los negocios internacionales.	4.00	Importante
	Identificar y desarrollar diversas estrategias en materia de marketing digital.	3.95	Importante
	Planear ferias y misiones comerciales internacionales, bajo un esquema de colaboración con consulados, organismos de comercio exterior y empresas.	3.90	Importante
	Aplicar habilidades de negociación y ventas internacionales.	4.10	Importante
	Desarrollar y ejecutar procedimientos para un servicio eficiente al cliente	4.29	Importante

Fuente: elaboración propia

Contabilidad y Finanzas

Dentro de las operaciones de comercio internacional es necesario poseer unas competencias en aspectos contables y financieros, para prevenir riesgos operativos, financieros y fiscales. A su vez, tener la habilidad de analizar los mercados de capital globales, los riesgos de cambio y estrategias de cobertura. A su vez, tener los conocimientos y habilidades; para hacer frente a posibles auditorías realizadas por la autoridad fiscal y aduanera, entre otros. Como se muestra en la tabla 7.

Tabla 7. Competencias específicas en el área de contabilidad y finanzas

Competencias específicas en el área de contabilidad y finanzas	Conocer el sistema financiero global y nacional: financiamiento bancario e instituciones de fomento y de crédito	4.24	Importante
	Conocer las diferentes formas de pago internacional y tipos de mercados (de capitales y financieros).	4.24	Importante
	Identificar los riesgos financieros de la empresa.	4.38	Importante
	Conocer los diversos instrumentos, procesos, criterios, políticas y normatividad aplicable en materia de crédito bancario y empresarial.	4.10	Importante
	Conocer los diversos programas gubernamentales de financiamiento.	4.05	Importante
	Coadyuvar en la elaboración de proyecciones financieras para pronosticar ventas, gastos e inversiones en un período determinado; y traducir los resultados esperados en los estados financieros básicos: estado de resultado, balance general y flujo.	4.05	Importante
	Diseñar y coordinar proyectos financieros, a través de los diversos instrumentos de inversión y financiamiento.	4.05	Importante
	Coadyuvar en la elaboración de presupuestos maestros, estructuras de capital, costos de financiamiento y análisis de escenarios para la empresa.	4.05	Importante
	Desarrollar y aplicar procedimientos para la administración de inventarios y de cuentas por pagar.	4.00	Importante
	Hacer uso de las herramientas de las tecnologías de la información relacionadas con el sector financiero.	4.19	Importante
	Conocer e implementar diversas estrategias de inversión según el tipo de instrumento y de mercado (de dinero, bancario, de seguros, y de capitales, entre otros).	3.95	Importante
	Coordinar auditorías internas en Comercio Exterior. (Este tema me parece debe ser abordado en otra materia específica del área de comercio exterior)	4.38	Importante
	Conocer los diversos programas de fomento al comercio exterior en México.	4.57	Muy Importante
	Conocer los diversos modelos de valuación de empresas.	4.10	Importante
	Conocer a profundidad los diversos mecanismos de financiamiento dentro de la operación del comercio exterior a corto y largo plazo.	4.19	Importante
	Conocer los diversos tipos de activos digitales en materia financiera, y conceptos relacionados como criptomonedas, tokens no fungibles (NFTs) y Finanzas Descentralizadas (DeFi).	3.70	Importante

Fuente: elaboración propia

Tecnologías de la Información

Estamos frente al auge de la automatización y el uso de la inteligencia artificial, no sólo en el comercio internacional, sino en diversos ámbitos. Por lo que, resulta muy importante que dentro del perfil de egreso se consideren el dominio de las tecnologías de la información para comercio internacional y negocios globales. Por tal motivo, es indispensable

dominar las diversas herramientas tecnológicas, plataformas y mecanismos que involucran las operaciones de comercio exterior, para el despacho aduanero, de pagos, de auditoría u otros. Además de conocer las tendencias en materia de ciberseguridad y comercio electrónico. Así mismo, tener la habilidad de analizar y procesar datos a través de diversas herramientas como Excel, power Bi, para la toma de decisiones, como se muestra en la tabla 8.

Tabla 8. Competencias específicas del área de tecnologías de la información

Competencias específicas del área de tecnologías de la información	Conocer el esquema, antecedentes, herramientas tecnológicas, procedimientos aduaneros, plataformas, mecanismos de pago y aspectos jurídicos del comercio electrónico.	4.33	Importante
	Conocer las tendencias en materia de ciberseguridad, banca móvil y comercio electrónico.	4.19	Importante
	Poseer conocimientos prácticos en Big Data; para el adecuado análisis y uso de la información.	4.05	Importante
	Poseer conocimientos prácticos avanzados en Excel; para el adecuado análisis y uso de la información.	4.67	Muy Importante

Fuente: elaboración propia

CONCLUSIONES

Derivado de los resultados del presente estudio, es posible concluir que, para lograr la pertinencia de los planes y programas de estudio en el ámbito del Comercio Internacional, es necesario trabajar de manera colegiada y multidisciplinaria, cuyo objetivo es contribuir a la mejora continua y facilitar la inserción laboral de los jóvenes egresados.

Los expertos en la formación y práctica de las operaciones comerciales internacionales, reconocen que estamos frente a la era de la automatización en diversas industrias e incluso en cosas tan simples de la vida cotidiana. Por tal motivo, es fundamental brindar las herramientas y recursos pedagógicos y disciplinares a los profesores para que dentro del aula fomenten competencias genéricas; pero también estén en posibilidades de impulsar las competencias específicas, con el debido apoyo de los expertos que se encuentran en empresas y organismos nacionales e internacionales. A través de mecanismos, como la impartición de charlas, conferencias, retroalimentación a los propios planes y programas de estudio, participación en ferias y exposiciones organizadas por la industria, desarrollo de investigación educativa y aplicada en conjunto con la empresa, realizar visitas guiadas y promover la movilidad internacional académica y estudiantil. Es decir, ir más allá de las prácticas y estadías profesionales.

Si bien estos esfuerzos, pudieran parecer idealistas y de difícil concreción, la realidad es que esto se logra a través de la comprensión profunda de las necesidades del entorno social y económico; para lograr espacios de colaboración entre la academia y la empresa; para incentivar la creatividad y la innovación en los modelos de enseñanza-aprendizaje. Dicho lo anterior, se hace necesaria la actualización permanente tanto de profesores en el área didáctica y disciplinar con la finalidad de poder hacer frente a los cambios dentro del ámbito del comercio exterior. A su vez, las empresas deberán promover una cultura de valoración de las competencias genéricas y específicas, brindando más oportunidades a aquellos profesionales que las poseen.

En este tenor, se hace indispensable poner especial énfasis en la práctica intra y extra muros, para un aprendizaje más significativo, basado en proyectos, en la adquisición de competencias. Esto se traduce en que el estudiante al egresar se encuentre en posibilidades de realizar la certificación de las mismas, según la orientación formativa que decida tomar. Sin embargo, el sector empresarial y el sector académico coinciden en que las competencias genéricas o transversales no sólo aplican para el ámbito de formación en comercio internacional, sino para diversas áreas de estudio. Y que su desarrollo no solo impacta en la vida profesional de los jóvenes, sino también en su vida personal. Por lo que, resultan muy relevantes, e incluso por encima de las competencias específicas o técnicas.

INVESTIGACIONES FUTURAS

El presente estudio acerca de las competencias específicas y genéricas en el área del comercio exterior, es el punto de partida para realizar futuras investigaciones relacionadas. Es decir, si bien es un estudio cualitativo, la muestra utilizada a conveniencia está constituida por expertos académicos y empresariales que se desempeñan laboralmente en temas y áreas diversas del comercio exterior; por lo que se puede profundizar de manera específica en alguna actividad dentro del ámbito del comercio exterior (por ejemplo, actividades logísticas y de transporte). De igual forma, se puede ampliar la muestra y consultar a empleadores y egresados de diversas empresas e instituciones de alguna entidad federativa o región en particular. A su vez, se pueden utilizar la propuesta de competencias genéricas y específicas resultado del presente estudio; para definir el nivel de competencia necesaria, criterios y estándares en particular, para la evaluación de las mismas, entre otros.

REFERENCIAS

- Ayala Ceja, H. (2016). La apertura comercial y sus efectos paradójicos sobre la economía mexicana. *Universidad Autónoma Metropolitana. (Tesis de Maestría publicada)*. Obtenido de <https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/27203/1/cdt290822190300ceku.pdf>
- Castro Maldonado, J. J., Gómez Macho, L. K., y Camargo Casallas, E. (2023). La investigación aplicada y el desarrollo experimental en el fortalecimiento de las competencias de la sociedad del siglo XXI. *Tecnura*, 27(75), 140-174. doi:<https://doi.org/10.14483/22487638.19171>
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011) Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Col-lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius/ Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona
- CONOCER. (2022). Estudio de la certificación e impacto de la certificación de competencias laborales. *NORTHER*, 40-43. Obtenido de <https://conocer.gob.mx/wp-content/uploads/Estudio-de-la-importancia-e-impacto-de-la-certificacio%CC%81n-de-competencias-laborales.pdf>
- Cruz Ramírez, M., y Cables Pérez, H. H. (2022). Un estudio Comparado de dos enfoques no deterministas en el Delphi de pronóstico. *Revista Investigación Operacional*, 43(2), 102-119. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/357392141_Un_estudio_comparado_de_dos_enfoques_no_deterministas_en_el_Delphi_de_pronostico
- De la Calle Durán, M. C., Rodríguez Sánchez, J. L., y González Torres, T. (2022). Industry 4.0 talent skills, demand versus supply: case study at the Rey Juan Carlos University, Spain. *Form. Univ.*, 15(1). doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000100019>
- Di Rienzo J.A., Casanoves F., Balzarini M.G., Gonzalez L., Tablada M., Robledo C.W. InfoStat versión 2020. Centro de Transferencia InfoStat, FCA, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. URL <http://www.infostat.com.ar>
- Fajardo Pascagaza, E., y Cervantes Estrada, R. (2020). Las teorías sobre la sociología de la educación y su impacto en los sistemas y políticas educativas en América Latina. *Grupo de Investigación ECSAN Revista Boletín Repide*, 9(5), 1-22.
- Garat, M. P. (2018). El compliance de las empresas: un instrumento para el cumplimiento normativo y una garantía para los derechos fundamentales. *Revista de la Facultad de Derecho de México*, 68(271), 555-576.
- Gómez Tovar, R. (2022). Efectos potenciales de los cambios en el T-MEC respecto al TLCAN sobre la economía mexicana. *Norteamérica*, 16(2), 347-373. Obtenido de https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-35502021000200347yscript=sci_arttext
- Hanushek, E. A. (24 de 05 de 2022). Porqué importa la calidad de la educación. Obtenido de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/fandd/spa/2005/06/pdf/hanushek.pdf>
- Mina Espinoza, M. A., y Gallegos Barzola, D. D. (2020). Habilidades blandas y su importancia de aplicación en el entorno laboral: perspectiva de alumnos de una universidad privada en Ecuador. *Revista Espacios*, 577-629. Obtenido de <http://www.ifac.revistaespacios.com/a20v41n23/a20v41n23p10.pdf>
- Miranda Lorenzo, Y., Barroso Quesada, A., León Reyes, Y., y Ortega Arencibia, A. (2023). Procedimiento para la identificación de las competencias directivas en el Hotel Melia Las Antillas. *Retos turísticos*, 22(1). Obtenido de <https://retosturisticos.umcc.cu/index.php/retosturisticos/article/download/53/61>

- Nunes, R. (2023). Technical Progress In Classical Economics: Adam Smith, David Ricardo And Karl Marx. *IOSR Journal of Economics and Finance*, 14(5), 16-23. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/374631876_Technical_Progress_In_Classical_Economics_Adam_Smith_David_Ricardo_And_Karl_Marx
- Pangol Lascano, A. M. (2022). Industria 4.0, implicaciones, certezas y dudas en el mundo laboral. *Universidad y Sociedad*, 14(4), 453-465. Obtenido de http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202022000400453yscript=sci_arttext&tlng=en
- Peralta, A. L., y Saavedra, E. M. (2022). La evaluación de las competencias educativas en siete universidades de Educación Superior en Latinoamérica. *Revista Científica de FAREM-Esteli*(44), 35-56. Obtenido de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v12n60/v12n60a7.pdf>
- Powell, J. (2022). *Three Essays at the Intersection of Social Theory and Political Economy*. University of Missouri: {Tesis de Doctorado publicada}. Obtenido de https://mospace.umsystem.edu/xmlui/bitstream/handle/10355/90566/Powell_umkc_0134D_11849.pdf?sequence=1
- Ramírez Montoya, M. S., Basabe, F., Martina, C., y Portuguez Catro, M. (2024). *Modelo educativo abierto de pensamiento complejo para el futuro de la educación*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/377890606_Modelo_educativo_abierto_de_pensamiento_complejo_para_el_futuro_de_la_educacion
- Rosales Herrera, R., y Peraza Treviño, L. G. (2022). Competencias genéricas para el fortalecimiento del aprendizaje en la Educación Superior de la Región Occidente de México. *Universo de la Tecnológica*, 1(37), 7-11.
- Santana, C. Y., Torres, C. O., y Nober, L. T. (2023). Siete aspectos claves para elevar. *Negonotas Docentes*, 22, 39-49. doi: 10.52143/2346-1357.885
- Sistermans, I. J. (2020). Integrating competency-based education with a case-based or problem-based learning approach in online health sciences. *Asia Pacific Educ*(21), 683-696. doi:<https://doi.org/10.1007/s12564-020-09658-6>
- Shopify. (14 de 01 de 2025). Shopify. Obtenido de <https://www.shopify.com/es/blog/12377277-guia-completa-de-dropshipping>
- Tobón, S. (2016). Metodología de gestión curricular. Una perspectiva socioformativa. México: Trillas.
- Trilling, B. y Fadel, Ch., (2009). *21st Century Skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey Bass
- Thurow, L. (1983). Educación e igualdad económica. *Revista Educación y Sociedad*, 2, 157-171.
- Varela-Ruiz, M., Díaz-Bravo, L., & García-Durán, R. (2012). Descripción y usos del método Delphi en investigaciones del área de la salud. *Investigación en educación médica*, 1(2), 90-95

ARTÍCULO

Educación superior en crisis: desafíos de acceso y permanencia en Colombia

Higher Education in Crisis: Challenges of Access and Retention in Colombia

PAULA ANDREA MÁRKQUEZ VÁSQUEZ*, LADY CAICEDO CONSUEGRA**

* Universidad de las Islas Baleares

** Corporación Universitaria de Ciencias Empresariales, Educación y Salud

Correo electrónico: paulamarquezvasquez@gmail.com

Recibido el 11 de julio del 2024; Aprobado el 12 de septiembre del 2025

RESUMEN

Este artículo analiza críticamente la educación superior en Colombia entre 2016 y 2024, centrándose en el acceso, la permanencia y la financiación. Utilizando un enfoque mixto y correlacional, se evidenció que una mayor disponibilidad de mecanismos de financiación se asocia con más cobertura educativa y menor deserción. El estudio señala que persisten retos estructurales en las políticas públicas que limitan la democratización del sistema. Se concluye que es urgente replantear dichas políticas, dejando de lado la lógica mercantilista y reconociendo la educación como un derecho fundamental, clave para la equidad social, la dignidad humana y una ciudadanía activa e inclusiva.

PALABRAS CLAVE: Acceso a la educación; Crisis de la educación; Democratización de la educación; Enseñanza superior; Política gubernamental

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

This article critically analyzes higher education in Colombia between 2016 and 2024, focusing on access, permanence, and financing. Using a mixed and correlational approach, it was evidenced that a greater availability of financing mechanisms is associated with more educational coverage and lower dropout. The study indicates that structural challenges persist in public policies that limit the democratization of the system. It concludes that it is urgent to rethink these policies, leaving aside the mercantilist logic and recognizing education as a fundamental right, key to social equity, human dignity, and an active and inclusive citizenship.

KEYWORDS:

Access to education; Education crisis; Democratization of education, Higher education; Government policy

INTRODUCCIÓN

Antecedentes

Colombia ha intensificado sus esfuerzos en la creación de estrategias que favorezcan la educación superior, enfrentando los retos de desigualdad, inequidad y deserción. Sin embargo, persisten desafíos importantes en la lucha por garantizar el acceso a la educación para todos. Solo el 39.7% de los estudiantes logran ingresar de manera inmediata a la educación superior, y de estos, menos de la mitad acceden a instituciones acreditadas con alta calidad, mientras que el 61% ingresan a instituciones sin ningún tipo de acreditación educativa. Además, hay aproximadamente 2 millones de personas entre los 17 y 21 años que están fuera de la cobertura educativa (Pontificia Universidad Javeriana, 2021).

La lucha por la tan mencionada democratización del acceso y la permanencia en la educación superior en Colombia se enmarca en la evolución histórica del concepto de democracia. Desde la antigua Grecia, la democracia ha sido entendida de diversas maneras. En un principio, se consideraba un sistema político en el que la participación en la gobernanza estaba reservada para los ciudadanos soberanos (Dahl, 1992), es decir aquellos que ejercían plenamente sus derechos civiles, políticos y por tanto tenían poder de decisión y/o voz y voto. Sin embargo, este sistema marginaba a la mayoría de la población, limitando la participación política a un grupo selecto de ciudadanos privilegiados.

Durante los siglos XIX y XX, la democracia fue evolucionando hacia un modelo más inclusivo, especialmente con la incorporación del sufragio universal y el reconocimiento

de la igualdad ante la ley y las oportunidades (Arblaster, 1992). Sin embargo, a pesar de estos avances, la democracia seguía siendo vista, en muchos casos, como un sistema que beneficiaba principalmente a las clases altas y educadas, dejando a los sectores más desfavorecidos fuera de la ecuación (Cotarero, 1990).

En este contexto, la educación emerge como una herramienta clave para lograr la movilidad social, mejorar la calidad de vida y fomentar la participación ciudadana, aspectos fundamentales para construir una democracia sustantiva. Feinberg y Torres (2001) destacan la influencia de pensadores como John Dewey y Paulo Freire, quienes coincidían en la idea de que la educación tiene un poder transformador: es capaz de derribar barreras estructurales, ampliar la visión del mundo y formar personas críticas, capaces de entender y actuar sobre la realidad social. Para ambos, la educación no es solo un proceso de transmisión de conocimientos, sino un medio para cimentar una sociedad más justa, equitativa y participativa.

Por esta razón, los autores insisten en la necesidad de políticas públicas que garanticen la inclusión y reconozcan el papel fundamental de la educación como base de la democracia. En palabras de Freire citado por González, José (1997), la educación es el principal instrumento para que los seres humanos desarrollen las competencias y habilidades necesarias para interpretar la realidad, analizar críticamente el sistema normativo y jurídico de su país, entender los avances legislativos y proponer soluciones a los problemas sociales de su entorno.

Desde esta perspectiva, la educación no solo habilita el acceso al conocimiento, sino que también forma sujetos críticos y conscientes, capaces de dialogar, construir colectivamente y participar activamente en los procesos democráticos de la nación. Por ello, la democratización de la educación se convierte en un componente esencial para el desarrollo de una sociedad humanizada, en la que la relación entre conocimiento y poder permite a los individuos ejercer sus derechos y comprometerse con la transformación social.

Evolución histórica de la educación superior en Colombia

Es esencial comenzar con un breve recorrido histórico por los hitos que impulsaron la educación superior en Colombia. Desde la época colonial, que estuvo fuertemente influenciada por la Iglesia Católica, la educación que se impartía estuvo orientada principalmente a la formación religiosa. En este período se fundaron universidades como la Universidad de Santo Tomás (1580), la Universidad Javeriana (1623) y la Universidad del Rosario (1653), todas ellas privadas y con acceso restringido a la población económicamente privilegiada (Pérez y Idarraga, 2019).

Tras la independencia, se manifestó la necesidad en Colombia de contar con instituciones de educación superior públicas que permitieran ampliar las oportunidades de

acceso a la educación. En este contexto, en 1867 se fundó la Universidad Nacional de Colombia, la primera universidad pública del país. Aunque esta universidad representó un avance significativo en la creación de un sistema educativo público, el acceso a la educación superior seguía siendo limitado y centralizado en la capital del país. Fue recién a inicios de los años noventa cuando se abrió la posibilidad de crear instituciones de educación superior en otros departamentos del país, como la Universidad de Antioquia (1903) en el departamento de Antioquia y la Universidad del Valle (1945) en el Valle del Cauca. Este fue un hito importante en la descentralización de la educación superior, mediante la creación de nuevas universidades en diferentes regiones del país de tal manera que se lograra cada vez más aumentar la cobertura, aunque la oferta académica para este momento aún seguía siendo limitada.

En la década de 1980, debido al aumento del número de universidades en Colombia, el enfoque de las políticas educativas se centró en el acceso a la educación superior, lo que dio lugar a las primeras preocupaciones sobre la calidad educativa. No obstante, fue durante la década de los 90 cuando la educación superior en Colombia vivió cambios importantes y significativos, impulsados por reformas que establecieron las bases para la democratización del sistema educativo, fomentando la relevancia de una educación más inclusiva, asequible y enfocada en el desarrollo integral de la sociedad. Uno de los logros importantes en este proceso fue la Constitución Política de Colombia de 1991, que marcó un antes y un después en el camino hacia la democratización de la educación superior. La constitución del 91 reconoció la educación como un derecho fundamental y un servicio público con una función social, que puede ser prestado tanto por el Estado como por entidades privadas. Además, determinó que el Estado tiene la obligación de garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de la educación, y así mismo velar por la función de inspección y vigilancia para asegurar que todos los ciudadanos puedan acceder a una educación de calidad como derecho fundamental. Esta perspectiva concuerda con la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), la cual también reconoce la educación como un derecho esencial que debe ser garantizado para todos.

De igual manera, la promulgación de la Ley 30 de 1992 marco otro hito en la estructuración del servicio público de la educación superior en Colombia. Esta ley instauró un conjunto de reglas para regular y controlar las instituciones de educación superior, fomentando la autonomía universitaria e incluyendo criterios de calidad para la formación académica. Además, estableció directrices para el correcto funcionamiento del sistema de educación superior en el país.

Por otra parte, la Ley 115 de 1994, más conocida como la Ley General de Educación, desempeñó un papel crucial en la configuración del sistema educativo en Colombia. Esta norma reguló el servicio público de la educación, fundamentado en los principios dictados por la Constitución de 1991, en especial en los aspectos de la calidad y accesibilidad

promoviendo las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra, reconociendo la educación como un derecho fundamental para el desarrollo personal y social.

De manera que, el siglo xx estuvo marcado por una educación que, en muchos hogares, se consideraba principalmente como una preparación para la vida productiva, sin mayores aspiraciones académicas, ya que las ofertas laborales no lo requerían en ese momento. Un segundo factor a destacar fue el crecimiento poblacional de este siglo, lo que generó la necesidad de crear más universidades descentralizadas que otorgaran más oportunidades de acceso a la población, y por último en este periodo se dio la expedición de la Constitución de 1991 el cual fue un hito significativo, pues otorgó a la educación superior el estatus de derecho y servicio público, lo cual debía ser garantizado por el Estado (Cardona, Pardo, y Dasí, 2020).

Más tarde, a comienzos del siglo xxi, se implementaron diversas normativas con miras a fortalecer la calidad de la educación superior en el país, mejorar la educación técnica y tecnológica y garantizar el acceso de todos los ciudadanos. La Ley 1324 de 2009, por ejemplo, introdujo parámetros y criterios para la evaluación de la calidad educativa en Colombia que aunada con la Ley 30 de 1992 buscaban orientar el camino hacia la ampliación del acceso, el mejoramiento de la calidad educativa y el fortalecimiento de la autonomía de las instituciones de educación superior (IES), conforme a los principios constitucionales y los compromisos internacionales, con el objetivo de garantizar el acceso universal a una educación de calidad como un derecho fundamental.

Entre los años 2015 y 2018, Colombia siguió enfrentando desafíos en la calidad de la educación y la equidad entre las diferentes regiones. Sin embargo, hubo avances importantes como la implementación del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior (SNIES), que permitió una mejor gestión de datos y mayor transparencia sobre las ofertas educativas disponibles. Además, durante estos años, se promovieron iniciativas para fortalecer la visibilidad internacional de las universidades colombianas y se promovió la investigación científica y tecnológica como motor clave para el desarrollo del país. Durante este periodo, se dieron pasos firmes hacia la mejora de la calidad en la educación superior. Un ejemplo claro fue el Acuerdo por lo Superior 2034, aprobado en el 2014 por el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2014), que estableció estrategias para mejorar el acceso, la permanencia y la calidad educativa en las universidades. Este acuerdo también resaltó la importancia de la investigación y la internacionalización como pilares esenciales en la formación integral de los estudiantes, con el propósito de prepararlos mejor para contribuir al desarrollo y progreso de Colombia.

Normativas como el Decreto 1075 de 2015 y el Decreto 1330 de 2019 aportaron al fortalecimiento de la formación profesional, la actualización curricular conforme a estándares internacionales y la evaluación continua de los procesos académicos, elevando así los estándares académicos y la preparación de las instituciones de educación superior para

contar con programas académicos actualizados que pudieran dar respuesta o adaptarse a los desafíos de un mercado laboral globalizado. A pesar de ello, algunas críticas señalaron que las modificaciones curriculares no siempre se implementaban de forma efectiva en todas las instituciones, lo que generó diferencias en la calidad entre los distintos niveles educativos y en las diferentes regiones del país (Rodríguez-Revelo, 2017).

Entre los años 2019- 2021 con el surgimiento de la pandemia COVID-19, se desató una crisis sanitaria global que provocó el aislamiento de toda la población debido al inminente riesgo en la salud pública. Esto afectó a millones de estudiantes y docentes, cuyas actividades educativas, se vieron alteradas debido al cierre temporal de las universidades (Heraldo, 2020).

Este escenario, acelero la necesidad de que las instituciones educativas y universidades adoptaran tecnologías que facilitaran el aprendizaje a través de las modalidades sincrónicas, asincrónicas, híbrida y a distancia. En este contexto, la flexibilidad y la innovación en la educación superior, respaldadas por nuevas normativas implementadas para garantizar la continuidad del aprendizaje desde casa, cobraron gran relevancia. Este período evidenció la capacidad de adaptación del sistema educativo frente a crisis inesperadas, permitiendo la continuidad de la formación académica y al mismo tiempo preocupándose por la protección de la salud de estudiantes y educadores.

Con la implementación de la Ley 2294 de 2023 y la Ley 2307 de 2023, Colombia ha avanzado hacia la masificación de la educación superior al garantizar la gratuidad en programas de pregrado en instituciones públicas. Estas leyes han eliminado barreras económicas significativas, permitiendo que más estudiantes, especialmente aquellos de sectores menos favorecidos, puedan acceder a la educación superior. Este enfoque ha sido clave para democratizar el acceso a la educación superior, promoviendo la equidad y abriendo nuevas oportunidades para todos los colombianos.

La evolución constante del sistema de educación superior en Colombia ha estado impulsada por un conjunto de normas que han fortalecido la calidad, la equidad y el acceso a la educación. Estas medidas han sido respuestas a los desafíos y oportunidades que surgen en un mundo globalizado y cambiante, buscando promover un desarrollo educativo más inclusivo y sostenible para el país.

Fundamentación teórica

Colombia se ha caracterizado por ser uno de los países más desiguales del mundo, situación que, según el informe del Banco Mundial (2021), tiene efectos estructurales sobre el acceso a derechos fundamentales como la educación. Esta desigualdad impacta desde las primeras etapas del sistema educativo, determinando la elección de instituciones a partir de las condiciones socioeconómicas del estudiante y afectando su rendimiento en

pruebas estandarizadas, lo cual limita el acceso a las universidades públicas y a los programas de financiación del Estado. Esta cadena de inequidades se traduce en dificultades para la inserción laboral y para el desarrollo de las generaciones futuras.

En este sentido, Sacristán-Carillo, Edwin (2022) advierte que el acceso a la educación superior en Colombia es altamente competitivo. Para los estudiantes de bajos ingresos, la posibilidad de estudiar en una universidad privada es remota, quedando como única alternativa el acceso a becas o créditos educativos, los cuales suelen otorgarse con base en los resultados obtenidos en las pruebas Saber 11.

En el caso específico de Colombia, según datos del Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES del Ministerio de Educación Nacional (2021), la tasa de cobertura en educación superior en Colombia fue del 53,83%, cifra inferior a la de países como Argentina (84%) y Chile (85,3%). Aunque el promedio regional latinoamericano oscila entre el 50% y el 54%, Colombia está por debajo de los estándares de los países desarrollados. Además, el aumento en la cobertura ha estado acompañado por una heterogeneidad en la calidad institucional, donde conviven universidades de alta calidad con otras con limitaciones académicas e investigativas (Melo-Becerra, Ramos-Forero y Hernández-Santamaría, 2017).

Por su parte, Herrero-Olarte y Baena (2022) analiza los límites al acceso a la educación superior dentro de la Comunidad Andina, destacando que, si bien el nivel de ingreso influye significativamente en la participación, no es el único factor. Aspectos como el apoyo familiar durante la adaptación en la ciudad de estudio, la posibilidad de dedicarse exclusivamente a la formación académica o la disponibilidad de tiempo libre de responsabilidades de cuidado (especialmente en el caso de las mujeres) también inciden de manera decisiva en el acceso y la permanencia.

Arizabaleta y Ochoa (2016) refuerzan esta perspectiva al señalar que, en un país caracterizado por su diversidad poblacional, grupos como las comunidades étnicas, víctimas del conflicto armado o campesinos enfrentan barreras adicionales, tanto para el acceso como para la permanencia en la educación superior. La centralización de la oferta educativa en las ciudades capitales obliga a muchos jóvenes a desplazarse desde zonas rurales, asumiendo costos elevados de sostenimiento y enfrentando choques culturales y emocionales, lo cual incrementa los riesgos de deserción y dificulta el desarrollo regional.

Estudios previos como el de García de Fanelli y Adrogué (2021) realizado para la UNESCO, evidencian que, en países como Argentina, Chile y Uruguay, los estudiantes de menores ingresos presentan menores tasas de graduación en educación superior, mientras que quienes provienen de los estratos más altos muestran los índices más elevados de finalización.

En esta línea, Bustos y Ekerman (2023) a partir de la articulación de dos investigaciones doctorales, argumentan que la democratización no debe entenderse únicamente como sinónimo de expansión del acceso, sino como transformación estructural, siendo

este un mecanismo para reducir las desigualdades socioeducativas históricas. Las autoras coinciden en que la democratización es un proceso abierto y en construcción ya que, si bien se han logrado avances significativos en el acceso a la educación superior, persisten grandes desafíos en cuanto a la permanencia y especialmente al egreso en condiciones de equidad. En este sentido, sostienen que la propia naturaleza de la universidad debe comprometerse con la inclusión efectiva y con el reconocimiento y acompañamiento de trayectorias estudiantiles diversas.

Frente a esta realidad, se ha enfatizado la urgencia de implementar políticas públicas que promuevan la democratización de la educación superior como estrategia de desarrollo económico, inclusión social y equidad. Como lo plantea López Rodríguez, María del Pilar (2014), el Estado debe reconocer las realidades sociales, culturales y económicas de la población que busca acceder a la educación superior. Urbina Cárdenas y Ovalles Rodríguez (2016) identifican factores como el desconocimiento del contexto universitario, el bajo rendimiento previo y la falta de motivación como causas frecuentes de deserción, lo cual refuerza la necesidad de intervenciones integrales que aborden tanto el acceso como la permanencia.

Este panorama conduce a una reflexión crítica sobre la eficacia de las políticas gubernamentales. Ospina, Canavire, Bohórquez y Cuartas (2015) argumentan que se requieren estrategias más amplias que reconozcan la diversidad de causas que originan la deserción, superando un enfoque exclusivamente económico. Pereira Santana y Vidal Cortez, 2021 coinciden en la necesidad de considerar factores como la regionalización, la flexibilidad curricular, los aspectos socioemocionales y culturales, así como mecanismos integrales de apoyo.

Colombia ha avanzado en su transición de un sistema educativo elitista hacia uno más inclusivo. Como señala López Rodríguez, María del Pilar (2012), la democratización de la educación impulsa el desarrollo social, político y económico, al promover la participación y el ejercicio de libertades. No obstante, el reto actual es consolidar esa democratización mediante políticas que actúen desde la educación básica hasta la superior, de forma articulada y sostenida (Célín, 2020).

En este marco, si bien el factor económico no es el único determinante, sí representa una de las barreras más significativas para el acceso y la permanencia en la educación superior, especialmente para poblaciones vulnerables. La garantía de condiciones básicas como alimentación, vivienda, transporte y materiales académicos resulta crucial para que los estudiantes puedan enfocar su esfuerzo en su formación. Como lo advierte Freire (citado por González, José 1997), negar el acceso a condiciones como mecanismos de financiación, cobertura educativa y permanencia es una forma de violencia estructural. A su vez, Feinberg y Torres (2001) sostienen que la educación no puede quedar subordinada a las lógicas del mercado; en este sentido, entidades como el ICETEX deben asumir una función social y no operar como instituciones financieras convencionales.

Desde una perspectiva crítica, Jiménez, Arturo (2019) advierte que, pese a los discursos en favor del acceso universal al conocimiento, éste sigue siendo un privilegio antes que un derecho efectivo. Persiste una deuda epistémica con las poblaciones históricamente excluidas, por lo que democratizar el conocimiento sigue siendo una agenda pendiente. Arocena, Rodrigo (2014), por su parte, enfatiza que las universidades deben actuar como agentes de transformación social, integrando docencia, investigación y vinculación con el entorno, con el fin de contribuir a la equidad y al desarrollo desde los territorios.

En este mismo tenor, Labraña y Brunner (2022) analizan el tránsito de la educación en América Latina, el cual según la hipótesis de Martin Trow, ha transitado desde un modelo elitista hacia la masificación y, más recientemente, hacia la universalización con apoyo del sector privado. No obstante, advierten que la universidad continúa en transformación, cada vez más subordinada a criterios económicos como el retorno financiero de sus egresados. Esta tendencia amenaza con desvirtuar su verdadera función social.

Finalmente, Didou y Chiroleu (2022) ofrecen un recorrido histórico por las acciones estatales emprendidas en América Latina desde los años setenta, momento en que se comenzó a reconocer la educación superior como motor para reducir la desigualdad social, fomentar la movilidad social e incrementar los niveles de prosperidad colectiva. A partir de los años 2000, muchos países intensificaron sus esfuerzos con programas que ampliaron el acceso, multiplicaron instituciones en zonas marginadas y beneficiaron a poblaciones vulnerables o pertenecientes a grupos minoritarios. Sin embargo, esta expansión vino acompañada de nuevas debilidades estructurales como la baja calidad, la alta rotación docente, la escasa inversión en investigación y la falta de articulación entre acceso y calidad, lo que impide consolidar una verdadera inclusión.

MÉTODO

Este estudio es de corte descriptivo y correlacional, en donde se examinó la correlación entre variables como la cobertura educativa, la deserción estudiantil y el presupuesto asignado a la educación superior en Colombia teniendo en cuenta datos estadísticos oficiales del Ministerio de Educación Nacional como lo es el SNIES y datos del ICETEX en el periodo comprendido entre los años 2016-2024. Para ello, se llevó a cabo un análisis de variables mediante el coeficiente de correlación de Pearson implementado el programa Python. Este análisis posibilitó la evaluación de tres asociaciones clave entre las variables, como lo son: (i) cobertura y deserción, (ii) presupuesto y deserción, y (iii) cobertura y presupuesto. Además, este artículo fundamenta su argumento teniendo en cuenta fuentes confiables proveniente de bases de datos, así como el contexto político desde una perspectiva objetiva y las teorías vigentes sobre democratización educativa que enriquecen el análisis y posibilitan el aporte de reflexiones en torno a las políticas públicas del país.

Para asegurar la calidad y precisión de este artículo, se recurrió al uso de herramienta de inteligencia artificial (IA) para el análisis de datos estadísticos y el procesamiento de textos mediante Chat GPT, principalmente para realizar correcciones gramaticales, ayudando a identificar y corregir errores durante el proceso de redacción.

RESULTADOS

Los principales hallazgos de este estudio muestran en primer lugar, un análisis cualitativo en relación con la influencia de las políticas públicas en el proceso de la democratización de la educación superior y los retos que aún persisten en el sistema. Posteriormente, se expone un análisis cuantitativo del comportamiento de las variables de acceso, permanencia y financiamiento en la educación superior en Colombia comprendido entre el periodo 2016 y 2024.

Los resultados se organizaron en cuatro dimensiones: i) tasa de cobertura, ii) acceso al financiamiento, iii) deserción estudiantil y iv) relación entre financiación, cobertura y deserción. Esta estructura permitió identificar patrones, contrastes y relaciones clave que evidencian el papel del financiamiento en la expansión de la educación superior y las barreras que aún afectan la equidad y la permanencia estudiantil.

Tasa de cobertura en educación superior

En cuanto al indicador de tasa de cobertura de la educación superior, la evolución de la matrícula en los diferentes niveles de formación experimentó un crecimiento sostenido entre 2020 y 2023, pasando de 1.048.228 a 1.443.739 estudiantes según las estadísticas de información nacional 2013 – 2023 SNIES (Ministerio De Educación Nacional-MEN, 2023). Este incremento, si bien es positivo en términos generales, presenta matices importantes al analizarlo por nivel de formación.

El nivel universitario concentra la mayor proporción de estudiantes en el sistema de educación superior colombiano; sin embargo, entre 2022 y 2023 se evidencia una ligera desaceleración en su crecimiento. Este comportamiento se asocia, en parte, al impacto de la culminación del programa Generación E implementado desde 2018 y finalizado en el segundo semestre de 2022, el cual sustituyó al anterior programa PILO PAGA, una iniciativa gubernamental orientada a financiar estudios universitarios de jóvenes de alto rendimiento académico provenientes de familias de bajos recursos económicos. Generación E integró dos componentes clave: Equidad (becas dirigidas a estudiantes vulnerables) y Excelencia (incentivos para estudiantes con alto desempeño académico),

con el propósito de ampliar el acceso a la educación universitaria y reducir las brechas de inequidad estructural en el país.

Con respecto al nivel de formación técnica profesional, se evidencia un crecimiento significativo entre los años 2020 y 2021 (25,3%), seguido de una caída entre 2021 y 2022 (-12,5%) y una posterior recuperación entre 2022 y 2023 (23,3%). Estas fluctuaciones se vieron afectadas debido a los cambios en la demanda del mercado laboral post pandemia en cuanto a mano de obra especializada en sistemas de información, big data, analítica de datos, inteligencia de negocios, e inclusive inteligencia artificial, es decir mano de obra con fuertes capacidades digitales, también se vio afectada debido a los cambios en la oferta de programas técnicos.

En cuanto a la formación tecnológica también presenta un crecimiento constante, aunque desacelerándose entre 2022 y 2023, similar a lo observado en el nivel universitario. Si bien el aumento en la creación de cupos ha contribuido a mejorar las tasas de matrícula, informes de la Pontificia Universidad Javeriana (2021a) han señalado que todavía existe una disparidad en la oferta de cupos en las regiones más apartadas y con menores recursos. En estas zonas, la falta de infraestructura y la limitada presencia de instituciones de educación superior continúan siendo obstáculos que impiden la verdadera democratización del acceso a la educación, es por ello que debe ir acompañada de un fortalecimiento en la calidad educativa y en la articulación con el sector productivo para asegurar que estos programas cumplan con las expectativas de los estudiantes y sus familias (ASCUN, 20 de diciembre de 2024) esto constituye un reto aún por alcanzar en la historia de la educación superior del país.

Acceso al financiamiento educativo

En relación con el indicador de acceso a financiamiento entre los años 2018 y 2022, el número de beneficiarios de becas y apoyos financieros aumentó significativamente, alcanzando aproximadamente 700,000 estudiantes en 2022 entre nuevos y renovaciones, lo que representó un incremento del 40% en comparación con 2018 (ICETEX, 2022). Este aumento refleja el compromiso del gobierno por ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior y mitigar las barreras económicas que enfrentan muchos jóvenes.

En cuanto a la modalidad de las líneas de crédito ofrecidas por el ICETEX 378.649 créditos nuevos han sido en la línea de pregrado, 43.936 han sido de la línea de posgrado país y 14.738 han sido créditos para estudios en el exterior. Ahora bien, en cuanto a subsidios, del total de la población beneficiaria 127.145, correspondiente al 29,07% han recibido subsidio de sostenimiento y 165.402 correspondiente al 37,82% han recibido subsidios en la tasa de interés de los créditos.

En este sentido es importante destacar que desde el año 2015 al 2024 el ICETEX otorgó 477.575 nuevos beneficiarios de créditos educativos tal como se observa en la figura 1, un valor desembolsado de \$3.273.955.916.246 COP, un valor desembolsado por subsidio de sostenimiento de \$137.214.320.857 COP y un valor total desembolsado de \$3.411.170.237.103 COP correspondiente a 630.059 giros realizados a instituciones de educación superior públicas y privados por concepto de matrícula por beneficiario. (ICETEX, 2 de abril de 2025).

Figura 1. Número de nuevos beneficiarios de créditos educativos en Colombia (2015-2024).



Fuente: Elaboración a partir de visor de datos de la operación estadística de crédito educativo- ICETEX, 2024

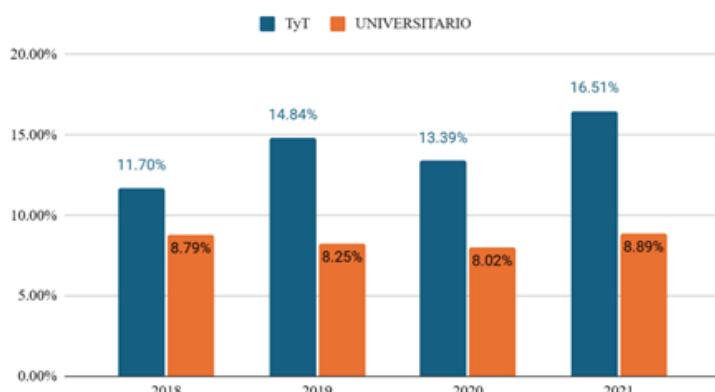
Sin embargo, estas acciones se vieron empañadas por la incertidumbre de la crisis del ICETEX a comienzos del 2024 debido al déficit fiscal del país y las transformaciones que contemplaba el ministro de educación hacia la conversión de una institución pública a la privada (W Radio, 21 de noviembre de 2024). A finales del año 2024, el ICETEX comunicó convocatoria de créditos de hasta 10.000 nuevos cupos cifra inferior a la que se venía trabajando en otros años. Adicionalmente con la noticia de Zona Cero (20 de febrero del 2025) mediante comunicado oficial, el ICETEX anunció a las Universidades que no pagará subsidio a la tasa de interés en sus créditos lo que impacta directamente en el incremento en el costo de los créditos, incremento de la barrera económica para los estudiantes de bajos recursos quienes dependen del ICETEX para financiar sus estudios, aumento de la deuda estudiantil, desigualdad en el acceso a la educación superior, presión sobre las universidades debido al impacto en la deserción y la disminución de estudiantes matriculados lo que afecta tanto la calidad como la matrícula estudiantil (Zona Cero, 20 de febrero de 2025).

Tasa de deserción estudiantil

En cuanto a la tasa de deserción estudiantil, entre 2018 y 2022, la tasa de deserción en la educación superior en Colombia ha mostrado fluctuaciones, con un promedio de alrededor del 40% en instituciones públicas y un 20% en instituciones privadas (SNIES, 2022). Estos datos indican que, a pesar de los esfuerzos por aumentar la cobertura y el acceso a la educación superior, la permanencia de los estudiantes sigue siendo un reto significativo.

La figura 2 pone de manifiesto que, en cuanto a los programas técnicos y tecnológicos la tasa de deserción es al 2021 fue de 16.51% mientras que los programas universitarios o profesionales han estado en un porcentaje promedio de 8,89%, esto podría estar relacionado con menores recursos de apoyo para los estudiantes, cambios en el mercado laboral o características demográficas de los matriculados en estos programas y la pandemia por COVID 19 y la incertidumbre económica y de salud pública que atravesaba el país, así como la necesidad profunda de integrar el uso de las nuevas tecnologías en la educación.

Figura 2. Estadística de evolución de la Tasa de Deserción en Colombia (2017-2021).



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior- SPADIES 3.0

La diferencia en las tasas de deserción por tipo de programa indica que las estrategias para reducir este fenómeno deben ser diferenciadas. Los programas técnicos y tecnológicos, que generalmente tienen una duración más corta y un enfoque más pragmático, pueden necesitar acciones más concretas como orientación vocacional, mejoramiento de la calidad académica o mejor conexión con el mercado laboral. En cuanto a las estrategias para tratar eficazmente la deserción en los programas académicos de todos los niveles

de la educación superior, es primordial que estas se efectúen según las características propias de cada programa académico, esto incluye asistencia psicológica, tutorías y monitорías personalizadas, así como la promoción de redes de apoyo entre estudiantes, la actualización de contenidos y métodos de enseñanza, y la puesta en marcha de sistemas de aprendizaje flexibles. Además, es fundamental fortalecer los programas de becas y ayudas financieras, especialmente para los estudiantes en condiciones de vulnerabilidad económica, para reducir las barreras económicas que podrían favorecer a la deserción.

Análisis correlacional entre las variables de financiación, cobertura y deserción en educación superior

El estudio correlacional realizado entre las variables de financiación, cobertura y deserción en la educación superior muestra la estrecha relación entre los recursos económicos destinados al sistema educativo y la dinámica de ingreso (cobertura) y permanencia estudiantil. Mediante el análisis de series históricas, se detectaron patrones que evidencian cómo los niveles de financiación influyen directamente en la ampliación de la cobertura y en la disminución de la deserción.

Los resultados obtenidos respaldan la premisa de que un mayor apoyo financiero, ya sea en forma de subsidios, créditos educativos o inversión institucional, favorece el acceso de más estudiantes a la educación superior y mejora su continuidad académica, mientras que la reducción en los recursos destinados puede comprometer estos indicadores y afectar la estabilidad del sistema educativo.

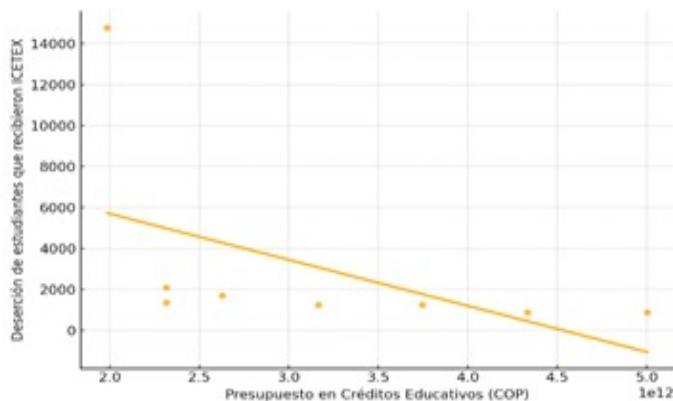
Presupuesto del ICETEX y Tasa de deserción

El análisis de series históricas (2016-2020) reveló una fuerte correlación negativa ($r = -0.96$) entre el presupuesto destinado a créditos educativos del ICETEX y la tasa de deserción de los estudiantes beneficiarios de esta financiación, tal como se observa en la figura 3. En otras palabras, a mayor presupuesto del ICETEX, menor es la tasa de deserción estudiantil. Este hallazgo sugiere que un incremento en la inversión en créditos educativos se asocia directamente con una reducción en la deserción, reforzando la importancia de mantener e incluso fortalecer las políticas de subsidios y financiamiento educativo para garantizar la permanencia de los alumnos más vulnerables.

Esto apoya la hipótesis de que la desfinanciación de ICETEX podría impactar negativamente la permanencia estudiantil.

Figura 3. Correlación entre presupuesto ICETEX y Deserción

Coeficiente de correlación: -0.51

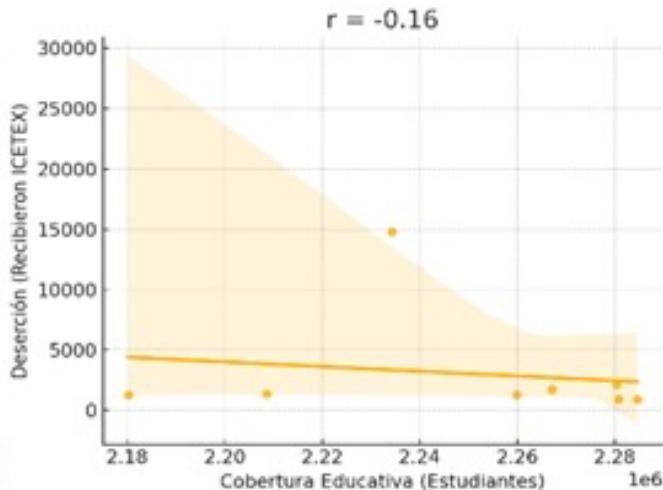
*Fuente:* Análisis de datos con Python

Cobertura educativa y Tasa de deserción

Se encontró una correlación negativa considerable ($r = -0.89$) entre la cobertura educativa en educación superior y la tasa de deserción de los estudiantes beneficiarios. Esto indica que a medida que se amplía el acceso (cobertura) a la educación superior, la deserción tiende a disminuir entre los estudiantes con apoyo financiero. En la práctica, una mayor cobertura, es decir, más estudiantes matriculados— coincide con mejores indicadores de permanencia. Este comportamiento podría explicarse por la mejora progresiva en los mecanismos de apoyo institucional, financiero y académico que acompañan el crecimiento de la matrícula, lo cual contribuye a que más estudiantes continúen y culminen sus estudios (ver figura 4).

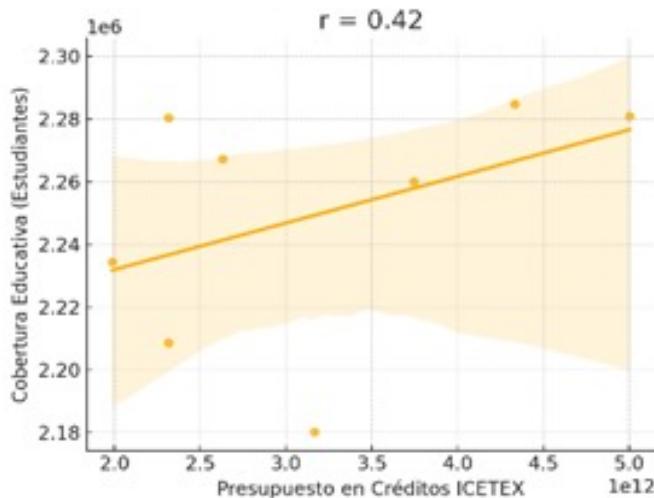
Presupuesto del ICETEX y Cobertura educativa

También se observó una correlación positiva alta ($r = 0.88$) entre el presupuesto de créditos educativos del ICETEX y la cobertura educativa en educación superior (medida como el número de estudiantes matriculados). Esto significa que un aumento en los recursos financieros del ICETEX está asociado con un aumento en la cantidad de estudiantes que acceden a la educación superior. En parte, el acceso de poblaciones vulnerables a la universidad depende de la disponibilidad de créditos y apoyos económicos para financiar sus

Figura 4. Correlación entre Cobertura y Deserción

Fuente: Análisis de datos con Python

estudios; por tanto, un mayor presupuesto del ICETEX parece facilitar la ampliación de la cobertura educativa al permitir que más jóvenes ingresen al sistema universitario (ver figura 5).

Figura 5. Correlación entre Presupuesto y Cobertura

Fuente: Análisis de datos con Python

En síntesis, los resultados evidencian relaciones estrechas entre la financiación educativa y los principales indicadores de acceso y permanencia. Las tres correlaciones anteriores respaldan la hipótesis de que una disminución o desfinanciación del ICETEX (por ejemplo, la reducción de su presupuesto o la eliminación de subsidios) tendría un impacto negativo: se vería reducida la cobertura (menos estudiantes podrían matricularse) y aumentaría la deserción en la educación superior. Estos hallazgos destacan la importancia de sostener el financiamiento educativo para asegurar tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes en el nivel superior.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos ponen de manifiesto avances importantes, pero también desafíos persistentes, en el sistema de educación superior colombiano. Si bien Colombia ha trabajado intensamente en aumentar la cobertura logrando incrementar la matrícula en los últimos años, el acceso equitativo y especialmente la permanencia de los estudiantes continúan siendo grandes desafíos para el país. Las altas tasas de deserción observadas reflejan la necesidad de políticas educativas sostenibles que aborden las causas estructurales más profundas del abandono. Por ejemplo, la marcada diferencia entre la deserción en programas técnicos y en programas universitarios sugiere que hacen falta apoyos diferenciados: los estudiantes de carreras técnicas pueden requerir un acompañamiento especial y mayores incentivos para permanecer, distinto al de los universitarios. Hasta el momento, si bien las políticas existentes (como programas de becas, créditos educativos e incluso la reciente gratuidad en instituciones públicas) han contribuido a cerrar brechas de manera puntual, no han logrado transformar las condiciones estructurales que limitan el acceso, la permanencia y la calidad de la educación superior en el país. La falta de continuidad en las iniciativas y de un modelo de financiamiento estable a largo plazo demuestra que muchas soluciones implementadas han respondido más a coyunturas políticas o esfuerzos gubernamentales de corto plazo, que a una estrategia integral de democratización educativa sostenida en el tiempo.

A pesar de los esfuerzos recientes por implementar políticas como la gratuidad de la matrícula (Ley 2307 de 2023) en las universidades públicas para ciertos estudiantes, la educación superior colombiana sigue enfrentando una situación crítica debido a la falta de estabilidad en los recursos y a la insuficiente coordinación entre el Estado, las universidades y los estudiantes. La experiencia ha mostrado que iniciativas como la gratuidad, si no vienen acompañadas de fuentes de financiación aseguradas y de mejoras en la capacidad institucional, pueden resultar difíciles de mantener y no logran por sí solas resolver las inequidades de acceso y éxito académico. Entre los años 2023 y

2024, por ejemplo, la incertidumbre alrededor del financiamiento del ICETEX y de los subsidios asociados evidenció cómo la ausencia de un plan financiero sostenible puede poner en riesgo la continuidad de miles de estudiantes. Del mismo modo, la falta de articulación entre los distintos actores (ministerios, gobiernos locales, sector productivo e instituciones educativas) ha impedido generar sinergias que potencien el impacto de cada programa aislado. En síntesis, mientras cada actor trabaja de forma parcial, el sistema en su conjunto resiente la falta de un enfoque coordinado para garantizar el derecho a la educación superior.

Una hoja de ruta hacia la democratización de la educación superior en Colombia requiere, por tanto, una reforma profunda acompañada de una visión de largo plazo. Idealmente, esto debería concretarse en un gran acuerdo nacional que reafirme la educación superior como un derecho y no como un privilegio reservado a unos pocos. Sobre esa base, es necesario diseñar políticas de financiación más equitativas que trasciendan los cambios gubernamentales de turno. Un esquema sostenible podría incluir la participación coordinada de las universidades públicas y privadas, así como del sector empresarial, dentro de modelos de gratuidad ampliada o de subsidios compartidos. La diversificación de las fuentes y estrategias de apoyo financiero permitiría fortalecer la cobertura educativa sin saturar la infraestructura pública existente y, a la vez, reduciría los efectos de segregación (Carrillo, 2020) que actualmente aquejan al sistema donde ciertos sectores de la población sólo acceden a instituciones de menor presupuesto o calidad.

En suma, resulta imprescindible diseñar e implementar un modelo de financiación integral que integre tanto al sector público como al privado, permitiendo que las universidades públicas, las privadas con vocación social y el sector productivo sean parte activa de la solución. Solo con la contribución de todos estos actores se podrán cerrar efectivamente las brechas educativas en Colombia y garantizar que la educación superior sea verdaderamente un derecho para todos y no un privilegio para algunos pocos. Un modelo inclusivo de este tipo implicaría desde asegurar recursos fiscales suficientes y estables para la educación, hasta crear incentivos para que empresas financien programas de becas o crédito condonable, pasando por marcos regulatorios que fomenten la calidad y la pertinencia en todas las instituciones.

En este contexto, cabe preguntarse incluso de cara a futuras investigaciones y debates de política pública: ¿Puede considerarse la educación superior en Colombia un derecho garantizado cuando las políticas públicas vigentes continúan reproduciendo desigualdades estructurales? Asimismo, ¿es la política de gratuidad un avance suficiente o simplemente un paliativo que no resuelve las inequidades de fondo del sistema? Los hallazgos de este estudio sugieren que el sistema educativo en su conjunto ofrece oportunidades reales de acceso, permanencia y graduación a los jóvenes de todos los sectores sociales.

Si bien es cierto que la cobertura educativa se ha incrementado en los últimos años, hay que reconocer que ésta ha comenzado a desacelerarse y no ha sido homogéneo: los niveles universitarios muestran señales de estancamiento tras el fin de programas especiales de becas, y las regiones periféricas siguen subatendidas en comparación con los grandes centros urbanos. Por otro lado, aunque el acceso al financiamiento estudiantil mejoró entre 2018 y 2022 (con un 40% más de estudiantes beneficiados con becas o créditos educativos, alcanzando 700 mil alumnos apoyados en 2022), la continuidad de estos apoyos enfrenta incertidumbres. La crisis financiera del ICETEX en 2024-2025 y la reducción de subsidios amenazan con revertir parte de los logros en inclusión financiera, poniendo en riesgo a los estudiantes de menores recursos (El Tiempo, 25 de febrero de 2025). Adicionalmente, la proporción de jóvenes que logra hacer la transición inmediata a la educación superior se ha mantenido en torno al 40%, lo que significa que la mayoría de los bachilleres aún no accede oportunamente a la universidad, reflejo de barreras estructurales no resueltas. Finalmente, la deserción estudiantil se mantiene alta, especialmente en las instituciones públicas y en los programas técnicos, señal de que lograr la permanencia efectiva de los estudiantes continúa siendo un desafío central. En conjunto, estos hallazgos indican que, si bien ha habido mejoras en cobertura y acceso financiero, persisten brechas de equidad importantes en el sistema de educación superior colombiano.

Un hallazgo clave de este estudio es la fuerte interdependencia entre la financiación pública educativa y los resultados en acceso y permanencia. Las correlaciones estadísticas encontradas confirman que mayores inversiones en financiamiento estudiantil se asocian con mayor cobertura y menores índices de deserción, mientras que reducciones en el apoyo financiero conllevan el efecto contrario. En particular, la evidencia apunta a que la desfinanciación (por ejemplo, la eliminación de subsidios a los créditos o la contracción del presupuesto del ICETEX) podría traducirse, en el mediano y largo plazo, en una disminución del número de estudiantes matriculados y en un aumento de la deserción, afectando sobre todo a los jóvenes de bajos recursos que dependen del apoyo estatal para acceder y permanecer en la universidad. Este resultado subraya que el sostenimiento de las políticas de financiamiento no es solo un tema administrativo, sino un factor determinante para la equidad y la eficiencia del sistema educativo superior.

REFERENCIAS

- Arblaster, Anthony (1992). Democracia (A. Sandoval, Trad.). Alianza.
- Arizabaleta Domínguez, S. L., y Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (45), 41–52. Recuperado de: https://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000200005

- Arocena, Rodrigo (2014). La investigación universitaria en la democratización del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 9(27), 85–102.
- Asociación Colombiana de Universidades – ASCUN. (2024, diciembre 20). Universidades colombianas les apuestan a los programas técnicos: ¿Por qué? Recuperado de: <https://ascun.org.co/ascun-en-medios/universidades-colombianas-le-apuestan-a-los-programas-tecnicos-por-que/>
- Banco Mundial. (2021). Hacia la construcción de una sociedad equitativa en Colombia. Recuperado de: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/602591635220506529/pdf/Main-Report.pdf>
- Bustos, D. A., y Ekerman, M. S. (2023). Educación superior y democratización: Aportes desde la investigación. En *Democracia. Crisis, desafíos, perspectivas. XXVIII Jornadas Interdisciplinarias de la Fundación ICALA* (pp. 79–84). Fundación ICALA.
- Cardona, L. M., Pardo, M., y Dasí, A. (2020). Organizational change in higher education in Colombia: Perspectives and challenges. *Revista de Docencia Universitaria*, 18(1), 249–273. Recuperado de: <https://doi.org/10.4995/redu.2020.12878>
- Carrillo, Sandra. (2020). La segregación escolar en América Latina. ¿Qué se estudia y cómo se investiga? Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7611667.pdf>
- Celín, Natalie. (2020). Equidad y políticas de acceso a la educación en Colombia: Análisis de los programas Ser Pilo Paga y Generación E (Trabajo de grado, Universidad Santo Tomás). Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11634/30285>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Constitución Política de Colombia: Artículos 26, 27, 67, 68, 69, 70, 71.
- Congreso de la República de Colombia. (1992). Ley 30 de 1992: Servicio público de educación superior.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994: Ley general de educación, artículo 27.
- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1324 de 2009.
- Congreso de la República de Colombia. (2023). Ley 2294 de 2023.
- Congreso de la República de Colombia. (2023). Ley 2307 de 2023: Política de gratuidad. Recuperado de: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=215190>
- Consejo Nacional de Educación Superior – CESU. (2014). Acuerdo por lo superior 2034.
- Cotarero, Ramon (1990). En torno a la teoría de la democracia. Centro de Estudios Constitucionales.
- Dahl, Robert (1992). La democracia y sus críticos. Recuperado de: <https://cienciapoliticauces.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/07/49298946-la-democracia-y-sus-criticos-robert-dahl.pdf>
- Didou, S. y Chiroleu, A. (2022). Democratización de la educación superior en América Latina, equidad e inclusión: ¿qué sabemos, y qué ignoramos? Presentación del dossier temático: Democratización y políticas de inclusión de la diversidad en la educación superior en América Latina y el Caribe. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 34(2), 18-29. Doi: 10.54674/ess.v34i2.723
- El Tiempo (25 de febrero de 2025). Ictex en crisis: menos recursos, caen los cupos y se eliminan los subsidios; ¿qué viene? Recuperado de <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/icetex-en-crisis-menos-recursos-caen-los-cupos-y-se-eliminan-los-subsidios-que-viene-3430242>

- Feinberg, W., y Torres, C. A. (2001). Education in a globalized world: The connectivity of economic power, technology, and knowledge. Rowman y Littlefield.
- García de Fanelli, A., y Adrogué, C. (2021). Equidad en la educación superior latinoamericana: Dimensiones e indicadores. *Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS)*, 33(1), 85-114. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.339>
- González, José (1997, septiembre 18–21). Democracia y educación: A propósito de la teoría educativa de Paulo Freire. Congreso Internacional “La Educación en el Tercer Milenio”, Sevilla, España.
- Heraldo. (2020, mayo 31). El impacto del coronavirus en las universidades. El Heraldo. Recuperado de: <https://www.elheraldo.co/contenidos-en-alianza/2020/05/31/el-impacto-del-coronavirus-en-las-universidades/>
- Herrero-Olarte, S. y Baena, J. J. (2022). Los límites al acceso a la educación superior dentro de la comunidad andina: Más allá de la cuestión económica. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11 (1), 215-233. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.012>
- ICETEX. (2022). Informe sobre el impacto de los programas de becas en la educación superior en Colombia. ICETEX.
- ICETEX. (2025, abril 2). Visor de datos de la operación estadística de crédito educativo. Recuperado de: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiOGExY2ViZmUtZDhiYi00M2QwLWI4YzktOThjZDUzYmExNWMwiwidCI6IjVIM2QxY2EwLTdmNzUtNDAxNC05NDIyLTA2OTc5MTY3YmVkJYIsImMiOjR9>
- Jiménez, Arturo. (2019). Democratizar el conocimiento, la agenda pendiente. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 14(48), 5–8.
- Labraña, Julio, y Brunner, José Joaquín. (2022). Transformación de la educación superior latinoamericana y su impacto en la idea de la universidad: Del acceso de élite a la masificación y universalización del acceso. Perfiles educativos, 44(176), 138-151. Epub 17 de abril de 2023. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.176.60539>
- López Rodríguez, María del Pilar (2012). Democratización de la educación superior: Una estrategia para el desarrollo socioeconómico. *Gestión y Región*, 14, 39–62.
- López Rodríguez, María del Pilar (2014). Democratización de la educación superior en Colombia: Un análisis exploratorio. CS, (13), 215–262. Recuperado de: <https://doi.org/10.18046/recs.i13.1825>
- Melo-Becerra, L. A., Ramos-Forero, J. E., y Hernández-Santamaría, P. O. (2017). La educación superior en Colombia: Situación actual y análisis de eficiencia. *Desarrollo y Sociedad*, (78), 59–111. Recuperado de: <https://doi.org/10.13043/DYS.78.2>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2021). Tránsito de la educación media a la educación superior: Análisis comparativo del periodo 2016–2021. Recuperado de: https://snies.mineducacion.gov.co/1778/articles-416753_boletin_jul_2023.pdf
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2023). Estadísticas de información nacional 2013–2023 – SNIES. Recuperado de: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/Informes-e-indicadores/Resumen-indicadores-Educacion-Superior/>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2023). SPADIES – Sistema para la Prevención y Análisis de la Deserción en las Instituciones de Educación Superior. Recuperado de: <https://spadies3.mineducacion.gov.co/spadiesWeb/#/page/basicas>
- Organización de Naciones Unidas – ONU. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

- Ospina, M., Canavire, G., Bohórquez, S., y Cuartas, D. (2015). Expansión de la educación superior y sus efectos en matrículación y migración: Evidencia de Colombia. *Desarrollo y Sociedad*, (75), 317–348. Recuperado de: <https://doi.org/10.13043/DYS.75.8>
- Pereira Santana, A., y Vidal Cortez, M. (2021). Deserción estudiantil en la educación superior: Reflexiones sobre la gestión enfocada en la retención o la permanencia. *Revista Educación*, 45(1). Recuperado de: <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40602>
- Pérez Vargas, J. J., y Idárraga Gallego, M. F. (2019). Breve análisis histórico-descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102–113.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2021). Estudio sobre el impacto de las becas en la permanencia de estudiantes en educación superior.
- Pontificia Universidad Javeriana. (2021a). Informe 42: Caída de matrícula 2020. Laboratorio de Economía de la Educación. Recuperado de: <https://lee.javeriana.edu.co/documents/5581483/7046588/INFORME-42-CAI%CC%81DA-DE-MATRI%CC%81CULA-2020-LEE-PUJ.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia. (2015). Decreto 1075 de 2015.
- Presidencia de la República de Colombia. (2019). Decreto 1330 de 2019.
- Rodríguez-Revelo, Ely. (2017). La estandarización en el currículo educativo: La punta del iceberg de la homogeneización. Alteridad: *Revista de Educación*, 12(2), 248–258. Recuperado de: <https://doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>
- Sacristán-Carrillo, Edwin (2022). Aportes del programa Centros Regionales de Educación Superior a la democratización de la educación superior en Colombia. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 54(100). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/5155/515570457007/html/>
- Sistema Nacional de Información de la Educación Superior – SNIES. (2022). Resumen de indicadores de la educación superior en Colombia. Ministerio de Educación Nacional.
- Urbina Cárdenas, J. E., y Ovalles Rodríguez, G. A. (2016). Abandono y permanencia en la educación superior: Una aplicación de la teoría fundamentada. *Sophia*, 12(1), 27–37. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/journal/4137/413744648003/html/>
- W Radio. (2024, noviembre 21). Entrevista Ministro de Educación “Icetex está vinculado al MinHacienda”: Daniel Rojas. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=Z-LFGRX6Iiw>
- Zona Cero. (2025, febrero 20). Icetex anuncia que no pagará subsidio a la tasa de interés en sus créditos. Recuperado de: <https://zonacero.com/generales/icetex-anuncia-que-no-pagara-subsidio-la-tasa-de-interes-en-sus-creditos>

ARTÍCULO

Movilidad internacional estudiantil en México: brechas, avances y tendencias en Educación Superior

International Student Mobility in Mexico: Gaps, Progress, and Trends in Higher Education

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo

Correo electrónico: akenaide1971@gmail.com

Recibido el 7 de septiembre del 2024; Aprobado el 3 de septiembre del 2025

RESUMEN

Partiendo de una revisión sistemática de los datos de movilidad estudiantil internacional en México, se analizan las tendencias de la movilidad temporal de estudiantes universitarios durante casi una década. Para fines de análisis, se utilizaron las mismas categorías presentes en la Encuesta Patlani y en la Base 911. Entre los resultados destaca que, el ITESM es la universidad con mayor participación; y que, si bien, la mayor parte de la movilidad se presentó en las universidades privadas, la participación de las públicas empezó a destacar considerablemente. Sin embargo, menos del 1% de la matrícula en universidades mexicanas participa de la movilidad estudiantil internacional temporal.

PALABRAS CLAVE Movilidad estudiantil internacional temporal; Estudiantes internacionales; Internacionalización de la educación superior

ABSTRACT Trends in temporary mobility of university students is examined for the 2010-2019 period, based on a systematic review of international student mobility data in Mexico. The analysis builds on data provided by the main sources of information on the subject, the Patlani Survey and the Base 911 reports. Results include ITESM as the university with the highest participation in international student mobility. Despite the trend of private universities leading international student mobility, the participation of public universities began standing out considerably. However, less than 1% of the enrollment in Mexican universities participated in temporary international student mobility during the period analyzed.

KEYWORDS Temporary mobility of university students; International students; Internationalization of higher education

INTRODUCCIÓN

En la sexta Encuesta Global que reporta IAU (2024) se afirma que, el principal impulsor de la internacionalización de la educación superior a nivel global es la necesidad de conexión estratégica entre las instituciones de educación superior (IES), puesto que los beneficios que la cooperación internacional y el desarrollo de las capacidades (intercultural, internacional y global) resulta insuperable para la mejora de la calidad institucional. Por consiguiente, la movilidad estudiantil es identificada como la actividad de internacionalización prioritaria, indica el reporte, en un 44%, siguiendo de cerca la colaboración internacional en investigación con un 39%. Subrayando que, en la revisión de las anteriores encuestas globales de IAU, estas dos actividades han sido las más importantes a lo largo del tiempo. Es más, resulta que en América Latina y el Caribe el 65% de las IES eligieron a la movilidad estudiantil saliente como la más importante.

La movilidad internacional estudiantil se entiende como aquel desplazamiento de sus lugares de origen que realizan los estudiantes pertenecientes a alguna IES, con el objetivo de realizar sus estudios en una IES ajena a la propia en el extranjero (Maldonado, 2017). Como se sabe, la movilidad estudiantil es un fenómeno que se presenta antes de la globalización y, el fin de esta movilidad recae en que el estudiante de cierto país se

ponga en contacto con una cultura diferente, con un idioma ajeno al suyo, con nuevas dinámicas que le ayuden a enriquecer su formación. Sin duda, los beneficios que ha demostrado la movilidad internacional estudiantil han sido un factor para el incremento de estos flujos, particularmente a partir del siglo actual, alrededor del mundo.

La movilidad genera un mayor posicionamiento de las IES en términos de prestigio, aumenta las relaciones interinstitucionales, motiva al establecimiento de nuevos programas como puede ser el inglés, incide en la mejora de los procesos pedagógicos, a la vez que genera una mayor demanda por parte de los estudiantes al considerar un perfil global por parte de la institución. A nivel estatal, la movilidad constituye una fuente de ingresos en tanto que se trata de una derrama económica por parte de los estudiantes, además de que contribuye al entendimiento cultural y a diversos procesos sociales en las localidades cercanas a las IES. También, la movilidad contribuye al desarrollo de las relaciones geopolíticas y geoeconómicas de un país, a la vez que permite una mayor interacción entre países

La estadística de educación superior reciente y disponible por parte de la SEP (2022) reporta que existen en México 4,136 IES, en las cuales laboran 430 mil docentes que atienden alrededor de 4.5 millones de alumnos registrados en el sistema nacional. El subsistema de educación superior mexicano resulta ser uno de los más complejos y dispersos en Latinoamérica y el Caribe, las instituciones que forman parte se encuentran clasificadas en doce tipos a saber, universidades públicas federales; públicas estatales; públicas estatales con apoyo solidario; interculturales; tecnológicas, politécnicas, pedagógica nacional; abierta y a distancia; así como institutos tecnológicos; Escuelas Normales; centro públicos de investigación; otras especializadas como el Colegio de México, el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Universidad de Chapingo; instituciones de educación militar, educación en Bellas Artes; en deportes; biblioteconomía; en salud o judiciales; y otras de reciente creación, como las Universidades para el Bienestar.

Ante tal configuración, analizar estadísticamente la situación de la movilidad estudiantil internacional en México es, por naturaleza, una tarea necesaria, pero compleja por varias razones, entre ellas: Los diversos tipos de movilidad, la ausencia de un aparato conceptual que distinga todos los tipos de movilidad y la escasa participación de las IES al reportar la información. Atender estos aspectos permitiría un mayor consenso entre encuestadores y encuestados y con ello, facilitar la comparación de múltiples fuentes de datos, entre otras consideraciones. En suma, el propósito de este artículo estriba en conocer las tendencias de casi una década de movilidad estudiantil internacional con el objeto de ayudar a nivel institucional como de política pública para ajustar o mejorar el rumbo de lo que hacemos.

México es el único país en América Latina y el Caribe que cuenta desde 2010 a la fecha con información sobre la movilidad estudiantil internacional y nacional -esta desde 2017- obtenida, en principio, por la encuesta PATLANI realizada por la Asociación Nacional

de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con la participación voluntaria de las IES y, desde 2014 a la fecha con información del formato estadístico BASE 911 con obligatoriedad institucional de ser contestada por las IES adscritas a la SEP. A la fecha, ANUIES ha publicado cinco reportes que dan cuenta del estado de la movilidad estudiantil entre 2010 y 2019, justo antes de la pandemia global por COVID-19.

Pues de acuerdo con Theiler (2019), la movilidad estudiantil destaca como la principal estrategia y tendencia de la internacionalización desarrollada por las IES, Grediaga y Theiler (2019) señalan que, en la movilidad estudiantil intervienen al menos tres dimensiones, en la primera los factores que tienen que ver con las políticas de los países que fungen como polos de atracción, de impulso y apoyo a la internacionalización en aquellos de los que provienen los estudiantes móviles. Segundo, los factores relacionados con las dinámicas internacionales, los flujos entre países a lo largo de las distintas etapas de las trayectorias formativas. Por último, los factores relacionados con las oportunidades en función de la estructuración social y el desarrollo del mercado ocupacional en el país de origen; así como el impacto de la formación en el extranjero en los posibles cambios de ubicación social de los alumnos a su regreso.

MÉTODO

En este artículo se analizan los resultados de las dos fuentes de información más importantes en México sobre movilidad estudiantil internacional temporal, entrante y saliente, entre 2010 y 2019. La investigación realizada es de carácter documental, a partir de la información de la Encuesta Patlani publicada por ANUIES, así como de la BASE 911 que recaba e integra la Secretaría de Educación Pública (SEP). El análisis se centra en responder cuáles son las tendencias principales de movilidad estudiantil internacional temporal en México. En cuanto a procedimiento, la primera fase consiste en un análisis de estadística descriptiva y en la segunda fase, un análisis comparativo. El periodo estudiado parte de 2010, año en el que se crea la Encuesta Patlani como respuesta a la falta de instrumentos para poder medir los índices de movilidad internacional en México, construyendo las bases para la información que, posteriormente proporcionaría la BASE 911 con una sección específica que se logró incluir para que las IES respondiesen sobre movilidad estudiantil internacional y nacional.

Se vuelve necesaria una consideración metodológica: debido a que Patlani fue una encuesta enviada a las IES mexicanas a la cual estas podían responder manera voluntaria, los datos recabados no representan la actividad del total de las IES en México. La información disponible en las cuatro ediciones del reporte abarcó seis ciclos escolares de 2010 al 2016; asimismo, como parte de este reporte fue añadida la información de la BASE 911 de cinco ciclos de 2014 a 2019.

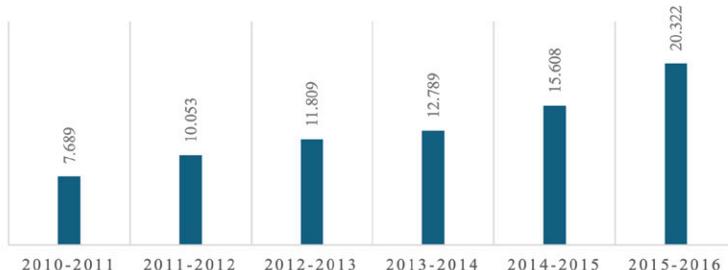
RESULTADOS

La Encuesta Patlani ha publicado cuatro reportes con información que cubre cada ciclo escolar entre 2010 y 2016; sin embargo, con el propósito de ofrecer información más específica entre cada informe ha habido cambios de orden conceptual. Aunque para fines de este artículo, se analizan los datos que esos informes ofrecen en cinco rubros: 1) Movilidad estudiantil internacional entrante y saliente temporal; 2) Principales países de origen y destino; 3) Género del estudiante; 4) Tipo de institución receptora e impulsora; y 5) Principales instituciones participantes. En ese orden, se presentan los hallazgos a continuación.

1) Movilidad estudiantil internacional entrante y saliente temporal.

Este rubro se refiere al flujo entrante de alumnos extranjeros que realizan una parte de sus estudios en alguna IES dentro de México. Mientras que la movilidad saliente hace referencia a los estudiantes mexicanos matriculados en alguna IES extranjera; en ambos casos con el fin de permanecer un periodo corto, no para obtener el grado terminal, de aquí que la movilidad sea *temporal*. Como se muestra en la gráfica 1 en el caso de la movilidad estudiantil internacional entrante temporal, PATLANI registró un aumento gradual ciclo tras ciclo de alrededor de un por ciento, empezando en 2010/11 con 7,689 estudiantes; en 2011/12 con 10,053 estudiantes; en 2012/13 con 11,809 estudiantes; en 2013/14 con 12,789 estudiantes; en 2014/15 con 15,608 estudiantes y finalmente en 2015/16 con 20,322 estudiantes internacionales, un incremento total para todo el periodo (comparando entre 2010 a 2016 de 2.64%

GRAFICA 1. PATLANI: ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL ENTRANTE

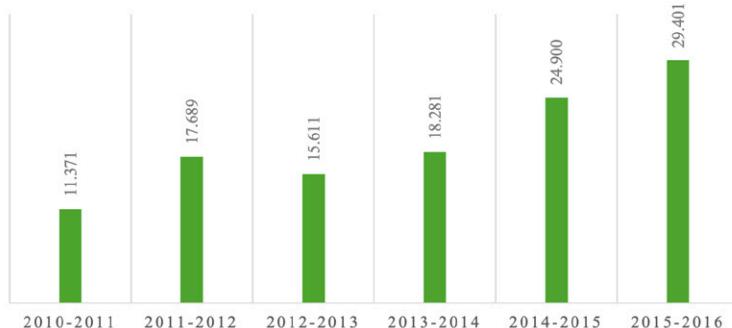


Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Encuestas Patlani

Respecto a la movilidad estudiantil internacional *saliente* temporal, en la gráfica 1.2, según la Encuesta Patlani en el ciclo escolar 2010/11 participaron 11,371 estudiantes; el 2011/12 lo hicieron 17,689 y en 2012/13 participaron 15,611; en 2013/14 se registró a

18,281; mientras que en 2014/15 salieron 24,900 estudiantes y en 2015/16 fueron 29,401 estudiantes mexicanos quienes estaban en el extranjero estudiando temporalmente. Igualmente, un incremento total para todo el periodo de 2.59 por ciento.

GRÁFICA 2. PATLANI: ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL SALIENTE



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Encuestas Patlani

En todos los ciclos la cifra va en aumento a excepción del 2012/2013 cifra que disminuyó sin identificar una razón.

GRAFICA 3. PATLANI. COMPARACIÓN ENTRE MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE Y SALIENTE 2010-2016



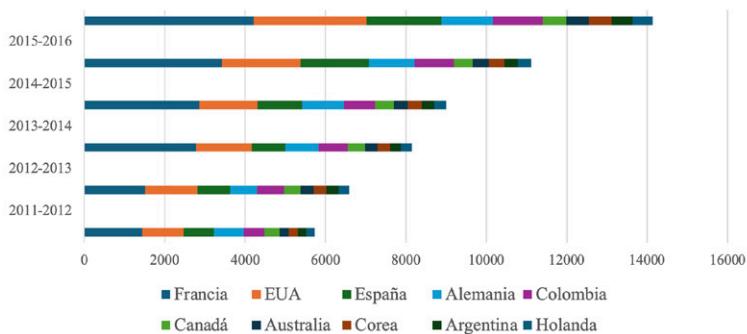
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Encuestas Patlani

Es evidente en la Gráfica 3 que, participan más estudiantes mexicanos en programas de movilidad estudiantil internacional temporal que estudiantes extranjeros eligen a México como destino académico.

2) Principales países de origen y destino.

Este rubro se refiere a los países de origen y países de destino en el flujo de movilidad internacional; por cuestiones de espacio, la información se centra en los diez principales países en cada caso. Los países de origen de los estudiantes extranjeros (movilidad entrante) en el ciclo escolar 2010/11 fueron, en orden de mayor a menor participación, Francia con 1,448 estudiantes; Estados Unidos de América (EUA) con 1,015 estudiantes; España con 757 estudiantes; Alemania con 745 estudiantes; Colombia con 514 estudiantes; Canadá con 378 estudiantes; Australia con 231 estudiantes; Corea del Sur con 223 estudiantes; Argentina con 215 estudiantes y Holanda con 205 estudiantes de movilidad en México. En 2011/12 las posiciones resultaron como sigue, EUA con 1,516 estudiantes; Francia con 1,298 estudiantes; Colombia con 808 estudiantes; España con 680 estudiantes; Alemania con 667 estudiantes; Ecuador con 410 estudiantes; Argentina y Perú con 325 y 315 estudiantes respectivamente; Venezuela con 307 estudiantes y Canadá con 263 estudiantes. En el ciclo de 2012/13 aparece nuevamente EUA en primera posición con 2,786 estudiantes; Francia con 1,376 estudiantes; Alemania con 838 estudiantes; Colombia con 831 estudiantes; España con 721 estudiantes; Ecuador con 434 estudiantes; Corea del Sur con 312 estudiantes; Argentina con 310 estudiantes; Brasil y China con 271 estudiantes cada uno.

GRÁFICA 4. PATLANI: PRINCIPALES PAÍSES DE PROCEDENCIA EN MÉXICO (MOVILIDAD ENTRANTE)



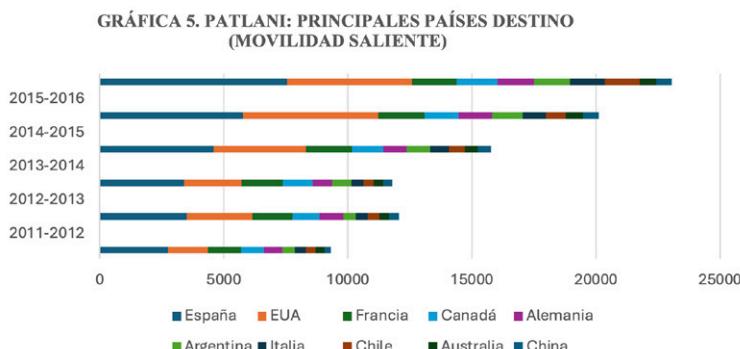
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Encuestas Patlani

En 2013/14 continua EUA como primer país de origen con 2,865 estudiantes; seguido por Francia en el segundo puesto con 1,442 estudiantes; Colombia con 1,114 estudiantes; Alemania con 1,036 estudiantes; España con 771 estudiantes; Ecuador con 476 estudiantes; Venezuela con 344 estudiantes; Corea del Sur con 342 estudiantes; Argentina y Brasil con 310 y 302 estudiantes respectivamente. En 2014/15, EUA con 3,428 estudiantes; Colombia, con 1,953 estudiantes; mientras que Francia que había mantenido el segundo lugar desciende al tercer lugar con 1,700 estudiantes; Alemania con 1,127

estudiantes; España con 992 estudiantes; Argentina con 454 estudiantes; Ecuador con 406 estudiantes; Venezuela con 395 estudiantes; Brasil con 334 estudiantes y Corea del Sur con 329 estudiantes. En 2015/16 EUA mantiene su lugar con 4,213 estudiantes; Colombia con 2,805 estudiantes; Francia con 1,864 estudiantes; Alemania con 1,282 estudiantes; España con 1,231 estudiantes; China con 591 estudiantes; Japón se une al grupo con 563 estudiantes al igual que Perú; Corea del Sur con 527 estudiantes y Argentina con 498 estudiantes.

En contraste, los diez principales países que los estudiantes mexicanos eligen como destino para participar en programas de movilidad temporal saliente fueron (de mayor a menor número de estudiantes): en el ciclo 2010/11 España quien recibió 2,750 estudiantes mexicanos; le sigue EUA con 1,600 estudiantes; Francia con 1,350 estudiantes; Canadá con 900 estudiantes; Alemania con 750 estudiantes; Argentina con 500 estudiantes; Italia y Chile con 450 y 400 estudiantes mexicanos respectivamente; Australia con 350 estudiantes y China con 250 estudiantes. En 2011/12 se reportó a España con 3,500 estudiantes; EUA con 2,636 estudiantes; Francia con 1,626 estudiantes, Canadá con 1,072 estudiantes; Alemania con 979 estudiantes; Italia con 507 estudiantes; China con 482 estudiantes; Argentina con 450 estudiantes; Chile con 405 estudiantes y Australia con 389 estudiantes mexicanos. Para 2012/13 España con 3,394 estudiantes; EUA con 2,310 estudiantes; Francia con 1,666 estudiantes; Alemania con 1,207 estudiantes; Canadá con una cantidad menor en comparación con ciclo anterior de 794 estudiantes; Argentina con 766 estudiantes; Chile con 489 estudiantes; China con 401 estudiantes; Italia con 399 estudiantes y Reino Unido con 355 estudiantes. El siguiente ciclo de 2013/14 continúa España a la cabeza del grupo con 4,588 estudiantes; EUA con 3,708 estudiantes; Francia con 1,866 estudiantes; Alemania con 1,265 estudiantes; Canadá con 941 estudiantes; Chile con 940 estudiantes; Argentina con 759 estudiantes; China con 632 estudiantes; Italia con 541 estudiantes y Brasil con 523 estudiantes mexicanos. En 2014/15, España con 5,760 estudiantes; EUA con 5,459 estudiantes; Francia con 1,866 estudiantes; Canadá con 1,373 estudiantes; Alemania con 1,361 estudiantes; mientras que Chile con 1,226 estudiantes; Argentina con 934 estudiantes; Colombia con 792 estudiantes; Italia con 700 estudiantes y China con 636 estudiantes mexicanos. Por último, en 2015/16 España con 7,546 estudiantes; EUA con 5,033 estudiantes; Francia con 1,787 estudiantes; Canadá con 1,668 estudiantes; Alemania con 1,462 estudiantes; Colombia con 1,445 estudiantes; Argentina con 1,407 estudiantes y Chile, Italia y China con 1,402, 665 y 634 estudiantes mexicanos respectivamente. España conserva el primer lugar, al igual que EUA conserva su segundo lugar, en todos los ciclos escolares.

Es notorio el papel activo de España como país receptor y Francia como impulsor, pero en ambos casos, la movilidad se presenta con países europeos, EUA, Australia, China, Corea y, en el caso de América Latina, destacan Argentina como país receptores y Colombia impulsor entre 2011-2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las Encuestas Patlani

3) Género del estudiante.

Como parte de la información recabada, la Encuesta Patlani también incluyó el género de las personas participantes en los flujos de movilidad estudiantil internacional temporal. A continuación, se muestra el género de las y los estudiantes que participaron tanto en la movilidad entrante como en la saliente en los seis ciclos escolares comprendidos entre 2010 y 2016.

TABLA 1. PATLANI: GÉNERO EN LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL ENTRANTE

GENERO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
FEMENINO	56	47	52	52	54	53
MASCULINO	44	53	48	48	46	47

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

Entre una tabla y otra puede observarse el predominio del género femenino exceptuando en el ciclo 2011/12 de la movilidad estudiantil internacional entrante que fue el género masculino el que predominó.

TABLA 2. PATLANI: GÉNERO EN LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL SALIENTE

GENERO	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
FEMENINO	52	54	54	54	54	55
MASCULINO	48	46	46	46	46	45

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

4) Tipo de institución receptora e impulsora.

En cuanto al tipo de IES tanto receptora como impulsoras que más participan con programas de movilidad estudiantil internacional temporal, entrante y saliente, la Encuesta Patlani identificó a las mismas clasificándolas en públicas; privadas; públicas y

autónomas; universidades tecnológicas y las universidades estatales. En el caso de las IES receptoras de estudiantes extranjeros son en su mayoría, durante el periodo analizado, las universidades de sostenimiento privado; aunque en el ciclo 2015/16, repuntan las IES públicas. Debe notarse, además, que únicamente en el ciclo 2011/12 se reporta en forma desagregada la participación de IES públicas específicas como lo son las públicas estatales, las autónomas y las tecnológicas en ese orden.

TABLA 3. PATLANI: TIPO DE IES RECEPTORAS (MOVILIDAD ENTRANTE)

CICLO	IES PRIVADAS	IES PÚBLICAS	UNIVERSIDAD PUBLICAS ESTATALES	IES PÚBLICAS Y AUTÓNOMAS	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
2010/11	63%	32%	0%	0%	0%
2011/12	67%	0%	18%	13%	1%
2012/13	85%	15%	0%	0%	0%
2013/14	63%	37%	0%	0%	0%
2014/15	63%	37%	0%	0%	0%
2015/16	44%	56	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

Por su parte, las IES impulsoras de estudiantes mexicanos también fueron las de financiamiento privado, es decir las universidades particulares, aunque las universidades públicas también reportaron en menor proporción la participación de sus estudiantes en alguna IES en el extranjero.

TABLA 4. PATLANI: TIPO DE IES IMPULSORAS (MOVILIDAD SALIENTE)

CICLO	IES PRIVADAS	IES PÚBLICAS	UNIVERSIDAD ESTATAL	IES PÚBLICAS AUTÓNOMAS	UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA
2010/11	67%	36%	0%	0%	0%
2011/12	76%	0%	6%	14%	1%
2012/13	70%	30%	0%	0%	0%
2013/14	72%	28%	0%	0%	0%
2014/15	56%	44%	0%	0%	0%
2015/16	47%	53	0%	0%	0%

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

De estos datos puede sostenerse que, entre 2010 y 2016, fueron las universidades privadas las que más participaron en movilidad estudiantil internacional temporal, entrante y saliente, según el número de estudiantes reportado.

5) Principales IES participantes.

Asimismo, se identificaron las diez principales IES privadas o públicas que en los seis ciclos estudiados contaron con programas de movilidad estudiantil internacional. El orden presentado en la tabla 7, es de mayor a menor número de estudiantes entrante y salientes.

TABLA 5. PATLANI: PRINCIPALES IES RECEPTORAS (MOVILIDAD ENTRANTE)

2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad de Guadalajara	Universidad Autónoma de Guadalajara	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Autónoma de Baja California	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Autónoma de Guadalajara	Universidad Iberoamericana	Universidad de Guadalajara
Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Universidad Internacional Cuernavaca	Universidad Internacional Cuernavaca	Universidad de Guadalajara	Universidad Autónoma de Baja California
Instituto Tecnológico Autónomo de México	Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Universidad de Guanajuato	Universidad de Guanajuato	Universidad de Guanajuato
Universidad Nacional Autónoma de México	Universidad de Colima	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad La Salle	Universidad La Salle
Universidad de Colima	Universidad de Guanajuato	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Fundación Universidad de las Américas-Puebla
Universidad La Salle	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Veracruzana	Universidad de Monterrey	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla
Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Universidad Autónoma de Yucatán	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Universidad Internacional de Cuernavaca
Universidad Iberoamericana	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad de Monterrey	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad de Monterrey

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

Las universidades receptoras (movilidad entrante), IES de financiamiento privado fueron el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP), la Universidad Iberoamericana (IBERO), Universidad de Monterrey (UDEM), la Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG), la Universidad Internacional de Cuernavaca, la Universidad La Salle, el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) y la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (UPAEP). Representantes del grupo de IES públicas fueron la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la Universidad Veracruzana (UV), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad de Guanajuato (UAG), la Universidad de Guadalajara (UDG) y la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), siete universidades estatales y la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México).

En lo que concierne a las IES mexicanas impulsoras de la movilidad estudiantil internacional temporal (movilidad saliente) en el país se encuentran en gran parte las mismas que son receptoras pero ahora agregando a las siguientes instituciones: el Instituto Politécnico Nacional (IPN), el Instituto Tecnológico de Pochutla, la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Autónoma de Chihuahua y el Centro de Enseñanza Técnica y Superior de financiamiento público y a la Universidad del Valle de México, la Universidad Motolinía del Pedregal y la Universidad Panamericana Campus Guadalajara, las tres universidades de financiamiento privado.

TABLA 6. PATLANI: PRINCIPALES IES IMPULSORAS (MOVILIDAD SALIENTE)

2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Universidad del Valle de México	Universidad de Monterrey	Universidad del Valle de México	Universidad de Guadalajara	Universidad Nacional Autónoma de México
Universidad de Monterrey	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Autónoma de Guadalajara	Universidad del Valle de México	Universidad del Valle de México
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	Universidad Iberoamericana	Universidad de Monterrey	Universidad de Monterrey	Universidad de Guadalajara
Universidad Iberoamericana	Universidad Autónoma de Guadalajara	Universidad Iberoamericana	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad de Monterrey
Universidad de Guadalajara	Universidad Autónoma de Baja California	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Iberoamericana	Universidad Autónoma de Nuevo León

TABLA 6. Continúa

2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Universidad Autónoma de Nuevo León	Instituto Politécnico Nacional	Universidad Autónoma de Baja California	Universidad Autónoma de Chihuahua	Instituto Politécnico Nacional
Universidad Motolinía del Pedregal A.C	Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Instituto Politécnico Nacional	Universidad Autónoma de Baja California	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Instituto Tecnológico de Pochutla	Universidad Anáhuac	Instituto Politécnico Nacional	Universidad Autónoma del Estado de México
Centro de Enseñanza Técnica y Superior	Universidad Anáhuac	Universidad Panamericana Campus Guadalajara	Universidad Guanajuato	Universidad Autónoma de Baja California

Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

Si bien, es posible encontrar una mezcla de IES públicas y privadas tanto en el grupo de impulsoras de movilidad saliente y entrante se observa que, son en su mayoría IES localizadas geográficamente en las regiones centro y norte de México, únicamente aparecen participando en este grupo la UV y la UADY que se ubican en la zona Sur-Sureste. Lo que sí resulta una realidad imperante es la participación del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), tanto como IES receptora o como impulsora de programas de movilidad estudiantil internacional temporal.

La Encuesta Patlani también identificó las áreas disciplinares donde se presentan mayor movilidad estudiantil. Sin embargo, en este artículo no se incluye dicho rubro. A continuación, se presenta también el análisis de los datos que PATLANI incluye dentro de sus ediciones que le proporciona la SEP del cuestionario estadístico formato 911, conocido como Base 911, el cual, a diferencia de la Encuesta PATLANI es de carácter obligatorio que todas las IES adscritas al subsistema de educación superior de la SEP respondan cada ciclo escolar.

BASE 911: UN AVANCE EN EL REGISTRO DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL INTERNACIONAL

La Base 911 se forma a partir de la información recabada en el formato estadístico 911, cuyo diseño, distribución y procesamiento es responsabilidad de la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este formato se considera la fuente oficial en materia educativa, ya que responder es obligatorio para todos los tipos educativos (educación inicial, especial, capacitación para el trabajo), modalidades (escolarizada, no escolarizada, mixta) y niveles educativos, desde preescolar hasta educación superior. El responsable de cada institución educativa en México

sea de financiamiento público o privado, debe llenar -al inicio y al término de cada ciclo escolar de acuerdo con el calendario oficial- el formato con diversos rubros información.

La información de la Base 911 sobre movilidad estudiantil internacional desde el periodo 2014 a 2016 se encuentra en los tres primeros reportes de la Encuesta Patlani y también en la cuarta y última edición, aunque ya no se publicó con el nombre de Patlani, si no que se le tituló “Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19).” De tal forma que, los rubros de la Base 911 a utilizar en el análisis del presente artículo, fueron: 1) Movilidad entrante y saliente por ciclo escolar; 2) Países de procedencia; 3) Países destino; 4) Género; 5) IES receptoras e impulsoras. Aunque en este artículo no se presentan también se localizan tres rubros más, 6) Modalidad de financiamiento; 7) Principales IES receptoras e impulsoras; y 8) Campos de formación profesional.

Algo importante que, cabe subrayar es que, los datos estadísticos de cada uno de esos rubros tampoco se encuentran homologados para todos los ciclos escolares, algunos cambiaron de nombre y otros rubros fueron añadidos. La temporalidad también es útil observar su periodicidad.

TABLA 7. RUBROS DE ANÁLISIS EN EL FORMATO BASE 911

	CICLOS
PRIMERAS 20 IES RECEPTORAS DE ESTUDIANTES DE MOVILIDAD	2012-2016
PRIMERAS 20 IES IMPULSORAS DE ESTUDIANTES DE MOVILIDAD	2012-2016
PAÍSES DE PROCEDENCIA DE MOVILIDAD INTERNACIONAL	2014-2019
PAÍSES DE DESTINO DE MOVILIDAD INTERNACIONAL	2014-2019
TIPO DE IES RECEPTORA E IMPULSORA DE LOS ESTUDIANTES	2016-2019
FLUJOS DE MOVILIDAD ENTRANTE Y SALIENTE POR CICLO ESCOLAR	2016-2019
GÉNERO DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL	2017-2019
CAMPOS DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD	2017-2019
MODALIDAD DE FINANCIAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES DE MOVILIDAD	2017-2019

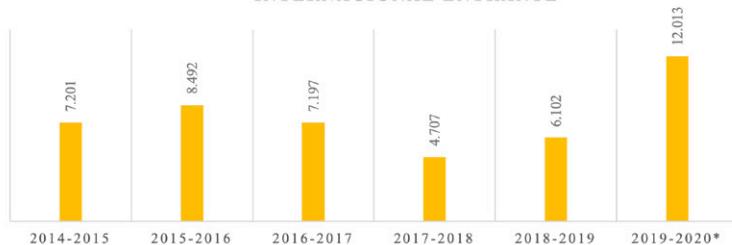
Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

De manera se presentan algunos de los rubros analizados de la Base 911 y que, en su momento, fueron incluidos en cada una de las ediciones de la Encuesta Patlani.

1) Movilidad entrante y saliente (2016-2019): Base 911.

En cuanto al flujo de estudiantes internacionales que entran a México para realizar parte de sus estudios de licenciatura (movilidad entrante), en el ciclo 2014/15 fueron 7,201 estudiantes; en 2015/16 estuvieron 8,492 estudiantes; en 2016/17, poco menos que en el ciclo anterior, fueron 7,197 estudiantes; en 2017/18 la cifra disminuyó aún más: 4,707 estudiantes y aunque posteriormente en 2018/19 aumentó ligeramente, con un total de 6,102 estudiantes, siguió sin alcanzar el volumen de los dos primeros ciclos; se alcanzó la mayor cifra en 2019/20 con 12,013 estudiantes extranjeros en IES mexicanas.

GRÁFICA 6. BASE 911: ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL ENTRANTE



Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

GRÁFICA 7. BASE 911: ESTUDIANTES DE MOVILIDAD INTERNACIONAL SALIENTE



Fuente: Elaboración propia a partir de las Encuestas Patlani

La Base 911 indica que 16,182 estudiantes mexicanos participaron en programas de movilidad internacional saliente en el ciclo 2014/15; con un aumento considerable en 2015/16 con 22,988 estudiantes; en 2016/17 disminuyó esa cantidad a 19,535 estudiantes; tendencia que continuó en 2017/18 con 17,437 estudiantes; mientras que en 2018/19 la cifra repuntó a 21,114 estudiantes, tendencia que se repitió en el ciclo 2019/20 en el cual se observa el mayor número registrando 33,567 estudiantes de movilidad internacional saliente. Los datos antes presentados muestran la fluctuante dinámica entre cada ciclo escolar. El número de estudiantes mexicanos en movilidad internacional saliente se duplicó ciclo tras ciclo, siendo prácticamente más del doble entre 2014/15 y 2019/20.

2) Países de procedencia (2014-2019): Base 911

Únicamente se dispone de información de dos ciclos; a continuación, en la tabla 8 se presentan los diez principales países de origen para la movilidad estudiantil internacional entrante temporal.

Cuatro países latinoamericanos y los Estados Unidos de Norteamérica en el continente americano suman cinco de diez de los principales países de procedencia en México. Cuatro países europeos y China del continente asiático. En ambos períodos se repite la misma historia.

**TABLA 8. PRINCIPALES PAÍSES DE
PROCEDENCIA MOVILIDAD ENTRANTE:
BASE 9II (2017-2018 y 2018-2019)**

PAÍS	ESTUDIANTES
COLOMBIA	955
FRANCIA	647
ESPAÑA	500
ALEMANIA	377
EUA	331
PERÚ	297
ARGENTINA	201
CHINA	144
CHILE	140
PAÍSES BAJOS	110

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

3) Países de destino (2017-2019): Base 911.

Como en el rubro anterior, de los cuatro reportes, únicamente se dispone de información de dos ciclos; a continuación, en la tabla 9 se presentan los diez principales países de destino para la movilidad estudiantil internacional saliente temporal.

TABLA 9. BASE 9II: PRINCIPALES PAÍSES DESTINO, MOVILIDAD SALIENTE: BASE 9II

PAÍS	ESTUDIANTES	PAÍS	ESTUDIANTES
España	3859	España	4313
Canadá	2467	Canadá	2843
EUA	1644	EUA	2181
Colombia	1578	Colombia	1955
Francia	1118	Francia	1405
Chile	798	Alemania	975
Alemania	777	Chile	961
Argentina	668	Argentina	701
Perú	357	Reino Unido	403
Italia	327	Perú	377

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

Del primero al quinto, los países en el orden del primero al quinto no varían entre un periodo y el otro; aunque entre el sexto sitio al décimo, la posición no es tan variable, sino más bien un ligero intercambio de posiciones entre Chile y Alemania y, luego el que Italia no aparece en el siguiente ciclo, pero aparece otro país europeo. También, si bien en cada ciclo escolar el volumen de estudiantes extranjeros no supera la cifra de mil estudiantes (el país de procedencia que más se acerca es Colombia), es posible identificar la variedad

de países, tanto de origen como de destino; lo que sugiere que los de programas de movilidad emprendidos por las IES mexicanas, obedecen otras razones más allá de un criterio geográfico. En la tabla 9 se presentaron los diez principales países de destino que los estudiantes mexicanos eligieron para participar en movilidad estudiantil internacional saliente temporal en los ciclos escolares 2017/2018 y 2018/2019.

4) Género (2017-2019): Base 911.

En el rubro de género la información se presenta solamente para dos ciclos escolares, tanto de la movilidad saliente como la entrante.

TABLA 10. GÉNERO: BASE 911 GÉNERO DE LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL

CICLO	FEMENINO MOVILIDAD ENTRANTE	MASCULINO MOVILIDAD ENTRANTE	FEMENINO MOVILIDAD SALIENTE	MASCULINO MOVILIDAD SALIENTE
2017-2018	58% 2,737	42% 1,962	55% 9,498	55% 11,400
2018-2019	59% 3,584	41% 1,525	45% 7,915	45% 9,429

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

De tal forma que para el ciclo 2017/18 predominó en ambos tipos de movilidad el género femenino con 58% y 59% respectivamente; mientras que en el ciclo 2018/19 en la movilidad entrante hubo mayor participación del género femenino con 55% y en la movilidad saliente fue el género masculino, registrando también un 55%.

5) IES receptoras e impulsoras (2014-2019): Base 911.

En relación con los tipos de institución de educación superior, la Base 911 las clasifica en públicas y privadas; se dispone de información de cinco ciclos escolares que abarcan el periodo de 2014 al 2019.

GRÁFICA 8. MOVILIDAD ENTRANTE: BASE 911



Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

En el caso de la movilidad entrante en 2014/15 el 57% de las IES que recibieron estudiantes del extranjero fueron privadas y el 43% fueron públicas. En 2015/16 fueron el 55% IES privadas y el 45% IES públicas; en 2016/17 se invierten los porcentajes ya que el 57% fueron IES públicas y el 43% IES privadas; dinámica que continúa tanto en 2017/18 con el 65% de las IES públicas y el 35% IES privadas como en 2018/19 con el 61% de las IES públicas y el 39% de las IES privadas.

GRÁFICA 9. MOVILIDAD SALIENTE: BASE 911



Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

En lo que corresponde a IES que registran movilidad saliente los datos reportan que, en 2014/15 el 57% de los estudiantes fueron de IES privadas y el 43% fueron de IES públicas. Lo que cambió en 2015/16 es el 43% de IES privadas y el 57% fueron de IES públicas. Tendencia que se mantiene en los siguientes ciclos escolares, por ejemplo: En 2016/17 el 51% de las IES que impulsaron a sus estudiantes a ir al extranjero fueron públicas mientras que el 49% fueron privadas; en 2017/18 se observa que el 68% correspondió a las IES públicas y el 32% a IES privadas. Finalmente, en 2018/19 se observó que, las IES públicas registraron un 64% mientras que las privadas en ese ciclo un 36%.

De igual forma, la Base 911 proporciona información de las principales IES mexicanas receptoras (movilidad entrante), para el periodo 2011-2019; la tabla 11 muestra las diez primeras instituciones siendo de la mayor a la menor receptora de este grupo de las diez.

La dinámica no cambia tanto en cuanto a la movilidad saliente, pues es el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) la institución que ha ocupado el primer lugar en todos los ciclos registrados por parte de la BASE 911; seguido por la Universidad de Guadalajara (udG) y la Universidad de Monterrey (UDEM), estas dos también se posicionan en todos los ciclos escolares. Además de la Universidad de Guadalajara, que es una IES pública dentro de este grupo, en estos cinco ciclos escolares se encuentran la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), la Universidad de Colima (UCOL), la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY), la

Universidad Veracruzana (uv), la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM), la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP) y la Universidad Autónoma de Coahuila.

Por lo que respecta a las primeras diez IES impulsoras mexicanas (movilidad saliente), por parte de las IES públicas, se suman el Instituto Politécnico Nacional (ipn), la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), la Universidad Autónoma de San Luis Potosí (UASLP) y la Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), a las ya antes mencionadas en el grupo de IES receptoras.

TABLA II. BASE 9II: IES RECEPTORAS

DIEZ PRIMERAS IES RECEPTORAS (MOVILIDAD ENTRANTE) BASE 9II							
2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara
Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad Autónoma de Guadalajara	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara	Universidad de Guadalajara	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa
Universidad Autónoma de Guadalajara	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Universidad Autónoma de Coahuila	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa	Instituto Panamericano de Alta Dirección de Empresa	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
Universidad Autónoma de Coahuila	Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla	Universidad Autónoma de Yucatán	Instituto Tecnológico Autónomo de México
Fundación Universidad de las Américas-Puebla	Universidad la Salle	Universidad Autónoma de Guadalajara	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Fundación Universidad de las Américas, Puebla	Universidad Iberoamericana – Ciudad de México-	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad Autónoma de Yucatán
Universidad La Salle	Universidad de Colima	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad de Colima	Universidad Iberoamericana – Ciudad de México	Centro de Investigaciones en Óptica	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Universidad de Colima	Universidad Autónoma de Yucatán	Universidad Iberoamericana	Universidad Iberoamericana	Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	Fundación Universidad de las Américas, Puebla	Universidad de Colima	Universidad Autónoma del Estado de México
Universidad Autónoma de Yucatán	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Fundación Universidad de las Américas-Pueblas	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Instituto Tecnológico Autónomo de México	Universidad Veracruzana	Universidad Anáhuac	Universidad de Colima

Universidad Veracruzana	Universidad Veracruzana	Universidad de Colima	Universidad Veracruzana	Universidad Veracruzana	Universidad Autónoma de Yucatán	Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente	Universidad de Monterrey
Instituto Tecnológico Autónoma de México	Universidad Iberoamericana	Universidad del Mayab	Universidad Autónoma de Yucatán	Universidad de Colima	Universidad Autónoma Metropolitana	Universidad Autónoma de Nuevo León	Universidad Anáhuac

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte de Movilidad Estudiantil en Educación Superior en México

En ambos casos, es posible identificar el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), como la IES que reporta mayor movilidad estudiantil internacional mantiene entrante y saliente a lo largo del periodo 2011-2019.

DISCUSIÓN

A partir de los datos estadísticos de la movilidad estudiantil internacional analizados, es posible comprobar que, en México, aunque no existen políticas públicas que específicamente promuevan la internacionalización de la educación superior, tanto en el Plan Nacional de Desarrollo como en el Programa Sectorial de Educación de diversos sexenios gubernamentales se reconoce la importancia de dicha actividad en las tres funciones sustantivas de las IES al grado que muchas de estas cuentan con Oficinas de Relaciones Internacionales (ORIS) cuya principal labor es promover la movilidad estudiantil.

Cabe recordar que, al principio el énfasis tradicional en la internacionalización se centró más la cooperación para una mejor comprensión de las diferentes culturas e idiomas; así como para la colaboración en investigación mediante el rol de las redes. Pero posteriormente, se identificó un cambio de paradigma de la cooperación a la competencia, al respecto de Wit y Altbach (2021) recalcan que, el optimismo de finales del siglo XX sobre que la IES pasaría de ser una actividad *ad hoc* y marginada a un punto central en la agenda de la educación superior con una amplia aceptación de que la internacionalización era y es uno de los principales impulsores de la innovación y el cambio en la educación superior.

Ahmad y Shah (2018) señalan que, si bien históricamente los principales países de destino para estudiantes internacionales han sido EAU, Reino Unido, Francia y Australia, al analizar los factores que influyen en que los estudiantes internacionales estudien en países occidentales les apareció una nueva tendencia. con un crecimiento acelerado de estudiantes internacionales en países asiáticos, principalmente China. Sin duda, los estudiantes que tienen la posibilidad de participar de una movilidad en el extranjero adquieren un mayor capital cultural y académico (Bilecen y Var Mol, 2017).

En relación con lo anterior, López (2017) utiliza el concepto de capital cultural biográfico viajero para referirse a la experiencia que tienen los estudiantes de viajar hacia otros países, hablar diversos idiomas e, inclusive, a la seguridad de afrontar cambios que implica el vivir en culturas diferentes. Gunesh (2024) al referirse al respecto lo llama, identidad cultural cosmopolita, entiendo por ello los valores cosmopolitas que armonizan los sistemas globales de conocimiento, mediante la construcción de estándares transculturales a través de mejores prácticas de identidad, la cual reconoce la cultura y mejora la diversidad, equidad, inclusión y la calidad educativa.

Di Pietro (2020) en su estudio al respecto de los becarios del programa Erasmus menciona que, la selectividad del intercambio académico se da a partir de ciertas decisiones educativas dentro de un rango de decisiones posible. Las principales IES mexicanas que impulsan y fungen como receptoras de la movilidad estudiantil comenzaron a ser IES privadas, a mitad del periodo estudiado puede notarse como las IES públicas también van participando en ese grupo por contar con un modelo de internacionalización que acompaña y apoya los procesos de enseñanza y aprendizaje de educación superior articulados por una cultura global, intercultural e internacional.

No únicamente en México la cantidad de estudiantes en movilidad internacional temporal aumentó, también sucedió paulatinamente en todas las regiones continentales. Datos de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) dan cuenta que, el número de estudiantes internacionales en los países que la integran se incrementó de 1,327,154 estudiantes en 1998 a 2,692,971 en 2012, y a 4,637,090 estudiantes en 2017. Sin embargo, Strassel (2018) menciona que, a lo largo de los últimos 30 años la movilidad estudiantil internacional se mantuvo estable alrededor del 2% de la población estudiantil mundial.

Los beneficios que se le atribuyen a la movilidad estudiantil internacional temporal, Luo y Jamieson-Drake (2013) encontraron son, la capacidad de cuestionar creencias y valores sociales propios y de la sociedad; también desarrollar habilidades como: Leer y hablar una lengua extranjera, relacionarse bien con personas de diferentes razas, países o religiones; adquirir nuevas habilidades y conocimiento de manera independiente y entender el rol de la ciencia y tecnología en la sociedad, entre otras. De ahí la importancia de que un número mayor de estudiantes participen de los procesos de movilidad a nivel mundial. Aunque se sabe que no todos podrán, por lo que hay otras soluciones como internacionalización en casa; internacionalización del currículo, por mencionar algunas.

Montoya (2021) en su investigación menciona que, el primer país de destino de la movilidad estudiantil internacional es EUA, Gran Bretaña, Canadá, Francia y Alemania. Los cinco primeros países son países occidentales y desarrollados que acumulan el 49.1% de la movilidad total, lo cual ya es un indicador de la posición central que ocupan. Por lo que respecta al polo latinoamericano, se tiene cierta autonomía con respecto al polo central y ocupa en ese sentido una posición periférica. Sin embargo, países como Brasil,

Colombia, Chile y Ecuador tienen más relación con Europa Latina y del Sur, mientras que países como Haití, Perú, Paraguay, Uruguay y Bolivia están más relacionados con América Latina, lo cual sugiere que ciertos países de la región tienen un perfil mucho más regional, en el sentido que tienen una movilidad internacional más intrarregional; mientras que otros países tienen un perfil con mayor movilidad interregional. La movilidad latinoamericana refleja la polarización interna al polo central: por un lado, una fuerte relación con los países anglófonos, y por el otro una relación privilegiada, dentro de Europa, con las antiguas potencias coloniales. La dependencia de la región con el centro es así bicéfala.

En suma, esta investigación se basó en el análisis estadístico de la movilidad estudiantil internacional temporal a partir de los datos proporcionados por las dos fuentes más sólidas en México. Sin embargo, los resultados no han estado acompañados por estudios sobre los procesos y los actores de la movilidad estudiantil. Elías y Corbera (2019) desarrollaron estudios sobre la satisfacción del alumnado que participó en algún programa de movilidad, los cuales serían útiles de investigar la evaluación de la calidad de dichos programas y la mejora continua de los mismos, ya que además de la experiencia cultural, es un importante capital para mejorar su búsqueda de empleo (Villalón, 2017), ampliar su visión del mundo, favoreciendo la formación de redes de cooperación.

Las tendencias que en este artículo se presentan abre la discusión acerca del tipo de IES y de estudiantes que participan en la movilidad; de las estrategias que implementan y su relación con el financiamiento y/o selectividad. Como Giovine (2019) menciona, la factibilidad desde lo socioeconómico continúa siendo elitista, pues la movilidad trata en su mayoría con estudiantes que provienen de hogares con padres de niveles educativos altos y ocupaciones de tipo profesional. Es en todo caso, la suma de desigualdades que conduce a que pocos estudiantes participen en la movilidad estudiantil internacional temporal.

Camacho (2017) bien señaló que, desde el diseño de las políticas y estrategias para la internacionalización, las IES podrían estar propiciando desigualdad en el acceso a sus estudiantes a oportunidades de movilidad internacional, fuese en forma de exclusión activa o pasiva, por lo que distinguirlas sería importante para identificar las causas y las respuestas de política institucional y de Estado.

Se concluye que de los estudiantes extranjeros que las IES mexicanas recibe son, en su mayoría, personas del género femenino. A lo largo de las variables que se encuentran consistentes en las cuatro ediciones PATLANI muestran que, definitivamente el universo de la movilidad estudiantil es inmenso, pero también es necesario acercarse lo más posible a la realidad para poder entablar ese espejo con la internacionalización de la educación superior y verificar el estado en el que México se encuentra.

A pesar de que existen más de cuatro mil IES, públicas y privadas, menos del cinco por ciento de estas IES figuran en los reportes de movilidad estudiantil internacional temporal. En términos generales, son, además de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), las universidades públicas estatales; así como las universidades privadas más reconocidas quienes concentran todos los esfuerzos de internacionalización en el país.

El gran reto en las cinco ediciones de la Encuesta Patlani era transitar de un reporte que a partir del registro de datos indicara tendencias, a constituirse en una fuente de información cada vez más precisa sobre la movilidad estudiantil entrante y saliente. Para ello, el equipo responsable de las Encuestas y los reportes reconocían que debía continuar institucionalizándose cada vez más, dando respuesta a los problemas técnicos, incrementando los niveles de confiabilidad, produciendo los reportes de manera más sistemática, entre otros temas y el de mayor relevancia es atender a la promoción de la participación en la encuesta por parte de las IES.

Dos cuestiones quizás expliquen la falta de participación de las universidades con relación a Encuesta Patlani: la primera de ellas tiene que ver con que no todas las universidades sistematizan la información sobre movilidad; y de hacerlo, es bajo diferentes criterios. Mientras que la segunda, está relacionada con un tema de imagen o prestigio, debido a los bajos o nulos números que tendrían que reportar con relación a la movilidad estudiantil tanto entrante como saliente. Desde luego lo ideal sería que todas las instituciones respondieran las encuestas sin importar el grado de desarrollo de la movilidad estudiantil, lo que permitiría ofrecer un panorama más completo del sector.

El tema del dominio de idiomas distintos al español por parte de los estudiantes merece especial atención. Por una parte, quizás la no impartición de clases en inglés en las universidades mexicanas—especialmente en las de financiamiento público—es un tema que explica la disparidad en cuanto al mayor número de estudiantes que salen que el que se reciben y también tiene que ver con los países destino en el caso de la movilidad saliente. Lo cual implicaría redoblar los esfuerzos para el desarrollo de idiomas (inglés u otros) desde niveles básicos de enseñanza, no solamente en el superior; esfuerzos que podrían ser impulsados con políticas públicas y asignación de recursos en esa dirección.

Uno de los temas más preocupantes en relación con el contexto mexicano y la movilidad estudiantil entrante tiene que ver con la situación de violencia generada especialmente en áreas donde el crimen organizado tiene fuerte presencia. Desde luego, la imagen de México como un país donde ocurren hechos de violencia, es un factor que afecta la cantidad de estudiantes en movilidad entrante, a diferencia de una posible afectación en los flujos de movilidad saliente. La percepción de México como un país con sucesos violentos sobrepasa la capacidad de las instituciones mexicanas para contrarrestarla, disminuyendo así sus esfuerzos para atraer estudiantes.

En la actualidad, con las políticas educativas más recientes respecto a desacelerar la movilidad estudiantil al extranjero por parte de organismos que solían apoyar económicamente a los estudiantes móviles para realizar estudios de posgrado y, en su lugar, la invitación a estudiarlos en posgrados de alta calidad en IES mexicanas indica que, al analizar los resultados de la movilidad estudiantil internacional entre 2020 a 2024 -por el cual se atravesó el COVID-19- los resultados serán aún más desalentadores a ese uno por ciento de la década estudiada en este artículo. Empero, es por demás importante continuar estudiándolos ya que México es un pionero en este tipo de reportes que muestran tanto la movilidad internacional como nacional estudiantil que se presenta en el país.

A su vez, y aunque no es parte de este artículo, el último reporte de movilidad indicó qué sucedió con la movilidad estudiantil nacional y, también los últimos acontecimientos que se han presentado en países como los EUA y sus universidades con políticas más restrictivas hacia la migración, resulta recomendable, por un lado, analizar dicha movilidad estudiantil nacional y, por el otro, estudiar qué políticas públicas que promueven específicamente la internacionalización de la educación superior en México se están llevando a cabo. Una de estas serían la internacionalización en casa y/o del currículum con el fortalecimiento de los cursos COIL; la movilidad estudiantil virtual; la oferta en línea de licenciaturas y posgrados a distancia y la reflexión del papel de las IES como diplomacia científica y cultural. Aspectos de la internacionalización de la educación superior que las IES mexicanas tanto públicas como privadas han incentivado a través de las ORI's en reconocimiento que, si bien la movilidad estudiantil es el primer referente y actividad de la internacionalización hay otras actividades que contribuyen con la formación de competencias glocales en el perfil de los y las estudiantes universitarios.

Por último, no hay que omitir que, en los siguientes diez años, la población estudiantil en México será mayor entre los estudiantes de los niveles medio superior y superior por lo que, sin duda, el tema de la movilidad estudiantil nacional, internacional y la internacionalización serán parte de las políticas educativas nacionales sobre todo -y para no ir tan lejos- por lo que se está llevando a cabo en países como Brasil o Colombia cuyas políticas diplomáticas y culturales se enfocan en fortalecer como eje transversal la internacionalización de la educación superior.

En México se necesita articular y establecer políticas educativas de largo plazo que precisen con claridad el papel que las IES mexicanas deben realizar en internacionalización de la educación superior y diplomacia científica-cultural ya que está demostrado los beneficios que tiene la internacionalización de la educación superior, y en particular la movilidad estudiantil, en la formación ciudadana, cosmopolita, global, internacional o glolocal de los y las estudiantes de las IES.

REFERENCIAS

- Ahmad, A. B., y Shah, M. (2018). International students' choice to study in China: An exploratory study. *Tertiary Education and Management*, 24(4), 325–337. <https://doi.org/10.1080/13583883.2018.1458247>
- ANUIES (2014). Patlani, Encuesta Nacional de Movilidad Estudiantil Internacional de México, 2011-2012. ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Bilecen, B. and Van Mol, C. (2017). Introduction: International academic mobility and inequalities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. Vol. 43, issue 8.
- Bustos-Aguirre, M., Castiello-Gutiérrez, S., Cortes, C., Maldonado, A., y Rodríguez, A. (2022). Movilidad estudiantil en Educación Superior en México (2016-17, 2017-18 y 2018-19). ANUIES, Dirección de Producción Editorial.
- Camacho M. (2017). Políticas institucionales y exclusión en la movilidad estudiantil internacional. Casos en México Universidades · UDUAL · México · núm. 74 · octubre-diciembre. Pp. 63-73
- Cortes, C.; Cázares, B. y Maldonado, A. (2017). "Principales resultados de los Formatos 911 (o Base 911)" en Maldonado, A. (Coord.). Patlani. Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil 2014/2015 y 2015/2016. Ciudad de México: ANUIES.
- De Wit, Hans y Altbach, Philippe. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Review in Higher Education*. 5, 28-46.
- Di Pietro, G. (2020). Changes in the study abroad gender gap: A European cross-country analysis. *Higher Education Quarterly*. 76(2), 436-459.
- Giovine, M. (2019). Desigualdad social y movilidad educativa internacional: el caso de España y Argentina. En M. Domínguez i Amorós, T. Fernández Aguirre e I. Tuñón (Eds.), Viejos y nuevos clivajes de la desigualdad educativa en Iberoamérica. (pp. 165-188) México: CLACSO.
- Grediaga K., Rocío y Gérard, Etiene. (2019. Eds). Los caminos de la movilidad social: destinos y recorridos de estudio y trabajo de los mexicanos en el extranjero. Siglo XXI.
- Gunesch, K. (2024), "Cosmopolitan Cultural Identity as Value and Worldview in Individual and Institutional Internationalization of Higher Education". En Rao, M.B., Singh, A. and Rao, P.M. (Eds.) *Worldviews and Values in Higher Education (Global Perspectives on Higher Education Development)*. Emerald Publishing. 51-67.
- Elías, S. y Corbella, V. (2019) Movilidad estudiantil y satisfacción de los estudiantes en el Departamento de Economía de la Universidad Nacional del Sur. En N. Fernández Lamarra (Compi). VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía: memoria académica. Universidad Nacional de Tres de Febrero. Argentina.
- Elías, S.; Corbella, V. y Pamela Piñero (2021). La satisfacción del alumnado de grado en las experiencias de movilidad internacional Revista Educación. 45(1). Enero-Junio.
- IESALC (2019) La movilidad en la educación superior en América Latina y El Caribe: Retos y oportunidades de un convenio renovado para el reconocimiento de estudios, títulos y diplomas. IESALC.
- International Association of Universities. (2024). 6^a Global Survey on Internationalization of Higher Education. IAU. UNESCO.
- López, M. (2015). Ingenieros mexicanos en búsqueda de destinos de formación. Tesis doctoral. El Colegio de México.

- Luo, Jiali y Jamieson-Drake, David. (2013). Examining the educational benefits of interacting with international students. *Journal of International Studies*. 3(2), 85-101.
- Maldonado, A. (Coord. 2017). Patlani, Encuesta mexicana de movilidad internacional estudiantil. 2014/2015 y 2015/2016. ANUIES.
- Montoya, Víctor. (2021), “¿Dependencia bicéfala o autonomía? América Latina en el espacio de la movilidad estudiantil internacional”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Vol. XII, Núm. 34. 156-175.
- Theiler, J (Septiembre, 2019), La UNL y su política de movilidad estudiantil a lo largo de 20 años, En el 1º Congreso de Internacionalización de la Educación Superior, Brasil.
- Strassel, Christophe. (2018). Les enjeux geopolitiques de la mondialisation universitaire. *Herodote*. 1(168), 9-39.
- Villalón de la Isla, E. M. (2017). La movilidad estudiantil en el proceso de internacionalización. Estrategias metodológicas para su estudio. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 297-314.

ARTÍCULO

Subjetividades políticas y experiencias de profesionalización en la educación superior intercultural y comunitaria en Oaxaca, México

Political Subjectivities and Professionalization Experiences in Intercultural and Community Higher Education in Oaxaca, Mexico

SUSANA VARGAS EVARISTO

SECIHTI-CIESAS Pacífico Sur

Correo electrónico: susana.vargas.e@gmail.com

Recibido el 27 de noviembre del 2024; Aprobado el 2 de julio del 2025

RESUMEN

El artículo presenta los resultados de una investigación de largo aliento realizada en el marco de los proyectos de Educación Superior Comunitaria e Intercultural, gestionados y liderados por comunidades indígenas en el estado de Oaxaca. La investigación se centró en el análisis de las trayectorias biográfico-escolares de estudiantes que optan por realizar estudios superiores desde la perspectiva de la communalidad, en tres espacios formativos: el ISIA, la Unixhidza y la MEC. Un hallazgo clave de este estudio se expresa a partir de la categoría de subjetividades políticas, desde la cual entendemos al estudiante

como un sujeto involucrado en procesos más amplios (familiares, comunitarios, territoriales) que acompañan y dan forma a su experiencia formativa, orientada hacia la interrelación entre lo individual y el compromiso colectivo. La metodología combinó observaciones etnográficas, entrevistas contextuales y la co-construcción de relatos biográficos, realizados durante el período de 2017 a 2022. Como conclusión, se establece que la educación superior intercultural y communal en Oaxaca emerge como: a) una respuesta a la apropiación y reproducción de conocimientos propios, históricamente desplazados en el ámbito educativo, particularmente a nivel superior; b) una vía de profesionalización dentro de las comunidades, orientada a generar opciones de vida sin la necesidad de migrar; y c) un medio para el fortalecimiento de las instituciones comunitarias.

PALABRAS CLAVE: Educación superior; Enseñanza superior; Profesionalización comunitaria; Pueblos indígenas; Estudios biográficos

ABSTRACT

this article presents the findings of an extended research project conducted within the framework of Community and Intercultural Higher Education initiatives, which are organized and led by Indigenous communities in the state of Oaxaca, Mexico. The study centers on the analysis of the biographical and educational trajectories of students who choose to pursue higher education grounded in the principles of *comunalidad*, across three educational institutions: ISIA, Unixhidza, and MEC. A key finding of this study is articulated through the concept of political subjectivities, which allows us to understand the student as a subject embedded in broader processes—familial, communal, and territorial—that shape and accompany their educational experience. This perspective emphasizes the interrelation between individual formation and collective commitment. The methodology combined ethnographic observation, context-sensitive interviews, and the co-construction of biographical narratives, carried out over the period from 2017 to 2022. In conclusion, the study argues that intercultural and communal higher education in Oaxaca emerges as: (a) a response to the appropriation and reproduction of Indigenous knowledge systems that have been historically marginalized within formal education, particularly at the tertiary level; (b) a pathway for professionalization within communities,

aimed at creating viable life opportunities without the necessity of migration; and (c) a mechanism for strengthening community-based institutions.

KEYWORDS: Higher education; Tertiary education; Community-based professionalization; Indigenous peoples; Biographical studies

INTRODUCCIÓN

En Oaxaca, los proyectos de educación superior con enfoque intercultural y comunitario emergen como respuesta a las profundas desigualdades y exclusión social que históricamente han enfrentado los pueblos originarios. Entre estas, se destaca la falta de acceso a una educación superior pertinente desde el punto de vista social, étnico y lingüístico. Reygadas considera que las desigualdades deben de ser comprendidas desde un enfoque multidimensional destacando que no proceden de una única causa, sino que resulta de relaciones de poder en múltiples planos (Reygadas, 2004). Algunas desigualdades personales y sociales tienen raíces en procesos históricos y colectivos como la familia, el acceso a la educación o a redes sociales, entre otros factores. No obstante, para este autor lo más importante es comprender las estructuras sociales y las relaciones de poder para dirigirse hacia una equidad efectiva y sostenible.

Entre los procesos de educación superior que se revisan en este documento, se observa que las desigualdades sociales no solamente afectan las trayectorias educativas sino también hay implicaciones en sus territorios al ser abandonados por las generaciones más jóvenes para salir a estudiar o trabajar en las ciudades cercanas. Desde otra perspectiva, las desigualdades también las asociamos con el derecho al acceso de una educación que reconozca la diversidad, la transmisión de los conocimientos y saberes propios como parte de una práctica educativa transformadora.

Una respuesta a este escenario ha sido la conformación de propuestas educativas del nivel superior con perspectiva intercultural y comunitaria cuyo objetivo es evitar escindir a los estudiantes de sus contextos comunitarios para asistir a la universidad, sino proponer procesos formativos en estos mismos escenarios.

No podemos dejar de lado que dichos procesos educativos han ido de la mano de las luchas y demandas de los pueblos originarios en Oaxaca; el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), la Maestría en Educación Comunal (MEC) y el Centro Universitario Comunal de Santa María Yaviche (Unixhidza), forman parte del universo organizativo

de la Sierra Norte del estado. En este espacio nos centramos en las experiencias formativas de las y los estudiantes bajo las siguientes cuestiones: ¿Cuáles han sido algunos de los antecedentes organizativos que marcaron rutas para la conformación de procesos educativos comunitarios e interculturales?; ¿Cuáles son las razones por las que el estudiantado opta por este tipo de formación? Nos apoyamos del marco teórico que brinda la categoría de las subjetividades políticas, entendida como las experiencias de vida en contextos educativos etnopolíticos que detonan acciones personales para contribuir a la realización de proyectos colectivos (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008; Zemelman, 2010). El documento se construye a partir de fuentes secundarias y de fuentes primarias obtenidas en un periodo de trabajo de campo entre el 2018 y el 2022 bajo la perspectiva etnográfica en términos de la interacción en los contextos donde se sitúan estos tres proyectos. En particular colaboré como facilitadora en el ISIA y en la Unixhidza, mientras que con las y los estudiantes de la MEC únicamente realicé entrevistas biográficas.

En la primera parte del documento se analizan los antecedentes históricos promovidos por diversas organizaciones etnopolíticas en Oaxaca, elementos clave para entender la orientación pedagógica de los proyectos abordados. Posteriormente, se detalla el perfil del estudiantado y se expone una breve explicación sobre la génesis de cada propuesta educativa. En el tercer apartado, se presenta el enfoque teórico-metodológico, articulando la co-construcción del relato biográfico con la categoría de subjetividades políticas estudiantiles. Finalmente, se plantean reflexiones que integran los hallazgos y conclusiones principales.

ANTECEDENTES ORGANIZATIVOS Y LOS PROYECTOS EDUCATIVOS

La presencia de la organización etnopolítica en el estado de Oaxaca ha formado parte de los antecedentes de los proyectos de educación superior comunitaria, en este apartado se ofrece una breve genealogía del contexto organizativo del siglo XX que ha demandado de forma directa e indirecta una educación que responda a las necesidades lingüísticas y comunitarias en el marco de la compleja diversidad cultural del estado.

En la década de los setenta, se formó la CMPIO (Coalición de Maestros Promotores Indígenas de Oaxaca A.C.), integrada principalmente por maestros y maestras indígenas, quienes, dentro de la Dirección de Educación Indígena y la Sección 22 del sindicato de trabajadores de la educación, impulsaron un movimiento pedagógico estatal. Este movimiento se conectó con los logros del movimiento político-sindical, influyendo en la creación de diversos procesos educativos en Oaxaca (Maldonado, 2000, pág. 13, López, 2008).

A principios de los ochenta, la Sección 22 organizó el primer foro internacional sobre los derechos humanos de los pueblos indígenas, discutiendo la necesidad de desarrollar un proyecto educativo alternativo que respondiera a los intereses y necesidades de las comunidades. Durante la misma década, SER Mixe (Servicios del Pueblo Mixe) abordó conflictos jurídicos y culturales, mientras que, en los noventa, surgió la Fundación Comunalidad A.C., promoviendo la difusión de las expresiones culturales y la incorporación de los saberes ancestrales en los procesos educativos (Hernández, 2001, pág. 248).

En paralelo, organizaciones como ORDRENASI¹ y CODREMI² promovieron la defensa del medio ambiente y los derechos territoriales (Maldonado, 2010, pág. 46, Chapela, 1999, pág. 107). Estas luchas sociales, vinculadas con la defensa cultural y territorial, fueron fundamentales para visibilizar la relevancia de modelo educativo que no solo ofreciera acceso a la educación, sino que también integrara contenidos pertinentes a las realidades de los pueblos indígenas. A finales de los ochenta y en los noventa, la educación media superior comenzó a tomar un giro comunitario, con la creación de Escuelas Preparatorias en Santa María Tlahuitoltepec y la implementación de las Secundarias Comunitarias Indígenas, que integraron conocimientos comunitarios en la formación de los estudiantes (Briseño, 2015).

Con el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, que comenzó en 1996, y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) en 2012, la incorporación de los saberes comunitarios en las prácticas pedagógicas se consolidó como una estrategia para transformar las relaciones dentro del sistema educativo estatal y fomentar la autonomía de las comunidades (Maldonado, 2018; PTEO, 2013). A lo largo de los 2000, instituciones como el CSEIIO³, la UNICEM⁴ y el ISIA⁵ jugaron un papel clave en la consolidación de la educación superior comunitaria e intercultural en Oaxaca, mientras que, en 2020, se institucionalizó la UACO⁶, fomentando la creación de Centros Universitarios Comunales (CUC) en diversas regiones, bajo la perspectiva de la comunalidad.

Estas iniciativas reflejan una Oaxaca compleja, donde la organización etnopolítica ha desafiado tanto el acceso como la pertinencia de la educación, generando alternativas educativas que responden a las necesidades específicas de las comunidades. A través de estas propuestas, se busca no solo una mayor cobertura educativa, sino también el fortalecimiento de la identidad cultural, la preservación de las lenguas indígenas y el desarrollo autónomo de los pueblos oaxaqueños.

¹ Organización en Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez

² Comité Coordinador para la Defensa de los Recursos Naturales, Humanos y Culturales de la Región Mixe

³ Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca

⁴ Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl

⁵ Instituto Superior Intercultural Ayuuk

⁶ Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca

PROPUESTAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PERFIL DEL ESTUDIANTADO

Instituto Superior Intercultural Ayuuk

En el caso del ISIA se realizaron 16 entrevistas a estudiantes inscritos en diferentes semestres, las y los entrevistados tenían un promedio 20.3 años (en el momento de la entrevista). Los encuentros fueron realizados en un periodo de 2018 a 2019 en las instalaciones de la universidad. Por otra parte, entrevisté 10 egresados y egresadas de la misma universidad, en este caso el promedio de 30 años. En el caso de los y las estudiantes en curso, atendían a las distintas licenciaturas que ofrece el ISIA: Educación Intercultural, Administración y Desarrollo Sustentable y Comunicación para el Desarrollo Social. En cuanto al lugar de nacimiento de las personas entrevistadas, todas proceden de comunidades campesinas ubicadas en las distintas regiones del estado, preponderan estudiantes de la Sierra Mixe y del Istmo de Tehuantepec, aunque hay presencia de Papaloapan, Valles Centrales, Sierra Sur y de la Costa. Una de ellas es originaria de Jaltepec de Candayoc y dos proceden de otros contextos fuera del estado de Oaxaca, Chihuahua y Guadalajara. El ayuuk (mixe) y sus variantes, aparece como la primer lengua hablada, le sigue el zapoteco y sus variantes, uno de los estudiantes que entrevisté era hablante de rarámuri y dos de ellos no hablaban la lengua originaria. En todos los casos la comunicación fue en español. En cuanto a las ocupaciones de los abuelos, madres y padres encontramos principalmente la agricultura para la siembra de frijol, calabaza, chile, tomate; dependiendo de la región se mencionaron otros cultivos como el plátano o la crianza de borregos, producción de verduras de traspatio, siembra de pino, pesca, elaboración de velas, albañilería. Algunas madres y padres se emplean en contextos urbanos de Oaxaca, o bien en plataformas marítimas en Salina Cruz. Entre las profesiones de los padres y madres se señalaron al magisterio y la enfermería. También se aludió sobre la participación de ambos progenitores en cargos tradicionales de la comunidad, colaboración en organizaciones de mujeres cafetaleras y campesinas.

En el ISIA la interculturalidad está presente dadas las características de procedencia de sus estudiantes; entre las prácticas pedagógicas que asumen para dar cuenta del reto que implica de diversidad lingüística, encontramos que durante el 2012, el ISIA creó el Centro de Estudios Interculturales, que luego se convirtió en el Centro de Lenguas, Arte y Cultura (CLAC), con el objetivo de fortalecer el aprendizaje de las lenguas indígenas, tanto en su forma oral como escrita (Argüelles, 2021). Se trata de una apuesta educativa centrada desde la interculturalidad que si comprendemos desde la perspectiva de la colonialidad del poder y del saber, diríamos que en este espacio se resalta la necesidad de recurrir a las cosmovisiones propias como un eje central que da sentido a su ser y estar en el mundo (Pinheiro, 2015). Este ejercicio de retomar lo propio desde la lengua se

presenta como una práctica emancipadora, basada en el diálogo constante entre sujetos (Garzón, 2013)⁷.

Maestría en Educación Comunal

Se realizaron 10 entrevistas biográficas a egresados y egresadas de la MEC, durante el periodo de 2018-2019, las y los entrevistados tenían un promedio de 45 años. En cuanto al lugar de nacimiento encontramos dos composiciones: a) nacidos en la comunidad de origen, b) nacidos en el contexto urbano de Oaxaca. Las familias de origen proceden de pueblos originarios del estado y migraron fuera de sus pueblos a la ciudad de Oaxaca por conflictos internos, para emplearse o para continuar estudiando. Entre los grupos lingüísticos de mayor pertenencia, se mencionaron el zapoteco (Sierra Norte e Istmo de Tehuantepec) y el Ayuuk (Sierra Mixe), aunque no en todos los casos son hablantes. Por tratarse de una maestría, los participantes previamente habían realizado estudios universitarios, en todos los casos asistieron a la universidad en el contexto urbano, algunos en la ciudad de Oaxaca, pero también se trasladaron a otros estados. Entre las profesiones de las que proceden encontramos las siguientes: química, sociología, danza, pedagogía, ciencias sociales, arte dramático, gestión cultural y contaduría.

La mayoría de los profesionistas entrevistados tienen familia en el entorno rural y campesino, las labores en el campo se concentraban en la producción de mezcal, actividades agrícolas de autoconsumo, corte de plantas medicinales, siembra de maíz, frijol y chile, así como la comercialización de productos de traspaso en mercados locales. En la ciudad la economía familiar se diversifica hacia oficios como la carpintería, chofer, pero también profesiones relacionadas con la docencia y la música.

Asimismo, entre los relatos de los profesionistas destacamos dos ejes narrativos que bosquejan el perfil de los estudiantes de la MEC: a) la desincorporación del campo para encontrar empleos situados en las áreas urbanas, en repetidas ocasiones los hijos y nietos escucharon que el campo era un lugar donde la gente se “ensuciaba”, se “ganaba poco dinero”, relatos que fueron abonando a la disposición de migrar hacia las ciudades cercanas. Encontramos como segunda narrativa b) la vida urbana como una opción de desarrollo y crecimiento económico, con ello se fue construyendo la práctica de salir del pueblo. De este modo, la migración hacia las ciudades fue una actividad “parte aguas” en las biografías de algunos de los profesionistas entrevistados.

La Maestría en Educación Comunal (MEC) representa una de las iniciativas que promueve la comunalidad como estrategia pedagógica que articula al proyecto educativo.

⁷ Sobre el origen del ISIA se ha escrito mucho, especialmente desde la perspectiva de sus actores sociales como estudiantes y profesores, ver: Cardoso (2020), Estrada (2008) y León (2015).

Originalmente formaba parte de los programas de posgrado del Instituto de Ciencias Educativas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (ICE-UABJO). No obstante, desde el 2020 la MEC se expande hacia otras regiones de Oaxaca, bajo la coordinación de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO). Aunque sus raíces se remontan a los años setenta, la relevancia actual de la MEC surge de un proceso de revisión histórica realizado por intelectuales indígenas oaxaqueños. Este análisis se enfoca en la pertinencia y justicia educativa para los pueblos indígenas, quienes históricamente han sido excluidos de los conocimientos y prácticas educativas predominantes. La propuesta pedagógica retoma la comunalidad como un horizonte epistemológico y como una práctica pedagógica. Esta categoría es principalmente retomada de Floriberto Díaz (ayuuk) y Jaime Martínez Luna (zapoteco), quienes subrayan la importancia de la autodeterminación y la defensa del territorio como fundamentos para la reconstrucción de los pueblos originarios (Maldonado, 2010). Desde esta perspectiva, lo educativo se reconoce como un campo de disputa para recuperar los conocimientos propios. Por ello, el objetivo es “construir valores tradicionales cimentados en la comunalidad, ordenados según nuestros propios conceptos de espacio y tiempo, con asesores que nosotros mismos determinemos” (Mejía y Sarmiento, 1987).

ceu-Xhidza y Unixhidza

Finalmente mencionamos la experiencia del ceu-Xhidza y la Unixhidza, es importante aclarar que ambos proyectos transcurren de manera paralela aunque el primero forma parte de los antecedentes que aportaron en la conformación del segundo. En este caso nos acercamos a conocer la experiencia de las y los estudiantes de las dos propuestas. Es importante destacar que la pandemia por COVID-19 mermó las posibilidades de realizar entrevistas biográficas en profundidad por la prohibición de entrar a los pueblos de origen debido a los posibles contagios. Sin embargo, la colaboración en docencia en modo virtual, fue una vía para conocer al estudiantado de la licenciatura en Ciencias Comunitarias a través de un taller realizado de manera virtual en septiembre de 2020. Se realizó una entrevista biográfica grupal para estudiantes del ceu-Xhidza, la mayor parte, procedentes de la comunidad de Santa María Yaviche y un estudiante de la comunidad de Santiago Teotlasco (Sierra Norte). Durante el periodo de noviembre del 2021 a agosto de 2022 se realizaron cinco grupos focales con los principales gestores de ambos proyectos. Para el caso de la Unixhidza situada en la comunidad de Santa María Yaviche, he realizado entrevistas biográficas, diálogos con diversos actores de la comunidad y registros etnográficos centrados en las actividades en las que he fungido como facilitadora.

La mayoría de las y los estudiantes procede del mismo pueblo en el que se sitúa la comunidad. No obstante, se han ido integrando jóvenes de Tanetze de Zaragoza, San

Juan Yaeé y Santiago Teotlasco, pueblos pertenecientes a la microrregión del Rincón (en la Sierra Norte). En el caso de la Unixhidza ubicada en Yaviche, alberga regularmente a 10 estudiantes de Ingeniería en Comunalidad, todos ellos son hablantes de la lengua zapoteca-xhidza, comparten la existencia en una misma microrregión dedicada principalmente al cultivo de caña, café y milpa entre otros frutos como cítricos y una diversidad de platanares. En Yaviche la vida asamblearia y comunitaria es intensa, de tal manera que las y los jóvenes se encuentran involucrados en distintas áreas. Las madres se dedican a labores domésticas y participan de actividades del campo, entre otras que les permiten contar con un ingreso económico. Los varones asisten con mayor frecuencia a las áreas de cultivo en compañía de sus hijos mayores, los abuelos y abuelas siguen este mismo patrón de actividades productivas. La comunidad tiene una relación intensa con la ciudad de Oaxaca pues algunas familias encuentran la posibilidad de comercializar sus productos en la zona urbana. La música es uno de los oficios con mayor presencia entre los padres de las y los estudiantes, ya sea de manera profesional o como una formación comunitaria que obtienen desde la infancia. Cabe señalar que entre el alumnado de la Ingeniería en Comunalidad se encuentran varios músicos, algunos de ellos se han comprometido con cargos y tienen una relación cercana con las labores del campo.

Este último proyecto centra su interés en la defensa del territorio y la búsqueda de una educación que responda a las necesidades locales. En 1981, la comunidad aseguró la legalidad de su territorio comunal, y en 2000 se realizó un diagnóstico sobre sus necesidades, destacando la infraestructura educativa deficiente y la desconexión de la escuela primaria con la realidad cultural de la comunidad. A partir de estos hechos se destacó la necesidad de contar con maestros bilingües y comprometidos con la cultura local. Además, la comunidad luchó por la instalación de una secundaria rural, logrando su objetivo después de diversas movilizaciones. En 2010, se realizaron las gestiones para la creación de un centro educativo de nivel medio superior. Posteriormente durante el 2017 a través de un esfuerzo colectivo que incluyó a diversos actores sociales y organizaciones se impulsó la creación de la Universidad Xhidza. A pesar de las dificultades, la universidad continúa como parte de los Centros Universitarios Comunitarios (CUC) de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO)⁸.

EL MÉTODO BIOGRÁFICO Y LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS SUBJETIVIDADES POLÍTICAS

El relato biográfico funge como el método por excelencia para conocer la trayectoria de vida, siempre acompañada de acontecimientos significativos que marcan y generan

⁸ Para un análisis más amplio, ver Vargas (2023).

configuraciones de subjetivación. Este relato constituye una parte esencial de la identidad narrativa de la persona entrevistada, y durante la conversación puede extenderse a dimensiones emocionales, experiencias de vida, relaciones familiares, amistades, así como aspectos comunitarios y regionales, todo ello ligado a la memoria del acontecimiento narrado. Puede ampliarse tanto como el narrador considere suficiente para explicar el evento en cuestión; por ello, no hay un resultado uniforme, sino una identidad narrativa construida por el propio sujeto.

Los acontecimientos rememorados y las pausas narrativas conforman la ventana del ethos identitario, a través de la cual se muestra la organización socioeconómica, familiar, los roles comprometidos por género, la escolaridad, la posición social, los cambios, la pertenencia étnica y las transformaciones del sujeto. Coincido con otras investigaciones que señalan que el relato biográfico es un método dialógico, porque en la relación entrevistado-entrevistadora se construye un espacio de confianza y apertura en la narración-escucha de los acontecimientos (Barbot, 2017; Güelman y Borda, 2014). Sin embargo, no es un hecho casual, sino previsto y co-construido por ambas personas; asimismo, la información está sesgada por diversas condicionantes.

En esta investigación, los relatos de vida reflejan la historia biográfico-escolar de los estudiantes, vinculada a otros ámbitos importantes, como el familiar. Además, se abordan aspectos comunitarios, como las condiciones de vida en sus pueblos, que incluyen situaciones de adversidad, diversas formas de violencia (de género, lingüística, económica), procesos migratorios, conflictos agrarios, festividades y organización. El estudiante es considerado un sujeto histórico, ya que su origen comunitario, étnico y regional influye en elementos significativos que impactarán su experiencia y trayectoria escolar.

El proceso de profesionalización, circunscrito en las luchas etnopolíticas que reivindican la memoria histórico-social de los pueblos originarios, da cuenta de la articulación a hechos sociales más amplios que impactan las subjetividades individuales. Este proceso supone una puerta para conocer la construcción del sujeto, tanto histórico como político, cuando se articula la experiencia individual con demandas colectivas; a este proceso lo llamamos subjetividades políticas. Lo político plantea formas micro sociales en las que pueden ocurrir otras posibilidades de subjetividad social que apelan a los modos de vida, las formas de organización social, los vínculos interpersonales, el mundo simbólico y sus prácticas: “De ahí que no se puedan comprender las dinámicas constitutivas de la subjetividad social si no se considera el análisis de la actuación de la gente en contextos cotidianos” (Zemelman, 2010:6).

La biografía supone una posibilidad de comprender la subjetividad constituyente, en la medida en que requiere entenderse en términos de cómo se concretiza en distintos momentos históricos. En este sentido, existen distintos lapsos en los que el sujeto advierte hechos que marcan los acontecimientos micro y macrosociales, los cuales se

encuentran en una constante dialéctica que articula realidades (Zemelman, 2010:3). Para Zemelman, existe una lógica entre la memoria, que se traduce en términos de “inercia” o “tradición”, y las visiones a futuro, que también denomina como la utopía; entre estas dos vertientes surge el ámbito de las posibles necesidades. Es en este punto donde el sujeto se vincula con el reconocimiento de opciones, basadas en el desarrollo de la capacidad para construir proyectos (Zemelman, 2010:3).

De acuerdo con Zemelman, lo personal cobra un sentido colectivo, y por tanto político. De ahí que la categoría de subjetividad política sea un recurso analítico para comprender y explorar, desde la experiencia biográfica del sujeto, las tramas de la vida en sus distintos niveles: familiar, comunitario, organizacional, político, local, regional, para desentrañar las formas de percepción de su realidad social (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

Es una categoría con cierta plasticidad, porque al retomarla pensamos en las múltiples posibilidades en las que los sujetos reaccionan ante contextos de presión política. No necesariamente hablamos de movimientos en masa, sino de acciones concretas, discursivas o prácticas, que permiten entrever sus percepciones como parte de una colectividad organizada. En este punto surge la subjetividad, vista desde lo social-colectivo, como una realidad que se forma y expresa en el terreno del ‘nosotros’, pero que también “está significada por el ‘mí mismo’” (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:247). Es de interés centrarnos en los procesos reflexivos que articulan la acción y sus narrativas, donde una de las principales prerrogativas es la negociación del poder en el espacio público y en el proyecto personal (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008:29; Serna, 2012:5). Es decir, esta categoría puente recupera el mundo reflexivo y subjetivo de los estudiantes inmersos en diversos marcos de vida social frente a discursos institucionalizados, como la construcción de “lo indígena” en el marco del Estado-nación, pero también la construcción de lo comunitario desde su pertenencia étnica. Por tanto, se trata de desenmarañar las tensiones entre dilemas, apropiaciones y construcciones subjetivo-políticas dentro de procesos de inclusión/exclusión, de sujeción a un orden social, con las posibilidades de emancipación subjetiva (Bonvillani, 2012:195).

¿Cómo se conforman las subjetividades políticas entre los estudiantes de este modelo universitario? Y, ¿cuáles son los elementos de la trayectoria biográfico-escolar de los estudiantes que coadyuvan para plantear proyectos y acciones colectivas como parte de su proceso formativo? El supuesto que nos orienta es que las subjetividades se construyen a lo largo de la historia de vida, en relación con sus grupos sociales inmediatos, pero también con la geografía, la vida política, la escolaridad y la afectividad presentes en el entorno de los sujetos. En la siguiente sección retomo breves fragmentos recuperados de entrevistas biográficas de los estudiantes de los tres proyectos mencionados, con el objetivo de reconocer algunos aspectos generales de sus contextos sociales de origen,

las desigualdades y las diversidades que les atraviesan y reflexionan, los motivos de la inserción en un proyecto educativo de cohorte comunitaria y, finalmente, hablar sobre las propuestas que activan como parte de su paso por la universidad⁹.

Cabe aclarar que se retoman tres historias por motivos de espacio, mismas que fueron seleccionadas para representar tres ámbitos: a) los dilemas entre la formación comunitaria y la formación universitaria, 2) la trayectoria educativa fuera de la comunidad de origen y la resignificación étnica y 3) las implicaciones de la educación superior convencional urbana en las juventudes pertenecientes a comunidades rurales.

Gilberto¹⁰

Al momento de la entrevista, Gilberto tenía 28 años. Es egresado de la licenciatura en Comunicación para el Desarrollo Social y originario de San Luis Ixcotepec, municipio de San Carlos Yautepec, Oaxaca. En su relato se observa una trayectoria educativa paralela a su vida en el campo, específicamente como hijo de un productor de mezcal. Como segundo varón en su familia, fue heredando el oficio de la agricultura bajo la guía de su padre.

Su infancia transcurrió entre las caminatas para llegar a la escuela, ubicada en una comunidad aledaña, y sus estudios hasta concluir el bachillerato. Al terminar la educación media superior, comenzó a pensar en las posibilidades de continuar con estudios universitarios, pero esperó un año porque aún no tenía claro qué quería estudiar.

Durante ese tiempo, Gilberto fue aprendiendo, de la mano de su padre, los conocimientos necesarios sobre la producción de mezcal. Relata que el trabajo era arduo y que, en ocasiones, las labores requerían hasta tres meses de trabajo diario ininterrumpido. Su dedicación le permitió ganarse el reconocimiento de su comunidad y su familia como una persona económicamente independiente, ya que era capaz de hacerse cargo de las actividades del campo que su padre le encomendaba.

Sin embargo, cuando llegó el momento de decidir si debía salir de su comunidad para estudiar en la universidad, enfrentó un dilema: por un lado, estaba el compromiso adquirido como apoyo principal de su familia en las actividades económicas, y por el otro, su proyecto personal de migrar para continuar con su formación académica.

⁹ Por motivos de espacio solamente se retoman breves fragmentos de las entrevistas biográficas para mostrar algunos contrastes de género, por ello, tomamos los testimonios de hombres y mujeres para cada proyecto educativo.

¹⁰ En esta sección se utilizan pseudónimos para proteger la identidad de las personas entrevistadas. Agradezco a las y los estudiantes su disposición para realizar la entrevista biográfica y compartirnos su experiencia.

Prácticamente yo ya era independiente podía hacer cosas por mi cuenta si quería, yo ya era como un adulto más: generaba, trabajaba igual que mi papá digamos, en ese sentido y por eso me daba un poco de, decir “chin ya me voy, se queda mi papá solo pues mi madre está en la casa, mi hermana”, porque de los cuatro menores son dos hombres y dos mujeres. La que me sigue es mujer, luego van dos varones y de nuevo mujer. Pero en ese tiempo era muy pequeña. Y pues ellos me ayudaban, ya en ese tiempo yo ayudaba a mi papá y mis hermanitos pequeños, ellos me ayudaban pero yo sí quería seguir estudiando y eso lo tenía claro siempre, decía “pues sí, yo sí quiero estudiar” y entonces pues yo siempre que estaba ahí en el campo trabajando con todos pero tenía en mente que en otoño sí, en otoño iba a estudiar, tengo que buscar la escuela, tengo que investigar qué carrera quiero estudiar porque yo ni sabía que quería estudiar sólo sabía que tenía que estudiar (Gilberto, Ciudad de Oaxaca, 2 de julio, 2018).

Entre los estudiantes entrevistados, se observa que cursar el nivel universitario se considera una forma de seguir ayudando a sus familias e incluso de contribuir a la mejora de sus condiciones socioeconómicas. En este sentido, la elección de carrera se realiza considerando diversos factores, como la posibilidad de aportar a la comunidad, generar ingresos para apoyar a la familia y las capacidades económicas del grupo familiar para sostener los estudios. Sin embargo, también desempeña un papel central el interés personal del estudiante.

[...] uno piensa en todo, pero yo pensaba más en ¿cómo hacer? Que tal vez yo podría ayudar más a la comunidad de otra manera, estudiando algo más que estar en la comunidad y dar cargos. Y pues sí, y pues yo decía “¿qué voy a estudiar?”. Me recuerdo que en la prepa nos habían dado un librito con todas las universidades de México y las carreras y más o menos una pequeña descripción de “licenciatura en tal para no sé qué” y lo revisaba un montón de veces, cada vez que lo veía nunca me decidía, pero primero dije que mi papá diga que sí me va a apoyar y si me dice que no bueno entonces ya le digo a mis hermanos que están en Oaxaca y si dicen que no, tengo un hermano en Estados Unidos le voy a decir que si él me apoya (Gilberto, Ciudad de Oaxaca, 2 de julio, 2018).

La decisión de salir de la comunidad para estudiar la universidad significa revisar todas las posibilidades que las y los jóvenes tienen para realizar su movilidad. A este proceso se suma el tipo de carrera que se pretende estudiar, los intereses académicos y también las posibilidades económicas para desplazarse a universidad.

Gilberto tenía una participación muy activa dentro de su comunidad, se involucraba en las festividades religiosas de la iglesia, como la Semana Santa, entre otras. En ese

contexto conoce a un sacerdote, amigo de Arturo Lona (Obispo emérito de la Diócesis de Tehuantepec, Oaxaca) quien le comenta sobre el ISIA: “él me dijo que era de unos padres, del tema jesuita”. Con interés, el sacerdote le llevó algunos folletos con información sobre la universidad y las carreras que se ofrecían:

Entonces sí, como a los ocho días llegó a mi casa, fue a buscarme pero yo no estaba, yo estaba en el rancho y cuando llegué me dijo mi mamá: Te vino a buscar el padre.

¿Para qué? Te trajo unas cosas ahí. Eran sobres, que los revises y va a venir otra vez a buscarte el domingo para que estés. Ah bueno. Entonces era un sobre con todos los folletos del ISIA, un buen de folletitos que no sé dónde encontró. Y sí el domingo llegó y yo lo estaba esperando pero eso fue un mes antes de que empezaran las clases en agosto (Gilberto, Ciudad de Oaxaca, 2 de julio, 2018).

Gilberto sabía que para ingresar al ISIA tenía como punto a favor su continua colaboración con la comunidad, pero debía consultar con su papá para saber si contaría con su apoyo para inscribirse dado que su papá lo había formado para que un día se desempeñara como maestro mezcalero, con lo cual, la idea de asistir a la universidad produjo un desencuentro de intereses:

[A mi papá] no le pareció. No nada. Cuando yo le dije que iba a ir a ver una escuela de volada vi que cambió su cara. [...] yo estaba bien emocionado y nos fuimos con el padre en su carrito. Y cuando llegamos a Jalpan le decía a un compa que fue amigo mío de la prepa, “mira vas a estudiar en un potrero, te van a salir cascós” porque sólo había tres salones y todo era pasto, todo era pasto. Y nos daba mucha risa. Y nada, después cuando llegamos ahí dijo el padre, no pues empiezan clases en ocho días. Y yo le decía a mi compa: “güey, en ocho días”. Todo fue muy rápido y yo regresé, regresamos (Gilberto, Ciudad de Oaxaca, 2 de julio, 2018).

Algunos aspectos que determinan la elección de asistir al ISIA tienen que ver con el comedor comunitario que ofrece alimentos a sus estudiantes, de tal manera que resulta en un factor decisivo para que la familia apruebe y apoye la inserción universitaria. Otro aspecto importante, es el interés del joven por continuar realizando labores del campo y de vivir en un contexto comunitario, aspectos que tienen influencia en la elección. A ello se le suma la posibilidad de ofrecer tequio en las diversas actividades de la universidad, en caso de que el estudiante no pueda cubrir el gasto de la inscripción. Cabe señalar, que algunos estudiantes inscritos optan por trabajar en las cercanías del instituto como jornaleros o en comercios urbanos para sostener su manutención mientras realizan sus estudios.

Eloísa

Eloísa es una estudiante de la MEC nacida en la Ciudad de Oaxaca y contaba con 40 años en el momento de la entrevista. Aunque sus orígenes están en San Francisco Cajonos de donde es originaria su mamá, mientras que su papá procede del municipio de Ixtlán de Juárez, ambos situados al norte del estado de Oaxaca. Como veremos, en la maestría los procesos migratorios y de convivencia con la vida urbana es una de las características que se destacan de estas dos trayectorias, ya que muestran los conflictos políticos en las comunidades de origen, el deseo de moverse a la ciudad para continuar con los estudios, pero también veremos las condicionantes de vivir en la urbe en términos de la experiencia segmentada por las categorías sociales de género, “raza” y etnicidad.

Eloísa estudió la licenciatura de Danza Folclórica en el Instituto Nacional de Bellas Artes en la Ciudad de México, procede de una familia de migrantes tanto nacionales como internacionales. Las personas de su pueblo han migrado por varias décadas hacia los centros urbanos más cercanos como a Estados Unidos. Fue su mamá una de las pioneras en salir de su pueblo para formarse como maestra de educación primaria e insistentemente le decía a Eloísa que tenía que estudiar.

[En el] pueblo sí a mucho llegaban a estudiar hasta el cuarto año, entonces mi mamá (ya no había más niveles educativos) muchos no llegaban, los que se quedaban no llegaron a terminar la primaria, por ejemplo, y los que salían pues era para estudiar. Ella con mucho esfuerzo (ella es de las menores de los más chicos de sus hermanos), con mucho esfuerzo hizo que terminaran una carrera, los chicos [sus hermanos menores], porque los grandes son los que migraron para trabajar (Eloísa, 05/03/2018).

A través de la organización en clubes o comités de oriundos, las personas de San Francisco Cajonos realizan eventos que los mantienen vinculados con sus pueblos de origen. Eloísa comenta que su gusto por la danza tiene relación estrecha con los grupos que se han organizado para mantener los bailes de su región. La finalidad de conformar un grupo de danza en la ciudad es para mantenerse vinculados a San Francisco Cajonos pero al mismo tiempo, para integrarse a las festividades que se ocurren en el entorno urbano, como en el caso de la Guelaguetza que se realiza durante el mes de julio. Para los oriundos del pueblo, es importante reproducir su cultura en el contexto de nuevo asentamiento.

[...] la labor que hacemos los que estamos fuera, también damos una aportación, pues yo di un cargo, que las mujeres empezamos que se llama un cargo en la liga femenil, y esa liga se encarga de organizar, por ejemplo, en las fiestas del carnaval tiene que ver todo lo que tenga que ver con la reina del carnaval: que el vestido, que

el peinado, que debe estar presentable a tal hora, todo eso de la organización (Eloísa, Ciudad de Oaxaca, 5 de marzo de 2018).

La organización de los comités de oriundos presentes en Oaxaca, la Ciudad de México o en los Ángeles, California, obedece al apoyo que en su momento se requiera para realizar cooperaciones para las fiestas; cada uno envía al pueblo los fondos obtenidos. Sin embargo, las formas de participación tradicionales de género, se mantienen aun cuando la comunidad se encuentra dispersa, al respecto Eloísa comenta lo siguiente:

[...] yo no puedo hacer o estar o formar parte de la asamblea de hombres, o sea hay asamblea de hombres y hay asamblea de mujeres, empezando por eso, ¿no? Si ahorita nada más por las leyes [Ley de Igualdad] que están, que por ejemplo tiene que estar no sé, un cierto porcentaje de mujeres dentro del cabildo, pero si no hubiera esto pues el cabildo se conformaría por hombres ¿no? Como siempre se ha hecho, este, o sea las mujeres como se dice, por ejemplo en las fiestas pues en la cocina, las esposas del cabildo tienen que estar en la cocina y el cabildo pues repartido en sus diferentes funciones, y pues si es muy, muy marcada la función de la mujer y la función de los hombres (Eloísa, Ciudad de Oaxaca, 5 de marzo de 2018).

Cuando Eloísa concluyó el nivel secundario, comenzó a explorar opciones para ingresar al bachillerato. Finalmente, decidió inscribirse en el Centro de Educación Artística de la Secretaría de Cultura, perteneciente al Instituto Nacional de Bellas Artes, ya que ofrecía oportunidades para quienes deseaban desarrollar una carrera artística. Motivada por su interés en la danza, Eloísa ingresó al centro y completó su educación media. Posteriormente, cursó la licenciatura en la Ciudad de México.

Al regresar a Oaxaca, se integró como maestra de educación básica en el sector público y, tras cinco años de trabajo, logró obtener una plaza en el magisterio. Sin embargo, en su contexto laboral ha enfrentado conflictos relacionados con su condición de género e incluso con su etnicidad.

[...] aquí he visto muchas injusticias por los propios compañeros maestros, lucha de poderes, demasiadas luchas de poderes y me gusta porque pue he aprendido mucho, mucha experiencia, pues como persona creo que he crecido un poco o mucho y toda esta cuestión me llevó a la maestría (MEC), y toda esa cuestión cuando vi la convocatoria de hecho llegué hasta el final, dije tengo que entrar porque tiene que ver con la escuela, tiene que ver con esto de la communalidad que tanto predicen en la escuela pero que no lo llevan a cabo [...] (Eloísa, Ciudad de Oaxaca, 5 de marzo de 2018).

Eloísa con frecuencia se enfrenta, en su trabajo, a narrativas como “trabajar juntos”, “trabajar en armonía” y “reproducir los saberes comunitarios”. Sin embargo, nota que estas formas discursivas generan tensiones, especialmente en torno a la pertenencia al pueblo de origen. Ella reflexiona sobre esta contradicción y comenta al respecto.

[...] lo dicen pero no lo practican, entonces yo dije quiero conocer un poquito más sobre esto porque pues como también a muchos de nosotros nos señalan porque según no venimos de una comunidad y no sabemos, pero yo creo que sabemos más de la communalidad que los que se dicen ser de un pueblo originario ¿no? (Eloísa, Ciudad de Oaxaca, 5 de marzo de 2018).

Ante esta necesidad de auto reconocerse como una persona perteneciente a un pueblo originario, Eloísa encuentra que la Maestría en Educación Comunal, es un recurso para reelaborar su identidad étnica, pero también, para enfrentar las críticas en el contexto laboral por no haber nacido en el pueblo de origen.

Además de los requisitos administrativos que les solicitaban para incorporarse a los estudios de la maestría, el proyecto de investigación tenía que estar centrado en alguna comunidad, [...] yo lo hice precisamente en San Pancho, pero ya platicando con el maestro Jaime me dijo, es que mira, si no vives ahí va a ser difícil ¿no? Va a ser difícil que hagas tu proyecto, entonces encamínalo hacia donde estás, ten en cuenta toda esta tierra que pisas, toda esta parte de la comunidad, que ya voy entendiendo un poquito más (Eloísa, 05/03/2018).

A los estudiantes de la primera generación de la MEC se les solicitó como requisito de ingreso contar con un proyecto vinculado con alguna experiencia comunitaria. Considerando que el entorno en el que se desenvuelve el estudiantado básicamente es el urbano (y no necesariamente el comunitario), la indicación era desarrollar la propuesta dentro del mismo lugar de acción cotidiana. Por ello, Eloísa decide hacer un registro corporal de sus estudiantes para analizar sus identidades y pertenencia a un pueblo en particular a partir de las posturas del cuerpo.

Entonces el proyecto por eso lo estoy haciendo con alumnos, con alumnos que tengo en la escuela, que tiene que ver con el registro corporal. ¿En qué sentido [el sentido corporal]? Lo que te platicaba, o sea estas personas que se dicen ser de un pueblo originario que dicen que han aprendido y que traen toda su cultura dentro, pero no lo practican, pero en la escuela se ve que no es congruente su discurso con lo que hacen.

Pues que ellos saben manejar o saben practicar algunas cuestiones de la cultura, por ejemplo, dicen que ellos han practicado o han sido parte de cabildos de asambleas, saben una lengua originaria o cómo se visten, con su traje de manta, con su camisa, pero ellos en realidad no se visten así, entonces no sé si lo hacen nada más para demostrar a los alumnos que son indígenas, pero llegan a la escuela con camionetas último modelo, carros BMW, a veces vestidos, no digo que un indígena no lo pueda portar ¿no? O que tenga dinero, pero son muy incongruentes en el sentido de que bueno si ellos se dicen ser humildes, que comparten ¿no? (Eloísa, Ciudad de Oaxaca, 5 de marzo de 2018).

La trayectoria de Eloísa nos permite entender lo que implica nacer en un contexto distinto al de origen y crecer en un entorno urbano, resultado de la decisión familiar de migrar por motivos educativos. Ella relata que no todos sus hermanos lograron cumplir este objetivo; algunos tuvieron que seguir la ruta hacia Estados Unidos, mientras que otros, como en su caso, continuaron estudiando. La elección de su carrera estuvo influenciada por su vínculo con la danza, que surgió a partir de su participación en el comité de radicados de San Pancho en la Ciudad de Oaxaca. En su entorno laboral, Eloísa cuestiona la “autenticidad” de la identidad cuando esta se limita al nivel discursivo, ya que a menudo se utiliza para crear condiciones de desventaja y relaciones de poder asociadas con la pertenencia étnica.

Por último, es importante señalar que la vida urbana transforma la experiencia de escolarización, la organización familiar, los oficios, la economía y la inserción en trabajos remunerados, como el magisterio en Oaxaca. Se observa cómo la maestría facilita el posicionamiento dentro de la comunidad laboral, al tiempo que permite reflexionar sobre la experiencia personal en relación con la pertenencia étnica. Esto brinda herramientas para proponer proyectos en el marco de sus comunidades inmediatas, en este caso, las estudiantiles.

Dulce

Dulce estudiante de la Unixhidza, nació en la región del Rincón de la Sierra Norte, es hablante de zapoteco e hija de campesinos. Durante su infancia sus padres migraron hacia Estados Unidos con el proyecto de ahorrar dinero para instalar un negocio en la ciudad de Oaxaca, en tanto, ella vivía con sus abuelos en la comunidad de origen. Al término del preescolar se fue a vivir con su familia a la ciudad por un tiempo corto porque no lograron adaptarse pues extrañaban al pueblo,

Y ahí estuvimos viviendo, ellos tenían una tienda; primero empezaron a vender tomate, puro tomate y así empezaron a hacer crecer la tienda, con eso nos mantenían.

Y así pasó el tiempo hasta que mi hermana se quejaba mucho y decía: “ya no quiero vivir aquí, ya me quiero ir al pueblo”, porque extrañaba a mis abuelos pues. Pues no estuvimos mucho tiempo ahí, mis papás vendieron la tienda y nos regresamos a vivir a Tanetze, regresé en tercero de primaria y me acuerdo de que eran mis compañeros de preescolar los que estaban ahí, en ese grado, y así recuerdo mi infancia en la primaria, y pues toda la escuela ahí en Tanetze; a veces los maestros nos daban clases en la tarde y a mí me gustaba ir más en la tarde que en la mañana porque en la tarde me quedaba a jugar ahí y ya no pedía permiso, o luego le decía a mi mamá si me podía ir a vivir una semana con mi abuelita y subía a vivir con mi abuelita y así era mi infancia pues (Dulce, Yaviche a 20 de abril del 2022).

Como hemos visto con otras trayectorias educativas, las y los jóvenes cuando están en el momento de elegir una carrera tienen que considerar diversos factores, además del interés en una materia en particular. Desde su infancia recibieron instrucción musical y en algunos casos, se inclinan por profesionalizarse, así es que van en busca de una escuela que les forme como músicos. Sin embargo, también es frecuente observar las distintas opciones que se abren, no solo en cuanto a sus intereses de profesionalización, sino también en cuanto a posibilidades de sostener estudios universitarios fuera de su comunidad. Dulce por ejemplo, exploró varias posibilidades:

En ese tiempo tenía yo 18, tenía 18 cuando entré al CIMO. Y ya porque ese año, ese año no escogí una carrera porque en ese año había salido mi hermana, cuando yo salí del bachillerato mi hermana salió de la carrera y entonces mi mamá pues tenía deudas. Siempre es el dinero pues, el que es el impedimento de los pueblos, a veces uno elige la carrera por el costo también, porque una carrera es menos costosa que otra, por esos aspectos. Entonces yo entré a la carrera hasta el siguiente año dijeron, perdí un año porque trabajaba e iba al CIMO, trabajaba e iba la CIMO, y ya con el dinero pues compré mi ficha al siguiente año en la Universidad Pedagógica; yo quería estudiar pedagogía y pues ahí ofertan una carrera que se llama Intervención Educativa, que no es tan conocida por muchos, pero al final de cuentas es parte de la Educación (Dulce, Yaviche a 20 de abril del 2022).

Como Dulce lo menciona, las negociaciones para elegir una carrera siempre tienen que ver con la capacidad económica de la familia, del tal modo que, complementar con alguna actividad laboral para mantener sus estudios. Por otra parte, salir del pueblo para estudiar la universidad, implica esfuerzos familiares pero también del propio estudiante. También habrá que señalar, que al salir del pueblo, las juventudes se distancian de las actividades económicas, organizativas, festivas, familiares que mantienen vivo el tejido social, aun cuando haya conflictos en su interior.

Mientras Dulce estudiaba música en el CIMO, acompañaba a su tía quien trabaja en la región Mixteca, haciendo esos viajes se dio cuenta que el pueblo a donde llegaban no contaba con escuelas del nivel básico dentro de su comunidad. Al ver a los niños caminando sobre la carretera para llegar a la secundaria, se preguntaba,

[...] “¿por qué estos niños sufren mucho?” “¿por qué es así, por qué habiendo tantas oportunidades no se les da a ellos de que tengan una escuela en un lugar más cerca de donde viven?” y entonces como que ahí yo veía muchas cosas que los niños necesitan, o luego ahí donde trabajábamos con mi tía venían los niños a buscarnos o a platicar porque necesitaban algo pues, necesitaban como atención también; hacen falta muchas cosas que pueden ayudar a mejorar todo eso, porque a veces no miramos el contexto pues, siempre lo vemos desde allá afuera o lo que nos dicen allá afuera sobre lo que tenemos que hacer y nunca nos centramos en ver primero qué necesidades hay para que esas necesidades se aborden pues, lo que pasaba también de este lado del pueblo, de este lado del Rincón también (Dulce, Yavicche a 20 de abril del 2022).

A partir de estas experiencias, Dulce descubrió su interés por la educación. Su principal preocupación era escuchar a las infancias para comprender sus necesidades, más allá de realizar una planeación que, en muchas ocasiones, no corresponde con sus entornos de vida. Por ello, decidió ingresar al Centro Regional de Educación Formal en la ciudad de Oaxaca.

La inserción a la universidad es solo uno de los múltiples pasos que implica la formación profesional, ya que la permanencia y la culminación de los estudios representan etapas adicionales que requieren toma de decisiones, tanto por parte del estudiante como de su familia. Algunos de los desafíos están relacionados con las privaciones económicas y la necesidad de apoyar a la familia, lo que pone en riesgo la continuidad de la formación universitaria.

Durante el primer periodo de la pandemia por COVID-19, muchos estudiantes que estaban fuera de sus comunidades por motivos educativos regresaron. Como consecuencia, algunos reflexionaron sobre la importancia de estudiar una carrera universitaria sin necesidad de migrar o separarse de sus compromisos comunitarios. En el caso de Dulce, mientras finalizaba de manera virtual su carrera en pedagogía, la Unixhidza comenzaba a tomar forma en la comunidad vecina de Santa María Yavicche.

En el siguiente fragmento de entrevista Dulce hace una distinción entre lo que significa salir de su comunidad para estudiar, versus haber tenido la opción de quedarse a estudiar en la universidad que se estaba gestando:

A veces sí, decía yo “y si mejor me pongo a trabajar y ya no estudio?”, pero luego decía yo dentro de mí “no, porque ya voy bien adelante” “ya pasó un año ¿para qué

me voy a salir si ya pasó un año?, todo el gasto que hice en un año”, eso me motivaba pues, como que decía “sí vas a poder”, y sí pude, y así salí de la carrera. Si hubiera estado esta universidad desde el principio yo creo que aquí hubiera hecho mi carrera, pero no me arrepiento, al final de cuentas pues por algo me pusieron en ese lugar en el que estuve y pues así fue (Dulce, Yavicche a 20 de abril del 2022).

A través de las redes sociales, Dulce descubrió que existía una opción de educación superior en su región, lo que la entusiasmó a conocer más al respecto. Decidida, acudió a solicitar información al coordinador del proyecto y, en poco tiempo, ya estaba tomando clases junto al grupo de jóvenes que se había inscrito previamente. Dulce comenta que le interesó el perfil de la universidad porque, según sus propias palabras, “se acerca a lo que necesito, me motiva y me da esperanza”.

Durante su experiencia en la universidad, situada en un contexto urbano, Dulce se enfrentó a expresiones de discriminación por parte de algunos maestros. En una ocasión, escuchó cómo le decían a una de sus compañeras: “*es que tú hablas como si apenas hubieras bajado del cerro*”. Para Dulce, esta frase refleja actitudes y formas de pensamiento que excluyen y marginan a las juventudes provenientes de comunidades al insertarse en modelos educativos convencionales que no consideran ni valoran la diversidad étnica presente en el contexto.

Los relatos de Gilberto, Eloísa y Dulce reflejan la complejidad inherente a los procesos de formación profesional de estudiantes provenientes de pueblos originarios, enfatizando la intersección entre las aspiraciones individuales, las estructuras sociales y económicas, y las identidades culturales comunitarias. Este tipo de experiencias puede analizarse desde la perspectiva de la educación superior intercultural, que busca articular las necesidades y particularidades de las comunidades originarias con los modelos educativos formales (Dietz, 2012). En el caso de Gilberto, el dilema entre continuar con la tradición familiar como maestro mezcalero y su interés en cursar estudios superiores resalta un conflicto común en comunidades rurales: cómo balancear las responsabilidades comunitarias y familiares con las aspiraciones personales.

En el caso de Eloísa se evidencian debates en torno a las dinámicas tradicionales de género que persisten incluso tras la migración al contexto urbano. Las tensiones laborales en el marco del magisterio oaxaqueño están relacionadas con la reelaboración de la identidad y el reconocimiento de la pertenencia a un pueblo originario. Además, existe una preocupación por integrar la formación profesional con la vida comunitaria, específicamente mediante la promoción y preservación de las danzas tradicionales de la comunidad de origen.

El relato de Dulce pone de manifiesto las desigualdades estructurales en términos económicos y las barreras socioculturales, como la discriminación en entornos educativos urbanos. Esto subraya la necesidad de repensar los contenidos curriculares desde

un enfoque intercultural crítico (Walsh, 2010, 2007), que permita a los estudiantes relacionar los aprendizajes con las necesidades específicas de sus comunidades. Además, el regreso de estudiantes a sus pueblos durante la pandemia destaca el potencial de las modalidades virtuales de educación para fortalecer procesos educativos en contextos comunitarios, una oportunidad que podría ser clave para el desarrollo de la educación comunitaria (Mato, 2018).

CONCLUSIONES

Oaxaca, como otras regiones con alta población indígena, enfrenta condiciones históricas de exclusión que se traducen en dificultades de acceso, permanencia y egreso en el ámbito educativo superior. Estas desigualdades se evidencian en indicadores de infraestructura, formación docente y recursos pedagógicos diseñados desde perspectivas centralizadas. En este sentido, el sistema educativo estatal, desde su diseño, no ha considerado los “mundos de vida” de las comunidades, una noción planteada por Habermas (1987), que invita a reflexionar sobre cómo las estructuras externas, como las educativas, deben resonar con las prácticas, intereses y necesidades culturales internas de las comunidades.

Los proyectos como el ISIA y la Unixhidza representan alternativas contrahegemónicas frente a este panorama. En estas experiencias, se observa un esfuerzo deliberado por “descentralizar” no solo la ubicación geográfica de la oferta educativa, sino también por replantear su contenido y pedagogía. Este esfuerzo permite a las juventudes indígenas y rurales formarse sin desarraigarse de sus contextos culturales, una cuestión que Walsh (2010, 2007) identifica como crucial para garantizar una educación intercultural crítica.

Por otro lado, la MEC refuerza las identidades étnicas en su propuesta formativa, subrayando la importancia de lo local en la construcción de propuestas laborales. Esto contrasta con las políticas educativas nacionales, que han tendido a priorizar competencias estandarizadas y poco adaptadas a contextos comunitarios. Aquí se abre un debate relevante: mientras las instituciones comunitarias buscan vincular formación profesional y vida local, las dinámicas migratorias, tanto internas como externas, amenazan con desarraigar a estas juventudes, generando tensiones entre la búsqueda de movilidad social y la necesidad de mantener vínculos comunitarios.

El análisis de las trayectorias descritas en el texto revela cómo los procesos de profesionalización producen subjetividades políticas. Estos sujetos, entendidos como agentes sociales, se forman a partir de: a) Su acción en el ámbito inmediato: Las comunidades y el entorno se convierten en el escenario principal para el despliegue de su acción colectiva. En este sentido, concebimos a las trayectorias educativas como procesos que transforman a las personas y en el caso de la educación superior comunitaria, estas se conectan con su pasado y su territorio, reforzando la organización comunitaria como herramienta política

frente a desigualdades estructurales. Por otra parte, las juventudes indígenas enfrentan un horizonte de opciones educativas reducido por las desigualdades históricas. Sin embargo, proyectos como el ISIA y la Unixhidza amplían estas posibilidades, ofreciendo alternativas que no implican necesariamente un desarraigo comunitario o la movilidad hacia contextos urbanos para insertarse en la educación superior.

A partir de estos ejes pensamos en un estudiante como sujeto movilizado en términos de su propio espacio de acción. Estas subjetividades políticas se van construyendo a lo largo de la vida pero siempre en relación con los grupos sociales inmediatos: geográfico, político, escolar, cultural, que, a su paso por la formación comunitaria, comunal o intercultural revelan respuestas para el colectivo. Estas no solo se limitan a ser receptoras de estructuras culturales o educativas, sino que actúan como agentes transformadores que, mediante la interacción y el diálogo, redefinen los significados de la educación, la pertenencia comunitaria y la acción política.

Finalmente, señalaremos que las universidades comunitarias, interculturales o proyectos como la MEC no son solo espacios educativos; son también dispositivos de resistencia ante un sistema que ha reproducido históricamente la desigualdad. Este tipo de instituciones fomenta la construcción de un sujeto que, al vincular su educación con las demandas de su colectivo, refuerza el tejido social y plantea respuestas concretas a problemas locales.

REFERENCIAS

- Alvarado, S.V., Ospina, H.F., Botero, P. & Muñoz, G., 2008. "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes". *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), pp.19-43. Disponible en: <https://bit.ly/2XdrI0X>.
- Argüelles Santiago, J. N. (2021). A propósito de la educación y la diversidad lingüística en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Anales de Antropología*, 55(2), 53-62.
- Barbot Ruiz, M., 2017. "Disposiciones y politicidad en la co-construcción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad [ponencia]". En *Congreso Iberoamericano en Investigación Cualitativa (CIAIQ)*, Salamanca, España, Volumen 3. Disponible en: <https://bit.ly/2TSbM2i>.
- Briseño, J., 2015. "Entrevistas comunitarias, la recuperación del conocimiento comunitario desde la escuela: el caso de las Secundarias Comunitarias Indígenas, Oaxaca, México". *Education Policy Analysis Archives*, 23, pp.95-95.
- Bonvillani, A., 2012. "Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes". En Vommaro, P., Piedrahita Echandía, C. & Díaz Gómez, Á., eds. *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*. Buenos Aires: CLACSO, pp.191-201.
- Cardoso Vásquez, E., 2020. "Propuesta curricular de la carrera en comunicación para el cambio social en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk" [Trabajo recepcional para obtener el grado en Maestro en Educación y Gestión del Conocimiento, ITESO, Jalisco]. Disponible en: <https://rei.iteso.mx/handle/11117/6388?show=full>.

- Chapela, F., 1999. "Emergencia de las organizaciones sociales de Oaxaca: la lucha por los recursos forestales". *Revista Alteridades*, 9(17), pp.105-112.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: Una crítica antropológica*. Fondo de Cultura Económica.
- Estrada, G., 2008. "Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En Mato, D., ed. *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO, IESALC, pp. 371-380.
- Garzón, L. P. (2013). "Pueblos indígenas y decolonialidad. Sobre la colonización epistemológica occidental". *Andamios*, 10(22), 305-331.
- Güelman, M. & Borda, P., 2014. "Narrativas y reflexividad: los efectos biográficos del enfoque biográfico". "Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales", 4(1). Disponible en: <https://bit.ly/3gA9XRk>.
- González Apodaca, E., 2004. "Significados escolares en un bachillerato mixe". México: SEP-CGEIB.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Taurus.
- Hernández Díaz, J., 2001. *Reclamos de la identidad: la formación de las organizaciones indígenas en Oaxaca*. UABJO-Miguel Ángel Porruá, México.
- León, S.A., 2015. "La presencia de la mujer en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk". *Revista Rúbricas*, Número especial. Derechos Humanos y Acceso a la Justicia, IBERO. Recuperado de: <http://repositorio.iberopuebla.mx/handle/20.500.11777/636>.
- López, A., 2008. "La formación docente: un proceso alternativo y continuo en el Movimiento Pedagógico de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)" [Tesis de Maestría]. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco.
- Mato, D. (2018). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: Experiencias, desafíos y oportunidades*. CLACSO.
- Maldonado Alvarado, B., 2018. "Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca". En: Grupo de investigación PISoR, ed. *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento*. Gedisa, pp. 247-280.
- Maldonado, B., 2010. *Comunidad, communalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto* [Tesis de doctorado]. Universidad de Leiden.
- Maldonado Alvarado, B., 2000. *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Centro INAH Oaxaca.
- Mejía Piñeros, M.C. & Sarmiento Silva, S., 1987. "La lucha indígena: un reto a la ortodoxia". En: González Casanova, P., ed. *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia*. Siglo XXI, pp. XX-XX.
- Navarrete Linares, F. (2020). *Los pueblos indígenas de México: Educación, cultura y modernidad*. UNAM.
- Pinheiro Barbosa, L., 2015. "Resistencia histórica y memorias colectivas en América Latina: construyendo pedagogías insumisas, insumiéndose desde otras educaciones". En: Medina, P., ed. *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. UNICACH, CESMECA, ECCH, A.C., J.P. Editor, pp. 325-379.
- Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), 2013. Disponible en: <http://indicadorpolitico.mx/images/pdfs/cuadernos/pteo-2012.pdf>.
- Reygadas, L., 2004. "Las redes de la desigualdad: un enfoque multidimensional". *Política y Cultura*, (22), pp.7-25.

- Vargas Evaristo, S., 2023. “Es importante que una comunidad tenga a sus profesionistas. Profesionalización y subjetividades políticas entre estudiantes del ISIA y la Unixhidza”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(3), pp.1-25.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación*. Abya-Yala.
- Walsh, C., 2007. “Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial”. En: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, R., eds. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana, pp. 47-62.
- Zemelman Merino, H., 2010. “Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible”. *Polis. Revista Latinoamericana*, (27), pp.45-60.

ARTÍCULO

Modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios

Teaching Models Used by University Teachers

CRISTINA BORJA TOMÁS, MARÍA ASUNCIÓN RÍOS JIMÉNEZ,
MARÍA DOLORES VILLENA MARTÍNEZ, PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA

Universidad de Granada

Correo electrónico: mpperez@ugr.es

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PID2021-129018NB-I00, financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033/ y por FEDER, UE.

Recibido el 14 de mayo del 2024; Aprobado el 22 de septiembre del 2025

RESUMEN

El presente trabajo constituye una revisión sistemática, con protocolo PRISMA, del estado actual de los modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios. Los artículos se obtuvieron a partir de las bases de datos de wos, SCOPUS, ERIC y Dialnet, identificando 36 artículos. Los resultados muestran que los docentes no utilizan un único modelo, sino que emplean variaciones entre los modelos tradicionales y constructivistas. Además, se destaca la necesidad de abordar la enseñanza de habilidades blandas y las limitaciones del aula física. Las conclusiones y discusión reflejan que los dos modelos son válidos siempre que la técnica del docente sea buena.

PALABRAS CLAVE: Modelos pedagógicos; Educación superior; Revisión de literatura; Profesores universitarios; Profesores

0185-2760/© 2016 Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior A.C. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

ABSTRACT

This paper is a systematic review using PRISMA of the current state of teaching models used by university teachers. The articles were obtained from the WOS, SCOPUS, ERIC and Dialnet databases, identifying 36 articles. The results show that teachers do not use a single model, but employ variations between traditional and constructivist models. Furthermore, the need to address the teaching of soft skills and the limitations of the classroom are highlighted. The conclusions and discussion reflect that both models are valid as long as the teacher's technique is good.

KEYWORDS:

Teaching models; Higher education; Literature reviews; College faculty; Faculty

INTRODUCCIÓN

La universidad, a nivel mundial, está experimentando una gran reconversión. Las universidades de los países africanos, según el estudio de Wabgou (2019) son conscientes de su rol, el cual implica acometer transformaciones profundas, algunas de las cuales se orientan a la flexibilidad administrativa, articulación de la docencia e investigación, gratuidad en la universidad o la estimulación del pensamiento crítico. Uno de sus principales desafíos es la enseñanza y el aprendizaje en la era de la globalización. El continente asiático explora los problemas a los que se enfrentan las instituciones de educación superior en el siglo XXI, especialmente el compromiso social de las universidades. Les preocupa el desfase de los planes de estudio y del contenido docente que impide que los graduados salgan con los conocimientos, la competencia y las habilidades necesarias para satisfacer las exigencias cambiantes del mercado laboral (Wang, 2008). Mención distinta merece la nueva política emprendida por China en los últimos diez años, favoreciendo estudios internacionales, gracias a las actuales reformas relativas a la internacionalización de departamentos, escuelas, facultades e institutos de investigación (Pérez, 2016). En América del sur y Centroamérica están viviendo su tercera oleada de regeneración (Martínez y Chiancone, 2018), inmersos en la sociedad del conocimiento, como piedra de toque de la transformación necesaria y apostando por la autonomía universitaria (Martínez y Chiancone, 2018). En Norteamérica, el sistema universitario, aunque ha sido influido por universidades europeas, como las de Reino Unido y Alemania, centra su atención en

el sistema de gobierno, de financiación y en los programas de educación e investigación (DeWinter, 2018).

Las universidades europeas llevan más de una década inmersas en un proceso de convergencia que implica una profunda reconfiguración de los roles tanto de los profesores como de los estudiantes. Este cambio paradigmático partió con el objetivo de modernizar la enseñanza superior, corregir algunas debilidades de las universidades, fomentar la movilidad de los estudiantes y profesores universitarios y marcar unas pautas a la hora de diseñar los planes de estudio universitarios (Cazorla, 2011). Estas directrices, impulsadas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES en adelante), más conocido como Plan Bolonia, buscan promover teorías de aprendizaje que enfatizan una pedagogía universitaria centrada en el aprendizaje, en contraposición a la enseñanza tradicional.

Tras lo expuesto, observamos que el nexo común de la transformación universitaria en todos los continentes es su protagonismo necesario en la sociedad. No en vano, los siete principales ejes mundiales para la reforma de la universidad se concretan en la sostenibilidad, la inclusión digital-humana, la formación de habilidades para el futuro laboral, la promoción de valores humanísticos, la investigación e innovación para abordar los desafíos sociales, la internacionalización y la construcción de instituciones resilientes y socialmente comprometidas (Global University Network for Innovation, 2022). Esto provoca que el diseño de los planes de estudio universitarios se ajuste a los dominios de las competencias, garantizando que los estudiantes las adquieran (Zhiqun, 2014).

En esta línea, los sistemas universitarios proponen la adquisición de tres tipos de habilidades: las transversales, las técnicas y las profesionales, es decir “conocimiento específico para los nuevos perfiles profesionales, tales como habilidades digitales y habilidades transversales como el pensamiento crítico” (Global University Network for Innovation, 2022, p.16). Además, se subraya la importancia de “una voluntad para estimular el aprendizaje a lo largo de la vida, adaptación, creatividad e innovación y en aspectos relacionales como la gestión de las emociones, comunicación, liderazgo y empatía” (p.16). En este sentido, se sugiere que los docentes universitarios deben estar formados para implementar en las aulas una pedagogía alineada con estos principios competenciales, optimizando así la adquisición de competencias por parte de los egresados (Mulder, 2014). Se entiende, por tanto, que los profesores deben pasar de un sistema basado en la enseñanza a uno basado en el aprendizaje, evolucionando a un nuevo concepto del binomio enseñanza-aprendizaje.

Estas competencias se clasifican en dos grupos, las específicas, que varían entre las distintas titulaciones al hacer referencia al corpus de conocimientos y las transversales o genéricas, compartidas por todos los grados debido a su carácter fundamental y aplicabilidad universal (Montero, 2010). La terminología empleada para describir ambas

categorías puede variar según el país. En concreto, se presenta mayor pluralidad a la hora de referirse a las competencias genéricas, llamadas competencias clave, habilidades interpersonales o habilidades genéricas (Marín-Zapata et al., 2021). En cualquier caso, se destaca el papel fundamental de las universidades en el desarrollo integral de las competencias entre los estudiantes, sin importar la naturaleza específica de su año de estudios o disciplinas.

El sistema universitario reconoce que la enseñanza no es solo un desafío cognitivo, sino que también es social y emocionalmente exigente (Jennings y Greenberg, 2009). El enfoque de enseñanza basado en competencias centra el objetivo en el aprendizaje del alumno, ampliando sus acciones más allá de la adquisición de conocimientos o habilidades técnicas. Este contempla también el desarrollo de las habilidades blandas (ej. Trabajo en equipo, resolución de problemas...) (González et al., 2012). Los docentes y su modelo pedagógico juegan un papel clave para que este desarrollo se produzca, exigiéndoles un buen entrenamiento de las habilidades blandas y conocimientos pedagógicos que consigan interacciones docente-alumno de alta calidad y hagan frente a los retos del aprendizaje por competencias (Aldrup et al., 2022).

Todo parecía augurar que, en la reforma de las universidades, ante la exigencia de abordar las competencias, los modelos pedagógicos tradicionales cederían terreno. No obstante, Pineda y Márquez (2022) confirman que en las universidades persisten los docentes que mantienen una concepción tradicional del proceso de enseñanza-aprendizaje. No se puede afirmar que los métodos tradicionales de enseñanza no sean eficaces para ciertas disciplinas. Ahora se ha demostrado que un uso exclusivo por parte del profesorado de las lecciones magistrales, presentaciones expositivas y evaluaciones sumativas podría generar futuros profesionales que no estén plenamente preparados para una integración sólida en el mercado laboral ni para afrontar las diversas demandas de la sociedad contemporánea (Galán, 2011; Ocaña, 2021). Este desafío se extiende igualmente a la adquisición de las llamadas habilidades blandas..

Jayaram y Musau (2017) revelaron que, si bien las pedagogías más tradicionales favorecían la adquisición de las habilidades duras, constituyan un obstáculo para el desarrollo de habilidades blandas. Esto se evidencia en el contexto educativo actual, donde la oportunidad de acceder a la educación no garantiza la adquisición de las habilidades blandas. La persistencia de pedagogías obsoletas y la falta de capacitación de algunos profesores universitarios dificultan el desarrollo de estas. En este escenario, es común que se promueva la transmisión directa de conocimientos por parte del profesorado, evitando así que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades de manera autónoma. Esto provoca que los estudiantes tengan limitadas oportunidades de practicar y desarrollar habilidades como el trabajo en equipo, la colaboración y el liderazgo. La situación se

torna más apremiante en los programas académicos de formación docente, ya que la preparación previa resultaría beneficiosa para las nuevas generaciones de estudiantes (Aldrup et al., 2022) y se daría respuesta a las habilidades que la universidad del siglo XXI debe acometer (Global University Network for Innovation, 2022).

En este sentido, los estudios sobre los modelos pedagógicos demuestran que las recomendaciones que se recogen son eficaces y mejoran la calidad de la enseñanza (Felipe-Afonso et al., 2021). Se ha podido demostrar con la variable del rendimiento académico de los estudiantes (Felipe-Afonso et al., 2021), en el desarrollo de habilidades interpersonales e intrapersonales (Galán, 2011), en el uso de las herramientas tecnológicas (Nitchot et al., 2021), en la motivación y en la forma de trabajar de ambos participantes (Galán, 2011). Ahora bien, se entiende que los docentes universitarios no se limitan a utilizar un único modelo pedagógico en las aulas. Gargallo et al. (2017) demuestran en su estudio que los profesores tienden a emplear posiciones intermedias entre los dos grandes modelos pedagógicos.

Nuestra revisión considera el modelo pedagógico como un instrumento que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomenta el desarrollo de las áreas de conocimiento en las aulas universitarias (Vásquez, 2012). Asimismo, se respalda la coexistencia en entornos universitarios de dos enfoques pedagógicos principales: el modelo de transmisión del conocimiento o modelo tradicional, donde los docentes desempeñan un papel activo al impartir información mediante lecciones magistrales o exposiciones; y el modelo de facilitación del aprendizaje o modelo constructivista, que defiende la participación, autonomía y responsabilidad del estudiante. Es decir, que este tiene que estar implicado en el proceso de aprendizaje. Ambos modelos pedagógicos representarían los extremos de un espectro en el que se encontrarían posiciones intermedias (Gargallo et al., 2017).

Ante la emergencia de nuevos paradigmas pedagógicos en las instituciones universitarias, se inicia una investigación orientada a comprender los cambios que deben afrontar los espacios físicos de aprendizaje. A lo largo de los años, las universidades han adoptado un enfoque uniforme en la disposición de sus espacios, caracterizado por la disposición convencional de filas de mesas y sillas fijas frente a un espacio ocupado por el profesorado. Bautista y Borges (2013) subrayan que el diseño de las aulas universitarias se ha quedado obsoleto, limitándose a satisfacer las exigencias de un modelo tradicional al que busca relegar. La reflexión del diseño de las aulas se convierte así en una necesidad y, al mismo tiempo, en una oportunidad para avanzar y atender a las demandas educativas y a los roles de aprendizaje presentes y futuros (Bautista y Borges, 2013).

Este estudio tiene como objetivo abordar una brecha identificada en la literatura académica, ya que, a pesar de contar con investigaciones que examinan los espacios de aprendizaje universitarios, así como la enseñanza de habilidades blandas, hasta el

momento no se ha realizado una revisión sistemática que integre modelos pedagógicos, habilidades blandas y espacios. Esta iniciativa cobra relevancia debido a la escasez de investigaciones actualizadas que consideren de forma integral la perspectiva del papel, la identidad y el desempeño laboral de los docentes universitarios, aspectos cruciales para responder y comprender el panorama académico contemporáneo (Pérez y Ramírez, 2022).

OBJETIVOS

El objetivo de nuestra investigación es fruto de la reflexión sobre tres preguntas: 1) ¿Qué modelos pedagógicos son más comunes en las aulas universitarias?; 2) ¿Cómo abordan estos modelos pedagógicos la enseñanza de habilidades blandas?; 3) ¿Existen limitaciones espaciales que dificultan la implementación de ciertos modelos pedagógicos en las aulas universitarias?

Por tanto, el propósito de esta revisión es identificar los modelos pedagógicos predominantes en las aulas universitarias para comprender cómo estos modelos abordan la enseñanza de habilidades blandas y cómo es la interacción con los espacios físicos de aprendizaje.

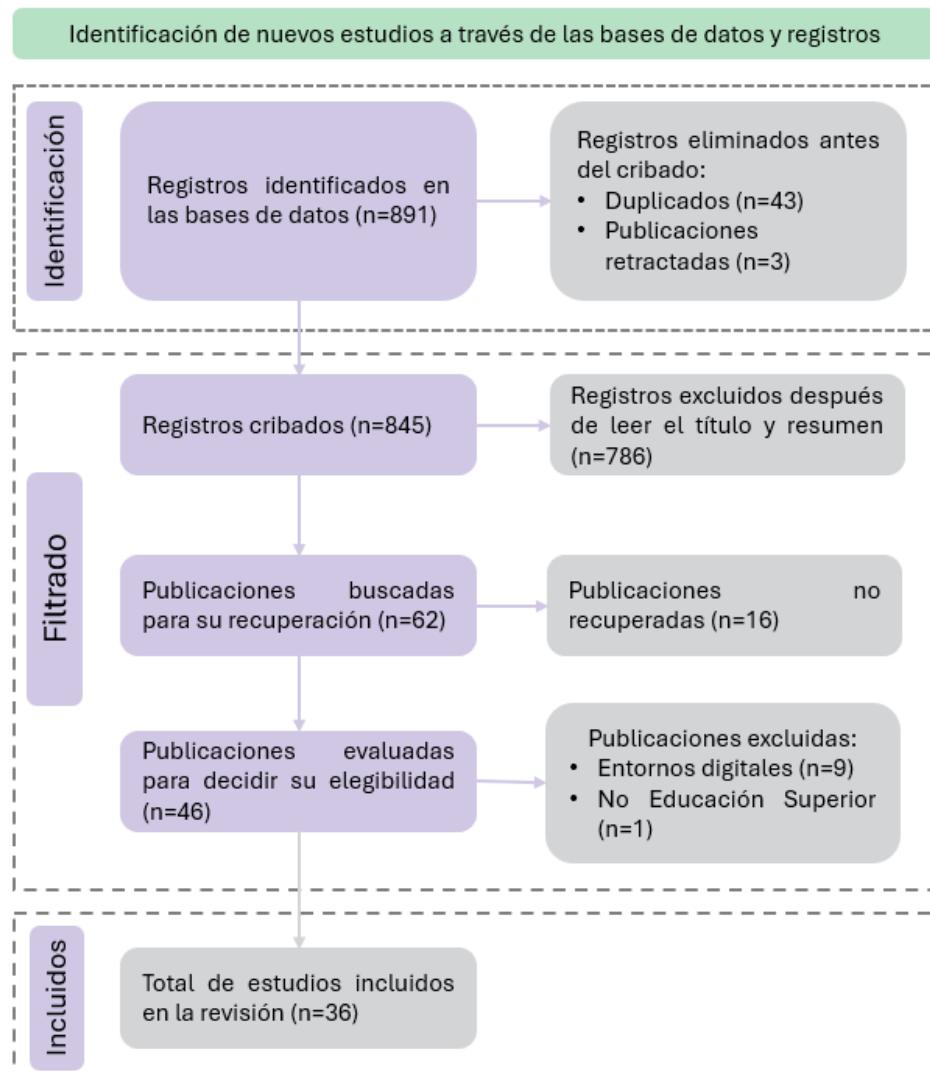
MÉTODO

Hemos recurrido a la revisión sistemática y hemos aplicado un “diseño integrado”, basado en el método mixto, siguiendo la clasificación que propone Anguera (2023). La revisión tuvo como base los principios y técnicas del protocolo PRISMA (Page et al., 2021). Las bases de datos empleadas para la búsqueda de los artículos fueron *Web of Science*, ERIC, SCOPUS y Dialnet. Se seleccionaron por su reconocimiento en la comunidad científica, por ser bases con artículos nacionales e internacionales de alto impacto académico y por permitir a los usuarios la realización de búsquedas avanzadas. Hemos obviado la literatura gris ubicada en repositorios de libre acceso, específicos de educación, como el francés HAL-SHS, el alemán SSOAR o el estadounidense SSRN, pues exigían ecuaciones de búsqueda distintas a las aplicadas en las bases de datos.

La búsqueda se realizó empleando como palabras clave “*teaching models*”, “*higher education*” y “*college faculty*” en campos equivalentes: títulos, resúmenes y palabras clave. Los términos se completaron con los operadores booleanos para crear la ecuación: “*teaching models*” AND (“*college faculty*” OR *higher education*”).

Para el proceso de selección de los artículos se establecieron los siguientes criterios: 1) Que estuviesen publicados de 2000 hasta el 2024; 2) Que fueran en inglés y español; 3) Con acceso abierto; 4) en revistas científicas; y en 5) Educación Superior. Como se puede comprobar en la Figura 1, se obtuvo un total de 891 artículos, tomando una muestra final de 36 artículos.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA.



Nota: Adaptado de Page et al. (2021).

RESULTADOS

Los resultados obtenidos tras la aplicación del proceso se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Artículos seleccionados.

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Bárcenas et al. (2016)	México	Presentar modelos que han implementado profesores universitarios y proponer un nuevo rol.	Teórico.		Es necesario romper con los modelos tradicionales de enseñanza para mejorar el proceso educativo.
Bhati y Song (2019)	Singapur	Proponer un nuevo modelo que combine con las TIC.	Estudiantes (n=22)	Observación directa. Encuesta.	Los modelos activos extraen el máximo potencial de las TIC.
Bishop-Williams et al. (2017)	Canadá	Evaluar perspectivas estudiantiles sobre modelos pedagógicos.	Estudiantes (n= 147)	Encuesta. Grupos focales.	Estudiantes consideran beneficioso combinar ambos modelos.
Blumberg (2016)	EEUU	Evaluar la frecuencia de uso de los modelos constructivistas.	Docentes (n=58)	Entrevistas.	Los docentes adaptan el modelo, según espacio, asignatura y curso.
Caird y Lane (2015)	Reino Unido	Distinguir los modelos para examinar el papel de las TIC.	Teórico		Todos pueden trabajar las TIC, pero los activos son más apropiados.
Campion (2017)	EEUU	Examinar a los docentes en humanidades.	Teórico		Se deben implicar a estudiantes sin abandonar modelos tradicionales
Conrad et al. (2007)	EEUU	Presentar un modelo que facilite el aprendizaje.	Teórico		Plantea metodologías de modelos activos.
Crull y Collins (2004)	EEUU	Analizar el modelo en una clase grande.	Estudiantes (n=389)	Cuestionarios. Formularios. Observación directa.	Los modelos activos son complicados en las clases grandes.
Francisco et al. (2008)	EEUU	Contrastar el modelo pedagógico investigativo universitario con el tradicional.	Teórico		El tradicional puede mejorar memoria, pero carece en preparar para enfrentar desafíos del mundo real.
García y García (2020)	España	Identificar las metodologías de enseñanza.	Docentes (n=280)	Cuestionario <i>ad hoc</i> .	Se observan variaciones en metodologías, modelos y uso de TIC según el departamento docente.
Gargallo et al. (2007)	España	Precisar los modelos de los docentes, así como su concepción del proceso de enseñanza.	Docentes (n=325)	Cuestionarios.	Se encuadran en modelos activos y tradicionales.
Husband (2013)	EEUU	Explicar el modelo aprendizaje-servicio.	Teórico		El modelo aprendizaje-servicio plantea un aprendizaje activo.

Tabla 1. Continúa

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Iglesias et al. (2013)	España	Indagar qué modelo usan los profesores ayudantes.	Docentes (n=60)	Entrevista abierta.	Los profesores ayudantes se inclinan por uno activo.
Iglesias et al. (2024).	Colombia	Proponer la lección magistral interactiva como una alternativa al tradicional.	Estudiantes (n=44)	Instrumento <i>ad hoc</i> . Observación directa.	Es más accesible y eficiente para los docentes.
Kember (2009)	Hong Kong	Promover formas de enseñanza y aprendizaje activas.	Estudiantes	Encuestas	Imprescindible la promoción de cursos de formación para docentes.
Li y Ding (2023)	China	Analizar el efecto del modelo activo los logros no académicos.	Revisión		Causa un impacto positivo en los logros no académicos.
Lowenstein et al. (2018)	EEUU	Resumir la experiencia de educadores con el modelo de enseñanza en el lugar.	Teórico		Infuye en la experiencia profesional y fomenta el pensamiento crítico.
McQueen y Webber (2009)	Reino Unido	Investigar opiniones de estudiantes sobre los modelos.	Estudiantes (n=374)	Encuesta. Entrevista.	Los estudiantes prefieren las lecciones enfocadas en el examen.
Nissim y Danial-Saad (2023).	Israel	Investigar el impacto del modelo en la formación de maestros.	Estudiantes (n=436)	Cuestionario	Los activos ejercen influencia positiva en las habilidades blandas del alumnado.
Nissim y Naifeld (2018)	Israel	Identificar los modelos dominantes en las carreras de educación.	Estudiantes (n=56) Docentes (n=69)	Cuestionario Informes	Los modelos de activos son más dominantes.
Orozco-Cazco et al. (2018)	España	Determinar la incidencia de los modelos en el rendimiento académico.	Profesores (n=4) Estudiantes (n=179)	Encuesta. Calificaciones.	Influyen en el rendimiento del alumnado.
Pla-Campas et al. (2022)	España	Analizar los efectos del modelo activo de codocencia.	Estudiantes (n=120).	Cuestionario Debate. Entrevistas.	Infuye en el aprendizaje, uso del espacio, modo de trabajar y relación docente-estudiante.
Porlán et al. (2020)	España	Analizar la evolución en concepciones y emociones de docentes tras curso de formación.	Docentes (n=16)	Cuestionario Informes	Cambiaron el modelo tradicional por uno activo.
Postareff y Lindblom (2008)	Finlandia	Registrar la descripción de la enseñanza de docentes.	Docentes (n=71)	Entrevistas	Se detectaron variaciones entre el modelo tradicional y el constructivista.
Reyero (2014).	España	Descubrir claves de la buena docencia.	Teórico		Los dos grandes modelos son válidos.
Santos y Serpa (2020)	Portugal	Describir modelo FC.	Revisión		Fomenta el aprendizaje activo.

Tabla 1. Continúa

Autor/Año	País	Objetivo	Muestra	Instrumento	Conclusión
Simons et al. (2020)	Bélgica	Conocer la perspectiva de los estudiantes de los modelos.	Estudiantes (n=14)	Informes Cuestionario Entrevistas	Prefieren una combinación de modelos.
Sosa et al. (2021)	España	Analizar el impacto del modelo FC en el aprendizaje, la satisfacción y la interacción.	Estudiantes (n=266)	Entrevistas	Influencia en: - Rendimiento académico - Motivación - Habilidades blandas - Interacciones
Sosa y Narciso (2019)	España	Analizar práctica con modelo de FC.	Estudiantes (n=105)	Entrevistas <i>ad hoc</i> Encuestas	Sirve: - Revertir el tradicional - Promover la cooperación - Mejorar las interacciones
Unal y Unal (2017)	EEUU	Explorar efecto del modelo FC frente al tradicional.	Docentes (n=16) Estudiantes (n= 623)	Encuestas <i>ad hoc</i> Cuestionario	FC demostró mejores resultados en el aprendizaje, opiniones y resultados.
Valentín et al. (2016)	España	Desarrollar experiencia didáctica que integre evaluación como parte del aprendizaje.	Estudiantes	Cuestionario Resultados académicos	Se observa un aumento en estudiantes presentados y aprobados.
Valverde y López (2009).	España	Analizar los modelos de cursos universitarios.	Cursos (n=31).	Informe	Predomina el transmisivo-tradicional.
Wohlfarth et al. (2008)	EEUU	Conocer las percepciones del alumnado sobre modelos activos.	Estudiantes (n=21)	Formulario Preguntas abiertas	Visto como positivo, sugieren que combinar modelos evitaría la frustración en el aula.
Wright (2011)	EEUU	Comparar las prácticas de la enseñanza activa con tradicional.	Revisión		Los activos son más efectivos y consiguen alcanzar los objetivos.
Yanamandram y Noble (2006)	Australia	Examinar las experiencias del alumnado respecto a dos modelos diferentes.	Estudiantes (n= 440).	Cuestionario	Prefieren los activos.
Zhang et al. (2021)	EEUU	Explorar el impacto del modelo FC en el rendimiento del alumnado.	Revisión		El modelo afectó positivamente.

Análisis descriptivo

La documentación analizada se situó entre 2004 a 2024 arrojando que el año que más estudios de la temática se realizaron fue en el 2020 (11.11%). El corpus de estudio ha comprendido una gran variedad de países, reflejando así la relevancia que posee el tema a nivel nacional e internacional. Encontramos artículos de países europeos (44.44%) y no

europeos (55.55%) que nos permitió comparar el sistema europeo con otros existentes, porque uno de los objetivos de Bolonia era fomentar la competitividad de la educación superior de Europa a nivel mundial (Salaburu et al., 2011). La tendencia incremental en los últimos años se ha apreciado en países como EEUU (30.55%) por poseer una formación superior competitiva y atractiva, España (30.55%) por demostrar en las últimas publicaciones una preocupación por mejorar la docencia universitaria, así como Israel (5.55%), Reino Unido (5.55%), Australia (2.78%), Bélgica (2.78%), Canadá (2.78%), China (2.78%), Colombia (2.78%), Finlandia (2.78%), Hong Kong (2.78%), México (2.78%), Portugal (2.78%), Singapur (2.78%). Hay que destacar que estos resultados pueden haber sido influenciados por el filtro del idioma porque solo se han seleccionado los artículos publicados en inglés (75%) y español (25%).

Atendiendo a los objetivos de las investigaciones que presentaron los artículos, coexistían dos tipos. El primero se relacionaba con la percepción de los participantes del proceso de aprendizaje sobre los modelos pedagógicos empleados en las universidades (Bishop-Williams et al., 2017; McQueen y Webber, 2009; Simons et al., 2020; Sosa y Narciso 2019; Sosa et al., 2021; Unal y Unal, 2017; Wohlfarth et al., 2008; Yamandram y Noble, 2006). El segundo se vinculaba a la utilización y comprensión de los modelos pedagógicos activos como medida para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria (Bárcenas et al., 2016; Bhati y Song, 2019; Blumberg, 2016; Caird y Lane, 2015; Campion, 2017; Conrad et al., 2007; Crull y Collins, 2004; Francisco et al., 2008; García y García, 2020; Gargallo et al., 2009; Husband, 2013; Iglesias et al., 2013; Iglesias et al., 2024; Kember, 2009; Li y Ding, 2023; Lowenstein et al., 2018; Metzger, 2015; Nissim y Naifeld, 2018; Orozco-Cazco et al., 2018; Pla-Campas et al., 2022; Porlán et al., 2020; Postareff y Lindblom-Yläne, 2008; Reyero, 2014; Santos y Serpa, 2020; Valentín et al., 2016; Valverde y Meneses, 2009; Wright, 2011; Zhang et al., 2021). Los estudios del segundo grupo aportaron una profundización en las características de los modelos para una mayor comprensión de la temática.

La efectividad de los modelos pedagógicos empleados en las universidades y las percepciones de los estudiantes y docentes ha sido investigada a través de métodos mixtos (33.33%), cualitativos (19.44%) y cuantitativos (13.89%). Los instrumentos de recopilación de datos que se emplearon en los artículos seleccionados fueron los cuestionarios (33.33%), encuestas en línea (25%), entrevistas (22.22%), informes (11.11%), observación directa (5.56%), formularios (5.56%) y, en menor medida, calificaciones de estudiantes (5.56%), grupos focales (2.78%) y debates (2.78%). En el caso de los artículos teóricos (33.33%) han empleado las revisiones sistemáticas (11.11%) para recolectar la información y extraer las conclusiones.

La puesta en marcha de las investigaciones experimentales se llevó a cabo con muestras pequeñas no aleatorias. El tamaño reducido de las muestras puede ser una limitación que siempre la duda en la representatividad de los resultados (Martín-Crespo

y Salamanca, 2007). Ahora bien, como la presente revisión quiere descubrir las múltiples realidades de la puesta en práctica de los modelos pedagógicos, la generalización de los resultados no ha sido una limitación.

Finalmente, ante las conclusiones de los estudios, se corroboró la influencia de los modelos pedagógicos en la enseñanza, donde la incidencia se apreció en los roles de los participantes (86.11%), en el uso de las TIC (22.22%), en las percepciones de los estudiantes e instructores (27.78%), en el rendimiento académico (13.89%) o en el desarrollo de habilidades blandas en las aulas universitarias (8.33%).

Presentado el análisis descriptivo de los artículos y por lo que respecta a nuestro objetivo de investigación, que recordemos era identificar los modelos pedagógicos en las instituciones universitarias, procedimos a aplicar un análisis de contenido en profundidad. Detectamos en nuestros resultados que los modelos tradicionales fueron los más utilizados por los docentes, seguido de modelos activos, la combinación de modelos o el de aula invertida. En cada una de estas modalidades pedagógicas analizamos su relación con la enseñanza de habilidades blandas y con el espacio físico de aprendizaje.

Modelo centrado en la enseñanza

Cuando en la literatura se definía al modelo instruccional clásico o, comúnmente, llamado tradicional, se hacía comparándolo con otros modelos como era el modelo centrado en el aprendizaje. Gracias a enfrentarlos, los autores pudieron analizar de una manera más efectiva la labor del profesorado universitario (Gargallo et al., 2008).

El modelo centrado en la enseñanza comprendía que el conocimiento se encontraba en las disciplinas, que eran transmitidas por los docentes a los estudiantes. La función del docente era fundamental porque era el transmisor de la información que los egresados reproducían. De modo que, las habilidades de un docente tradicional estaban orientadas a controlar el contenido que trabajaba en el aula, ser un buen orador y promover el interés y la motivación por el contenido (Postareff y Lindblom-Ylänne, 2008).

En los artículos de Blumberg (2016), Gargallo et al., (2008) o Francisco et al., (2008), se pudo apreciar que el profesorado que empleaba este tipo de modelo usaba una metodología básica de enseñanza, valiéndose de la exposición del profesor y la lección magistral, al igual que, empleaban el examen tradicional como estrategia de evaluar a los estudiantes. Además, el uso que le daban a las TIC en sus lecciones era mínimo ya que las empleaban como apoyo a la transmisión del contenido. En contraposición, autores como Bhati y Song (2019), García-Martín y García-Sánchez (2020) e Iglesias et al. (2013) defendieron que los docentes que empleaban unos modelos constructivistas sí que les dieron un buen uso a los recursos tecnológicos. A tal efecto, el estudio realizado por Caird y Lane (2015) concluyó que todos los modelos pedagógicos podían trabajar las TIC de una

manera eficaz, solo era necesario que el profesorado conociese la manera de emplearlas. Pero demostraron que los constructivistas eran los más apropiados para trabajarlas.

En nuestra revisión se encontraron numerosas publicaciones en las que se demostraba también el impacto de los modelos tradicionales en el aprendizaje de los estudiantes. Estos estudios evidenciaron que, en comparación con los modelos activos, el modelo tradicional no tenía tantas ganancias en el rendimiento académico (Orozco et al., 2018; Sosa et al., 2021), la motivación (Gargallo et al., 2009; Sosa et al., 2021), uso de las TIC (Bhati y Song, 2019; Iglesias et al., 2013) y la satisfacción del alumnado (Sosa et al., 2021).

Con todo, se pudo concluir que el modelo de transmisión no se ajustaba a las recomendaciones de la reforma universitaria europea porque estimulaba poco a la resolución de problemas del mundo real (Francisco et al., 2008). Aun así, no es adecuado afirmar que se trate de un modelo ineficaz porque se ha demostrado que puede ser un modelo excelente para capacitar la memoria de los aprendices y trabajar la dimensión teórica de las disciplinas (Blumberg, 2016).

Otro elemento para tener en cuenta en el proceso de aprendizaje a la hora de analizar un modelo es el modo en el que los docentes trabajaban las *soft skills* o habilidades blandas dentro de las aulas universitarias. Varios artículos como el de Sosa et al. (2021) incidieron en la influencia que los modelos pedagógicos tenían en el entrenamiento de estas habilidades. En esta línea, los hallazgos apuntaron a que los modelos de transmisión no entrenaban de una manera eficaz las habilidades blandas de los estudiantes por promover un aprendizaje individual.

En esta revisión también se ha tenido en cuenta el uso que los docentes de corte tradicional le daban al espacio del aula. Según los artículos analizados, los docentes no encontraron limitaciones en el diseño o configuración de las aulas para desarrollar su labor profesional. Esto fue debido a la metodología que desempeñaron y a la interacción tan mínima y unidireccional entre el alumnado y el docente (Crull y Collins, 2004; Gargallo et al., 2009; Pla-Campas et al., 2022).

Modelo centrado en el aprendizaje

Autores como Gargallo et al. (2009) consideraron que este modelo seguía las teorías constructivistas por la concepción del conocimiento, aprendizaje, enseñanza y de la evaluación. Al contrario que el modelo tradicional, este modelo entendió que el aprendizaje era un proceso de construcción personal, social y negociado. La responsabilidad de transformar los conocimientos recaía en el docente y en el alumnado. Además, estos conocimientos, debían ser útiles para responder a las necesidades del momento en el que se estuviera inmerso (Gargallo et al. 2009).

Al mismo tiempo, se apreció un cambio en los roles de ambos participantes. El alumnado se mostró más participativo, autónomo y comprometido en el proceso de aprendizaje mientras que el docente asumió un rol de facilitador del conocimiento, mediador entre los contenidos y sus alumnos, entrenador de habilidades blandas y guía de las experiencias de aprendizaje.

En los estudios predominó el uso de un *feedback* constante con los estudiantes, así como metodologías que fomentaban la participación de estos en el aula, tales como, trabajo cooperativo o un aprendizaje basado en proyectos. En cuanto al uso que los docentes universitarios les daban a las tecnologías se percibió que iba más allá de ser un mero vehículo de depósito de información (Gargallo et al., 2009), sino que las utilizaban para fomentar la participación e interacción de los egresados en el aula (Conrad et al., 2007; Iglesias et al., 2013; Pla-Campas et al., 2022; Yanamandram y Noble, 2006).

En definitiva, el modelo centrado en el aprendizaje se presentó en la literatura como la alternativa más afín a un modelo pedagógico activo. Sin embargo, el número de docentes que emplearon estos modelos no fue predominante.

En cuanto al desarrollo de las habilidades blandas los resultados sugirieron que las formas colaborativas y activas de aprendizaje fueron más significativas en el entrenamiento de las *soft skills*. Además, se detectó un ligero incremento en las calificaciones de los estudiantes y un mayor grado de satisfacción y motivación gracias a la participación del alumnado en su propio aprendizaje (Conrad et al., 2007; Orozco-Cazco et al., 2018).

A partir de las experiencias analizadas, se demostró también que los docentes, que buscaban una implicación y una relación bidireccional con sus estudiantes para potenciar el aprendizaje activo, encontraron limitaciones en el diseño, el tamaño y la configuración del aula fija de las facultades en las que impartían docencia (Crull y Collins, 2004; Metzger, 2015; Pla-Campas et al., 2022).

Modelos mixtos

Tras el análisis de los artículos se pudo concluir que un porcentaje significativo de los docentes universitarios no se limitaron a utilizar un único modelo pedagógico. Estos se decantaron por posiciones intermedias entre los dos grandes modelos (Blumberg, 2016; Gargallo et al., 2009; Orozco-Cazco et al., 2018; Postareff y Lindblom, 2008; Simons et al., 2020; Wohlfarth et al., 2008). En este caso, los docentes tuvieron en cuenta el tamaño del aula, las características de los estudiantes, la disciplina y las expectativas formativas a la hora de considerar cuál aplicar.

Si bien los docentes se decantaron por adaptar su modo de trabajar a las características mencionadas, predominaron los planteamientos más tradicionales como la lección magistral, la relación unilateral con los estudiantes y la evaluación sumativa (Bishop-Williams

et al., 2017; Gargallo et al., 2009). Ocasionalmente, utilizaron metodologías compatibles con el modelo constructivista como debates, trabajos cooperativos, preguntas, estudios de caso y el hallazgo de la información.

De forma general, existió una tendencia conservadora hacia el uso de las tecnologías en las aulas universitarias. Esto se demostró en los estudios analizados porque, aunque los docentes emplearon metodologías que fomentaban la participación en el aula, no se apreció un incremento en el uso de estas herramientas (Gargallo et al., 2009; Yanamandram y Noble, 2006; Valverde y López, 2009; Wright, 2011).

Hemos observado que una combinación de ambos modelos fue beneficiosa para el aprendizaje (Bishop-Williams et al., 2017; Wohlfarth et al., 2008). En concreto, los modelos mixtos se consideraron una estrategia efectiva y eficaz para los grados en los que se impartía docencia porque los egresados pudieron experimentar con la práctica diferentes modos de desarrollar la labor de un profesional de la educación (Blumberg, 2016; García-Martín y García-Sánchez, 2020; Simons et al., 2020).

En muchos casos, la implementación de una enseñanza variada y complementaria sirvió para estimular las habilidades blandas de los estudiantes debido a que se percibió una mejora en la interacción de los participantes del proceso, se crearon entornos más cercanos, se hizo uso de tutorías planificadas, se tuvieron en cuenta los conocimientos previos y se emplearon técnicas que motivaban a los estudiantes (Francisco et al., 2008; Porlán et al., 2020; Santos y Serpa, 2020; Valentín et al., 2016; Wright, 2011).

Como se ha mencionado, los docentes que emplearon los modelos mixtos en las aulas adaptaron sus metodologías a las características de los espacios. Sin embargo, Pla-Campas et al. (2022) demostró que, aun así, los docentes que apostaron por metodologías innovadoras encontraron limitaciones en el espacio, dificultando la dinámica de las sesiones e incluso las relaciones pedagógicas que se establecieron en el espacio educativo.

Modelo Flipped Classroom

La revisión sobre Flipped Classroom (FC) muestra que los investigadores han empleado diferentes terminologías para definirlo. Los artículos analizados han utilizado la terminología de modelo pedagógico cuando se referían al aprendizaje inverso o FC (Sosa et al., 2021; Sosa y Cerezo, 2021; Sosa y Narciso, 2019; Zhang et al., 2021) en lugar de etiquetarlo como un enfoque pedagógico o una estrategia de enseñanza-aprendizaje universitaria afín al modelo pedagógico constructivista, como bien se presentó en la investigación de los autores Santos y Serpa (2020). Como la mayoría de los autores revisados se ha posicionado en denominarlo modelo pedagógico, este trabajo lo ha registrado como tal. Posición que también defienden en sus investigaciones autoras como Torrecilla (2018) y Martínez-Salas (2019).

Sorprende, como se ha apreciado en la literatura, que en la última década las tendencias en educación superior iban de la mano con la utilización de tecnologías dentro de las aulas universitarias. Son numerosos los estudios (Santos y Serpa, 2020; Unal y Unal, 2017) que han investigado en universidades acerca de los beneficios e inconvenientes de la implementación de estas herramientas en los procesos de aprendizaje. Entre los beneficios, Unal y Unal (2017) destacaron que ayudaban a mejorar la instrucción tradicional e introducir modelos innovadores en las aulas universitarias, tales como el modelo de aula invertida o FC.

Santos y Serpa (2020) defendieron que el modelo FC estaba basado en las teorías constructivistas, ya que fomentaba el aprendizaje activo y hacía uso de una metodología para la construcción activa del conocimiento. Este modelo focalizó su actividad en una planificación de tareas fuera del aula, mientras que en el espacio del aula se produjo el debate o intercambio de reflexiones guiado por el instructor (González y Abad, 2020; Sosa y Narciso, 2019).

En cuanto al rendimiento académico se apreciaron discrepancias en los resultados, sin embargo, en las investigaciones analizadas, como fue la de Zhang et al. (2021), se concluyó que este modelo afectó positivamente al rendimiento académico, se percibieron mejores actitudes dentro del aula y un mayor grado de compromiso de los estudiantes por las asignaturas.

En definitiva, el modelo FC fomentaba un aprendizaje activo, permanente y adaptado al mercado profesional (González y Abad, 2020). Pero, como ocurrió en los modelos anteriores, se necesitó de una formación previa a los docentes universitarios para que el modelo tuviese éxito (Unal y Unal, 2017).

Las investigaciones actuales evidenciaron que el FC, si se sabía utilizar de forma correcta, podía llegar a ser un modo de aprender extremadamente efectivo (Unal y Unal, 2017). Así lo demostraron Sosa y Cerezo (2021), quienes concluyeron que este modelo entrenaba de manera eficaz las habilidades blandas, mejoraba la motivación y satisfacción de los estudiantes, y empleaba de forma adecuada las TIC.

Las experiencias educativas que emplearon FC remarcaron que en las sesiones de clase presencial el espacio educativo pudo ser una limitación. Teniendo en cuenta que el eje central no se encontraba en el frontal de la clase, sino en el centro del aula se complicaba la reorganización de los asientos (Siegel y Claydon, 2016). En concreto, se complicaba cuando se desarrollaba metodologías como instrucción entre pares, el aprendizaje basado en problemas o el aprendizaje colaborativo aulas masificadas o amuebladas con mesas y sillas clavadas en el suelo.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue recopilar los modelos pedagógicos con presencia en las universidades. Hemos podido secuenciar de mayor a menor frecuencia de uso cuáles han sido por parte de los docentes universitarios. Se realizó un análisis comparativo de los modelos educativos que permitió identificar los aspectos más relevantes de cada uno de ellos. Para alcanzar tal propósito se usaron como variables la concepción del modelo de enseñanza, el impacto en el aprendizaje, el trabajo de las habilidades blandas y el uso del espacio educativo.

En los últimos años, se ha podido apreciar un cierto rechazo al modelo tradicional, planteando nuevos modelos para conseguir erradicarlo de las aulas universitarias. Sin embargo, se ha visto en varios de los artículos analizados, como el de Gargallo et al. (2009) o Blumberg (2016), la defensa de las metodologías como las clases magistrales y las lecciones del profesor. Estos autores citaban que no debían desaparecer de las instituciones educativas, en especial de los grados que requerían de contenido teórico (Barboyon y Gargallo, 2022). Ahora bien, si las sesiones magistrales y las evaluaciones mediante exámenes no van acompañadas por metodologías que tengan en cuenta a los estudiantes, no se estaría exprimiendo el potencial de la formación universitaria.

Se reconoce la importancia de las habilidades duras para acceder a un empleo, sin embargo, se tiende a pasar por alto las habilidades blandas. Varias investigaciones han destacado que las habilidades blandas son esenciales no solo para acceder al mundo laboral, sino también para progresar en él (Blaszczynski y Green, 2012; Robles, 2012). Nuestros hallazgos están en línea con Rodríguez et al. (2018), quienes sugieren que la capacitación temprana en estas habilidades durante los primeros años universitarios conduce a un desarrollo más sólido de estas. Aarnio et al. (2010) resaltan que los estudiantes de segundo año suelen mostrar un rendimiento superior en estas habilidades que los de primero, lo que subraya la necesidad de fortalecerlas desde los primeros años. Pero, autoras como DePrada et al. (2022) señalan que las diferencias en la evolución de estas habilidades no son tan notorias de un año a otro y que dependen en gran medida del modelo pedagógico empleado por los docentes.

El modelo tradicional, en un uso exclusivo, fue el único que entrenaba de forma inadecuada las habilidades blandas. Se cree que en unos años la presencia de estas habilidades se incrementará en las aulas, lo cual supondrá necesariamente que los docentes emigren a metodologías que estén en la línea de tales habilidades (Tang, 2019). Esto demuestra que el uso de determinados modelos impacta en el desarrollo de las habilidades blandas de los estudiantes, pero también se ha podido apreciar el peso que los modelos tienen en el proceso de aprendizaje (Conrad et al., 2007). Aunque no se han obtenido

suficientes evidencias en cuanto a su influencia en la variable del rendimiento académico, sí que se han apreciado diferencias en los roles de los participantes (Otermans et al., 2023), en el grado de motivación y satisfacción de los egresados (Sosa et al., 2021) y en las percepciones del alumnado (Unal y Unal, 2017).

La motivación y la satisfacción han sido las dimensiones en las que más se han encontrado diferencias a favor del modelo centrado en el estudiante y de fc. Los alumnos que han experimentado estos modelos han reconocido estar mucho más satisfechos y motivados que aquellos que han asistido a las clases tradicionales. Tales diferencias se apreciaron en la mayoría de los artículos seleccionados (Sosa y Narciso, 2019; Zhang et al., 2021), lo cual aportó un mayor grado de confiabilidad. El rechazo hacia las clases tradicionales por parte de los estudiantes se debía a que estos apreciaron una desconexión entre la futura práctica profesional y el discurso. Considerando esto, cabría preguntarse si en los grados de las facultades de educación predomina la incoherencia de trabajar en las aulas con un único modelo pedagógico (Simons et al., 2020). Puesto que resultaría conveniente trabajar con más de un modelo para que el alumnado los reconociese y, posteriormente, los reprodujese en su futura práctica profesional (Nissim y Naifeld, 2018)

Si bien es recomendable el uso de modelos mixtos, conviene remarcar las dificultades que se han encontrado a la hora de ponerlos en práctica. La limitación más destacada por los instructores que integraron en sus aulas modelos activos ha sido el espacio, la organización y el mobiliario que se encuentra en la gran mayoría de aulas tanto nacionales como internacionales (Crull y Collins, 2004). Estos resultados van en la línea de las investigaciones sobre la compleja relación entre el aprendizaje y el diseño de espacios. Los autores consideraron los entornos como una parte valiosa que podría apoyar el aprendizaje (Salter et al., 2013; Walczak y Wylen, 2014). Pero, Leijon et al., (2022) comentaron que el espacio físico no se podía aislar como una causa única de resultados de aprendizaje.

CONCLUSIONES

A modo de síntesis, y recuperando nuestro objetivo, identificar los modelos pedagógicos predominantes en las aulas universitarias para comprender cómo estos modelos abordan la enseñanza de habilidades blandas y cómo es la interacción con los espacios, se puede concluir que:

- La literatura apoya que en las aulas se emplea tanto la lección magistral, como metodologías centradas en el aprendizaje del estudiante, como situaciones mixtas, aunque en porcentajes diferentes o con diferente peso.
- La lección magistral predomina en las disciplinas relacionadas con la transmisión de conocimientos teóricos. Es el modelo más generalizado entre el profesorado universitario.

- Los estudios revelan que los modelos centrados en el estudiante mejoran las estrategias de aprendizaje, incrementan la motivación y desarrollan habilidades blandas que los alumnos necesitarán a lo largo de su vida.
- La literatura evidencia que los profesores no se encasillan en un único modelo. Utilizan modelos mixtos en el proceso de formación. Estos modelos emplean tanto técnicas del modelo tradicional como del centrado en el estudiante. Han ido incrementando su presencia en las aulas.
- Las habilidades blandas se asocian a metodologías activas, frente a los modelos transmisores. La estimulación de estas habilidades es más proclive conseguirla con modelos centrados en el aprendizaje.
- Hay pocos artículos sobre cómo el diseño del espacio afecta a la práctica profesional de los profesores. Ninguno de los artículos busca evidencia sobre el mejor diseño del espacio, pero lo mencionan como una limitación para el uso de modelos activos, favorecer la interacción estudiante-docente y estudiante-estudiante, y emplear recursos educativos.
- Los espacios físicos actuales interaccionan mejor con los modelos tradicionales. Síguen diseños desfasados que no responden a las nuevas corrientes pedagógicas.

La implicación del estudio se traduce en la toma de conciencia por parte del profesorado de que la clave para ser un docente profesional no radica en el uso de un determinado modelo pedagógico, sino en el dominio de la técnica profesional, la inteligencia cognitiva, emocional y social. Porque, tan necesario es dominar las disciplinas que se imparten como mantener una interacción empática profesor-estudiante adecuada.

LIMITACIONES

Ponemos en conocimiento diversas limitaciones del estudio: que este se ha reducido a lengua inglesa, sabiendo que habrá otros trabajos en diferentes países que por convicción de sus autores publiquen en su lengua materna; la desconsideración de la literatura gris; y que solo se han revisado artículos en abierto. Sin embargo, los resultados obtenidos son capaces de ilustrar la situación de cambio en los modelos pedagógicos en el mundo universitario.

REFERENCIAS

- Anguera, M. (2023). Revisitando las revisiones sistemáticas desde la perspectiva metodológica. *RELIEVE*, 29(1), 1-25. <http://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.27758>
- Bautista y Borges, F. (2013). Smart classrooms: Innovation in formal learning spaces to transform learning experiences. *Bulletin of the Technical Committee on Learning Technology*, (3), 18–21.

- Barboyon, L., y Gargallo, B. (2022). Métodos centrados en el estudiante. Sus efectos en las estrategias y los enfoques de aprendizaje de los universitarios. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(1), 215-237. <https://doi.org/10.14201/teri.25600>
- *Bárcenas, J., Domínguez, J., Ruiz-Velasco, E. y Tolosa, J. (2016). Los docentes digitales para la educación del siglo XXI, *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 5(2), 47-55, <https://doi.org/10.37467/gka-revhuman.v5.420>
- *Bhati, A. y Song, I. (2019). New Methods for Collaborative Experiential Learning to Provide Personalised Formative Assessment. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(07), 179–195. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9173>
- *Bishop-Williams, K., Roke, K., Aspenlieder, E. y Troop, M. (2017). Graduate Student Perspectives of interdisciplinary and disciplinary programming for teaching development. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 8(3). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-racea.2017.3.11>
- Blaszczyński, C., y Green, D. (2012). Effective strategies and activities for developing soft skills. *Journal of applied research*, 10(1), 1–11.
- *Blumberg, P. (2016). Assessing implementation of learner-centered teaching while providing faculty development. *College Teaching*, 64(4), 194-203. <https://doi.org/10.1080/87567555.2016.1200528>
- *Caird, S. y Lane, A. (2015). Conceptualising the role of information and communication technologies in the design of higher education teaching models used in the UK. *British Journal of Educational Technology*, 46(1), 58–70. <https://doi.org/10.1111/bjet.12123>
- *Campion, C. (2017). Whither the humanities? Reinterpreting the relevance of an essential and embattled field. *Arts and Humanities in Higher Education*, 17(4), 433-448. <https://doi.org/10.1177/1474022217730819>
- Cazorla, M. (2011). Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española. *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, (4), 91-104. <https://doi.org/10.24310/rejie.2011.v0i4.7862>
- *Conrad, C., Johnson, J. y Gupta, D. (2007). Teaching-for-Learning (TFL): A model for faculty to advance student learning. *Innovative Higher Education*, 32(3), 153-165. <https://doi.org/10.1007/s10755-007-9045-9>
- *Crull, S. y Collins, S. (2004). Adapting Traditions: Teaching Research Methods in a Large Class Setting. *Teaching Sociology*, 32(2), 206-212. <https://doi.org/10.1177/0092055x0403200206>
- DePrada, E., Mareque, M. y Pino-Juste, M. (2022) Teamwork skills in higher education: Is university training contributing to their mastery. *Psicol. Refl. Crít.* 35(5) <https://doi.org/10.1186/s41155-022-00207-1>
- DeWinter, U. (2018). Los sistemas de gobierno de las universidades en los EE.UU. *NUEVAREVISTA.NET*, 1-7.
- Felipe-Afonso, M., Plasencia-Pimentel, A., García, L. y Castro, J. (2021). El efecto “Bolonia” en las estrategias y estilos de aprendizaje de los estudiantes de Psicología de la Universidad de La Laguna. *Revista de Investigación en Educación*, 19(2), 145-161. <https://doi.org/10.35869/reined.v19i2.3672>
- *Francisco, B., Noland, T. y Sinclair, D. (2008). See-Hear-Do Versus Read-Do-Research: an examination of an alternative method of instructional delivery. *College teaching methods styles journal*, 4(8), 9-14. <https://doi.org/10.19030/ctms.v4i8.5560>
- Galán, V. (2011). La adaptación de los métodos de enseñanza al plan Bolonia. *Revista eXtoikos*, (4), 109-111.

- *García-Martín, J. y García-Sánchez, J. (2020). Methodologies used by university lecturers in teaching and assessment of reading competence. *Ocnos*, 19(3), 55-71. https://doi.org/https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2378
- Gargallo, B. (2008). Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes. *Revista española de pedagogía*, 66(241), 425-446.
- *Gargallo, B., Fernández, A. y Jiménez, M. (2009). Modelos Docentes de los Profesores Universitarios. *Revista Teoría de la Educación*, 19(1). <https://doi.org/10.14201/3256>
- Gargallo, B., Pérez-Pérez, C., Verde, I. y García, E. (2017). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios y enseñanza centrada en el aprendizaje. *RELIEVE*, 23(2). <https://doi.org/10.7203/relieve.23.2.9078>
- Global University Network for Innovation (GUNI) (2022). *New Visions for Higher Education towards 2030*. Unesco. www.guni-call4action.org
- González-Zamar, M. y Abad-Segura, E. (2020). El aula invertida: un desafío para la enseñanza universitaria. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 11(20), 75-91.
- González, J., Arquero, J. y Hassall, T. (2012). The change towards a teaching methodology based on competences: A case study in a Spanish university. *Research Papers in Education*, 29(1), 111–130. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.745895>
- *Husband, T. (2013) Improving the Quality of Instruction Through a Service Teaching Framework. *The Journal of Effective Teaching*, 13(2) 73-82.
- *Iglesias, M., Lozano, I. y Martínez, M. (2013). Los modelos docentes desde las narrativas de los profesores noveles universitarios: un estudio cualitativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 61(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie6121087>
- *Iglesias, M., Sánchez, I., Cano-Maganto, A. y Carretero, C. (2024). Lección magistral interactiva: una metodología universitaria asequible y eficiente. *Revista Colombiana de Educación*, (90), 283-303. <https://doi.org/10.17227/rce.num90-15889>
- Jayaram, S. y Musau, R. (2017). Soft Skills: What They Are and How to Foster Them. En S. Jayaram, W. Munge, B. Adamson, D. Sorrell y N. Jain (Eds.), *Bridging the Skills Gap* (pp. 101-122). Technical and Vocational Education and Training: Issues, Concerns and Prospects, 26. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-49485-2_6
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- *Kember, D. (2009). Promoting student-centred forms of learning across an entire university. *High Educ*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9177-6>
- Leijon, M., Nordmo, I., Tieva, Å., y Troelsen, R. (2022). Formal learning spaces in Higher Education systematic review. *Teaching in Higher Education*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2066469>
- *Li, Y. y Ding, G. (2023). Student-Centered Education: A Meta-Analysis of Its Effects on Non-Academic Achievements. *Sage Open*, 13(2). <https://doi.org/10.1177/21582440231168792>
- *Lowenstein, E., Kaur, I., Erkaeva, N., Nielsen, R. y Voelker, L. (2018). Place-based teacher education a model whose time has come. *Issues in Teacher Education*, 27(2), 36-52.
- Martín-Crespo, M. y Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27),10. <https://cutt.ly/fJ0yrj8>
- Martínez, E. y Chiancone, A. (2018). La reforma universitaria latinoamericana: dinámicas de futuro y paradigmas-freno. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(13), 52-63.

- *McQueen, H. y Webber, J. (2009). What is very important to learning? A student perspective on a model of teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 33(3), 241-253. <https://doi.org/10.1080/03098770903026164>
- *Metzger, K. (2015). Collaborative teaching practices in undergraduate active learning classrooms: A report of faculty team teaching models and student reflections from two biology courses. *Bioscience*, 41(1), 3-9.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. En S. Billett, C. Harteis y H. Gruber (Eds.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning*, 87-102. Springer International Handbooks of Education. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_5
- *Nissim, Y., y Danial-Saad, A. (2023). The Resilient Teacher: Unveiling the Positive Impact of the Collaborative Practicum Model on Novice Teachers. *Education Sciences*, 13(11), 1162. <https://doi.org/10.3390/educsci13111162>
- *Nissim, Y. y Naifeld, E. (2018). Co-Teaching in the Academy-Class Program: From Theory to Practical Experience. *Journal of Education and Learning*, 7(4), 79-91. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p79>
- Nitchot, A., Gilbert, L. y Wettayaprasit, W. (2021). Competence representation and the use of educational technology support for Thai learners. *Educ Inf Technol*, 26, 5697-5716. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10547-7>
- Ocaña, A. (2021). Modelos educativos y Tendencias pedagógicas: La pedagogía del amor. *Boletín de Revista REDIPE*, 10(3), 89-106. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i3.1221>
- *Orozco-Cazco, G., Sosa, M. y Martínez, F. (2018). Modelos didácticos en la Educación Superior: una realidad que se puede cambiar. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 22(2), 447-469. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7732>
- Otermans, P., Aditya, D. y Pereira, M. (2023). A study exploring soft skills in higher education. *Journal of Teaching and Learning*, 14(1), 136-153.
- Page, M., McKenzie, J., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C., ... y Welch, V. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74(9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pérez, M. (2016). Internacionalización y reformas del sistema de educación superior en China. *Revista Problemas del Desarrollo*, 187(47), 1-25. <http://probdes.iiec.unam.mx>
- Pérez, M. y Ramírez, N. (2022). Modelos pedagógicos en educación superior: acción y experiencia en la formación integral. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11(1), 128-140. <https://doi.org/10.21071/ripadoc.v11i1.14103>
- Pineda, J. y Márquez, C. (2022). La docencia universitaria y la concepción de los contenidos. *Revista Complutense de Educación*, 33(4), 611-622. <https://doi.org/10.5209/rced.76364>
- *Pla-Campas, G., Simó-Gil, N. y Arumí-Prat, J. (2022). Análisis de los efectos de un proyecto innovador de codocencia en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 93-104. <https://doi.org/10.6018/reifop.499111>
- *Porlán, R., Delord, G., Hamed, S. y Rivero, A. (2020). El cambio de las concepciones y emociones sobre la enseñanza a través de ciclos de mejora en el aula: un estudio con profesores universitarios de ciencias. *Formación Universitaria*, 13(4), 183-200. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062020000400183>

- *Postareff, L. y Lindblom-Ylänne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teaching in higher education. *Learning and Instruction*, 18(2), 109-120. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.01.008>
- *Reyero, D. (2014). La excelencia docente universitaria. Análisis y propuestas para una mejor evaluación del profesorado universitario. *Educación XXI*, 17(2), 125-143. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11482>
- Robles, M. (2012). Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. *Business Communication*, 75(4), 453–465. <https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Rodríguez, G.; Ibarra, M. y Cubero, J. (2018). Competencias básicas relacionadas con la evaluación. Un estudio sobre la percepción de los estudiantes universitarios. *Educación XXI*, 21(1), doi:10.5944/educXX1.14457
- Salaburu, P., Haug, G. y Mora, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia, un encuentro imprescindible*. Academia Europea de Ciencias y Artes.
- Salter, D., Thomson, D., Fox, B.y Lam, J. (2013). Use and evaluation of a technology-rich experimental collaborative classroom. *Higher Education Research & Development*, 32(5), 805–819. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.777033>
- *Santos, A. y Serpa, S. (2020). Flipped Classroom for an Active Learning. *Journal of Education and e-Learning Research*, 7(2), 167-173. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2020.72.167.173>
- Siegel, C., y Claydon, J. (2016). Innovation in Higher Education: The Influence of Classroom Design and Instructional Technology. *i-Manager's Journal on School*, 12(2), 24-33.
- *Simons, M., Baeten, M. y Vanhees, C. (2020). Team Teaching During Field Experiences in Teacher Education: Investigating Student Teachers' Experiences with Parallel and Sequential Teaching. *Journal of Teacher Education*, 71(1). <https://doi.org/10.1177/0022487118789064>
- *Sosa, M., Guerra, J. y Cerezo, M.(2021).Flipped Classroom in the context of higher education: learning, satisfaction, and interaction. *Educ. Sci.*, 11(8). <https://doi.org/10.3390/educsci11080416>
- *Sosa, M. y Narciso, D. (2019). The impact of the flipped classroom in higher education: a case study. *Aloma*, 37(2), 15-23. <https://doi.org/10.51698/aloma.2019.37.2.15-23>
- Tang, K. (2019) Beyond Employability: Embedding Soft Skills in Higher Education. *TOJET*, 18(2).
- Torrecilla, S. (2018). Flipped Classroom: Un modelo pedagógico eficaz en el aprendizaje de Science. *RIE*, 76(1), 9-22. <https://doi.org/10.35362/rie7612969>
- *Unal, Z. y Unal, A. (2017). Comparison of Student Performance, Student Perception, and Teacher satisfaction with Traditional versus Flipped Classroom models. *International Journal of Instruction*, 10(4), 145-164. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1049a>
- *Valentín, A., González-Tablas, M., López, M. y Mateos, P. (2016). Una experiencia de aprendizaje combinado en Estadística para estudiantes de Psicología usando la evaluación como herramienta de aprendizaje. *Education in the Knowledge Society*, 17(1), 65-86. <https://doi.org/10.14201/eks20161716585>
- *Valverde, J. y López, E. (2009). Modelos pedagógicos en la docencia universitaria a través de entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Campo Abierto*, 28(2), 47-68.
- Wabgou, M. (2019). Problemáticas educativas en las universidades africanas: la academia subsahariana frente a la globalización. *Acción y Reflexión Educativa*, 44, 1-17.
- Walczak, M. y Wylen, D. (2014). Tiered Classrooms at St. Olaf College:Faculty and Student Perceptions of Three Different Designs. *Journal of Learning Spaces*, 2(2).

- Wang, Y. (2008). Educación superior para el desarrollo humano y social en Asia y el Pacífico. Nuevos desafíos y roles cambiantes. En Global University Network for Innovation (GUNI). *La educación superior en el mundo* 3, 226-236. Mundiprensa.
- *Wohlfarth, D., Sheras, D., Bennett, J., Simon, B., Pimentel, J. y Gabel, L. (2008). Student Perceptions of Learner-Centered Teaching. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 67-74. <https://doi.org/10.46504/03200808wo>
- *Wright, G. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching*, 23(3), 92-97. <https://eric.ed.gov/?id=EJ938583>
- *Yanamandram, V. y Noble, G. (2006). Student Experiences y Perceptions of Team-Teaching in a Large Undergraduate Class. *Journal of University Teaching Learning Practice*, 3(1), 56-74. <https://doi.org/10.53761/1.3.1.6>
- *Zhang, Q., Cheung, E. y Cheung, C., (2021). The impact of flipped classroom on college students' academic performance: A meta-analysis based on 20 experimental studies. *Science Insights Education Frontiers*, 8(2), 1059-1080. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3838807>

INFORMACIÓN PARA COLABORADORES

CÓDIGO DE ÉTICA

Responsabilidades de la Revista

1. La RESU se compromete a recibir el artículo enviado y a revisar que cumple los criterios de pertinencia temática y de forma correspondientes al primer filtro editorial. En caso positivo, a enviarlo a los dictaminadores, especialistas en el tema que aborda el autor, a recoger sus observaciones y propuestas y a remitirlas al autor. Una vez cumplido este proceso, se compromete a programar la publicación del artículo, y a cuidar el proceso de edición correspondiente.
2. La RESU asume la responsabilidad de informar debidamente al autor la fase del proceso editorial en que se encuentra el texto enviado, así como las resoluciones de primer filtro y dictamen académico.
3. La RESU se compromete a emitir comunicaciones formales al autor en las siguientes fases del proceso editorial:
 - a. Recepción del original
 - b. Aceptación o rechazo en primer filtro
 - c. Resultados de los dictámenes académicos
 - d. Estatus *en prensa*, en el momento de aceptación para publicación
 - e. Estatus *publicado*, en el momento de publicación impresa y en línea
4. La publicación de un artículo sometido a la RESU dependerá exclusivamente de:
 - a. La afinidad del texto con la temática de la RESU.
 - b. El cumplimiento estricto de los requisitos de forma establecidos por la Revista para el envío de originales.
 - c. Los resultados de la evaluación académica de los dictaminadores.
 - d. La satisfacción de las observaciones y cambios requeridos por los dictaminadores.
5. Las decisiones editoriales no se verán afectadas por razones de nacionalidad, etnidad, posición política, o religión de los autores. La decisión de editar o publicar no será determinada por políticas externas a la RESU.

6. La RESU garantizará que los artículos enviados por los integrantes de sus cuerpos editoriales y dictaminadores serán sometidos a los mismos procesos de evaluación y dictamen doble ciego que cualquier otro autor.
7. La RESU se compromete a respetar estrictamente el proceso de dictamen establecido en sus normas editoriales.
8. En caso de inconformidad con el resultado de los dictámenes, la RESU solicitará al autor un documento razonado y justificado sobre la misma y lo remitirá al Comité Editorial. El órgano colegiado decidirá lo que proceda.
9. Los integrantes de los cuerpos editoriales y los dictaminadores de la RESU se comprometen a no utilizar en sus propios trabajos, materiales inéditos que formen parte de artículos sometidos a la RESU para su publicación.

Responsabilidades de los autores

1. El autor se compromete a que el artículo sometido a la RESU es un trabajo inédito. Cualquier texto previamente publicado será rechazado. Se considerará un trabajo como previamente publicado cuando ocurra cualquiera de las siguientes situaciones:
 - a. Cuando el texto completo haya sido publicado.
 - b. Cuando fragmentos extensos de materiales previamente publicados formen parte del texto enviado a la RESU.
 - c. Cuando el trabajo sometido a la RESU esté contenido en memorias publicadas *in extenso*.
 - d. Estos criterios se refieren a publicaciones previas en forma impresa o electrónica, y en cualquier idioma.
2. Es responsabilidad del autor evitar cualquier conflicto de interés en la publicación de datos y resultados.
3. El autor deberá citar y referenciar claramente cualquier fragmento que sea tomado de la obra de otro, o de textos del propio autor. Este criterio incluye la debida referencia a las fuentes de datos, figuras y documentos. A criterio de la RESU el incumplimiento de este criterio puede ser considerado como plagio, en cuyo caso el trabajo será descartado para publicación.
4. Se considera una buena práctica que el autor establezca los créditos correspondientes a todas las personas que hayan colaborado en los proyectos de investigación en los que se sustente el artículo.
5. El uso de materiales no publicados, excepto los del propio autor, deberá contar con autorización expresa de los interesados. La revista se reserva el derecho de solicitar al autor las autorizaciones correspondientes.
6. Dado que el proceso de dictamen académico de los textos para su publicación en la Revista se sustenta en el arbitraje “dblemente ciego”, es responsabilidad del autor evitar cualquier referencia a su identidad en el texto.

7. El autor no debe remitir su trabajo a cualquier otra publicación mientras esté en proceso de arbitraje en la Revista. Si se detecta esta conducta se suspenderá el proceso de revisión o publicación del texto correspondiente.
8. El autor acepta en su integridad las normas, criterios y procedimientos editoriales de la Revista.

Responsabilidades de los dictaminadores

1. Los dictaminadores definen si un material es publicable o no. Si no lo es, deben proveer razones suficientes para sustentar el rechazo. En todos los casos deberán orientar a los autores para la mejora del texto sometido a la Revista.
2. Los dictaminadores sólo deberán aceptar aquellos textos sobre los que tengan suficiente competencia, experiencia y conocimiento para desarrollar las responsabilidades que se esperan de ellos.
3. Los dictaminadores deberán evitar cualquier conflicto de interés que identifiquen en referencia al texto que les ha sido enviado.

OBJETIVOS Y ALCANCES

La *Revista de la Educación Superior* (RESU) es un medio que se propone publicar textos académicos originales sobre la educación superior mexicana, con apertura a la dimensión internacional. Sus destinatarios son tanto investigadores que trabajan temas de educación superior como directivos, especialistas e interesados en planeación, evaluación y gestión de las instituciones y sistemas de educación superior. Por consiguiente, se difunden artículos de investigación, ensayos académicos y reseñas críticas, que propicien que los lectores enriquezcan su bagaje conceptual y analítico, y amplíen su conocimiento acerca de los retos que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior en los entornos nacional e internacional.

TEMÁTICAS PRIORITARIAS

La *Revista de la Educación Superior* publica artículos respecto al comportamiento de las Instituciones de Educación Superior (IES), su estructura, actores y desafíos, desde perspectivas disciplinarias o interdisciplinarias que, ya sea desde el análisis de caso o en perspectiva comparada, propongan debates informados sobre las problemáticas de la educación superior. De igual modo, es interés de la RESU publicar textos que revisen críticamente los conceptos, supuestos y paradigmas, que conforman el campo de estudios, así como la discusión de nuevos enfoques y conceptos que puedan enriquecerlo.

Se busca que, por su enfoque y calidad, el interés de los textos que publica la RESU rebase los límites de una institución o programa particular y se extiendan al mayor número

de lectores potenciales. Dada la amplitud de la problemática de la educación superior, se da prioridad a textos que se refieran a los siguientes aspectos:

- a) Trabajos relativos a temas y problemas estratégicos de la educación superior, de la agenda de la política educativa y de las funciones sustantivas de los sistemas e instituciones de educación superior en sus diferentes tipos y modalidades.
- b) Trabajos respecto a los diversos actores de la educación superior —académicos, alumnos, directivos y administrativos—, así como a los grupos externos que tienen interés e influencia en este campo.
- c) Estudios de tipo histórico o filosófico que por su contenido o enfoque enriquecen las perspectivas sobre la educación superior en la actualidad.
- d) Textos sobre cualquiera de los aspectos anteriores referidos a instituciones o sistemas de educación superior en América Latina u otros países.

Por el contrario, y salvo que el argumento central del texto se refiera a algunos de los temas mencionados en los incisos anteriores, la Revista no considerará para publicación los trabajos dedicados al estudio de aspectos pedagógicos particulares, experiencias didácticas, estudios sobre trabajos en el aula, trabajos de diseño o revisión curricular y reflexiones teóricas sin implicaciones directas para la educación superior.

LINEAMIENTOS PARA AUTORES

Secciones y materiales publicables

La Revista de la Educación Superior (RESU) organiza la publicación de materiales en tres secciones:

- Editorial. Sección no arbitrada destinada a la presentación del número, la reflexión sobre alguno o varios de los artículos contenidos en el número de la Revista, o sobre alguna temática de actualidad. Esta sección está a cargo del Director y del Comité Editorial de la RESU.
- Artículos. Incluye todos los textos arbitrados de investigación, ensayos académicos o estados del conocimiento.
- Reseñas. Da cabida a textos breves que presenten una revisión crítica de una obra significativa para el campo de estudio, de publicación reciente (no más de 2 años) en México y otros países.

La RESU recibe materiales para su eventual publicación en las secciones de Artículos y Reseñas.

RECEPCIÓN DE ORIGINALES Y ARBITRAJE

El envío de una contribución a la RESU supone el compromiso por parte del autor de que el texto es inédito y original. De igual modo el autor se compromete a no enviar el texto de manera paralela para su publicación a otra revista (ver Código de Ética).

La revista recibirá textos en inglés, francés o portugués, siempre y cuando se apeguen a los lineamientos temáticos y formales, y se traducirán al castellano sólo en caso de ser dictaminados como publicables.

Los originales únicamente se recibirán en la dirección electrónica: resu@anuies.mx

Todos los documentos recibidos se someterán a una lectura por parte del Comité Editorial para determinar su pertinencia temática, metodológica y formal. Las colaboraciones que cumplan con los requerimientos editoriales (primer filtro) serán sometidas al proceso de arbitraje que determinará si son susceptibles de ser publicadas en atención exclusiva a los criterios de calidad académica y contribución al campo de estudio. El proceso de arbitraje (segundo filtro) observará el principio de anonimato tanto del autor como de los evaluadores y se apegará a las mejores prácticas académicas. Se apela a que el autor cumpla con las disposiciones establecidas en el Código de Ética para contribuir a resguardar su anonimato.

La dirección de la RESU informará a los autores sobre la recepción de los originales en un plazo de ocho días y sobre el resultado del proceso de arbitraje, en un lapso máximo de cuatro meses. No se regresarán originales.

Los textos dictaminados favorablemente se publicarán en el orden de aprobación según lo permita el espacio de las diversas secciones. La dirección de la RESU informará a los autores del estatus en prensa cuando su artículo esté aprobado y enviará una notificación cuando su artículo este publicado.

Al enviar un original su autor o autores aceptan que, si el arbitraje es favorable, se publique en la RESU y sea puesto en línea en versión de texto completo en el sitio web de la revista (resu.anuies.mx). La anuies, por su parte, reconoce el derecho de cada autor de publicar el texto en otros medios o formas que considere conveniente, mencionando el hecho de que éste ha sido publicado previamente en la RESU y proporcionando la referencia hemerográfica completa.

Siguiendo las recomendaciones de la comunidad científica internacional, así como las de la Unión Europea dentro del marco del proyecto “Horizonte 2020”, para que la Revista de la Educación Superior sea visible en *ScienceDirect*, en acceso abierto, se convino emplear una licencia de uso *Creative Commons* que le permita aparecer en el directorio *Open Access*: (<http://www.sciencedirect.com/science/jrnallbooks/all/open-access>).

La licencia regulará el uso que se puede hacer de los artículos de manera abierta. De este modo, el lector puede leer, imprimir y descargar el artículo, así como distribuirlo en otros repositorios *Open Access*. Pero no está permitida la extracción de los datos, la reutilización de extractos en otros artículos, la traducción del artículo, o el uso comercial del mismo.

La puesta en práctica de la licencia tiene como único objetivo ajustarse a la normativa internacional de acceso abierto y oficializar las condiciones de uso de los artículos.

REQUERIMIENTOS FORMALES PARA LA PRESENTACIÓN DE ORIGINALES

Además de la pertinencia y calidad, el nivel de la RESU implica que los originales recibidos cumplan con altos estándares en cuanto a sus características formales: respeto de

la ortografía, la sintaxis y el género literario, claridad de la redacción, de la estructura y apego a las normas de citación. La dirección de la RESU podrá hacer correcciones de estilo menores a los originales aceptados para su publicación sin consultar con el autor, en el entendido de que no se alterará el sentido del texto.

Todos los trabajos deberán cumplir con los siguientes requerimientos:

- a) Los trabajos deberán enviarse en formato digital compatible con el procesador Word.
- b) La extensión máxima de los artículos y los ensayos será de 9,000 palabras, incluyendo cuadros y referencias. Las reseñas no deberán exceder de 4,500 palabras.
Excepcionalmente, el equipo directivo de la Revista podrá someter a arbitraje trabajos que excedan la extensión máxima, siempre que refieran a estudios y documentos con un alto interés coyuntural o estratégico.
- c) Todos los trabajos deberán acompañarse de un resumen de no más de 100 palabras y de 5 palabras clave que identifiquen el contenido del artículo. Ambos apartados deben presentarse en español y en su versión en inglés (*abstract, key words*).
- d) La presentación del aparato crítico del texto debe apegarse al formato adaptado de la American Psychological Association (APA), es decir, irán insertadas en el texto, no al pie, con el formato como a continuación aparece:

Citas integradas en el texto, con un autor:

- De acuerdo con nombre, apellido, (año), el juego en la infancia influirá en...
- En un estudio sobre el juego en la infancia... (apellido, año).
- En el año 2010, apellido estudió el juego en la infancia y la posible influencia...

Citas integradas con varios autores:

- Con dos autores se citan los apellidos de ambos cada vez que aparece la referencia en el texto.
- Si son tres, cuatro o cinco autores se citan a todos los autores, la primera vez. Ejemplo: Hernández, López, Pérez y Ramírez (1999) encontraron que los estudiantes...
En las citas posteriores, se escribe sólo el apellido del primer autor más *et al.* y el año de publicación. Ejemplo: Hernández *et al.* (2008) expresaron que...
- Seis o más autores: Desde la primera vez, se cita sólo el apellido del primer autor, seguido por *et al.* y el año de publicación. En las referencias, se anotarán los apellidos de todos los autores.

Citas textuales:

Citas textuales cortas (menos de 40 palabras) se integran en el texto y entre comillas. Citas textuales de 40 o más palabras se incluyen en el texto en forma de bloque, sin comillas. Sangría de cinco espacios.

Referencias:

En orden alfabético por apellido del autor e incluyendo completo su primer nombre (a diferencia de APA), a menos que en el original del texto referenciado se haya registrado sólo la inicial.

- Sangría francesa.
- Títulos de revistas o de libros, en cursivas.
- Un solo espacio después de cada signo de puntuación.

Los protocolos de la APA para citar fuentes electrónicas están en evolución. Para una información más reciente, consultar el vínculo al sitio de la APA, <http://www.apastyle.org/>

Consideraciones generales para la elaboración de gráficas, tablas, cuadros, esquemas, recuadros y similares

Los cuadros y gráficas se incluirán al final, numerados; se indicará en el texto el lugar donde deberá insertarse cada uno. Es importante que mediante un archivo adicional se envíe el original en Excel o Word para facilitar los procesos de edición. Se procurará evitar notas, pero en caso de haberlas se incluirán también al final con llamadas numéricas en el texto. Los elementos de apoyo incluidos en los artículos -como gráficas, tablas y cuadros- deben ser autocontenidos, es decir, la información mostrada en ellos debe comprenderse sin necesidad de recurrir al texto de dicho documento. Para elaborar los elementos de representación (gráficas, esquemas, figuras) y de síntesis (tablas, cuadros) de cifras deben tomarse en cuenta los siguientes criterios:

1. El título debe ser sintético, pero suficientemente explícito.
2. Deben indicarse las fuentes.
3. Además de las notas aclaratorias que el autor desee incluir al pie de gráficas, tablas, cuadros, esquemas y/o figuras, se sugiere recurrir a ellas para traducir las observaciones, notas o indicadores que arrojan los programas de cómputo cuando se les solicita cierto tipo de análisis estadístico y no se utiliza una versión en español. Es el caso, por ejemplo, de *mean* (que debe ser traducido como media), *median* (mediana), *mode* (moda), *standard deviation* (desviación estándar), *variance* (varianza) o *constant* (constante). Se sugiere traducir también el nombre de algunos procedimientos o resultados que puede generar el programa de análisis, como por ejemplo *Principal Component Analysis*, *Rotated Component Matrix* o *kmo and Bartlett's Test*.
4. Las siglas, abreviaturas y acrónimos que aparezcan en las gráficas, tablas, cuadros, figuras y similares, deberán ser adecuadamente descritas en una nota al pie de los mismos. Por ejemplo: si se utiliza “ns/nc” deberá indicarse que corresponde a la opción “No sabe/no contesta”, o si aparece “gl” deberá señalarse que se trata de “grados de libertad”. Las mismas consideraciones aplican si se alude, por ejemplo, a INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), ISCED (International Standard Classification of Education), CINE (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación) o UIS (Institute for Statistics de la UNESCO), entre otras expresiones.

REVISTA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
VOL. 54, N° 215

EDITADA POR LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES
E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
SE IMPRIMIÓ EN 2025,
EN PAPEL BOND CULTURAL DE 90 GRS.

SE UTILIZARON TIPOGRAFÍAS MRS. EAVES
Y GARAMOND PREMIER PRO

EL TIRAJE FUE DE 300 EJEMPLARES.

CONSEJO NACIONAL DE LA ANUIES

DRA. MARÍA LILIA CEDILLO RAMÍREZ

RECTORA DE LA BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA

REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

MTRO. MANUEL ÁNGEL URIBE VÁZQUEZ

DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE TÉPIC REPRESENTANTE DEL CONSEJO

DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. MARÍA GABRIELA GUADALUPE SÁNCHEZ GUTIÉRREZ

DIRECTORA GENERAL DEL INSTITUTO DE INVESTIGACIONES

DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA

REPRESENTANTE DE LOS CENTROS PÚBLICOS DE INVESTIGACIÓN

DR. LUIS ENRIQUE PALAFOX MAESTRE

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BAJA CALIFORNIA

PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NOROESTE

DR. LEONARDO LOMELÍ VANEGAS

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

MTRO. MARIO ERNESTO PATRÓN SÁNCHEZ

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA PUEBLA

REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARS E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DRA. FERNANDA LLERGO BAY

RECTORA GENERAL DE LA UNIVERSIDAD PANAMERICANA- IPADE

REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PARTICULARS E INSTITUCIONES AFINES (CUPRIA)

DR. JOSÉ LUIS GIL VÁZQUEZ

DIRECTOR DEL INSTITUTO TECNOLÓGICO DE AGUASCALIENTES

REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE INSTITUTOS TECNOLÓGICOS E INSTITUCIONES AFINES (CITIA)

DRA. CONSUELO NATALIA FIORENTINI CAÑEDO

RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE QUINTANA ROO

PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL SUR-SURESTE

DRA. VIRIDIANA AYDEÉ LEÓN HERNÁNDEZ

RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO-SUR

DRA. NORMA LILIANA GALVÁN MEZA

RECTORA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NAYARIT

PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL CENTRO- OCCIDENTE

DR. ARTURO REYES SANDOVAL

DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL

DRA. ROSA MARÍA TORRES HERNÁNDEZ

RECTORA DE LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

PRESIDENTA DEL CONSEJO REGIONAL DEL ÁREA METROPOLITANA

DR. ALEJANDRO JAVIER ZERMEÑO GUERRA

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUÍS POTOSÍ

PRESIDENTE DEL CONSEJO REGIONAL NORESTE

DR. JAVIER SALDAÑA ALMAZÁN

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE GUERRERO

REPRESENTANTE DEL CONSEJO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS E INSTITUCIONES AFINES (CUPIA)

DR. LUIS ARMANDO GONZÁLEZ PLACENCIA

SECRETARIO GENERAL EJECUTIVO DE LA ANUIES



Educación en derechos humanos

Human rights education in journalism training

DIEGO ARRIETA ROJAS, DANIEL MICHELOW

Racismo y antirracismo en universidades latinoamericanas

Racism and anti-racism in latin american universities. Student narratives

CECILIA NAVIA ANTEZANA, SAÚL VELASCO CRUZ, GABRIELA CZARNY

Las competencias en el ámbito del comercio internacional

*Competencies in the field of international trade: a contribution to the update
of higher education curricula and programs*

MARIEL VALDEZ GARCIA, JOSÉ FERNANDO CUEVAS DE LA GARZA,
RODRIGO SOTO BECERRA

Educación superior en crisis: desafíos de acceso y permanencia en Colombia

*Higher Education in Crisis: Challenges of Access
and Retention in Colombia*

PAULA ANDREA MÁRQUEZ VÁSQUEZ
LADY DAYANNA CAICEDO CONSUEGRA

Movilidad internacional estudiantil en México: brechas, avances y tendencias en Educación Superior

*International Student Mobility in Mexico:
Gaps, Progress, and Trends in Higher Education*

ADDY RODRÍGUEZ BETANZOS

Subjetividades políticas y experiencias de profesionalización en la educación superior intercultural y comunitaria en Oaxaca

*Political Subjectivities and Professionalization Experiences in Intercultural
and Community Higher Education in Oaxaca, Mexico*

SUSANA VARGAS EVARISTO

Modelos pedagógicos empleados por los docentes universitarios

Teaching Models Used by University Teachers

CRISTINA BORJA TOMÁS, PURIFICACIÓN PÉREZ GARCÍA

PRECIO DEL EJEMPLAR: \$175.00

SUSCRIPCIÓN ANUAL (CUATRO NÚMEROS) EN LA REPÚBLICA MEXICANA: \$700.00

EN EL EXTRANJERO: US \$75.00

resu.anuies.mx

IMPRESO Y HECHO EN MÉXICO / PRINTED IN MEXICO

