

Vulnerabilidad por la educación relacionada con la formación de profesores, el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas,- 2008¹

Domingo Cervantes B.²
Ernesto Menchaca A.³

Palabras-clave: vulnerabilidad, activos, educación

RESUMEN

El trabajo se propone analizar y caracterizar las diversas modalidades de formación de los profesores universitarios desde la perspectiva de la vulnerabilidad, en tanto situación que viven los sujetos como riesgo en sus conocimientos y sus prácticas docentes. El trabajo se sitúa en un ámbito cuanti-cualitativo de tipo descriptivo y transversal, a través de la observación estructurada de una muestra representativa mediante la aplicación de cuestionarios a profesores universitarios con formación de posgrado. Se obtiene una caracterización de los tipos de prácticas docentes y tipos de conocimientos que tienen los profesores universitarios con formación de posgrado. También se tendrá una visualización del tipo de práctica docente que ejercen los profesores con formación y sus múltiples orientaciones o tendencias al realizar diversos estudios de posgrado. Para tratar de entender cómo dispositivos como el prestigio, el conocimiento, la disciplina de formación y su área laboral constituyen enlaces que permean la vulnerabilidad de los sujetos. Se conocerán las razones que aducen los profesores para asumir una determinada formación profesional y cómo enfrentan las presiones institucionales, lo que permitirá detectar algunas de las principales tendencias y perspectivas de la formación universitaria y su vulnerabilidad.

¹ Trabajo presentado en el IV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Población, ALAP, realizado en La Habana, Cuba, del 16 al 19 de Noviembre de 2010.

² Doctor en Ciencias Económicas por la Universidad de la Habana e integrante del Cuerpo Académico CA-UAZ 53.

³ Maestro de la Maestría en Docencia y Procesos Institucionales, UADS-UAZ.

Vulnerabilidad por la educación relacionada con la formación de profesores, el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas,- 2008

Domingo Cervantes B.
Ernesto Menchaca A.

1. Introducción.

El tema de la vulnerabilidad se estudia de forma consistente, a partir de la propuesta teórica de Caroline O.N. Moser, cuando siendo becaria del Banco Mundial en año de 1996, propone que se estudie a los pobres no desde las carencias, sino desde las condiciones sociales, familiares, económicas y laborales de las cuales se dispone y de las cuales se puede hacer uso para enfrentar las dificultades y carencias; esta orientación vendrá a constituir el marco teórico de los activos que ha servido para hacer hablar a los datos que la realidad presenta, pero con otra forma de entenderlos y de buscar su posible solución.

Actualmente el marco teórico de los activos se retoma para estudiar diversos tipos de vulnerabilidades, como las del campo demográfico, el conjunto de problemas asociados con la educación, la salud, la seguridad, el empleo, la vivienda, los ingresos, entre otras. El proceso de consolidación teórica y metodológica de los activos, sigue en proceso y se hace presente en diversos campos de estudio, con algunas dificultades y no pocas críticas.

La educación como objeto de estudio, ha generado un conjunto de visiones y posiciones teóricas para abordar su problemática, parece conveniente ahora enfocar el campo educativo desde la perspectiva de la vulnerabilidad, en tanto situación que viven los sujetos, como riesgo de ser dañados y posibilidades de ser heridos por las carencias derivadas de la educación, bajo el supuesto que los servicios educativos forman parte y se integran a los ejes articuladores de la población y el desarrollo.

La educación como campo de estudio, ha generado un conjunto de visiones y posiciones teóricas para abordar el cúmulo de problemas asociados con diversas disciplinas, parece conveniente ahora enfocar el campo educativo y los problemas asociados desde la perspectiva de la vulnerabilidad, para efectos del trabajo de investigación se considera la vulnerabilidad por la educación como: *medida multidimensional que propicia la sensación de riesgo, inseguridad, indefensión y susceptibilidad de ser herida la persona, la familia y la comunidad por el comportamiento de las variables sociales relacionadas con el analfabetismo, inasistencia a la escuela y el bajo nivel escolar de la población; situación complementada por los efectos de la globalización y las relaciones asimétricas de la economía de mercado.*

México como nación, sociedad y cultura vive bajo presión y compromiso para transitar de nación administradora y dispensadora de los servicios públicos de educación, salud, justicia, vivienda y seguridad, a un sistema económico vigilante, evaluador, fiscalizador y administrador de los servicios públicos. Por tal motivo los funcionarios, de todos los

niveles administrativos, elaboran discursos para anunciar y proclamar que la inversión pública en educación es un compromiso suscrito con la sociedad y que se invertirá de forma creciente y sostenida en la educación pública de calidad, aunque en realidad, se constata, en las cifras del gasto, que en primer lugar no se ha recuperado el nivel de inversión de 1994 y que cuando se requieren aplicar recortes al gasto público, lo primero que afectan es a la educación y al sector salud, con lo que tenemos elementos para hacer la aseveración que desde la toma de decisiones que hace la administración pública, todos los ciudadanos usuarios de los servicios educativos, adquirimos la característica de vulnerables por motivos de la educación. A partir de tal situación, las otras condiciones de restricción al acceso, permanencia y egreso de los diversos niveles del Sistema Educativo Mexicano, solo vienen a contribuir a generar grados diferenciales de vulnerabilidad por la educación.

1. El tema emergente de la vulnerabilidad

El marco conceptual básico conformado por los ejes articuladores dentro de una visión abstracta y general de las relaciones entre población y desarrollo, permite incursionar en varios temas de población y desarrollo que sobresalen por su importancia y que constituyen áreas de permanente interés para las políticas públicas. Al parecer no habían trascendido aun suficientemente los trabajos de Moser (1996), Kaztman (1999, junio) y Attanasio y Székely (1999, jul-sept.), como para haber incluido los diferentes tipos de vulnerabilidades entre las áreas de mayor interés y curiosidad científica, cuando ya se iniciaban los planteamientos y los estudios generados desde los grupos de investigadores de diversos centros de los países de América Latina.

No se pretende ofrecer un concepto estrictamente elaborado de lo que es la vulnerabilidad, justamente porque, el mismo se encuentra en proceso de formulación por diferentes investigadores e instituciones académicas y en calidad de estudiosos, no queremos aparecer osados e irreverentes para el trabajo de quienes han abierto brecha en temática tan interesante pero tan esquiva. Ello no obsta para que en la actualidad se hable de la vulnerabilidad en general, y especialmente de las vulnerabilidades social, demográfica, ambiental, cultural, política, educativa, laboral, habitacional y una temática integradora, como la vulnerabilidad socio-demográfica.

El marco teórico de los activos de Moser, como los estudios y avances de los eminentes teóricos de la CEPAL, sin duda que avanzan en la coagulación de un paradigma, que aunque no substituya a la temática de los estudios de la pobreza, dará una fuerza y una explicación diferente y nueva a toda la problemática de los estudios de población y desarrollo, principalmente por el comportamiento dinámico de las variables asociadas al tema.

El estudio de la vulnerabilidad, como el papel y función teórica que viene a retomar el estudio de los activos, es una discusión que concierne a todo el cuerpo de los estudios de población y desarrollo y que desborda los límites del estudio de la vulnerabilidad por la educación. El presente trabajo no pretende ser otra cosa que una contribución a la conceptualización teórica del fenómeno, la propuesta de posibles dispositivos metodológicos para su abordaje y el trabajo con un caso específico que contribuya a validar teorizaciones y metodologías.

Por eso mismo, al enfrentar el tema de la vulnerabilidad no se inicia con la adscripción a ninguno de los diversos tratamientos sobre la misma, sino más bien se inicia por rescatar aquellos aspectos que sean apropiados para el estudio de nuestro caso: la vulnerabilidad por la educación que se expresa a través de la opinión de una muestra representativa de docentes que han tenido la oportunidad de realizar estudios de especialidad, maestría y doctorado; el nivel de confianza de la muestra aleatoria es de 95 y el nivel de significancia de 0.05 de la población de docentes universitarios con estudios de postgrado de la Universidad Autónoma de Zacatecas.

Una de las líneas de trabajo que ha servido de punto de partida en los estudios actuales sobre vulnerabilidad se fundamenta en la propuesta teórica del *Asset /vulnerability framework* planteado por Caroline Moser (1998, January), que se centra en las relaciones entre la pobreza y las características de los hogares y su entorno. El enfoque de Moser plantea que **los pobres hacen frente a su situación precaria por la vía de recurrir a sus activos tangibles “trabajo, capital humano, vivienda o intangibles relaciones domésticas y capital social”** (1998, January, p. 21) y, segundo, resalta el papel de los activos de los pobres y no el de sus pasivos, lo que sugiere que las políticas apropiadas para salir de la pobreza y enfrentar las crisis socioeconómicas deben promover el uso de los primeros. Vale decir que más que proponer una definición de activos, Moser define categorías para los activos de las personas (mujeres, hombres y niños), hogares y comunidades pobres de las zonas urbanas en función de un quíntuple "marco de vulnerabilidad de los activos", a partir de los resultados empíricos de un estudio a nivel urbano completado recientemente, se busca identificar lo que los pobres tienen, en lugar de lo que ellos no tienen, y haciendo de esa manera el enfoque sobre sus recursos. Utilizando la extensa obra de Sen, Swith, Maxwell y Smith, Davies, Devereux, y Putnam, este trabajo categoriza los recursos de individuos urbanos pobres - las mujeres, hombres y niños - los hogares, y comunidades por lo que se refiere a un quíntuple marco de “vulnerabilidad de los activos”. Éstos comprenden activos tangibles bien conocidos, como el trabajo y el capital humano, los activos familiares de menor productividad como los hogares, y activos intangibles, invisibles en gran medida, como las relaciones en el hogar y el capital social (Moser, 1998, January, p. 21).

El énfasis que se pone en reconocer la relevancia de los activos surge del cuestionamiento que se hace a muchas intervenciones dirigidas a combatir la pobreza y que actúan esencialmente sobre los ingresos, despreocupándose de los mecanismos, factores, características y oportunidades que tienen, adquieren o reciben los actores para consolidar su inserción socioeconómica.

Attanasio y Székely indican que los activos relevantes para los pobres son aquellos que "permiten generar ingresos" y que estos son una función de la combinación de cuatro elementos decisivos, a saber:

1. El acervo de activos generadores de ingresos que posee una persona,
2. La tasa a la que se utilizan dichos activos para producir ingresos,
3. El valor de mercado de los activos generadores de ingresos,
4. Las transferencias y legados independientes de los activos generadores de ingresos poseídos. (Attanasio & Székely, 1999, jul-sept., p. 321)

De los trabajos de Moser, Attanasio y Székely, se desprende que la mayor debilidad objetiva de los pobres para enfrentar su supervivencia cotidiana y los efectos de las crisis económicas, podría ser contrarrestada con una administración de los activos disponibles, independientemente de lo escaso del ingreso. De este enfoque que busca establecer un vínculo entre pobreza y vulnerabilidad se desprende un cambio radical en los presupuestos que asumen las políticas dirigidas a superar la pobreza, desplazando el énfasis en la carencia de ingresos a la necesidad de contribuir a una apropiada dotación y movilización de todos los recursos y capacidades.

Cabe destacar que ya desde los trabajos de Moser –lo que es importante para la aproximación que buscamos desarrollar- la población aparece como un activo, en tanto que, dependiendo de su estructura etaria, genera ingreso si se inserta en el mundo del trabajo. Moser incluye el trabajo de los miembros del hogar entre los activos del *Asset /vulnerability framework*, aunque sostiene que su movilización se ve dificultada cuando existe una elevada proporción de niños o ancianos, que no están en condiciones de trabajar o que si lo hacen enfrentan efectos negativos a mediano plazo. Además considera que las relaciones intradomésticas constituyen un activo, que depende de la estructura, la composición y la cohesión del hogar, lo que implica reconocer un papel más amplio a las variables demográficas en la configuración de la vulnerabilidad social. El énfasis en estas variables es mayor en el enfoque que considera activos y estructura de oportunidades.

En general del estudio de nivel urbano realizado por varios autores se planteó una clasificación de los activos, apropiada para los pobres urbanos, identificados en términos del “marco de vulnerabilidad/activos”. Esto incluye recursos tangibles bien conocidos como el trabajo y el capital humano, priorizados en el Informe sobre el Desarrollo Humano de 1990 dedicado a la pobreza, pero ampliado a un esquema más abarcador que comprende activos familiares menos productivos como la vivienda y como activos intangibles principalmente invisibles, como las relaciones domésticas y el capital social. Éstos pueden resumirse como sigue (Moser, 1998, January, p. 25):

Trabajo—comúnmente identificado como el activo más importante de los pobres.

Capital humano – nivel de salud que determina la capacidad de la gente para trabajar y las habilidades y educación que determina el beneficio a su labor.

Activos productivos—para los hogares urbanos pobres el más importante es a menudo la vivienda.

Relaciones domésticas—es un mecanismo por mancomunar el ingreso y compartir el consumo.

Capital social—reciprocidad dentro de las comunidades y entre los hogares basada en la confianza derivada de lazos sociales.

Del análisis realizado por Moser se desprende igualmente que los cambios en el entorno económico, social y político, generados por choques repentinos o transformaciones de carácter estructural, pueden llegar a ser tan adversos sobre las familias y comunidades como los desastres naturales. La investigación realizada partiendo del enfoque de vulnerabilidad/activos en áreas urbanas de Ecuador, Filipinas, Zambia y Hungría mostró que frente a los choques que afectaron a los habitantes de cuatro comunidades (altas tasas de inflación y fuertes reducciones del ingreso per cápita), se produjeron variadas reacciones de las familias orientadas a movilizar dinámicamente sus activos de la siguiente manera:

Trabajo: Aumento del trabajo de las mujeres; aumento del tiempo de las mujeres destinado al cuidado de los niños; mayor tiempo de las mujeres destinado a buscar agua limpia; aumento del trabajo infantil.

Vivienda: Renta de habitaciones y establecimiento de empresas familiares en las viviendas; construcción de viviendas en terrenos de los padres para la acomodación de matrimonios jóvenes.

Infraestructura social: Sustitución de bienes y servicios públicos por privados, en la provisión de aguas limpias y para acceso a salud; conexiones ilegales al tendido eléctrico.

Relaciones familiares: Mayor apoyo en las redes de apoyo de familias extendidas; y, aumento de procesos migratorios y remesas familiares.

Capital social: Mayor apoyo en créditos informales; aumento del apoyo entre familias para cuidado de niños; aumento de la actividad comunitaria en reparación de las escuelas, letrinas y equipamiento preescolar. (Moser, 1998, January, p. 29)

Luego de los trabajos iniciales de Caroline Moser a los que se ha hecho referencia, los desarrollos analíticos más sistemáticos sobre el enfoque de la vulnerabilidad social en el caso latinoamericano pueden encontrarse, en los trabajos realizados y coordinados por Rubén Kaztman sobre Argentina y Uruguay y más ampliamente en la labor realizada en el contexto de la CEPAL.

Por su parte Kaztman (1999, junio), ha puesto de manifiesto que los recursos que controlan los hogares no se pueden valorar con independencia de la estructura de oportunidades a la que tienen acceso, esto es, que los recursos se convierten en activos en la medida que permiten el aprovechamiento de las oportunidades que ofrece el medio a través del mercado, el Estado o la sociedad. Por otra parte afirma que las estructuras de oportunidades no son una constante sino una variable, lo que quiere decir que los países no son iguales en materia de oportunidades como tampoco lo son los diferentes momentos históricos ni su trayectoria. De lo anterior se desprende que:

1. El nivel de vulnerabilidad de un hogar -que se refiere a su capacidad para controlar las fuerzas que lo afectan- depende de la posesión o control de activos, esto es, de los recursos requeridos para el aprovechamiento de las oportunidades que brinda el medio en que se desenvuelve.
2. Los cambios en la vulnerabilidad de los hogares pueden producirse por cambios en los recursos que posee o controla, por cambios en los requerimientos de acceso a la estructura de oportunidades de su medio o por cambios en ambas dimensiones.

Un caso particular, pero muy frecuente, es un cambio asincrónico donde los requerimientos de acceso a las nuevas estructuras de oportunidades se modifican a mayor velocidad que la que utilizan los hogares para generar los recursos para su aprovechamiento⁴.

⁴ Rubén Kaztman (Coordinador). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay*. Documento preparado por la Oficina de CEPAL en Montevideo, con el apoyo financiero del PNUD, en el marco del Proyecto URU/97/017 "Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social". 1ra. Edición, junio de 1999, Pág. 20

Las estructuras de oportunidades son definidas por Kaztman como probabilidades de acceso a bienes, a servicios o al desempeño de actividades. Estas oportunidades inciden sobre el bienestar de los hogares, ya sea porque permiten o facilitan a los miembros del hogar el uso de sus propios recursos o porque les proveen recursos nuevos (1999, junio, p. 21). Vale indicar que mientras que Moser distingue entre Trabajo, capital humano (salud y educación), activos productivos (vivienda), relaciones del hogar y capital propiamente tal, Kaztman se refiere a capital financiero, capital físico, capital humano (incluyendo trabajo), y capital social (1999, junio, pp. 319-320).

Tanto para Moser como para Kaztman, la salud y educación constituyen los servicios definitorios del capital humano, generando además de sus beneficios individuales, importantes externalidades positivas para los hogares⁵. Igualmente ambos destacan que la vivienda es uno de los principales recursos para los grupos pobres ya sea como fuente de ingresos a través del arrendamiento o por su uso en actividades económicas.

La propuesta de abordar la vulnerabilidad por la educación, precisamente en el terreno de la educación terciaria, aunque puede ser elemento de contradicción, requiere un planteamiento de fondo, en primer lugar porque el sistema económico, social y educativo ha excluido a 96 de 100 niños que iniciaron la primaria, (OCDE, 1996) de tal forma que los cuatro jóvenes que llegarán a los estudios universitarios ahora se enfrentan a la posibilidad de ser heridos y excluidos, por los mismos sujetos que tienen la responsabilidad de formarlos, puesto que bajo las nuevas condiciones económicas de una sociedad del conocimiento selectiva y excluyente, a los docentes se les exigirán grados académicos y formación postlicenciatura; los estudiantes independientemente de los antecedentes que les haya proporcionado el sistema educativo, ahora se verán presionados para examinarse de acuerdo a las modalidades de exámenes nacionales e internacionales, como requisito de ingreso y durante el proceso sufrirán las presiones, exigencias y demandas de rendimientos de calificaciones, para justificar la permanencia y egreso.

Los activos disponibles de los estudiantes, en términos de Moser, serán los conocimientos, habilidades y capacidades que hayan adquirido en los niveles escolares previos y la posibilidad de usarlos para hacer frente a las exigencias de la formación.

Otro conjunto de activos, lo constituyen los conocimientos, habilidades, destrezas, valores y estrategias didácticas y pedagógicas que los docentes hubiesen adquirido en los estudios de postgrado, aunque pasan por el requisito de la voluntad y disponibilidad de los mismos docentes, para preparar a los estudiantes con medios y estrategias de defensa y preparación para presentar los exámenes y las pruebas a que se vean sometidos en el transcurso de su formación, hasta lograr adquirir el título. Los activos dispuestos para la defensa y sobrevivencia dentro del sistema educativo, pueden tener no sólo el efecto unitario, sino que adquirirían el efecto multiplicador, en caso de una sumatoria de fuerzas y activos de docentes y estudiantes.

2. El enfoque de la vulnerabilidad en América Latina y el Caribe

En honor a la justicia han sido los especialistas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la propia institución en conjunto, los que han promovido el

⁵ Ver: Kaztman, Rubén, Notas sobre la medición de la vulnerabilidad social. Borrador para discusión. 5to. Taller Regional, La medición de la pobreza, métodos y aplicaciones. Aguascalientes, México, Junio. 2000. BID-BIRF-CEPAL. <http://www.eclac.cl/deype/mecovi/docs/TALLER5/24.pdf>

debate al respecto, y han logrado producir en años muy recientes una abundante literatura en torno al término, que da cuenta tanto de los avances, como de los vacíos que aún perduran en cuanto a este tema de los ejes articuladores de las relaciones entre población y desarrollo, algunos de los que han sido planteados anteriormente en este trabajo⁶.

Ya en el seminario internacional de expertos sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y El Caribe⁷, realizado en Santiago de Chile durante los días 20 y 21 de junio del 2001 se reconocía que en los últimos años el CELADE ha procurado renovar su visión de las interrelaciones de la población con el desarrollo y abordar los procesos que llevan a la vulnerabilidad de individuos, hogares, grupos y comunidades.

De los trabajos producidos en la región, y en particular los de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe se desprende el planteamiento de que en los últimos años se ha venido prestando una fuerte atención a los conceptos de vulnerabilidad y grupos vulnerables; tanto a nivel de la academia como de los gobiernos. La misma obedece en buena medida a los impactos negativos que se están derivando de las manifestaciones de la globalización neoliberal en América Latina.

En términos de Roberto Pizarro (2001, febrero), el concepto de vulnerabilidad alude a la inseguridad e indefensión que experimentan comunidades, familias y personas en sus condiciones de vida como consecuencia del impacto que ejerce algún tipo de evento socioeconómico de carácter traumático. Tómese, por ejemplo, el caso de Argentina, donde una parte significativa de su población fue afectada y se mantiene en estado de indefensión e inseguridad como consecuencia de las medidas derivadas del modelo neoliberal adoptado. Se consideran igualmente en condiciones de vulnerabilidad las comunidades, familias y personas incapacitadas para manejar recursos y desarrollar estrategias⁸ que permitan enfrentar los efectos de esos eventos traumáticos.

⁶ Ver entre otros los trabajos de la CEPAL presentados en el Seminario Internacional “Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe”, Santiago de Chile, 20 y 21 de junio de 2001: Vulnerabilidad social: notas preliminares; Gustavo Busso, *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*; Jorge Rodríguez Vignoli: Vulnerabilidad demográfica en América latina: ¿qué hay de nuevo?; Carlos H. Filgueira, *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes*; José Javier Gómez, *Vulnerabilidad y Medio Ambiente*; Rubén Kaztman, *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas*. También: Roberto Pizarro: *Vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*; CEPAL, Santiago de Chile, febrero de 2001; Jorge Rodríguez Vignoli, *Vulnerabilidad demográfica, una faceta de las desventajas sociales*.

⁷ La reunión de expertos Seminario internacional sobre las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe fue organizada por la División de Población de la CEPAL - Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), y tuvo lugar en la sede de la CEPAL en Santiago de Chile, los días 20 y 21 de junio de 2001.

⁸ Para Roberto Pizarro (2001, febrero), la puesta en práctica de estrategias por parte de individuos y familias se hace necesaria para garantizar la supervivencia tanto de la unidad económica como del grupo familiar. Cada una de las unidades domésticas pone en práctica mecanismos de reproducción particulares, según los recursos materiales de que dispone y el tipo e intensidad de las presiones externas. Estas estrategias pueden asumir, al mismo tiempo, formas y matices diferentes, según el tamaño y la dinámica demográfica de los grupos familiares en que se basa la unidad reproductiva.

El enfoque de la vulnerabilidad se nos presenta como una nueva forma de enfocar los problemas del desarrollo social de la región. El enfoque tiene sus raíces, por una parte, en la noción de grupos vulnerables propia del campo de los estudios de población y desarrollo y del enfoque de los riesgos ante desastres naturales, al igual, como lo subraya Camilo Arriaga (2001, 20 y 21 de junio), “en la creciente percepción el modelo de desarrollo latinoamericano ha visto reducidas las certezas de bienestar y capacidad de proyectarse a futuro de las personas y hogares de menores recursos”(p. 3).

La vulnerabilidad derivada de los eventos que se desprenden de la nueva realidad tanto mundial como regional, se puso en evidencia en los años noventa en cónclaves internacionales de la trascendencia, que tienen eventos como, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1990); la Conferencia Internacional sobre Población y Desarrollo (1994); la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Social (1995); la Conferencia Internacional de la Mujer (1995); y una abundante producción científica que ha tenido lugar en los últimos años en la Región.

Pudiéramos afirmar que los recursos de que disponen las familias y las personas, para garantizar su reproducción, sobre todo en las áreas urbanas, han sufrido el impacto de lo que la CEPAL denomina *el nuevo patrón de desarrollo asumido en la región*. Según especialistas de este organismo internacional, el nuevo patrón de desarrollo, si bien ha abierto oportunidades y potencia los recursos existentes en ciertos sectores de la sociedad también ha cerrado oportunidades y ha debilitado los de una gran mayoría de la población. “La utilización del concepto de vulnerabilidad parece ser relevante, entonces, para entender el impacto sicosocial que ha producido en los habitantes de América Latina el nuevo patrón de desarrollo” (Pizarro, 2001, febrero, p. 13).

Se argumenta que el enfoque de la pobreza, que había tenido prioridad para analizar estos problemas, es insuficiente para comprender las complejas situaciones que aparecían en el contexto del aludido patrón de desarrollo consolidado en las últimas décadas en los países de la región; en cambio, la vulnerabilidad social aparece como una noción que permite caracterizar dichas situaciones. Al decir de Robert Chambers (1989, abril), el enfoque de vulnerabilidad al dar cuenta de la “indefensión, inseguridad, exposición a riesgos, shocks y estrés”, provocados por eventos socioeconómicos extremos, entrega una visión más integral sobre las condiciones de vida de los pobres y, al mismo tiempo, considera la disponibilidad de recursos y las estrategias de las propias familias para enfrentar los impactos que las afectan.

La vulnerabilidad se ha convertido en un rasgo social dominante, a raíz tanto de la mercantilización de las relaciones sociales como del abandono por parte del Estado de sus funciones de brindar protección y seguridad a la población. La vulnerabilidad surge como una configuración negativa entre aspectos micro y macrosociales, que inciden en los niveles de riesgo de individuos, hogares y comunidades. Se considera que el modelo anterior de desarrollo por sustitución de importaciones posiblemente generaba menores oportunidades, pero también menores niveles de vulnerabilidad; en las sociedades centradas en el mercado si bien aumentaban las oportunidades, a la vez se elevaban los niveles de vulnerabilidad, ya que el aprovechamiento de dichas oportunidades exige competencia, lucha y conquista, como se puede advertir en varios países de la región.

En apoyo a estas consideraciones, Roberto Pizarro argumenta que después de la crisis de los años treinta y hasta fines del decenio de los setenta, el patrón de desarrollo latinoamericano -basado en la industrialización y el mercado interno, con un estado productor, generador de empleo y proveedor de servicios sociales- estimuló un masivo flujo migratorio del campo a las ciudades. Las oportunidades de trabajo en la industria y en las empresas públicas y el acceso a los beneficios de salud, educación y previsión social que ofrecía el estado favorecieron principalmente a las poblaciones radicadas en las ciudades. En tales condiciones, los campesinos optaron por acceder a mejores condiciones de vida en las áreas urbanas, lo que hizo crecer “el allegamiento” y las “poblaciones marginales” en las ciudades. De aquí surgió, entonces, la teoría de la marginalidad, para explicar el rasgo social dominante que caracterizó al patrón de desarrollo entre los años treinta y los setenta (Pizarro, 2001, febrero).

Mientras tanto, en la década de los ochentas comienza a operar en la región el nuevo modelo de capitalismo que pone el énfasis en el incremento de la productividad y el nivel de explotación por medio de una reestructuración del proceso de trabajo y del mercado laboral, y adopta sintéticamente las siguientes características (Dorzán de Ante, 2000):

Una mayor productividad derivada de la innovación tecnológica, con una desigual distribución de la riqueza a favor del capital. Salarios más bajos, beneficios sociales reducidos y condiciones de trabajo menos protectoras.

A nivel internacional, se da una marcada descentralización de la producción a regiones o países caracterizados por bajos salarios.

Una gran expansión de la economía informal, o sea el conjunto de actividades generadoras de ingreso que no están reguladas por el sistema institucional. Gran parte del desarrollo de la economía informal tiene que ver con la retirada del Estado de bienestar en lo que se refiere a pago de los beneficios sociales y la falta de control en el cumplimiento de la legislación que protege a los trabajadores.

El debilitamiento de los sindicatos de trabajadores como una meta fundamental y claramente intencionada en este proceso de reestructuración económica. La organización laboral se encuentra en sus niveles más bajos de poder de influencia de los últimos treinta años.

Para Mirna Dorzán (2000), el sustento de estas transformaciones se debe encontrar en un cambio en el modo de intervención estatal en la economía, que ha dejado atrás el modelo keynesiano. No quiere decir que el Estado se retira totalmente del escenario económico, sino que adopta nuevas formas de mediación. El estado influye sobre nuevas áreas, a la vez que relega o abandona otras que son declaradas de venta libre y transferidas al mercado. Los mecanismos de apoyo estatal al modelo neoliberal se expresan entre otros aspectos en: la minimización de los controles sociales y medio-ambientales sobre el proceso laboral, reducción y privatización de las actividades productivas en el sector público, reforma fiscal regresiva que favorece a las grandes empresas y grupos económicos y austeridad fiscal; con la intención de conseguir un presupuesto equilibrado y una política monetaria rigurosa, herramientas fundamentales para controlar la inflación.

Muchas de estas medidas se desprenden de las exigencias de los organismos financieros internacionales. Medidas que garantizan el control de las variables macroeconómicas, pero que sacrifican y deterioran la calidad de vida de los obreros, de las organizaciones y de las comunidades (Ver, Dorzán de Ante, 2000).

Por otra parte la reestructuración del capitalismo se finca en la internacionalización de los procesos económicos para aumentar la rentabilidad por medio de la apertura de nuevos mercados. Esto permite al capital aprovecharse de las condiciones más favorables para la inversión y la producción en cualquier lugar del mundo, lo que se traduce generalmente en bajos salarios y una ausencia de la regulación gubernamental.

Las inversiones a escala mundial se ven beneficiadas por el desarrollo de la tecnología en las comunicaciones, conectando segmentos del mercado a través de las fronteras, diferenciando cada vez más a las sociedades verticalmente y homogeneizando los mercados horizontalmente (Ver, Dorzán de Ante, 2000).

3. Vulnerabilidad de la Educación Superior. La formación universitaria, el conocimiento y su práctica docente

Es necesario, siempre que hablemos del concepto de formación, discernir sobre problemas del conocimiento y de la realidad, como lo señalan Teresa Pacheco y Ángel Díaz Barriga (1993) “en cualquiera que sea la escala de observación o la perspectiva disciplinaria donde se sitúe el análisis, el concepto de formación estará siempre asociado a referentes del campo del conocimiento y de la realidad” (p. 7).

La formación docente ha sido señalada como un campo estratégico, en el contexto de la educación actual, sustentado en el reconocimiento de múltiples investigaciones que reconocen el papel estratégico que juega el profesor en las transformaciones educativas (Messina, 1999), quienes, además, reafirman que la formación compete a todas las personas que trabajan en educación y no sólo a los profesores, por lo que implica que la investigación sobre la formación se presente con una doble relevancia, por un lado, por el hecho de dar cuenta de lo que sucede en este campo y por el otro, contribuir a transformarlo, se trata entonces, como lo señala Graciela Messina (1999) de “contribuir a una revisión de la teoría y de la práctica pedagógica, de la teoría educativa y de una manera de hacer y de vivir la educación” (p.147).

Para Ángel Díaz Barriga (1993), la formación⁹ es “una actividad eminentemente humana por medio de la cual el hombre es capaz de recrear la cultura. Se trata de una apropiación histórica que sólo el hombre puede efectuar sobre los productos de su tarea” (p. 48). Y en estricto sentido se ha reconocido que los estudios de posgrado son los espacios específicos que forman para la investigación y la alta profesionalización.

Este estudio se ubica dentro de los dispositivos de formación formal, y en específico, los de formación de posgrado¹⁰. En este último caso, la formación sirve como perfeccionamiento

⁹ Formación es un término usado habitualmente en el discurso educativo contemporáneo. Se utiliza para referir a lo que se promueve en el alumno (formación del escolar); a lo que se pretende establecer en los profesores (formación de profesores); también se emplea con lo que está vinculado a la investigación (formación en investigación). [...] Es necesario añadir que el concepto de formación se utiliza en contraposición al de capacitación. Mientras que éste último se considera más técnico, inmediato y anulante [sic] de la dimensión intelectual, el primero se conceptualiza como de mayor integración y de mayor profundidad (Díaz Barriga, 1993, pp. 47-48).

¹⁰ Ver, Teresa Yurén Camarena (2005), Desde donde se analizan diversos dispositivos de formación docente, a los que se les llama *dispositivos de referencia*. Estos, constituyen un fragmento de la realidad educativa; cuando son organizados dentro de las instituciones educativas y operan como programas formales de formación, y finalizan con la obtención de un título o de un certificado que acreditan el cumplimiento de un cierto ciclo, son llamados, *dispositivos formales*. Y de entre ellos, se distinguen tres diferentes tipos: a) los de

o adquisición de nuevas competencias profesionales, sobre todo, de quienes ya están formados como profesores ó como profesionalización de la docencia para quienes han sido formados en disciplinas distintas a la educación, pero que, sin embargo, ejercen la docencia.

4. Conclusiones

Después de un recorrido por la formación de profesores, se esperaba tener a la mano todas las respuestas sobre la caracterización de la formación. Sin embargo, este trabajo apenas muestra nuevas rutas para indagar. Las respuestas que obtuvimos a nuestras preguntas iniciales de investigación, generaron otras preguntas que requieren nuevos esfuerzos de investigación a profundidad, en rubros como: la intensificación real del trabajo de los profesores, las motivaciones del profesor para asumir una determinada formación, las trayectorias de los profesores, y otros temas que la propia lectura del trabajo permitan recrear. Ello nos motiva a seguir investigando sobre la formación de los profesores, dada su importancia y relevancia, no sólo para los universitarios, sino para cualquiera que considere vital fortalecer la educación pública de nuestro país.

Caracterización de la formación de profesores

La construcción de políticas educativas, aunado a los modelos de formación implementados, genera tipos de prácticas, conocimientos y niveles de formación que hoy se expresan en la Universidad. En la presente investigación, se conceptualizaron los siguientes tipos de práctica docente y conocimientos, de los cuales se desprenden múltiples conclusiones que redefinen la vida de los profesores:

- *Tipo 1 o práctico-artesanal.* La práctica docente es un oficio, arte o un trabajo que no requiere estudios teóricos, sino competencias centradas en el profesor y en su personalidad.
- *Tipo 2 o academicista.* El profesor domina las disciplinas que enseña y transmite conocimientos.
- *Tipo 3 o práctico-tecnicista.* El profesor es considerado un sujeto con racionalidad tecnológica, que ahorra esfuerzos y logra procesos y productos de forma eficiente.
- *Tipo 4 o práctico-reflexivo.* El profesor comprende la naturaleza del cambio social, colabora en la solución de problemas y es un intermediario entre el alumno y el conocimiento.

En cuanto a los tipos de conocimientos, se definieron los siguientes:

- *Tipo 1 o práctico artesanal.* La institución suscribe la tradición, por lo que mantiene y reproduce los hábitos y la cultura profesional heredada, lo cual mantiene y legitima la estructura social ideológica y cultural.
- *Tipo 2 o técnico-academicista.* El conocimiento creado al margen de la práctica por científicos y expertos, se hace objeto del proceso académico a través de las técnicas pedagógicas para posteriores intervenciones, que requieren ser eficientes de acuerdo al modelo diseñado.

formación inicial, que generalmente se dirigen a formar a los profesionales en el nivel licenciatura, b) los de *nivelación*, que se destinan a profesionalizar a los docentes en servicio y c) los de formación de *posgrado*.

- *Tipo 3 o práctico reflexivo.* El docente genera su propio conocimiento ante la reflexión de su práctica educativa a través de la indagación teórica, con lo cual elabora una cultura profesional crítica.

La práctica docente de los profesores universitarios

Al estudiar un postgrado, gran parte de los profesores efectúan un cambio en sus prácticas docentes, principalmente reflejado cuando obtienen el grado respectivo en los niveles de maestría y doctorado. Antes de realizar su postgrado, los profesores orientaban su práctica hacia la docencia exclusivamente, con un predominio de sus disciplinas de formación inicial de licenciatura (práctica docente academicista, tipo 2). Una vez realizados sus estudios de postgrado, la mayoría se inclina hacia una perspectiva práctico-reflexiva (tipo 4).

A pesar del aumento en las prácticas de tipo 4 por parte de los profesores formados, prevalecen en los programas académicos las prácticas del tipo 1 y 2. Esto nos permite afirmar que actualmente lo que más influye en los alumnos es una práctica docente vista como un oficio, arte o un trabajo que no requiere estudios teóricos, sino competencias centradas en el profesor y en su personalidad, visión asociada al dominio de las disciplinas por parte del profesor y a la enseñanza y transmisión de conocimientos.

La práctica docente tipo 4 es considerada por los profesores como la que más satisface a los alumnos, y la que se requiere para realizar su trabajo dentro del aula, así como la más adecuada para que los alumnos entiendan, y para la solución de los problemas de enseñanza-aprendizaje. Según los docentes, dicha práctica mejora los resultados académicos de los alumnos y además les genera un mayor prestigio frente a los estudiantes. Por el contrario, los profesores consideran a la práctica tipo 1 como aquella asociada al rezago escolar de los alumnos, a la reprobación y a la deserción.

Los profesores con formación de postgrado enseñan a sus alumnos, en orden de importancia: a pensar críticamente, después a construir y resolver problemas, y a realizar interpretaciones con contenidos importantes.

El prestigio académico de los profesores está ligado, en primer lugar, a la publicación de libros y artículos en revistas; en segundo, al reconocimiento social que tienen en el ejercicio de su profesión; y tercero, a la obtención de grados académicos.

En los programas académicos de la Universidad prevalece una práctica docente de tipo disciplinar. Al revisar la práctica prevaleciente por áreas, encontramos que donde más se ejerce una práctica considerada como un oficio o como aquello que no requiere estudios teóricos sino competencias, es en Ciencias Agropecuarias. El área que despliega un tipo de práctica más disciplinar es Ingeniería y Tecnológicas. La que ejerce un mayor tipo de práctica ligada a un sujeto con racionalidad tecnológica que trata de ahorrar esfuerzos y ser eficiente es Ciencias Sociales; y la que mayor promueve una práctica que ayuda a comprender la naturaleza del cambio social y a colaborar en la solución de los problemas es la de Ciencias Económicas y Administrativas.

Los profesores con un alto índice de práctica docente se encuentran en la generación de 1982-1986. En general, se observa una tendencia a un nivel alto de práctica docente, exceptuando la generación contratada en los años 1992-1996, con un porcentaje significativo de profesores con una práctica docente de bajo nivel. El índice global del conjunto de los profesores fue de 74.56%.

Conocimientos

La mayoría de los profesores se formaron en el tipo 1 de conocimientos en sus estudios de licenciatura, en la especialidad en el tipo 2, y en la maestría y doctorado en el tipo 3. Los programas académicos de la Universidad abarcan los tres tipos de conocimientos conceptualizados, pero al preguntar a los profesores formados cuál promueven en el aula, señalan el tipo 3; en aspectos clínicos se promueve los tipos 2 y 3, al igual que en los laboratorios y centros de cómputo. En cuanto a los talleres se prefiere en su mayoría un tipo 3.

El conocimiento tipo 3 es considerado por los profesores como el más adecuado para que sus alumnos se formen, para el ejercicio profesional (ya sea de manera institucional o independiente) y finalmente el tipo que creen que mejor explica la realidad.

La mayoría de profesores formados promueven un conocimiento tipo 3, pero en su mayoría fueron formados en la licenciatura en el tipo 1, ligado a una formación conservadora, que suscribe la tradición y tiende a mantener y legitimar la estructura social, ideológica y cultural imperante. Esto mantiene la contradicción del profesor entre el ser y el deber ser de manera permanente.

El área donde más se promueve la indagación teórica y la reflexión de la práctica educativa es Educación y Humanidades. Dónde más se promueve la tradición y la reproducción de hábitos y una cultura profesional heredada es el área de Ciencias Sociales y el área que más promueve un conocimiento ligado a la eficiencia de un modelo prediseñado es Ciencias de la Salud.

El nivel más alto de profesores según el índice de conocimientos construido lo obtuvo la generación de profesores contratados entre 1977 y 1981; los profesores con un nivel medio están entre los años 2002 y 2006, lo que nos muestra un debilitamiento en cuanto al tipo de conocimientos en las nuevas generaciones de profesores. El índice global de conocimientos que tienen los profesores es de 63.70%.

Formación

La razón principal que aducen los profesores para tomar una decisión respecto a su definición de estudiar o no un postgrado es el interés por la ciencia y el conocimiento, y en seguida por mejorar su acreditación académica ligada al aumento de la percepción económica. Sin embargo, los apoyos para ello se encuentran fragmentados: en su mayoría, sólo se otorga un apoyo, sea este de descarga académica parcial, total, o apoyo económico. Y uno de los principales apoyos para la formación del postgrado de los profesores en la Universidad lo constituye el CONACyT.

La formación de los profesores universitarios es en su mayoría de tipo endogámica¹¹ a nivel de licenciatura, especialidad y maestría. La formación en el nivel de especialidad sigue en disminución en todas las DES exceptuando Ciencias de la Salud, a diferencia de los niveles de maestría y el doctorado que van en aumento.

Los profesores tienden a formarse a nivel de maestría en áreas de Ciencias Sociales y Educación y Humanidades.

¹¹ En el sentido de una formación dada en casa; es decir, los profesores, una vez que realizaron su formación de nivel licenciatura, ingresan a trabajar dentro de la misma institución y la formación de la mayoría de profesores en los niveles de especialidad y maestría se realiza también en los programas académicos de la misma institución.

Las presiones laborales e institucionales están aumentando el nivel de titulación de los profesores universitarios a nivel de maestría y doctorado.

Los profesores de la UAZ con postgrado, tomaron en promedio 2 años en titularse de la licenciatura, y 8 años más para iniciar los estudios de maestría, pero más de la mitad los inició en los primeros 6 años después de haberse titulado de la licenciatura. En cambio, los años promedio que tardan en iniciar sus estudios de doctorado, después de egresar de la maestría son 6 años, aunque la mitad lo hace en los primeros 4 años.

La titulación de los niveles de maestría y doctorado es la condición principal para una mejoría considerable en cuanto a la situación económica de los profesores.

Los profesores con grado de maestría promueven tipos de conocimiento del tipo 3 y tipo 2, y los de doctorado promueven principalmente un tipo 3.

Existe diversidad en la práctica docente y tipo de conocimiento que se promueve según el nivel de formación y el área académica de contratación, según la mayoría de profesores.

Área académica	Tipo de práctica docente que se ejerce	Tipo de conocimiento que se promueve
Ciencias Naturales y Exactas	tipo 2	tipo 3
Ciencias Agropecuarias	tipo 2	tipo 2
Ciencias de la Salud	tipo 2	tipo 2
Educación y Humanidades	tipo 4	tipo 3
Ingeniería y Tecnológicas	tipo 2	tipo 3
Arte y Cultura	tipo 2	tipo 1
Ciencias Económicas y Administrativas	tipo 4	tipo 3
Nivel Medio-Superior	tipo 1 y 2	tipo 1 y 2

El índice promedio global de formación de los profesores de la Universidad es de 46.57%. Si no se incluyeran la especialidad y una segunda maestría el índice aumenta a un 56.47%, lo que nos indica que se requiere un fortalecimiento de la formación a nivel institucional y por parte de los sujetos de la formación.

Principales problemáticas, tendencias y perspectivas de la formación

Existe una concurrencia en la contratación de profesores formados con los años electorales o inmediatos posteriores a las elecciones unipersonales de las administraciones universitarias, lo que parece inhibir en dichos profesores una carrera de formación más institucional.

El posgrado sigue necesitando un mayor apoyo y seguridad institucional que permitan su mejoramiento y una clara definición de políticas de formación de su planta docente.

Se agudiza la segmentación provocada por la diferenciación salarial y la política de estímulos a la productividad, y junto a ello también las diferencias en torno a los tipos de conocimiento que mejor explican la realidad, lo que confirma que existe una explicación de la situación para cada segmento de profesores y con ello múltiples configuraciones de racionalidad y formatividad.

Se requiere fortalecer la cualificación y formación de profesores en activo, sobre todo aquellos que fueron contratados en los años 1992 al 2001, pues representan la planta

docente que dará soporte académico a las tareas de docencia, investigación y extensión en los próximos años, ya que la renovación docente con nuevos perfiles de formación que actualmente se lleva a cabo, es insuficiente para el fortalecimiento de los programas académicos, sobre todo a nivel del postgrado.

Repercusiones académicas y laborales

Los profesores del género masculino son más apoyados que las mujeres para realizar estudios de postgrado.

Los quinquenios que muestran la mayor cantidad de profesores formados son los de 1997-2001 y 2002-2006; esto explica que los años en que más apoyo se ha otorgado a los profesores para formarse han sido de 1992 a 1996.

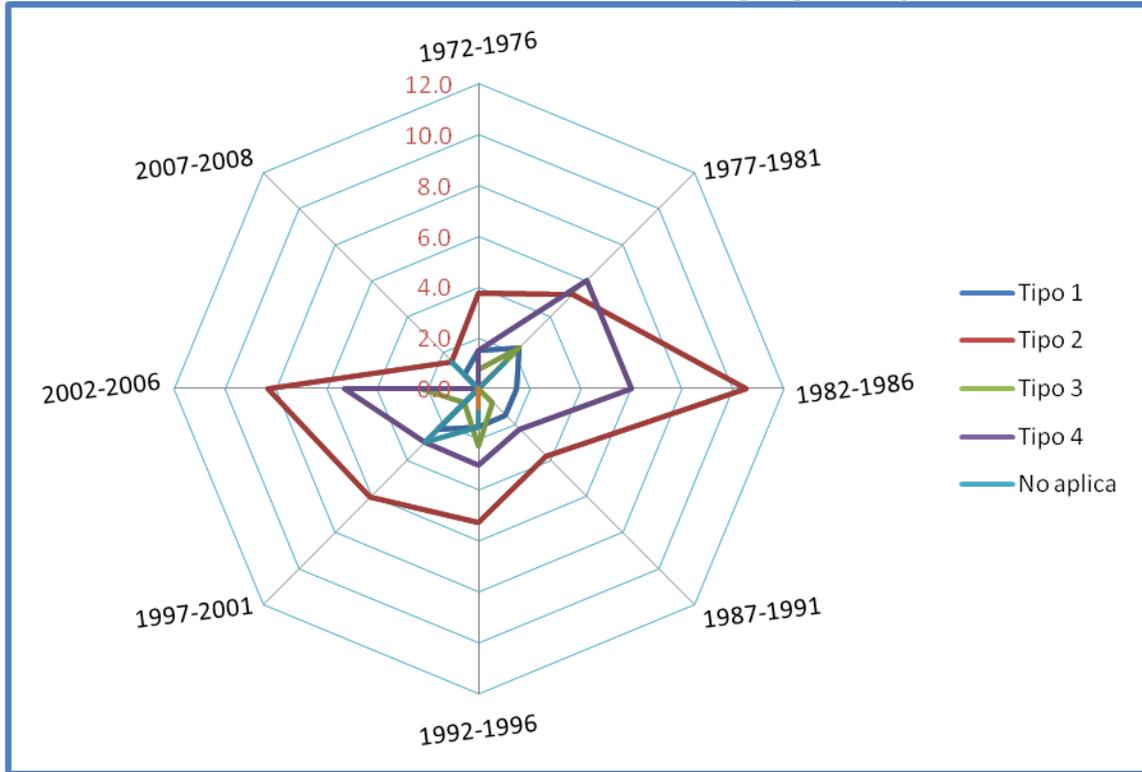
La situación económica de los profesores seguirá en la misma lógica de precarización: a mayor formación, más competencia laboral y por lo tanto abaratamiento de la fuerza de trabajo con mayor formación, como lo indican los resultados. Del total de profesores que realizaron estudios de postgrado, un 57% mejoró su situación económica y la generación que más lo hizo fue la de los años 1997-2000. Las generaciones a partir del 2001 están viendo detenida su mejoría económica, incluso con grados académicos relativamente altos. La mejoría en la situación económica está ligada a la titulación respectiva de la maestría y el doctorado.

Periodos de las políticas de formación

Se periodizaron cuatro etapas de la formación en la UAZ: *primera etapa: formación aleatoria*, entre los años 1980 a 1987; una *segunda etapa: incipiente sistematización*; la *tercera etapa: intentos de un crecimiento planificado*, con un fortalecimiento en la sistematización y planeación institucional, se puede ubicar en los años noventa, específicamente entre los años 1994-2001; y la *cuarta etapa: subordinación de los procesos institucionales* en los años 2001-2008.

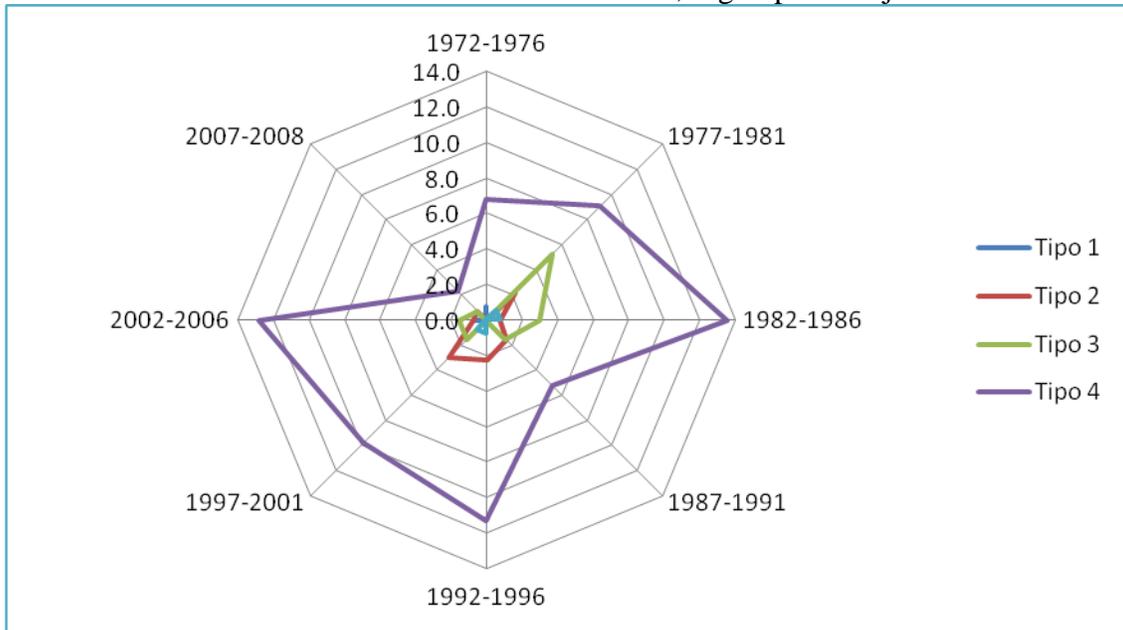
Existen además, por lo menos, tres periodos según el tipo de práctica docente que se ejerce: de 1972 a 1986 con prácticas orientadas hacia el tipo 4 y 3; un periodo más entre 1987 y 2001 de crecimiento de la práctica tipo 2; y un tercer periodo de 2002 a 2008 con un nuevo crecimiento de la práctica tipo 4.

Gráfico 1. Análisis radial del tipo de práctica docente que realizaban los profesores universitarios antes de los estudios de postgrado por quinquenio de contratación a la Universidad Autónoma de Zacatecas, según porcentajes.



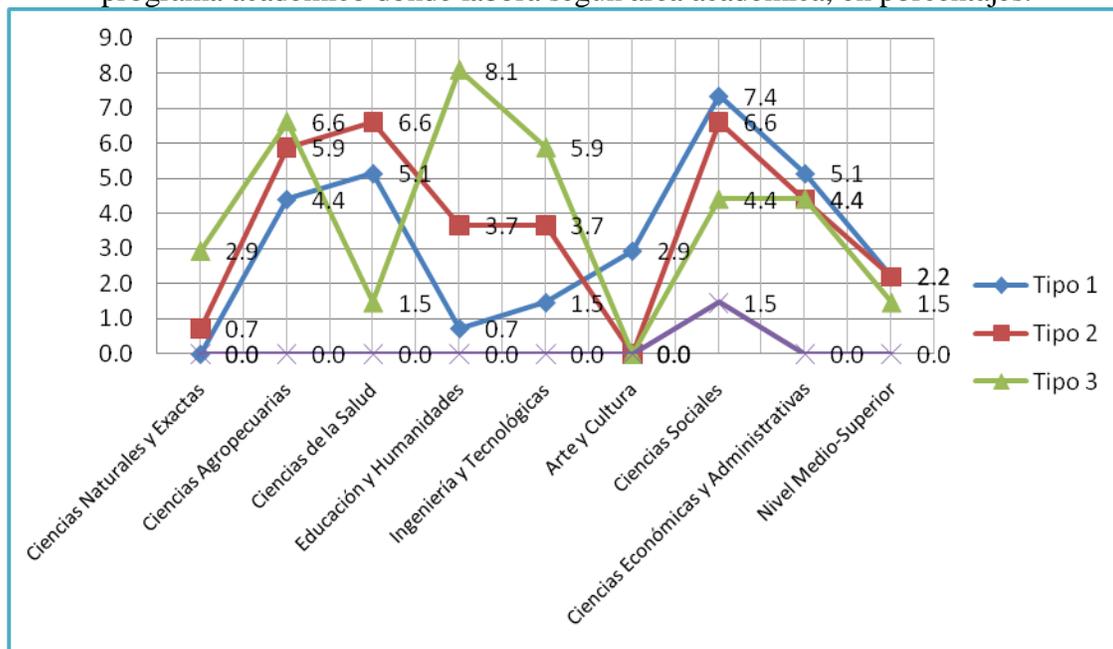
Fuente: Diseño propio datos del cuestionarios sobre formación de profesores, UAZ.

Gráfico 2. Análisis radial del tipo de práctica docente que realizan los profesores universitarios después de sus estudios de postgrado por quinquenio de contratación a la Universidad Autónoma de Zacatecas, según porcentajes.



Fuente: Diseño propio datos del cuestionarios sobre formación de profesores, UAZ.

Gráfico 3. Tipo de conocimiento promovido por los profesores universitarios en su programa académico donde labora según área académica, en porcentajes.



Fuente: Diseño propio datos del cuestionarios sobre formación de profesores, UAZ.

Apuntes y elementos finales

Siguiendo la línea de análisis de Burton R. Clark (1983), sobre los sistemas de educación superior, podemos apuntar algunos elementos finales que acontecen en la Universidad Autónoma de Zacatecas. Al parecer, en ausencia de grupos y colectivos de profesores con una alta formación que reconstituyan la integración de los procesos de formación, son los administradores universitarios los que realizan este proceso al concentrar la información y redefinir los rasgos, apoyos y orientaciones del proceso general de la formación universitaria.

Además, las líneas de investigación establecidas en los Planes de Desarrollo Institucional están generando un papel de integración simbólica al buscar establecer la formación de nuevas identidades disciplinares en torno a problemas específicos, por lo tanto, estas líneas definidas en los PIFIS redefinen, a mediano y largo plazo, nuevas identidades en los profesores.

Si los cuerpos académicos logran arraigarse y desarrollar sus formas de reclutamiento y de recompensas internas pueden constituirse en nuevas identificaciones de membresía exclusiva de los profesores, para incluir una nueva fuerza de integración, entre disciplinas y establecimientos, fortaleciendo una organización matricial de mucha mayor complejidad.

Sin embargo, la necesidad de la Universidad de evocar compromisos comunes y de presentarse como una entidad unificada, conduce a la construcción de doctrinas y símbolos integradores, por ello calidad y acreditación se fortalecen como elementos de integración y

esta necesidad se agudiza cuando se emplaza a la universidad a sobrevivir, y demostrar en todo momento su viabilidad y su estatus.

El anterior proceso plantea un mayor dominio simbólico de estilos y tradiciones establecido por instituciones o grupos de instituciones que tengan una mayor reputación, porque integran a diversas instituciones divergentes hacia un punto en común en la medida en que consciente o inconscientemente las menos prestigiosas imitan a los establecimientos de mayor estatus. Esto puede observarse con claridad en la imperiosa necesidad de la UAZ en integrarse al Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX), esto trae consigo no sólo la convergencia simbólica sino también técnica y organizacional aunque sus efectos pueden tener una gran diversidad, sin embargo la presión integradora está presente y seguirá en aumento.

Bibliografía

Arriaga Luco, Camilo. (2001, 20 y 21 de junio). *Servicios sociales y vulnerabilidad en América Latina: Conceptos, medición e indagación empírica*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Las expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe".

Attanasio, Orazio , & Székely, Miguel. (1999, jul-sept.). La pobreza en América Latina. Análisis basado en los activos. *El Trimestre Económico*, Núm. 263.

Burton R., C. (1983). *El sistema de educación superior* (R. Kent, Trans. 1ª en español ed.). México: Nueva imagen/Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.

Chambers, Robert (1989, abril). Vulnerability: How do poor cope? *IDS Bulletin*, Sussex.

Díaz Barriga, Ángel. (1993). Investigación, formación y currículum. Notas para una discusión. En T. Pacheco & Á. Díaz Barriga (Eds.), *El concepto de formación en la educación universitaria* (Primera ed., Vol. 31, Cuadernos del CESU, pp. 41-58). México: UNAM/CESU.

Dorzán de Ante, Mirna. (2000). La fragmentación del mundo del trabajo y sus implicancias políticas. *Kairos, Revista de temas sociales*, Año 4, No. 6 Recuperado 17 de abril, 2008, desde <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k06-09.htm>

Kaztman, Rubén, (Coordinador) (1999, junio). *Activos y estructuras de oportunidades. Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad en Uruguay. Documento preparado por la Oficina de CEPAL en Montevideo, con el apoyo financiero del PNUD, en el marco del Proyecto URU/97/017 "Apoyo a la implementación del Programa de Acción de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social"*. Montevideo: CEPAL.

Messina, Graciela (1999). Investigación en o investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 19, 145-207.

Moser, Caroline O. N. . (1996). *Confronting Crisis A Summary of Household Responses to Poverty and Vulnerability in Four Poor Urban Communities* (First printing ed.). Washington, D.C.: The World Bank

Moser, Caroline O. N. . (1998, January). Reassessing urban poverty reduction strategies: The asset vulnerability framework. *World Development, The World*

Bank, Washington DC, Vol. 26, No 1, desde [http://www.tessproject.com/products/seminars&training/seminar%20series/Assets_Materials/Reassessing Urban Poverty Reduction Strategies.pdf](http://www.tessproject.com/products/seminars&training/seminar%20series/Assets_Materials/Reassessing_Urban_Poverty_Reduction_Strategies.pdf)

Pacheco, Teresa, & Díaz Barriga, Ángel. (1993). Introducción. En T. Pacheco & Á. Díaz Barriga (Eds.), *El concepto de formación en la educación universitaria* (1ª ed., Vol. 31, Cuadernos del CESU). México: Universidad Nacional Autónoma de México/Centro de Estudios sobre la Universidad.

Pizarro, Roberto (2001, febrero). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL.

Yurén Camarena, María Teresa. (2005). *Ethos* y autoformación en los dispositivos de formación de docentes. En M. T. Yurén Camarena, (Coord.), C. Navia Antezana, (Coord.) & C. Saenger Pedrero, (Coord.) (Eds.), *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores* (pp. 19-45). Barcelona-México: Ediciones Pomares.