

Formación polivalente e identidad profesional de los interventores educativos *

María Elena Quiroz Lima**

* Título en inglés: Multi-purpose training and the professional identity of educational supervisors.

** Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana. Profesora investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Oaxaca. Correo electrónico: quirozelena@gmail.com

Recibido el 25 de agosto del 2014; aprobado el 18 de noviembre del 2014

PALABRAS CLAVE

Identidad Profesional/
Educación Superior/
Intervención educativa/
Formación profesional/
Formación polivalente

Resumen

El trabajo analiza la identidad profesional de los interventores educativos que cursaron la Licenciatura en Intervención Educativa, un programa de enfoque por competencias y de orientación polivalente de la Universidad Pedagógica Nacional. Es un trabajo de tipo cualitativo con entrevistas a 12 egresados de tres generaciones, cuyos resultados nos muestran que éstos se apropian del discurso formal sobre competencias y sus múltiples posibilidades profesionales, pero tienen dificultades para construir su identidad profesional e identificar espacios concretos en los que se puedan ubicar laboralmente.

KEYWORDS

Professional Identity/Higher
Education/Educational
Intervention/Professional
Training/Multi-purpose
Training

Abstract

This paper analyzes the professional identity of students who earned their bachelor's degrees in Educational Intervention, a program that applies a competency-based approach and multi-purpose training at the Universidad Nacional Pedagógica. It used a qualitative approach to interview 12 students from three different university cohorts. The results show that students appropriated the formal discourse regarding the competency-based approach and its role in opening up multiple career possibilities. However, they struggled to construct their own professional identities, as well as to identify specific areas in which they could be hired.

Presentación

El presente documento expone los resultados de una investigación realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Oaxaca, con los egresados de la licenciatura en Intervención Educativa. El texto está orientado hacia el análisis de la identidad profesional del interventor educativo, como un elemento que deriva de la formación que se promueve en un contexto institucional educativo y que continúa en uno laboral.

El trabajo fue desarrollado mediante una metodología cualitativa que recabó una muestra representativa a través de entrevistas hechas a cuatro egresados de la segunda (2008), tercera (2009) y cuarta (2010) generaciones, es decir, un total de 12 participantes.¹ Los criterios de selección incluyeron como premisas que estuvieran laborando al momento de la entrevista y que hubieran concluido sus estudios en los cuatro años reglamentarios que establece el programa. A cada uno de ellos se le asignó una clave que lo define como egresado de una generación y un número consecutivo. Las entrevistas se concentraron en indagar acerca de la forma como los estudiantes conciben y caracterizan su profesión, así como en los aspectos a los que recurren para construir su identidad. Por otra parte, se revisó el programa educativo, sus antecedentes y fundamentos, para analizar cómo se entiende y se promueve la polivalencia en la institución.

El documento está organizado en cinco secciones: inicia con los antecedentes que enmarcan el problema y el objeto de estudio, para luego dar paso a los referentes teóricos. El análisis de la identidad profesional recupera los aportes de la Teoría del Discurso Político (Hall, 2003; Lacau, 2011) y la Teoría de la Organización (Schein, 2006). La institución educativa y su cultura son analizadas desde la perspectiva del Nuevo Institucionalismo (Zuker 1999); luego se incluye una breve descripción de ésta, seguida de los resultados y, posteriormente, aparecen las conclusiones.

¹ En 2014 tres de ellos trabajan en Organizaciones no Gubernamentales, seis son profesores de educación básica (tres en escuela pública y tres en privada). Los otros tres se desempeñan un puesto administrativo en el área educativa del nivel medio superior.

La formación polivalente en la educación superior

Un cambio de modelo económico depende de la capacidad para generar, procesar y aplicar con eficacia la información basada en el conocimiento (Castells, 1999). El conocimiento en el siglo XXI es polivalente, pues reemplaza a las disciplinas tradicionales así como la forma en que éste se descubre y aplica; además es construido en un contexto de aplicación (Gibbons *et al*, 1994). Esta transición acarrea consigo la idea de interdisciplinariedad, entendida como la formación entre diferentes disciplinas académicas, y se reconoce a las Instituciones de Educación Superior (IES) como su centro de producción.² De modo que los roles de las IES se amplían con la inclusión de múltiples propósitos asociados a la búsqueda de fuentes de financiamiento para el desarrollo del conocimiento polivalente (Etzkowitz y Viale, 2010). La investigación que realicen las IES permanecerá orientada para generar un conocimiento útil, en colaboración con otras organizaciones sociales como las industrias y empresas privadas. Esta concepción de la investigación universitaria contemporánea recurre a la racionalidad técnica, con una postura epistemológica de la práctica positivista (Shils, citado por Shön, 1992). Para el caso de la formación de profesionales, el requerimiento es el mismo: promover una formación que permita a los estudiantes y egresados aplicar el conocimiento en diferentes tareas y espacios laborales.

De acuerdo con Deuze (citado por González 2012), la polivalencia alude a la capacidad de ejercer diversas tareas simultáneamente y de manera habitual, ya sea para buscar, tratar o difundir informaciones sobre temas diversos, para diferentes soportes, e interactuando con la audiencia. Aunque la definición señala de manera específica al caso de los periodistas, el principio es el mismo, pues refiere la capacidad de desarrollar varios grupos de actividades en la generación de productos y/o la prestación de servicios específicos de una profesión. En el mismo sentido, Flores (2005) señala que la polivalencia puede traducirse –dentro de la formación profesional– en uno o varios grupos de actividades necesarias en el desarrollo de los procesos producti-

² La definición de disciplina y la discusión de inter-disciplinariedad, multi-disciplinariedad, y trans-disciplinariedad han sido tema de debate en la educación. Aunque no hay un acuerdo en las definiciones, se reconoce que las áreas educativas y de investigación son dinámicas, se mezclan y se transforman. Así, lo que hoy se considera interdisciplinario, mañana puede ser considerado disciplinario. Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies. Washington: National Academy Press, p. 2.

vos y/o en actividades generales. Lo fundamental es que el egresado tenga la capacidad de adaptarse a diferentes formas de trabajo.

Con esta idea, un solo profesionista requiere desarrollar amplias competencias profesionales que, en otro momento, hubieran correspondido a diferentes puestos laborales, como un aspecto que, en el mejor de los casos, facilitará la empleabilidad de los egresados. Rintala y Suolanen (citados por González, 2012) identifican que las profesiones se transforman en tres sentidos: 1) la transferencia de tareas, en donde las funciones que ejecuta un profesional las aborda otro; 2) la fusión de roles tradicionales, para que un mismo trabajador ejecute las funciones de varios; 3) el aumento de las funciones adquiridas, donde el profesional asume las nuevas actividades que aparecen vinculadas a los nuevos medios de comunicación. La propuesta radica en que el desarrollo de múltiples competencias profesionales se lleve a cabo mediante una educación polivalente, la cual no se ciñe a una sólo línea de conocimiento; por el contrario, se abre a diversas opciones de especialización, de acuerdo con las necesidades del contexto.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) define la formación polivalente como aquella que permite al egresado desempeñarse profesionalmente en una amplia gama de actividades productivas. Para lograr lo anterior, la formación combina tanto los estudios en el aula, en el taller y/o en el laboratorio, como las prácticas y estadías en la planta productiva de bienes y servicios, pues son requisitos para que los estudiantes construyan con responsabilidad una serie de aptitudes, de conocimientos y de habilidades. Todos estos elementos deben contener iniciativa, cooperación y sentido crítico ante las necesidades locales, regionales y nacionales que presenta la sociedad para impulsar su desarrollo (SES, 2013).

La formación polivalente apunta hacia la construcción del conocimiento polivalente, el cual se traduce en múltiples competencias especificadas – en el plano formal – mediante el perfil de egreso de los planes de estudio. Dicha formación se construye relacionándola con cierta área o campo de estudio a través de ejes transversales a lo largo del programa educativo, por lo tanto, es de esperarse que los egresados cuenten con los conocimientos, las habilidades y las actitudes para adaptarse a los diferentes espacios y requerimientos de trabajo. Además, es probable que de esta forma los estudiantes tengan más oportunidades para ubicarse en empleos diversos, e inclusive de autoemplearse.

En las universidades tecnológicas, la polivalencia aparece definida como la formación en un grupo de actividades relacionadas con los procesos productivos o actividades generales, aplicables a las ramas de bienes o servicios (Silva, 2008). Los planes de estudio de las licenciaturas con

perfiles de egreso polivalente están conformados, por lo general, de tres niveles: 1) Básico, con carácter formativo para todo profesional; 2) Genérico, asociado a contenidos comunes para diversas disciplinas de un campo profesional; 3) Específico, con los contenidos de la profesión específica en la que se forma. Y en las universidades tecnológicas se agrega uno más: el nivel flexible (Silva citada por Villa, 2008).

La formación profesional polivalente va acompañada con la idea de la flexibilidad laboral, de manera que ésta permita ubicar a los profesionistas en distintos puestos y que desempeñen varias tareas en una sociedad en la que el tiempo y el espacio se desvanecen por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. La flexibilidad laboral sustituye conceptos clásicos como el contrato fijo de trabajo o la carrera laboral, por otros como empleabilidad, *outsourcing*, o *downsizing*, aspectos que afectan – entre otros – el sentido de pertenencia y la identificación que los empleados sienten con su organización. En este contexto, la formación profesional polivalente es todo un reto para las IES, pues básicamente el intento es promover tanto el conocimiento explícito como el tácito de una profesión, mediante programas educativos que incluyan experiencias en espacios interdisciplinarios (foros, empresas, cursos generales abiertos a diferentes programas educativos, expositores de diferentes disciplinas y experiencias), y que éstos permitan la aplicación de conocimientos y habilidades al interior y el exterior de las IES. De acuerdo con Godoy (1988), la educación polivalente representa una línea de búsqueda para atender los problemas educativos en tres dimensiones: 1) Políticas; 2) Estrategias; 3) Opciones pedagógicas que orientan las actividades educativas.

En su búsqueda por responder a las necesidades y los requerimientos de la sociedad del Siglo XXI, las IES han reestructurado sus modelos educativos y/o curriculares, en ocasiones acompañados con la creación de nuevos programas. Este fue el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, la cual creó en 2002 la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), un programa con enfoque por competencias profesionales y de orientación polivalente. Este programa educativo se aprobó para las Unidades UPN ubicadas en los diferentes estados de la República.

La formación polivalente requiere de estructuras y de formas de organización que permitan mantener relaciones con diferentes instancias educativas y laborales, de modo que se pueda contar con espacios en los cuales los estudiantes retroalimenten sus saberes teóricos a través de la experiencia. Pero lo más importante es que los actores (profesores y alumnos) desarrollen la capacidad para asimilar y apropiarse de un modelo que implica ampliar la visión formativa, que no debe reducirse al espacio del aula, ni

a la enseñanza teórica con proyección para un espacio laboral delimitado. Lo fundamental es la combinación de saberes de diferentes disciplinas, la interacción con diferentes profesionistas y la aplicación de competencias profesionales en espacios laborales diferentes, mediante la gestión de prácticas, estancias cortas, u otros ejercicios.

El vocablo de competencias resurgió a finales del siglo xx, en respuesta a la necesidad de construir nuevas formas de saber frente a la globalización comercial, económica y educativa (Quiroz, 2010). Este resurgimiento presentó una fuerte carga laboral al suponer que los procesos de enseñanza-aprendizaje se definían desde las exigencias del mercado laboral. Se distinguió entonces a la competencia laboral de la profesional: la primera refiere la capacidad productiva de un individuo, definida y medida en términos de desempeño (estándares de calidad), en un determinado contexto de trabajo; la segunda se promueve en las IES y, de acuerdo al Ceneval (2005), define la capacidad para realizar una actividad o tarea profesional determinada, lo que implica poner en acción y de forma armónica diversos conocimientos (saber), habilidades (saber hacer), actitudes y valores para la toma de decisiones (saber ser).

Rodríguez (2005) advierte acerca de los riesgos de definir las competencias de forma exclusivamente técnica, y señala que si los sistemas educativos consideran la polivalencia (como formación), deben centrar su actividad en el desarrollo de determinadas cualidades personales y en las llamadas destrezas blandas dirigidas a la integración y a la adaptabilidad al cambio.

Algunas instituciones cuentan con estructuras que se adaptan más a este tipo de formación, como ocurre con las universidades tecnológicas y politécnicas, las cuales consideran la participación de la academia, la industria y el gobierno para planear y definir sus acciones. Sin embargo, otras IES no tienen esa organización — como la UPN Oaxaca — porque se crearon en momentos histórico-sociales distintos y con misiones educativas diferentes. Por lo tanto, son los actores los que se enfrentan a procesos identitarios, cognitivos y de aplicación, complejos de traducir. Con base en lo anterior, nos preguntamos: ¿Cómo afecta la formación polivalente la identidad profesional del licenciado en intervención educativa? ¿Cómo se identifican los interventores educativos en el ámbito profesional? ¿Cómo construyen su identidad profesional los interventores educativos de la UPN Oaxaca?

Dar respuesta a estas interrogantes permitirá conocer el proceso de construcción identitaria de los interventores educativos de la UPN Unidad Oaxaca. Asimismo, recuperar sus voces permitirá identificar y analizar las bondades, y las limitaciones, de un programa con orientación polivalente que se imparte en una institución pública que no pertenece al sector tecnológico.

Identidad profesional y cultura institucional

Desde el enfoque discursivo de Hall (2003), la identificación es una construcción, un proceso permanente que está determinado por recursos materiales y simbólicos que le son necesarios para sostenerlo. La identificación es condicional, se adquiere en la contingencia, y como todas las prácticas significantes está sujeta al “juego” de la diferencia; necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso. De esta forma, se puede hablar de identidades que se construyen dentro del discurso y en ámbitos históricos e institucionales específicos; son, por un lado, el punto de encuentro de los discursos y de las prácticas que intentan ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales, y por otro, los procesos que producen subjetividades que nos construyen como sujetos susceptibles de expresarse. De este modo, la identidad es un punto de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas (Hall, 2003). En este mismo sentido, Laclau (2011) señala que la experiencia depende de condiciones discursivas y de posibilidades precisas. Justamente por ser toda posición del sujeto una posición discursiva, ésta participa de su carácter abierto y no logra fijar totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias. El conjunto de prácticas sociales de las instituciones y de los discursos está conectado; ambos aspectos se refuerzan mutuamente, actuando los unos sobre los otros.

De manera más específica, Schein (1978) señala que la *identidad profesional* se entiende como una forma de identidad social que se desarrolla en el tiempo, e implica hacerse una idea de la práctica profesional y el desarrollo de los talentos, valores, conocimientos, actitudes y habilidades que ésta incluye. Por lo tanto, la identidad profesional requiere de discursos (plano formal) que guíen las interacciones del grupo profesional dentro de las IES, y posteriormente en los espacios profesionales a los que se expone a los estudiantes (plano empírico), lo que les permite compararse y diferenciarse de otros grupos profesionales.

Es en las IES donde empieza la construcción de la identidad profesional a través de un proceso de socialización dinámico y complejo que incluye normas y supuestos tácitos compartidos; éstos definen la realidad, la identidad del individuo y la pertenencia al grupo profesional (Schein, 2006). La socialización también está mediada por la cultura de cada una de las IES, la cual incluye una serie de creencias y costumbres que se han institucionalizado a través de un proceso gradual: 1) *Transmisión*, de una generación a otra, con un grado de uniformidad generacional; 2) *Conservación*, ya que una vez que la transmisión ha tenido lugar, debe conservarse la cultura; 3) *Resis-*

tencia al cambio, lo que permite que se mantenga la persistencia cultural, relacionada directamente con el grado de institucionalización (Zucker, 1999). El conocimiento social una vez institucionalizado existe como un hecho, se vuelve parte de la realidad objetiva y se puede transmitir directamente sobre esta base; es suficiente que una persona simplemente diga a otra, “esta es la forma en que aquí se hacen las cosas” (Zucker, 1999).

La UPN-Oaxaca, entre su misión y visión

La Universidad Pedagógica Nacional fue creada en 1978 para promover la profesionalización de los profesores de educación básica en servicio. La sede principal es la Unidad Ajusco, en la ciudad de México, pero cuenta con varias unidades en los estados de la República. En 2002, la UPN inició la reestructuración de su oferta educativa, como una estrategia de su posicionamiento institucional. La búsqueda de este posicionamiento se debió, entre otros factores, a los requerimientos del siglo XXI para centrar los modelos educativos de las IES en el aprendizaje y la aplicación del conocimiento, la baja en la matrícula que presentaron sus unidades en los estados, y a las necesidades sociales educativas detectadas en los diagnósticos elaborados por la UPN para cada uno de los estados de república en los que tiene planteles.

La matrícula de las unidades está constituida básicamente por profesores-estudiantes (así se les denomina) de educación básica, quienes ya están laborando como profesores de primaria o preescolar; acuden a la UPN a cursar licenciaturas de nivelación en modalidad semiescolarizada los sábados y/o domingos. Estos profesores egresaron de los programas de cuatro años que se cursaban, después de la secundaria, en las escuelas Normales. Con el Acuerdo presidencial de 1984, en el que la educación Normal se elevó a rango de licenciatura, fue necesario cursar el bachillerato para ingresar a las escuelas Normales; por lo tanto, la nivelación que ofrece la UPN es necesaria sólo para aquellos profesores que cursaron sus estudios antes de esa fecha.³ Las unidades UPN mantuvieron por varios años la demanda y ofrecieron las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar (Plan 1985), y en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena (Plan 90). En 1994 se sustituyó la licenciatura del Plan 85 por la Licenciatura en Educación (Plan

³ Diario Oficial de la Federación, Artículo 1º en el que se señala que la educación normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura, 23 de marzo de 1984.

94), manteniendo como eje central el análisis de la práctica docente, en las áreas de primaria, preescolar, necesidades especiales y gestión, entre otras. Estos fueron los antecedentes para que en 2002 se creara la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE), un programa con enfoque por competencias y con orientación polivalente, cuyo objetivo es formar profesionales de la educación capaces de desempeñarse en diversos campos del ámbito docente.

La LIE se lleva a cabo en una modalidad escolarizada, abierta a todos aquellos estudiantes que cuenten con un certificado de educación media superior. Establece que por medio de la adquisición de las competencias generales (propias de cualquier profesional del campo de la educación) y específicas (las que se adquieren a través de las diferentes líneas de profesionalización), los estudiantes podrán responder a las necesidades sociales, regionales y estatales, con el objetivo de transformar la realidad educativa por medio de procesos de intervención (UPN 2002). Además, entre las premisas se encuentra que el programa favorezca la pronta incorporación de los egresados al mercado de trabajo, en los distintos ámbitos de intervención del campo educativo, vinculando al sector académico con el productivo y de servicios (UPN 2002).

El programa concibe al sujeto dentro de la trama de relaciones de la globalización, donde las identidades personal y nacional son deconstruidas y reconstruidas a cada momento (UPN 2002). El aprendizaje es multireferencial y multimediado, por lo que el profesional de la educación afrontará problemas inéditos, de manera que es indispensable que cuente con una formación más abierta y polivalente. Asimismo, el programa entiende la polivalencia como la transferencia de competencias y su aplicación en nuevos contextos y situaciones (UPN 2002).

Para llevar a cabo lo anterior, el programa incorpora tres áreas de formación en su plan de estudios: 1) Formación Inicial en Ciencias Sociales con un 18% de los cursos; 2) Formación Profesional Básica en Educación con 28% de cursos; 3) Formación Específica con 36% de cursos. La Unidad UPN Oaxaca incorporó dos líneas en el área de formación específica, una en Gestión Educativa y la otra en Educación Inicial; los estudiantes pueden elegir una de estas opciones. El perfil de egreso del interventor educativo incluye ocho competencias profesionales: a) Crear ambientes de aprendizaje; b) Realizar diagnósticos educativos; c) Diseñar programas y proyectos pertinentes en ámbitos educativos formales y no formales; d) Asesorar a individuos, grupos e instituciones; e) Planear procesos, acciones y proyectos educativos; f) Identificar, desarrollar y adecuar proyectos educativos; g) Evaluar instituciones, procesos y sujetos; h) Desarrollar procesos de formación permanente y promoverlos en otros.

Como se puede apreciar, la LIE es un programa muy diferente a los que las unidades habían trabajado desde su creación en 1978 hasta el 2003, cuando inició la licenciatura. De manera general, podemos señalar cuatro aspectos que la distinguen: 1) *Población a la que se dirige*, son jóvenes egresados de bachillerato que no cuentan con un empleo, como los profesores-alumnos de las otras licenciaturas; 2) *Modalidad de enseñanza escolarizada*, implica clases durante la semana y no sólo los fines de semana, como en los otros programas; 3) *Objeto de estudio amplio*, aborda procesos sociales y educativos en diversos ámbitos y con sujetos diversos, a diferencia de la práctica docente centrada en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela del nivel básico de los otros programas; 4) *Modelo curricular* por competencias y polivalente, maneja un enfoque teórico metodológico que se nutre de diferentes corrientes teóricas y no sólo del constructivismo que se utiliza para la enseñanza-aprendizaje.

El programa enfatiza, en diversas etapas, la idea de que el egresado podrá desempeñar su actividad profesional en una variedad de espacios, mediante la aplicación del conocimiento para transformar la realidad educativa, lo cual suena muy prometedor para los estudiantes.

La identidad profesional del interventor educativo

Los resultados de la investigación son contrastantes, ya que los egresados –por momentos– se identifican como profesionales con múltiples competencias, señalan su función, reconocen con facilidad las actividades que pueden realizar, pero al mismo tiempo encuentran dificultad en ubicar su espacio laboral mientras se esfuerzan por distinguirse de otros profesionistas. Dentro de las funciones que los egresados identifican sobresalen tres: 1) son agentes de cambio que van a mediar y proponer; 2) son animadores socioculturales que desarrollan talleres, proyectos, cursos de capacitación; 3) son interventores para favorecer el desarrollo de diferentes procesos socioeducativos, tratando de involucrar a la gente. Estas funciones son muy amplias y se mezclan con aspectos políticos, pedagógicos y de intervención, que para un solo profesionista resultan todo un desafío.

Los egresados señalan que la licenciatura tiene como propósito transformar la realidad educativa, y aunque consideran que la propuesta pretende ser muy relevante, en la práctica no lo es tanto.

En la práctica nuestras intervenciones son muy tímidas o limitadas y no resuelven problemas o necesidades que permitan transformar la realidad social y educativa (e4g1).

Igualmente indican que el interventor educativo es un profesional que realiza diversas actividades, entre ellas, el desarrollo de proyectos para mejorar la educación. También llevan a cabo diagnósticos, planeaciones, evaluaciones y proponen acciones para mejorar. Estas prácticas que mencionan los profesionistas se relacionan directamente con las competencias establecidas en su perfil de egreso, lo que da cuenta de la apropiación del discurso formal al que como estudiantes estuvieron expuestos en sus cursos. En el mismo sentido, consideran que estas actividades no las pueden realizar otros profesionales de la educación, y en este ejercicio de comparación es donde encuentran su punto de singularidad que los hace identificarse con mayor precisión.

Cuando me presento en las comunidades como interventor educativo, las personas piensan que vengo del gobierno y voy a gestionarles recursos; otros piensan que soy antropólogo, pero les digo que no. Yo soy algo que la UPN quiso hacer (e4g1). El interventor es como un comodín que va y hace que se logre el objetivo; hace lo que no puede hacer el psicólogo ni el sociólogo (e2g1).

Nos distinguimos del pedagogo porque ellos se dedican a la didáctica y al proceso de aprendizaje, pero no ven más allá del plan de estudios; nosotros tenemos un panorama más amplio (e2g4).

Los egresados de trabajo social se quedan "cortos"; aunque el interventor no es "todólogo", sí puede hacer más cosas. Si hacemos una jerarquización, el interventor queda arriba de los directores y profesores de primaria (e2g1).

Sí, me gusta que me digan interventor educativo, porque somos diferentes a otros especialistas (e3g3).

Enfatizan que el interventor no se queda en la realización de procesos burocráticos como los administradores; el interventor es algo más. Incluso, llegan a señalar que en ocasiones se les carga la "chamba", porque sus jefes ven que ellos pueden realizar otras cosas y los ubican en diferentes áreas, como la pedagógica, la académica, la curricular y la institucional. Sin embargo, esta situación que se presenta inicialmente como favorable, por momentos, también se traduce en una limitante, pues ellos mismos reconocen que no saben donde ubicarse, si en el área de humanidades, de sociales, de investigación, de educación o de administración.

Llega el interventor a las organizaciones y no saben en dónde ubicarlo, porque te preguntan "¿Eres pedagogo?", "sabes de educación, pero ¿también sabes de administración?" (e2g3).

En ocasiones, sí, me preguntan: “¿Tú qué eres? No eres pedagoga, ¿qué eres?”. Y les explico, pero no les queda claro lo que soy (e3g2).

Sí, me gusta decir que soy interventor porque es distinto, pero a la vez, cuando me preguntan, respondo que es un programa nuevo, una licenciatura de reciente creación y las personas se quedan pensando “¿Qué será?” (e3g1).

Parece que sabemos hacer muchas cosas, pero no concretamos (e3g3).

Los egresados iniciaron la construcción de su identidad profesional durante su paso por la universidad; se apropiaron del discurso formal de competencias y lograron expresarlo sin mayor dificultad, pero cuando trataron de ubicarse en los espacios laborales, este discurso parece que no es de utilidad. Es notorio que aprendieron las normas y los patrones explícitos, pero no se hicieron del conocimiento tácito propio de su profesión.

Aparentemente, el proceso de identidad profesional que inicia firme en el plano formal, no logra conformarse con mayor solidez en el plano empírico, y cuando tratan de explicar lo que hacen dentro de los espacios laborales, llegan a cuestionarse lo que son.

Creo que hago un trabajo importante, coordino y hago talleres, pero eso no se refleja en mi salario. Tal vez porque el licenciado en Intervención Educativa no significa nada para quienes lo contratan.

Los egresados consideran que el nombre de interventor educativo es muy fuerte, pero agregan que el nombre se queda a nivel de la universidad, porque la gente fuera de la institución no lo entiende. Cuando solicitan trabajo, los empleadores no saben qué tipo de profesionales son y se guían más por la institución de la que proceden, por eso los ubican como maestros de primaria. Los responsables de las organizaciones laborales reconocen disciplinas con más antigüedad, como Pedagogía o Administración, pero no ubican la Licenciatura en Intervención Educativa. Esta indefinición también deriva de que los mismos egresados entran en contradicción al reconocer que pueden ubicarse en muchos espacios, aunque de manera específica no saben dónde ubicarse dentro de una organización.

Cuando digo que soy licenciado en Intervención Educativa como que “apantalla”, pero después me dicen “¿Qué es eso?”. Y trato de explicarles con ejercicios didácticos, y después piensan que soy maestro; les explico lo que sé hacer, pero no les queda claro (e4g1).

Nuestra licenciatura, se podría decir, es hasta “fantasma”, porque nadie la conoce y se nos hace difícil ubicarnos; la teoría sobre competencias está

excelente, porque vas a resolver problemas, sin embargo, no hay oportunidad en dónde realizarla porque nadie nos la concede. Las personas no conocen cuál es el objetivo de la licenciatura y a veces ni nosotros mismos sabemos qué vamos a hacer, por eso algunos egresados están ocupando puestos secretariales (e3g2).

La identidad profesional es un proceso en permanente construcción que requiere no sólo de la apropiación de un discurso; se necesita estar en contacto con la práctica profesional (Schein 1978, Hall 2003, Laclau 2011), elemento clave en los programas educativos con enfoque polivalente. Este proceso continúa al egresar de las IES; no obstante, para los recién egresados que no logran definirse a sí mismos como interventores educativos y no consiguen mostrar a la sociedad lo que son, el proceso es más difícil de llevarlo a buen término. Su identidad profesional es ambigua, por eso realizan esfuerzos por conformarla mediante la diferenciación con otros profesionistas. Sin embargo, señalan que muchos egresados de la LIE se contratan como profesores — predominantemente en el nivel de educación básica —, tanto en el sector público dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), como en el sector privado. En menor medida, se ubican en organizaciones no gubernamentales u otros espacios públicos y privados. Argumentan que, aunque no los formaron para ser profesores de primaria, saben trabajar con personas y grupos, y si no saben algo, buscan ayuda; agregan que ser profesor y dar clase a los niños no lo ven como un problema.

Yo no sé, me esfuerzo en decir que soy licenciada, pero no sé qué hago. Hasta yo misma me lo pregunto. Y teóricamente digo que puedo hacer muchas cosas, pero en realidad no las he hecho y tal vez nunca las pueda hacer. Ahorita estoy peleando una plaza de profesora de primaria y no voy a dejar esa oportunidad, es lo que hay y es mi única tabla de salvación, no la voy a desaprovechar (e3g3).

A veces me pregunto ¿por qué estudié eso? No veo nada claro. Mejor acepté la oportunidad de tomar la plaza de mi mamá. Lo más curioso es que ni el mismo IEEPO me reconoce la licenciatura y me obliga a cursar estudios complementarios de Pedagogía. Yo me pregunto ¿qué hago aquí? Se suponía que me formé en diferentes competencias y no es así. Como que fueron cuatro años perdidos, porque al egresar no tenemos nada claro, no te ubican ni en Pedagogía, ni en Administración. Los maestros de las escuelas primarias cuestionan qué hacemos los interventores educativos en las escuelas, si no nos formamos para eso. Yo digo: sí, no nos formamos para eso, pero si ya fui a las empresas a dejar mi curriculum y no me contratan, y me cierran las puertas, es porque no saben qué puedo hacer y no me dan

la oportunidad. Me gustaría que la UPN –que oferta esta licenciatura– le diera la promoción y que analizara cuál es el campo de los egresados de la LIE (e3g4).

Las expresiones anteriores muestran la preocupación de que lo aprendido en la escuela, no lo pueden aplicar en el campo laboral. Esto nos conduce a pensar que no sólo es el desconocimiento respecto a qué es un interventor educativo, o que se desconozca la licenciatura; pareciera que no hay un campo profesional para los interventores educativos, y sí en cambio un campo laboral para los profesores de primaria. La pertinencia educativa de la LIE tendría que analizarse más y, si fuera preciso, realizar un nuevo diagnóstico de necesidades para identificar los profesionistas que se requieren en el estado.

En el mismo sentido, otros egresados señalan con tristeza que la práctica como tal no la han experimentado. Reconocen que, de manera formal, sí hay muchos contenidos y competencias que serían factibles de aplicar en las instituciones, sin embargo, en la realidad se ocupan muy poco, pues no pueden ubicarse laboralmente en los espacios donde podrían practicarlos. Señalan que en ocasiones han desempeñado las mismas actividades que otros profesionistas y eso los desanima, ya que no ven la utilidad de sus conocimientos y habilidades.

Trabajé en una guardería y hacía lo mismo que otras personas que sólo tenían bachillerato, carreras incompletas y profesoras de primaria. Yo creo que podía desempeñar el puesto de coordinación administrativa, pero como no entendían mi formación, no me lo dieron. Hay espacios en los que se podría incorporar un LIE, pero no hay idea de la necesidad de ese profesionista, sólo nos reconocen como profesores de primaria (e3a4).

En contraste, otros egresados identifican como una ventaja del interventor la posibilidad de trabajar en el ámbito formal y no formal; incluso señalan sentirse mejor en el ámbito no formal porque pueden proponer, aunque claramente señalan que la remuneración económica es muy baja. Agregan que las características personales en la construcción de la identidad profesional del interventor educativo son muy importantes, pues aunque todavía no se conoce bien qué hace un interventor y el espacio que le corresponde en las organizaciones, hay lugares en donde sí los ubican. Mencionan que hay muy buenos interventores que han dejado una agradable impresión en las instituciones gubernamentales, pero también hay otros que no se esfuerzan por demostrar lo que son.

Ser interventor depende también de la persona, no tanto de la formación que se reciba; el carácter ayuda, depende de que te guste el área para desempeñarte bien, y si va con tus expectativas (e2g4).

También sienten que sus competencias no les permiten resolver las necesidades de las organizaciones y han tenido que formarse otra vez en la práctica profesional. Destacan que al llegar a los espacios laborales, se dieron cuenta que la forma en la que aprendieron a realizar los diagnósticos es muy distinta a la práctica profesional. Lo mismo sucede cuando tienen que evaluar procesos y/o aprendizajes y no saben aplicar las escalas que ya existen en el campo profesional de la educación.

Reconocen que la ubicación laboral ha sido más una búsqueda personal, o que deriva del contacto con amigos; ambos aspectos les han abierto los puestos de trabajo, y no el proyecto de la universidad. Tal vez esa es la razón por la que algunos egresados no encuentran el beneficio de titularse; consideran que están haciendo lo que saben, pero no lo que se especifica en la licenciatura. Estos cuestionamientos hacia su institución muestran que las expectativas que tenían –de cursar un programa que se les presentó prometedor en oportunidades de empleabilidad– simplemente no se cumplen.

A muchos compañeros y profesores “no les ha caído el veinte” de lo que significa ser interventor educativo; a los compañeros no se les ha quitado la venda de los ojos de que un interventor no es un maestro de primaria (e4a1).

Siempre dicen que terminando la escuela van a ir al IEEPO a meter sus papeles; los de gestión piensan que van a ser directores, y los de inicial, maestras de preescolar. La universidad también limita los espacios de prácticas profesionales; se cierran a escuelas públicas del IEEPO, no se abren a otros espacios de servicios, y creo que es ahí en donde podemos ubicarnos laboralmente (e3a3).

Algunos compañeros dicen que perdieron cuatro años y no saben lo que son, por eso no le encuentran sentido a titularse; dicen “ya salí y ahora lo que caiga”, y lo más fácil es ir al IEEPO (e4a2).

Estas expresiones manifiestan muy claramente que la formación polivalente esperada tendría que haber incluido espacios profesionales correspondientes a la carrera en la que se están formando los alumnos para poner en práctica sus competencias, e interactuar con los profesionistas que realizan lo que se espera que aquéllos hagan al egresar. De esta forma su identidad profesional se podría definir y fortalecer; al mismo tiempo, los posibles empleadores conocerían las habilidades de los estudiantes.

No sucedió, debido quizá a que la institución no estaba preparada para ello. Es común que las IES tarden en asimilar los cambios y modifiquen sus organizaciones y formas de trabajo. Un programa universitario polivalente requiere de una organización que cuente con servicios de información actualizados en la disciplina, espacios de servicio profesional y prácticas profesionales acordes al programa, áreas de investigación y desarrollo educativo, talleres, bolsa de trabajo, entre otros elementos, en contacto permanente con amplios sectores de la sociedad.

Los programas que la Unidad UPN Oaxaca ha trabajado desde sus inicios tienen como eje la práctica docente. Son programas que –aunque impartidos en un nivel de educación superior– se dirigen a la educación básica, y anteriormente las relaciones que establecían con otras instituciones se concentraban en las escuelas de preescolar, primaria y, en menor medida, secundaria. Transitar de una visión de educación básica para desarrollar tareas sustantivas que corresponden a la educación superior, con un programa como la LIE, no es un asunto menor. El cambio para una institución implica acciones que van más allá de los cambios en el plano formal de los diseños curriculares, pues demandan cambios en la organización y en sus esquemas culturales.

Al ampliar sus explicaciones, los egresados mencionan que el Plan de estudios tiene limitaciones, por lo tanto, les gustaría regresar a la universidad y retroalimentarla, para que se profundizara más en las estrategias de autoempleo. Consideran necesario que se enseñe la forma en la que se puede crear una consultoría y desarrollar los proyectos para el crecimiento social educativo. Asimismo, les gustaría que la universidad diseñara planes de acción que proyectaran ampliamente la existencia de la licenciatura a la sociedad.

Dicen que nosotros vamos a ser capaces de autoemplearnos, pero no nos enseñan a generar nuestro propio trabajo; la universidad tampoco hace gestiones con empresas para abrirnos camino a los empleos (e4a2).

Al interventor le hace falta formación para conformar sus propias consultorías, de integrarse y asociarse para desempeñar sus proyectos, pues la universidad no nos enseñó a asociarnos o ser emprendedores (e4a1).

Los egresados son muy claros en señalar que la LIE establece la posibilidad de autoemplearse, pero no se les enseña cómo. Esta es otra limitación de tipo institucional y cultural, que puede encontrar una explicación en que no todos sus profesores tienen el dominio en las líneas específicas que se establecieron para el programa; no conocen la gestión educativa, ni la educación inicial como profesión. Tampoco realizan una actividad profesional

fuera de la universidad que les permita conocer el campo laboral de los interventores y transmitir esta experiencia a los estudiantes. En las unidades UPN, la investigación no es una actividad significativa y los profesores no llevan a cabo proyectos de investigación o de intervención en los que puedan incluir a sus estudiantes. Por lo tanto, los espacios multidisciplinares dentro de la universidad, a los que estuvieron expuestos los estudiantes para adquirir el conocimiento tácito que se espera de una formación polivalente, fueron mínimos.

Nos decían que podíamos desarrollarnos en cualquier campo, pero la LIE no se ha difundido y no se entiende qué es en los ámbitos del empleo. La gente nos pregunta “¿qué es eso?”. Las personas no lo entienden porque nosotros no lo aterrizamos (e2a2).

Me ubiqué en mi empleo porque mis compañeros me llamaron, pero la universidad no ayuda a los interventores a darse a conocer; falta promoción. Sólo algunas instituciones los conocen porque se han integrado unos, y éstos llaman a los otros interventores (e2g3).

Es común que en las IES, las funciones se lleven a cabo como se está acostumbrado a hacer las cosas (Zucker, 1999). Podemos deducir que los profesores tienen la mejor intención de promover una formación polivalente para que sus estudiantes construyan las ocho competencias que se establecen en el perfil de egreso; pero al no tener los elementos suficientes, continúan ejecutando su labor como lo han estado haciendo. Transitar a un nuevo programa, tan diferente a los que estaban acostumbrados, exige una formación docente sólida, entre otros aspectos. Además, reclama de condiciones institucionales que sean acordes a lo que plantea la Licenciatura en Intervención Educativa. Es muy probable que la institución mantenga su estructura diseñada para trabajar con profesores de educación básica en licenciaturas de nivelación, esto es, profesores de tiempos parciales para atender los programas de fines de semana, las relaciones con escuelas del nivel básico y, en general, considerar una organización que no está diseñada para trabajar licenciaturas de nivel superior con todo lo que esto implica.

Nos ubicamos más en el campo educativo y por eso recurrimos al IEEPO, porque a pesar de que nos rechaza, es el único lugar donde nos pueden aceptar; por ejemplo, yo fui a pedir trabajo y me dicen “creo que tú vas más como de administrativo, ¿quieres?”. Te encargas del papeleo, pero son los únicos que nos dan trabajo (e3a2).

Para los egresados es una preocupación que los empleadores no los puedan identificar como profesionales de un campo específico y no les den la oportunidad de incorporarse a las organizaciones, empresas o instituciones que cuentan con áreas afines a la gestión educativa o a la educación inicial. Consideran que la universidad no hace el trabajo de promover su licenciatura; si lo hiciera, las cosas serían diferentes. Agregan que la LIE tiene un objeto de estudio ambiguo y amplio; lo ubican como un híbrido que se nutre de otras disciplinas. Reconocen que no tienen la formación para la docencia, pues no conocen aspectos de didáctica; no obstante, al egresar necesitan adjudicarse un empleo con remuneración económica, y si tienen la oportunidad de ingresar al magisterio –como profesores de educación básica–, lo aceptan, porque eso es lo que hay.

Me ubico mejor en el sector público, en lo privado sólo son los colegios. En otros espacios es más difícil el ingreso, a pesar de que tenemos materias de análisis organizacional, sólo las veo como relleno (e4a4).

Yo ahorita estoy como profesora frente al grupo y no me sirve mucho la LIE; tal vez lo único que me funciona es conocer el desarrollo del niño. Las personas me dicen “debiste de haber estudiado pedagogía” (e3a1).

Las expresiones de los egresados dan cuenta de la ausencia de una orientación más fina por parte de los profesores, tutores y, en general, de la institución, que les mostrara a los estudiantes la práctica profesional, en la que observarían –de forma regular– las posibilidades de aplicación de sus conocimientos en un espacio laboral. En el mismo sentido, se aprecia la ausencia de acciones institucionales que favorecieran la construcción identitaria, aspecto que reduce el enfoque polivalente al plano formal. Esta situación se produce porque las IES incorporan las recomendaciones que diversas instancias plantean para la educación superior, pero lo hacen sin contar con las condiciones necesarias. Ajustan sus estructuras en la medida de lo posible, ofrecen una capacitación express a sus profesores, y es todo. Para llevar a cabo una formación polivalente, es indispensable un cambio en la estructura de la institución, con áreas encargadas del análisis constante del campo profesional, que lleven a cabo proyectos en los cuales se involucren a los estudiantes y éstos practiquen sus conocimientos. Asimismo, son necesarios los profesores formados en el campo disciplinar para que transmitan sus experiencias de intervención a los estudiantes. Estos aspectos no son mencionados por los egresados, lo que demuestra que estuvieron ausentes en su formación.

Los egresados reconocen que la universidad no promueve la identidad del interventor educativo; la construcción de esa identidad la llevan a cabo de forma personal y ésta es la razón por la que varios de ellos optan por incorporarse como maestros de primaria. Otra limitante es que no existen asociaciones de profesionistas a las que como interventores educativos puedan acercarse para conocer más su campo de acción y superar las limitaciones de los procesos formativos. Lo que los estudiantes conocen es el gremio de trabajadores del IEEPO y su sindicato, ése es su referente.

Conclusiones

Los egresados de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Unidad UPN Oaxaca muestran dificultades para identificarse como interventores educativos; es notable su dominio del discurso teórico formal, que le da sustento al programa y que seguramente lo repitieron de manera constante durante los cursos de la licenciatura. Incluso tratan de distinguirse de otros profesionistas y se esfuerzan por presentarse con ventajas sobre ellos; pero cuando intentan explicar con acciones concretas su práctica profesional como interventores educativos, el discurso les resulta insuficiente porque su proceso identitario no se completó con acciones en espacios profesionales, en los que conocieran y practicaran los discursos.

El incipiente *ethos* en formación del licenciado en Intervención Educativa no favorece la conformación identitaria; en consecuencia los interventores deciden ubicarse como profesores en el nivel de educación básica. Los afortunados que logran ingresar a otros espacios laborales, se encuentran con la tarea de enseñar a los empleadores lo que ellos son y saben hacer. Fortalecen por necesidad su identidad profesional, pero consideran que su universidad hace una labor insuficiente para establecer relaciones interinstitucionales y los deja solos en la construcción de esa identidad.

Las muestras de desilusión y de frustración de los egresados de la LIE se observan en diversas expresiones, y dan cuenta de los puntos débiles que requieren corregirse. La polivalencia educativa, para el caso de la licenciatura en Intervención Educativa, no ha logrado concretarse después de 10 años, lo cual nos muestra que aunque las innovaciones se realicen en el plano formal, las condiciones institucionales son determinantes para que los programas funcionen en un plano real. La polivalencia requiere de profesores que conozcan su campo de acción, un elemento que no se analizó al momento de implementar el programa en la Unidad UPN Oaxaca, y el pro-

yecto tuvo que nutrirse con profesores dedicados al campo de la docencia en educación básica. Formar a un profesionalista en una disciplina que no se conoce es un asunto complicado, y si a esto se le añade formarlo con un enfoque polivalente, lo es más. Esto se refleja en la ausencia de relaciones con organizaciones y empresas, espacios donde los estudiantes debieran exponerse a la práctica profesional, con posibilidades de incorporarse al campo laboral.

La inclusión de un nuevo programa no logró modificar las costumbres y formas tradicionales con las que ha funcionado la institución. Se recurrió a las escuelas primarias y preescolares para ubicar a los interventores educativos, lo cual no contribuyó a que los estudiantes conocieran su campo disciplinario. Promover el cambio en una institución no es sencillo, pero éste es necesario cuando se pone en juego la formación profesional de personas que al culminar enfrentarán problemas para conseguir empleo, como la mayoría de los egresados, pero todavía con mayor desventaja porque no pueden definirse a sí mismos ni su campo profesional. No se puede negar que hay egresados que lo resuelven muy bien, pero éstos son la minoría. Otros no logran definirse, y para ellos la universidad tendría que estar evaluando tanto su programa como las acciones que se llevan a cabo a nivel institucional.

Referencias

- Castells, Manuel (1999). En: *La era de la información, economía, sociedad y cultura; La sociedad red*, vol. 1, México, Siglo XXI.
- Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (2005). Boletín Ceneval, Junio 2005, No. 14, México.
- Committee on Facilitating Interdisciplinary Research, Committee on Science, Engineering, and Public Policy (2004). *Facilitating interdisciplinary research*. National Academies. Washington: National Academy Press, p. 2. en: http://www.nsf.gov/od/iaa/additional_resources/interdisciplinary_research/definition.jsp (Consulta, 27 de noviembre 2014).
- Diario Oficial de la Federación, Acuerdo No. 1, 23 de marzo de 1984.
- Etzkowitz, Henry y Viale Riccardo (2010). Polyvalent knowledge and the Entrepreneurial University: A Third Academic Revolution. *Critical Sociology*, vol. 36, núm. 4, pp. 595-609.
- Flores, C. Pedro (2005). *Educación superior y desarrollo humano; el caso de tres universidades tecnológicas*. México, ANUIES.
- Gibbons, Michael, Limoges Camille, Nowotny Helga, Schwartzman Simon, Scott Peter, Trow Martin (1994). *The New Production of Knowledge, The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Beverly Hills, Sage.

- Godoy, V. Rodrigo (1988). *La educación polivalente, construcción de un proyecto socio-pedagógico para comunidades rurales*. Santiago, Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- González, M. Sonia (2012). La polivalencia periodística de los profesionales en las redes sociales, en *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, Vol. 18.
- Hall, Stuart (2003). Introducción: ¿quién necesita identidad?, en: Stuart Hall y Paul du Gay, *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 13-39.
- Laclau, Ernesto y Mouffe Chantal (2011). *Hegemonía y estrategia socialista*, Argentina: FCE. pp. 243-263.
- Quiroz, L. Elena (2010). *Modelos educativos en el IPN y el ITESM; las competencias profesionales en la educación superior*, México, ANUIES.
- Rodríguez, Sebastián (2005). La gestión de la calidad en el marco de la enseñanza universitaria, en: De Vries Wietse (coord.) *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, España, Riseu/Netbiblo. p 242-261.
- Schein, Edgar H. (2006). From Brain washing to Organizational Therapy: A Conceptual and Empirical Journey in Search of 'Systemic' Health and a General Model of Change Dynamics. A Drama in Five Acts, *Organization Studies*, vol. 27, núm. 2, pp. 287-301.
- Subsecretaría de Educación Superior (2013). Objetivos, en http://www.ses.sep.gob.mx/wb/ses/objetivos/_rid/174/_mto/3/_wst...ized?url2print=%2Fwb%2Fses%2Fobjetivos&imp_act=imp_step3&page=0. [Consulta 05_09_2013].
- Silva, Marisol (2008). ¿Contribuye la Universidad tecnológica a formar las competencias necesarias para el desempeño profesional? Un estudio de caso, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 38, pp. 773-800.
- Schön, N. Donal (1992). La preparación de profesionales para las demandas de la práctica, en *La formación de profesionales reflexivos; hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. España. Paidós. pp. 17-32.
- Universidad Pedagógica Nacional (2002). *Programa de Reordenamiento de la Oferta Educativa de las Unidades UPN*, en <http://www.lie.upn.mx/> (Consulta junio 2014).
- Universidad Pedagógica Nacional (2002a). *Licenciatura en Intervención Educativa 2002*, en <http://www.lie.upn.mx/> (Consulta junio 2014).
- Villa, Lorenza (2008). La calidad educativa de las universidades tecnológicas, su relevancia, su proceso de formación y sus resultados, *Revista de la Educación Superior*, vol. xxxvii (1), núm. 145, pp. 143-152.
- Zucker, Lynne (1999). El papel de la institucionalización en la persistencia cultural, en: Powell W. y Dimaggio Paul (Comp.) *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*, México, FCE, pp. 126-153.