

Agentes, estructuras y poder en torno a la pertinencia social de las propuestas de formación profesional turística



Recibido: 16/09/2016 · Aceptado: 07/02/2017

Fredy Ismael González Fonseca*
Ana Leticia Tamayo Salcedo
Universidad Autónoma del Estado de México
Marcelino Castillo Nechar
Centro de Investigación y Estudios Turísticos (CIETUR)
Universidad Autónoma del Estado de México

Resumen

El objetivo del presente trabajo es fundamentar de manera epistémica, teórica y metodológica el estudio en torno a la pertinencia social de la formación de profesionales en turismo para México. El documento se organiza en cuatro secciones: la primera explica el fundamento epistémico abordado; es decir, el paradigma crítico; la segunda acerca al lector a los elementos elegidos de la teoría de la estructuración para la fundamentación teórica del estudio; la tercera da cuenta de la base metodológica a modo de propuesta que se pretende abordar, y la última ofrece las conclusiones. Entre los resultados más destacados se evidencian esfuerzos de las universidades en varios sentidos, pero con respuestas de naturaleza parcial y equívoca en torno a la pertinencia social de las propuestas de formación profesional turística.

PALABRAS CLAVE: Formación profesional turística, turismo, pertinencia social, teoría de la estructuración, paradigma crítico.

*Correos electrónicos: fredy_gf@yahoo.com.mx · alts2002@hotmail.com
marcanec62@hotmail.com



Agents, structures and power around the social relevance of proposals for training of professionals in tourism

Received: 16/09/2016 · Accepted: 07/02/2017

Fredy Ismael González Fonseca*

Ana Leticia Tamayo Salcedo

Universidad Autónoma del Estado de México

Marcelino Castillo Nechar

Centro de Investigación y Estudios Turísticos (CIETUR)

Abstract

The objective of the present work is to substantiate from an epistemic, theoretical and methodological perspective the study on the social relevance of training of professionals in tourism for Mexico. The document is organized in four sections: the first, explains the epistemic basis addressed, that is, the critical paradigm; the second, on the theoretical substantiation of the study exposes the reader to the chosen elements of the theory of structuration; the third, renders account of the intended methodological basis in the form of a proposal and the final section offers the key findings and conclusions. Among the most outstanding outcomes, evidence of the partial and equivocal results of efforts of the universities are presented with respect to the social relevance of the proposals of professional training in tourism.

KEY WORDS: Professional training in tourism, tourism, social relevance, theory of structuration, critical paradigm.

*E-mails: fredy_gf@yahoo.com.mx · alts2002@hotmail.com · mercanec62@hotmail.com

Introducción

El discurso utilizado por organismos internacionales y comunidad científica sobre la pertinencia social de la educación ha generado en las instituciones de educación superior (IES) la necesidad de asumir un rol distinto en torno a la formación profesional, mucho más dirigido a la fundamentación de la pertinencia social de los programas educativos (PE). La disciplina turística no es una excepción, empero las pocas contribuciones que existen acerca del tema, pues se abrió un debate que apenas empieza a evidenciarse.

Las investigaciones académicas en revistas indizadas sobre el tema comenzaron en el año 2000, considerando como el principal antecedente la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior celebrada en París, en 1998, a cargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), donde uno de los puntos clave a tratar fue la pertinencia de la educación superior. En el preámbulo se advertía sobre la demanda sin precedentes de este tipo de educación, su diversificación, y una mayor toma de conciencia acerca de la importancia fundamental que revestía para el desarrollo sociocultural y económico en la construcción de futuro.

Dentro de los planteamientos y orientación a largo plazo fundados en la pertinencia se mencionaba que la educación superior debía reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, en concreto las actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar las cuestiones y los problemas expuestos (Unesco, 1998, p. 2).

Otro punto determinante en los planteamientos fue el relativo a los métodos educativos, el tipo de pensamiento y la creatividad. La alusión a tiempos de cambio, nuevas visiones con modelos de enseñanza superior diferentes, con currículos que deberían estar centrados en el estudiante era recurrente. Lo anterior suponía reformas estructurales de varios países en temas como contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber. Las instituciones debían asumir el papel de formar ciudadanos profundamente motivados y con un sentido crítico, capaces de resolver problemas de la sociedad (Unesco, 1998, p. 3).

Para alcanzar tales objetivos, debería ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados para superar el mero dominio



cognitivo de las disciplinas, facilitando el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos a fin de propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico (Unesco, 1998, p. 3).

En la actualidad, es otro el debate e incluso los actores participantes. De las medidas discutidas y consignadas en la citada declaración, respecto de la coordinación entre las organizaciones intergubernamentales, supranacionales y no gubernamentales, las necesidades concretas para apoyar a los establecimientos de educación superior, entre otros compromisos, solo se puede advertir que el discurso de cada conferencia mundial varía entre agentes y estructuras que sufren de una rutinización de labores que hegemónicamente han sido heredadas.

De acuerdo con Vessuri (2008), la pertinencia es uno de los factores clave en el panorama de la educación de cara al siglo actual; explica la coincidencia entre lo que las IES hacen y lo que la sociedad espera de ellas en estricto sentido. Hace énfasis en el rol de la educación superior en la sociedad, el cual comprende participación, acceso, enseñanza y aprendizaje para los estudiantes. Desde luego debe cumplir con la función de centro de investigación, de responsabilidad social con impacto no solo en el sector laboral, sino también en la solución de problemas humanos urgentes alrededor de la población, el medio ambiente, la paz y la defensa de los derechos humanos (Orozco, 2010).

La motivación que guía la investigación surge de explicar cómo los agentes, las estructuras y el poder inciden hacia el interior de las IES, encargadas de una tarea concreta: la formación de profesionales. El objetivo específico radica en argumentar las aportaciones de la teoría de la estructuración y las categorías de análisis: agentes, estructuras y poder, que permitan examinar la pertinencia social en la formación de profesionales en turismo. Aunado a lo anterior, y en oposición a que el conocimiento tiene un papel puramente instrumental en la resolución de problemas sociales, se considera la postura crítica como abordaje epistémico para el estudio de la pertinencia social en la formación de profesionales en turismo.

De este modo, el trabajo se estructura en cuatro secciones: la primera corresponde al fundamento epistémico abordado, es decir, el paradigma crítico; la segunda acerca al lector a los elementos elegidos de la teoría de la estructuración para la fundamentación teórica del estudio; la tercera da cuenta del fundamento metodológico que se va a tratar, y la última presenta reflexiones a manera de conclusiones.

Perspectiva crítica como fundamento epistemológico de la pertinencia social

Cómo explicar y abordar el problema relacionado con la pertinencia de formar profesionales en turismo induce a una discusión teórica y metodológica. Teórica porque resulta necesario partir de un paradigma epistemológico, o sea, de un conjunto de supuestos metateóricos acerca de cómo observar la realidad, y metodológica con referencia a qué tipo de relación se requiere establecer entre el sujeto (científico) y el objeto de estudio. En esta discusión es posible ubicar en las ciencias sociales tres grandes perspectivas teórico-metodológicas: el positivismo, la hermenéutica y el marxismo. Antes de hacer un abordaje de la teoría crítica, conviene realizar una breve descripción de los paradigmas dominantes en las ciencias sociales con el fin de argumentar la elección del primero.

El positivismo nace como planteamiento filosófico a principios del siglo xx; sus antecedentes son el empirismo inglés de Locke (2005), Hume (2005) y Berkeley (1992), cuya preocupación central es el problema del conocimiento del mundo real, sosteniendo que toda la realidad es considerada algo externo e independiente del sujeto, y susceptible de ser captado a través de los sentidos: concepción de la realidad que surge con los inicios de la modernidad renacentista (De la Garza, 1988). Ello supone una confrontación con la concepción cartesiana del conocimiento, ya que se piensa que no hay ideas innatas en la mente, estas son siempre un producto y una reelaboración reflexiva de las experiencias sensibles con el mundo externo (Hughes y Sharrock, 1999, p. 110).

La propuesta positivista puede ser ubicada en los planteamientos sociológicos a Comte (1980), quien asumía que las ciencias sociales no eran distintas de las naturales y por tanto merecían un tratamiento similar. A partir del supuesto de existencia de leyes universales, el positivismo deja de lado el problema de la mediación subjetiva en la captación del objeto; a pesar de la importancia central dada a los hechos, formula una serie de leyes invariantes basadas en meras conceptualizaciones, apoyadas en una “teoría” de la naturaleza humana, entre ellas la ley de los tres estados (Comte, 1980, p. 7).

Comte (1980) afirma que el verdadero conocimiento es el proporcionado por las ciencias y rechaza, consecuentemente, todo conocimiento que no proviene de los hechos, en especial el formado por elaboraciones metafísicas; así, las ciencias deben utilizar un mismo método que es el de las ciencias exactas



físico-matemáticas. La ciencia guiada de esta manera permite dar explicaciones de los fenómenos estudiados al indicar la causa de ellos.

En un contexto en el que el fisicalismo (el lenguaje de la física) y el naturalismo prevalecen, la hermenéutica se convierte en una (no la única) perspectiva que desarrolla una crítica a las concepciones herederas del naturalismo duro, proponiendo un método basado en el análisis de la subjetividad. Esto es, la comprensión e interpretación del hombre, de su acción e interacción con los otros, con la finalidad de contribuir al esclarecimiento, la orientación, la crítica y la evaluación de la acción del hombre en las sociedades modernas (Leyva, 2011; De la Garza, 1988).

En la perspectiva hermenéutica se ubican varias vertientes: por un lado, las que provienen de Dilthey (1944), Gadamer (1977) y Ricoeur (1970), y posteriormente Habermas (1984), y por el otro, las procedentes de la teoría social amplia, como la fenomenología social de Alfred Schütz (1995), el interaccionismo simbólico, la etnometodología, y el constructivismo de Berger y Luckmann (1994).

La tradición hermenéutica proveniente de Dilthey (1944) plantea que las ciencias sociales o ciencias del espíritu, como él las llama, precisan de un método distinto del de las ciencias naturales, dado que su objeto no es estático, ni está dado, su objeto en la realidad histórico-social y su conocimiento es posible por medio de la objetivación de la vida y la comprensión significativa del mundo espiritual (Dilthey, 1944, p. 176). Así, él propone el método endopático, con el cual no solo establece distinciones teóricas sino también metodológicas entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu.

La propuesta hermenéutica en cuanto alternativa al positivismo logra introducir en la discusión epistemológica la concepción de la ciencia como histórica, a la vez que incluye el problema de los significados y de cómo estudiarlos, siendo un campo amplio y heterogéneo abarcando conocimientos, creencias, legitimidades, sentimientos y estados mentales que no necesariamente se manifiestan en las conductas y expresiones físicas, lo que no significa que no sea empírico y no pueda ser objeto de la ciencia. Al mismo tiempo, uno de sus aportes fundamentales es poner en la discusión el problema de la doble hermenéutica, colocando al sujeto en el centro de la producción de conocimiento, asumiendo que no existe una realidad externa y objetiva independientemente del sujeto, ni

al margen de la conciencia, en donde el sujeto no está libre de valores, lo cual no invalida la objetividad en la comprensión del objeto.

El enfoque marxista permite ubicar dos vertientes: por una parte, la oficial estalinista ortodoxa e intentando hacer una deducción del capital como teoría principal de explicación de la realidad, y por la otra, la del método de la economía política como reconstrucción teórica de la totalidad. Aunque Marx nunca planteó una metodología acabada, logró establecer criterios metodológicos generales como guías para la investigación concreta (De la Garza, 1988, p. 27). En esta segunda vertiente se sitúan Gramsci (1977) y Lukács (1969), y más tarde la escuela de Frankfurt, que recupera el papel de los sujetos como hacedores de la historia y constructores del conocimiento.

Según De la Garza (1988, p. 28), las discusiones metodológicas se corresponden con su concepción antipositivista de la realidad y pueden hallarse en tres supuestos de realidad fundamentales: 1) no está sujeta a leyes universales sino que es dinámica y se encuentra en continuo movimiento, no solo por el desarrollo de las fuerzas productivas sino también por la praxis de los sujetos; 2) no se reduce a lo empírico y está estructurada en diferentes niveles, algunos esenciales y otros más superficiales dependiendo del objeto y momento histórico; 3) los sujetos tienen un papel fundamental en la definición de los procesos históricos.

Marx (2002) plantea el método del concreto-abstracto-concreto, el cual parte de la realidad concreta y a través de mediaciones va de lo más simple (abstracto) a lo concreto en el pensamiento: lo primero que se obtiene de un objeto real son representaciones caóticas que se van especificando hasta llegar analíticamente a conceptos cada vez más simples, y de ahí a reconstruir la totalidad concreta en la riqueza de sus múltiples determinaciones (Marx, 2002, p. 22).

La propuesta de Marx considera que los hechos empíricos no están dados, sino que son resultado y producto de una determinada época y de praxis históricas y concretas (Kosíík, 1967, p. 36), y que la sola delimitación de estos como objetos de la ciencia siempre supone una interpretación (Lukács, 1969, p. 6). Con ello no solo se reconoce la historicidad de los objetos de la ciencia, además se establece que la condición de posibilidad de todo conocimiento es histórica y por lo tanto no es susceptible de ser generalizado como ley universal.

La teoría crítica se inicia hacia la segunda década del siglo xx como reacción



a los planteamientos positivistas e interpretativos que han dominado a las ciencias. Carr y Kemmis (1988), en su obra *Teoría crítica de la enseñanza*, señalan que los primeros teóricos críticos (Horkheimer, Adorno, Marcuse, todos de la escuela de Frankfurt) repararon en la forma en que la racionalidad instrumental del positivismo empezaba a producir una complacencia tanto en lo referido al papel de la ciencia en la sociedad, como a la naturaleza de la misma ciencia. Uno de los objetivos de la teoría crítica fue reconsiderar entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas, surgidas durante el siglo pasado, contra los planteamientos positivista e interpretativo de la ciencia.

Así, la preocupación principal de la escuela de Frankfurt estriba en articular un enfoque de la teoría que se proponga como misión central la de “emancipar a las personas de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios entendimientos y actos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 143).

La teoría crítica, o escuela de Frankfurt, es por su naturaleza un programa de investigación con dimensiones no “puramente” epistemológicas, de investigación social y orientación política, vinculadas a un contexto histórico particular y en medio de fuertes debates teóricos acerca del papel del conocimiento en la sociedad y el modo de generarlo (Leyva, 2011).

Para Habermas (1984), el saber es producto de la actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses, denominados *intereses constitutivos de saberes*, ya que funcionan como guías que dan forma a la manera en que se construye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. Estos intereses resultan trascendentales en el sentido de que son presupuestos en cualquier acto cognoscitivo y por tanto constituyen los modos posibles de pensamiento por medio de los cuales puede ser construida la realidad y se tiene la capacidad de actuar sobre ella. Defiende que el saber humano se configura en razón de tres intereses constitutivos de saberes, llamados técnico, práctico y emancipatorio.

El interés técnico es el de los seres humanos que desean adquirir conocimientos que les facilite un control técnico sobre los objetos naturales, es decir, un saber instrumental que adopta la forma de explicaciones científicas; tal modo de conocimiento seguirá siendo necesario para que la humanidad pueda gozar de las ventajas materiales de la producción. Por su parte, el interés práctico genera conocimiento en forma de entendimiento interpretativo, capaz de informar y guiar el juicio práctico. Al adoptar una epistemología del proceso

de autoentendimiento, el planteamiento interpretativo no está en situación de valorar en qué medida cualquier forma existente de comunicación puede hallarse sistemáticamente distorsionada por las condiciones sociales, culturales o políticas imperantes. De esto resulta que el interés práctico hacia la comunicación solo se persigue adecuadamente una vez identificadas y eliminadas las condiciones alienantes.

El último interés humano básico se traduce en exigir las condiciones intelectuales y materiales dentro de las cuales pueden darse comunicaciones e interacciones no alienadas, dicho de otra manera, un interés emancipador que traspasa cualquier preocupación referida con los significados subjetivos a fin de alcanzar un conocimiento emancipador acerca del marco de referencia objetivo en el que pueden producirse la comunicación y la acción social, dando paso al conocimiento objetivo del cual busca ocuparse la ciencia social crítica (Carr y Kemmis, 1988, p. 148).

Los autores de la teoría crítica parten de la asunción de que tanto los objetos observados como los sujetos observadores de la ciencia están constituidos socialmente y, por ende, deben ser analizados e interpretados dentro de su contexto histórico-social (Frankenberg, 2011, p. 68).

En este sentido, la relevancia de la teoría crítica en la educación radica en que no se forman ciudadanos mediante recetas estándar que respondan a modelos occidentales cuyos efectos secundarios se viven hoy respecto de la evidente crisis en la sociedad. El ejercicio de la crítica trata de funcionar hasta nuestros días en doble vía: en cuanto motor de cambio social que busca acceder a escenarios complejos pero funcionales de desarrollo, y como instrumento para la toma de conciencia individual que motive al cambio.

Otra ventaja del paradigma sociocrítico, de acuerdo con Arnal (1992), es que adopta la idea de que la teoría crítica constituye una ciencia social que no es puramente empírica ni solo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante; tiene como objeto promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. El paradigma sociocrítico considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano y se consigue mediante la



capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Esta postura nos ofrece la posibilidad de discutir acerca de recuperar los espacios de reflexión académica, hasta la fecha un tanto abandonados no solo por parte de estudiantes de turismo en el nivel superior, sino también de los investigadores. El camino lo constituye la participación de los sujetos miembros de una comunidad universitaria, en pleno ejercicio de la crítica, hacia el exterior y al interior, hecho que permite el empoderamiento social y una transformación en las acciones de los miembros hacia el desarrollo de la sociedad.

La ciencia social crítica es, por tanto, la que sirve al interés emancipatorio hacia la libertad y la autonomía racional, pero si la autorreflexión y el autoentendimiento pueden estar distorsionados por las condiciones sociales, entonces la realización de la capacidad racional de autoemancipación de los seres humanos solo será posible a través de una ciencia social crítica capaz de dilucidar esas condiciones y de revelar cómo podrían ser eliminadas (Carr y Kemmis, 1988, p. 148).

En este orden de ideas, el estudio en torno a la pertinencia social de las propuestas de formación profesional en turismo por parte de las IES puede ser factible desde una perspectiva crítica en escenarios que permitan el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y pueda dar a conocer a las otredades escenarios alternativos y emancipadores, mediante la formación profesional en el perfil de egreso de turismo alternativo. Por el contrario, la situación dominante del turismo en el modelo neoliberal está vinculada con el sometimiento y alienación por parte del ente oficial que tiene como responsabilidad una orientación política en diversos planos, como inversión, promoción, investigación y desarrollo local (Arias, Castillo, Panosso y Mendoza, 2013, p. 344). En cada uno de estos planos hay evidencia de que la inversión está priorizando orientaciones hacia la infraestructura de un turismo elitista asociado con el perfil dominante de turismo tradicional, cuya base de argumentación está en las posturas positivistas.

De Castro (2010, p. 62) menciona que el turismo en cuanto ciencia debe ser pensado como una interpretación crítica de argumentos de los investigadores que buscan formalizar el conocimiento. Al respecto, Castillo (2011, p. 533) sugiere:

Las universidades pueden movilizar diferentes capacidades así como diversos con-

tenidos (conocimientos) en sus funciones sustantivas, de manera que el abordaje de los problemas, bajo esta estrategia de producción de conocimiento, constituya la sustancia para hacer reflexionar al alumno, valorar y juzgar situaciones y hechos, con la intención de que sus capacidades de observación, análisis y síntesis se impregnen de un sentido de crítica transformadora.

En la siguiente sección, para argumentar el fundamento teórico se da cuenta de los postulados de la teoría de la estructuración de Giddens (1998), el cual ofrece un panorama descriptivo y crítico sobre los retos que se afrontan hoy en la sociedad contemporánea, y cómo se ancla el tema de la pertinencia social de la formación de profesionales en turismo.

Teoría de la estructuración: agentes, estructuras y poder en torno a la pertinencia social

Con la necesidad de ofrecer una exposición de los principales elementos de la teoría de la estructuración, parece acertado reconocer su génesis. Tanto estructuralismo como funcionalismo insisten con vigor en la preeminencia del todo social sobre sus partes individuales, es decir, los actores que lo constituyen, los agentes humanos (Giddens, 1998, p. 39).

Los agentes son definidos por su rol del obrar y a su vez tienen una característica intrínseca denominada poder. La estructura que contiene elementos traducidos en propiedades estructurales (estructuración) equivalente a conjuntos de reglas y de recursos organizados de manera recursiva; agentes, estructura y poder, elementos elegidos de la teoría citada, son los que van a permitir estudiar sobre la pertinencia social de las IES, en la formación de profesionales para el turismo.

En otras palabras, los agentes son considerados actores sociales y la agencia es la capacidad del agente de actuar en el mundo social. Por tanto, se cambia la percepción de los actores como individuos limitados por las estructuras, en agentes capaces de disponer de un recurso de acción frente al mundo y las estructuras. De esta manera, los agentes cambian las estructuras, tanto como estas pueden limitarlos y condicionarlos, lo cual se traduce en la doble estructuración (agente-estructura).



Agentes obrando con rutinas

Representados en actores, los agentes no solo registran el continuo fluir de sus actividades y esperan que otros, por su parte, hagan lo mismo; también registran por rutina aspectos sociales y físicos de los contextos en los que se mueven; los actores, igualmente por rutina y casi siempre sin esfuerzo, tienen una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad (Giddens, 1998, p. 43).

Las IES de carácter público, objeto de interés para el presente estudio, enmarcadas en dinámicas que tienen que ver con procesos administrativos casi perennes, declaran desde el tipo de organización que son la participación de una serie de agentes (individuos) representados por profesores de tiempo completo y personal administrativo. Cabe destacar que en los últimos diez años el personal administrativo se encuentra en mayor proporción y aumento tanto en IES de orden público como privado, hecho documentado ampliamente por Ginsberg (2011).

Agentes competentes esperan de otros (y este es el criterio principal de competencia que se aplica en una conducta cotidiana) que, si son actores, sean por lo general capaces de explicar, si se les pide, casi todo lo que hacen (Giddens, 1998, p. 43). En la práctica laboral es evidente que la interpretación concedida a un individuo competente varía significativamente de un actor a otro, en tanto su comprensión teórica de manera subjetiva les brinde una realidad opuesta a los intereses personales. En palabras de Giddens (1998, p. 44), “si razones denotan los fundamentos de la acción, motivos denotan los deseos que la mueven”.

Mientras que actores competentes casi siempre pueden ofrecer un informe discursivo sobre las intenciones y las razones de su actuar, no necesariamente podrán aducirlo sobre sus motivos. La noción de conciencia práctica es fundamental en la teoría de la estructuración, equivale a la característica del agente hacia la cual el estructuralismo se mostró particularmente ciego (Giddens, 1998, p. 44).

Los intereses individuales de los dos tipos de agentes de las IES (profesores de tiempo completo y personal administrativo) se anteponen casi en su mayoría a los intereses institucionales. A la autonomía plena e íntegra de individuos sin relaciones, excepto las que deseen convenir ellos mismos, le corresponden instituciones que no parecen ya tener otra razón de ser que el servicio a los

intereses particulares (Laval, 2004, p. 18). No se privilegia de ninguna forma el bien común, aunque se declare en los valores y filosofía institucionales; entonces cabe el cuestionamiento sobre quiénes recae la responsabilidad de velar por el cumplimiento de la misión y visión institucionales enunciadas por diversos medios de difusión organizacional.

Entre conciencia discursiva y práctica no hay separación; existen solo las diferencias entre lo que se puede decir y lo que en general simplemente se hace. No obstante, hay barreras, centradas sobre todo en una represión, entre conciencia discursiva y lo inconsciente (Giddens, 1998, p. 44).

Recursos enfocados a través de significación y legitimación son propiedades estructurales de sistemas sociales, que agentes entendidos utilizan y reproducen en el curso de una interacción. Son medios a través de los cuales se ejerce poder, como un elemento de rutina de la actualización de una conducta en una reproducción social. El poder en sistemas sociales que disfrutan de cierta continuidad en tiempo y espacio presupone relaciones regularizadas de autonomía y dependencia entre actores o colectividades en contextos de interacción social (Giddens, 1998, p. 52).

Giddens (1998), advierte que todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores. Tal es el caso de los agentes representados en el área administrativa de una institución por asistentes que por medio de interacciones ejercen poder en las decisiones e influencias sobre las actividades de sus jefes inmediatos. De acuerdo con Laval (2004:86), de manera contraria, la enseñanza renovada según los deseos de los directores de empresa debe permitir al trabajador asimilar los discursos y reproducirlos en situación de interacción entre los miembros de la empresa o en las relaciones con los clientes y los proveedores; adherirse a las retóricas movilizadoras; investigar y utilizar informaciones nuevas; y ser así capaces de responder a las exigencias de autonomía controlada que la organización espera del asalariado.

Hasta aquí el objetivo se traduce en interpretar los elementos agente y rutina; cómo estos interactúan dentro y fuera de las AES, influenciando de manera directa e indirecta en la elaboración de las propuestas de formación profesional y marcando un recorrido no solo en el rumbo de la misión y visión institucionales, sino en todas las funciones asignadas a un cargo de índole académico o administrativo.



Estructuras y poder

De acuerdo con Izuzquiza (1990), el sistema social da lugar a diferentes subsistemas; en un intento por describir nuestra sociedad contemporánea, analiza algunos de los más importantes, no con ello reduciendo la existencia de otros: la economía, el derecho, la política, la ciencia, la religión y la educación. Dado que en el presente trabajo se abordan las IES y su rol en la pertinencia social de formar profesionales en turismo, el análisis se reduce al subsistema social de la educación.

Retomando uno de los elementos de la teoría de la estructuración, se considera a las IES un buen ejemplo de estructuras organizadas de manera recursiva y casi amañada, donde el ejercicio rutinario del poder por parte de los agentes es una práctica recurrente. Influenciadas por organismos evaluadores del ámbito nacional e internacional en donde el ejercicio del poder es a otro nivel, las IES luchan por reconocimientos que se traduzcan en una forma de legitimación social que traiga reconocimiento y prestigio de cara a su futuro, a una errónea interpretación de calidad y pertinencia (Buendía, 2014). En la formación de profesionales para el turismo, son varios los actores que desde antaño han tomado participación de las academias, con una problemática añeja en común: la baja calidad del personal académico relacionada con una habilitación formal incompleta y con la ausencia de programas que propicien su actualización y desarrollo (Buendía, 2011, p. 3).

La noción de estructura o de estructura social es concebida no como diseño de presencias sino como una intersección de presencia y de ausencia; estructura, en análisis social, denota las propiedades articuladoras que consienten la ligazón de un espacio-tiempo en sistemas sociales: las propiedades por las que se vuelve posible que prácticas sociales discerniblemente similares existan a lo largo de segmentos variables de tiempo y espacio, y que presten estos una forma sistémica (Giddens, 1998, p. 54). En sustancia, estructura son conjuntos de reglas-recursos que intervienen en el ordenamiento institucional de sistemas sociales. Implica estudiar aspectos capitales de las relaciones de transformación/mediación que influyen sobre una integración social y sistémica.

Al considerar a la educación como un subsistema social y que las IES son las responsables de conducir la formación de profesionales en todas las disciplinas, es necesario recalcar que, de manera intrínseca, las IES constan de estructuras y

recursos que denotan poder. Manifiestan interacciones propias de dos tipos de agentes, como se señaló anteriormente, y ambos son los responsables de esa gran encomienda que, en 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, quedara patente una vez más: formación de ciudadanos con el propósito de brindar un servicio a la sociedad en pro de erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades.

Es una tarea pendiente a escala mundial. Por lo menos en el ámbito nacional se puede advertir que en la carrera por legitimar varias IES y sus PE, a partir de certificaciones, acreditaciones y reconocimientos de calidad, se valen de toda clase de interacciones por parte de los agentes; algunas acciones de manera rutinaria, y otras con plena competencia, conciencia de los hechos y en ejercicio del poder. Lograr prestigio en los niveles nacional e internacional es uno de los beneficios de la acreditación institucional para las IES, según la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) (Buendía, 2011, p. 10).

De acuerdo con Foucault (1995, p. 166), así como el sujeto humano está situado en relaciones de producción y de significación, se halla igualmente situado en relaciones de poder que son extremadamente complejas. Formas de poder que ejercen sobre la vida cotidiana del individuo un sello de su propia individualidad, “lo ata a su propia identidad, impone sobre él una ley de verdad que él debe reconocer y que los demás tienen que reconocer en él” (Foucault, 1995, p. 170).

El poder constituye un elemento fundamental en la toma de decisiones institucionales y como estrategia; se retoma a Crozier (1969), quien considera que la toma de decisión (acción institucional) es un ejercicio de poder (asimétrico y desigual).

Para Crozier (1969), el poder es el resultado de las contingencias, incertidumbres y transacciones con los otros (Crozier y Friedberg, 1990, p. 20). A la vez, representa el margen de libertad del que dispone cada uno de los que participan en una relación de poder; es una relación de intercambio, por lo tanto, de negociación, en la que están comprometidas por lo menos dos personas, donde la organización delimita el campo de ejercicio de las relaciones de poder entre sus miembros y define las condiciones en que ellos pueden negociar entre sí (Crozier y Friedberg, 1990).



Crozier concibe a la acción como sujeta a contingencias, a lo imprevisto, lo impredecible, por lo que no puede basarse en leyes universales, sino en la propia capacidad de los actores para estructurar sus interacciones en problemas comunes para resolverlos (Crozier y Friedberg, 1990, p. 29).

Se considera que el poder (desigual y asimétrico) es una relación de fuerza, de la cual uno puede sacar más ventaja que el otro, pero en la que, del mismo modo, el uno no está totalmente desvalido frente al otro (Crozier y Friedberg, 1990, p. 58). De esta forma se sostiene que en la toma de decisiones entran en juego invariablemente relaciones de poder, siempre enmarcadas dentro de una estructura (jerarquía, normas, reglamentos, etc.), que es afectada al mismo tiempo que afecta a los sujetos (Crozier y Friedberg, 1990).

A continuación se presenta la propuesta empírica de manera fundamentada, retomando las categorías de análisis abordadas en el fundamento teórico.

Fundamentación metodológica

El objetivo central del documento es fundamentar de manera epistémica, teórica y metodológica el estudio sobre la pertinencia social de formación de profesionales en turismo. Esta tercera sección ofrece la estrategia metodológica a seguir.

Para el abordaje de campo se propone emplear el método de investigación comparada. De acuerdo con Rojas y Navarrete (2010), a finales del siglo XVIII comenzó la aplicación de la investigación comparada, denominada procedimientos de contraste en las ciencias naturales, el estudio de la vida y de lo social.

Schriewer (1993) ha impulsado la reflexión y utilización de la metodología de investigación comparada en el ámbito educativo en las dos últimas décadas, la cual comprende tanto un marco conceptual y metodológico como un trabajo de análisis sociohistórico. Schriewer (1989) propone una diferenciación en los tipos de comparatividad aplicables en la investigación. El primero es la comparación simple, que consiste en un procedimiento de relacionar los objetos a comparar a partir de sus aspectos observables; el alcance de la descripción de la información resulta básico. El segundo es la comparación compleja, procedimiento donde se abordan las relaciones que pueden existir entre los distintos fenómenos, variables o niveles de sistemas. A este tipo de comparación es al que interesa aproximarse para la pertinencia social en la formación profesional en turismo.

Asimismo, Schriewer (2002) advierte que los contextos sociales ejercen una influencia decisiva sobre los fenómenos internos, tales como los procesos de la educación, la organización de los sistemas educativos, los modelos pedagógicos, además de los efectos sociales y problemas resultantes.

Para Rojas y Navarrete (2010), la ampliación de la base experiencial despliega a través de la comparación un campo de observación desarrollado histórica y socialmente que contiene en sí mismo estas categorías condicionantes en diversas intensidades, y que, en ese sentido, hace analizable en forma ordenada el poder efectivo de esas categorías con miras a identificar la relación de explicación existente entre las condiciones contextuales y los fenómenos educativos.

El uso del método comparativo en la educación se da sobre la base de la contextualización sociohistórica que posibilita la definición de una agenda de investigación fructífera, abierta tanto a problemas teóricos como de explicación de la variedad de fenómenos educativos de contextos culturales diversos.

En este orden de ideas, se busca comparar dos IES de carácter público que formen profesionales en turismo, que declaren en su perfil de egreso turismo alternativo.

Para justificar la elección del perfil de egreso en turismo alternativo, primero conviene presentar el cuadro 1, que da cuenta de la distribución de programas de educación turística en México, donde se incluyen instituciones educativas de carácter público y privado, según datos del Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística (Conaet, 2016).

CUADRO 1. Perfiles nacionales de egreso reconocidos por Conaet

| Perfiles nacionales de egreso educación turística | Porcentaje de participación (%) | Núm. de programas educativos (PE) |
|--|---------------------------------|-----------------------------------|
| 1. Gestión empresarial turística | 38 | 471 |
| 2. Gastronomía | 37 | 448 |
| 3. Planificación y desarrollo turístico | 21.6 | 265 |
| 4. Turismo alternativo | 3.0 | 36 |
| 5. Hospitalidad, administración de instituciones de servicio | 0.4 | 4 |
| Totales | 100 | 1 224 |

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Conaet (2016).

La fundamentación en la elección del perfil de egreso turismo alternativo obedece a que este reúne todas aquellas modalidades de turismo que no se encuentran clasificadas como turismo tradicional, masivo o de sol y playa; constituye un segmento poco desarrollado, y tiene su argumentación en la Meta Nacional IV., México Próspero, estrategia 4.11.2 “impulsar la innovación de la oferta y elevar la competitividad del sector turístico”, consignada en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (Gobierno de la República, 2013, p. 143) y el Programa Sectorial de Turismo 2013-2018 (Secretaría de Turismo, 2013).

Cabe destacar que en turismo alternativo se contemplan tres líneas básicas: turismo de naturaleza, turismo cultural y animación sociocultural (Conaet, 2016). Es preciso señalar que los PE enmarcados en los perfiles de egreso 1. Gestión empresarial turística y 3. Planificación y desarrollo turístico, concentran 60 % de la oferta nacional, la cual se ubica dentro del turismo tradicional, masivo o de sol y playa.

La Secretaría de Turismo federal, al cierre de 2015, calificó a Quintana Roo como el estado con mayor número de turistas recibidos, seguido de la Ciudad de México, Jalisco, Veracruz y Guerrero, con un total de 13 265 882 de turistas, cifra que permite comparar la llegada de turistas internacionales a esta entidad con países como Bélgica, Portugal, República Dominicana y Argentina, por mencionar algunos (Datatur, 2016).

Con base en números del Conaet (2016), 36 PE con perfil de egreso en turismo alternativo constituyen la oferta nacional en IES de carácter público y privado (cuadro 1). De acuerdo con datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2017), en el *Anuario Estadístico de Población Escolar en la Educación Superior* se identificaron 21 PE de nivel licenciatura asociados al perfil de egreso en turismo alternativo, al cierre de 2016. Los datos y cifras publicados por el Conaet y la ANUIES en conjunto permiten inferir que Quintana Roo concentra una oferta significativa en el ámbito nacional para el perfil de egreso en turismo alternativo en dos universidades ubicadas en el centro y sur de la entidad.

Según el Plan Estatal de Desarrollo de Quintana Roo 2016-2022 (Gobierno del Estado de Quintana Roo, 2016), Eje 1. Desarrollo y Diversificación Económica con Oportunidades para Todos, el turismo en Quintana Roo es tradicional y está basado en la demanda de sol y playa. Constituye un modelo que ha

provocado la degradación del medio ambiente, por lo cual es imprescindible para la entidad incentivar la llegada de visitantes mediante la creación de nuevas alternativas turísticas, en las que se aprovechen la riqueza natural, cultural, histórica, gastronómica, social, rural, deportiva, así como de aventura y ecoturística con la que se cuenta, a fin de generar valor en el estado. Precisamente el perfil de egreso en turismo alternativo declarado por el Conaet (2016) está en capacidad de atender los rubros descritos.

De manera complementaria, el Plan Estatal de Desarrollo de Quintana Roo (2016-2022), que marca como objetivo consolidar a la entidad como un destino competitivo y líder de la actividad turística, motor del desarrollo económico y social que genere bienestar para todos, considera dentro de su plan de acción el programa 4. Diversificación y desarrollo del turismo, y a su vez la línea de acción tres, “diseñar e implementar proyectos de desarrollo ecoturístico y de arqueología que sean estratégicos para la entidad”. Aunado a lo anterior, la línea de acción catorce recomienda “establecer esquemas de colaboración con los sectores académico y empresarial, para mejorar los perfiles de egreso educativo y de ingreso laboral”.

De tal suerte, las unidades de análisis para el estudio a partir del método de investigación comparada de tipo complejo son dos: la Universidad de Quintana Roo (Licenciatura en Gestión del Turismo Alternativo) con sede en Chetumal y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (Licenciatura en Turismo Alternativo) con sede en el municipio de José María Morelos. Las unidades de registro que en la teoría de la estructuración son los agentes los constituyen profesores de tiempo completo y personal administrativo de las dos IES que a su vez reflejan una estructuración y una serie de acciones institucionales que se traducen en toma de decisiones.

Lo que se pretende comparar en las unidades de análisis tiene que ver con los roles que asumen los sujetos alrededor de un proceso en concreto, el diseño de las propuestas de formación profesional en turismo y el estudio de pertinencia que fundamenta las mismas. De igual manera, las relaciones que pudieran existir entre los distintos fenómenos y niveles de sistemas.

En el desarrollo de sus funciones, los agentes asumen diferentes roles dentro de las instituciones, algunos se registran por rutina en los contextos en los que se mueven. Las reglas y los recursos inherentes al ordenamiento institucional



brindan un panorama general sobre las relaciones de transformación y mediación que los sujetos registran dada su capacidad; esto se traduce en el segundo elemento a comparar en las dos unidades de análisis y lo conforman las estructuras. Por último, el poder, resultado de las contingencias, la incertidumbre y las diversas transacciones cotidianas, constituye la relación de intercambio y por lo tanto de negociación entre dos agentes, donde la organización delimita y condiciona el campo de ejercicio de las relaciones de poder y negociación entre los sujetos.

Las categorías teóricas agentes, estructuras y poder se investigan a partir de la aplicación de técnicas de recolección de información como entrevistas semiestructuradas y análisis documental de los dos planes de estudio, considerando a los agentes que participan de la toma de decisiones para el diseño de las propuestas de formación profesional en turismo y el estudio de pertinencia que las fundamenta.

Conclusiones

En la pertinencia social de las propuestas para la formación profesional en turismo son varias las cuestiones por abordar y que parecen tener un trasfondo mucho más relevante del que hasta el momento se le ha otorgado. Se trata de formar profesionales que además de poseer un título profesional de pregrado cuenten con una serie de saberes que les permita tener un perfil profesional con oportunidades y, en consecuencia, asumir un rol laboral de condiciones dignas en el mercado de instituciones, empresas y servicios turísticos.

Sin embargo, esa no pareciera ser una cuestión meramente institucional que le pueda causar asombro o sorpresa o siquiera preocupación a las IES encargadas de la formación de profesionales para el turismo. La carrera por lograr legitimidad y prestigio por parte de las IES existe y es evidente, pues con ello se atrae de manera más efectiva a un número de individuos que aspiran a egresar de un programa educativo con la esperanza de conseguir una ubicación laboral donde la percepción de ingresos pueda ser equivalente al esfuerzo de tiempo y recursos empleados en ello.

La pertinencia social de la educación superior puede comprender el trabajo y compromiso que las universidades llevan a cabo con la sociedad y el entorno

en todo su conjunto, es decir, sector social, laboral y empresarial; los actores que desde varios ámbitos se pueden identificar asumen un compromiso parcial en la titánica tarea que significan las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión), las cuales inciden en la manera como se forman profesionales en turismo.

El debate en ocasiones parece concentrarse en el diseño del currículo, considerando si debe centrarse en el alumno o en las necesidades del sector empresarial, cuando desde 1998, en el marco de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, quedó explícito el rumbo que debían perseguir los planes de estudio.

Con una perspectiva de 15 años, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ods), de la Organización Mundial de la Salud (oms), proveen una oportunidad única para acabar con la pobreza, reducir la inequidad, construir sociedades pacíficas y abordar el cambio climático. Los jóvenes deben tener un papel activo en la agenda de desarrollo, y a través de la educación en el nivel profesional en turismo alternativo es factible contribuir en la misma dirección.

Agentes, estructuras y poder hacen parte de las IES, y conforman una desarticulación que poco aporta a la pertinencia social con respuestas parciales y equívocas sobre las necesidades sociales del entorno. Las interacciones de los agentes que se dan al interior de las estructuras en las instituciones responden a intereses individuales por encima del bien común, y desde ahí se gesta un peligro para las diferentes academias, que en ocasiones solo pueden actuar como simples espectadores ante la inoperancia y consentimiento de algunos cuadros directivos que van de paso.

La alternativa y las posibles respuestas se pueden encontrar en la formación de profesionales con un espíritu crítico e intereses emancipatorios, conscientes de que también son agentes cuyas acciones se regulan bajo estructuras que se mueven con recursos de poder, y donde las dinámicas laborales de una institución pueden transportar a un individuo de un cargo a otro ejerciendo poder.

Para hallar esas respuestas por medio de la formación profesional, el reto se debe asumir desde las academias de turismo, abandonando el análisis simplista y reduccionista de la educación turística nacional. No obstante, el cambio puede ocurrir si se toma una actitud distinta frente a la valoración de la pertinencia de la educación superior desde un enfoque social, no como un requisito



administrativo sino como una estrategia que permita formar profesionales en turismo que tengan la capacidad de atender las demandas de la sociedad.

Fuentes consultadas

- ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior). (2017). *Anuario Estadístico de Población Escolar en la Educación Superior* (Reporte Técnico Superior y Licenciatura Ciclo escolar 2015-2016). Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior> [2017, 28 de febrero].
- Arias, E., Castillo, M., Panosso, A. y Mendoza, R. (2013). Teoría crítica y turismo. *Revista Hospitalidade*, X(2), 332-349.
- Arnal, J. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1994). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Berkeley, G. (1992). *Tratado sobre los principios del conocimiento humano*. Madrid: Alianza Editorial.
- Buendía, A. (2011). *Aseguramiento de la calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Estudio sobre el impacto de los procesos de aseguramiento de la calidad (AQ) a partir de información provista por actores relevantes: el caso de seis universidades en México*. México: Laboratorio de Análisis Institucional del Sistema Universitario Mexicano.
- Buendía, A. (2014). *La FIMPES y la mejora de la calidad de instituciones privadas. Cambio, prestigio y legitimidad. Tres estudios de caso (1994-2004)*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Trad. de J. A. Bravo). Barcelona: Martínez Roca.
- Castillo, M. (2011). Epistemología crítica del turismo ¿qué es eso? *Revista Turismo em Análise*, 22, 516-538.

- Castro, J. de (2010). Ensayo crítico sobre turismo como ciencia. En M. Castillo y A. Panosso (eds.), *Epistemología del turismo*. México: Trillas.
- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Madrid: Alianza Editorial Madrid.
- Conaet (Consejo Nacional para la Calidad de la Educación Turística). (2016). *Evaluación con fines de acreditación* (Documento de trabajo). Recuperado de www.conaet.net [2016, 15 de abril].
- Crozier, M. (1969). *El fenómeno burocrático*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México: Alianza Editorial Mexicana.
- Datatur. (2016). *Información Turística por Entidad Federativa. Llegada de Turistas Totales a la Entidad de Quintana Roo*. Recuperado de http://www.datatur.sectur.gob.mx/ITxEF/ITxEF_QROO.aspx [2017, 28 de febrero].
- Dilthey, W. (1944). *La estructuración del mundo histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (1995). *Discurso, poder, subjetividad* (Comp. Oscar Terán). Buenos Aires: El Cielo por Asalto.
- Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. *Academia, Revista sobre Enseñanza del Derecho*, 9(17), 67-84.
- Gadamer, G. (1977). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Garza, E. de la (1988). El positivismo: polémica y crisis. En *Hacia una metodología de la reconstrucción*. México: Porrúa.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ginsberg, B. (2011). *The Fall of the Faculty: The Rise of the All-Administrative University and Why it Matters*. Oxford: Oxford University Press.
- Gobierno de la República. (2013). *Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018). Estados Unidos Mexicanos. Meta Nacional IV. México Próspero. Estrategia 4.11.2. Líneas de acción*. Recuperado de http://www.sev.gob.mx/educacion-tecnologica/files/2013/05/PND_2013_2018.pdf [2017, 3 de marzo].
- Gobierno del Estado de Quintana Roo. (2016). *Plan Estatal de Desarrollo de Quintana Roo (2016-2022). Eje 1. Desarrollo y Diversificación Económica con*

Oportunidades para Todos. Diversificación y Desarrollo del Turismo. Recuperado de <http://www5.qroo.gob.mx/qroo/eje-1-desarrollo-y-diversificacion-economica-con-oportunidades-para-todos/diversificacion-y> [2017, 28 de febrero].

- Gramsci, A. (1977). *Escritos políticos*. México: Siglo XXI Editores.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hughes, J. y Sharrock, W. (1999). *El positivismo y el lenguaje de la investigación social en filosofía de la investigación social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hume, D. (2005). *Tratado de la naturaleza humana: Ensayo para introducir el método del razonamiento humano en los asuntos morales* (5ª ed.). México: Porrúa.
- Izuzquiza, I. (1990). *La sociedad sin hombres. Niklas Luhman o la teoría como escándalo*. Barcelona: Anthropos.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto. Estudio sobre los problemas del hombre y del mundo*. México: Grijalbo.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Leyva, G. (2011). La hermenéutica clásica y su impacto en la epistemología y la teoría social actual. En E. de la Garza y G. Leyva (coords.), *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 134-198). México: Fondo de Cultura Económica.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Lukács, G. (1969). ¿Qué es el marxismo ortodoxo? En *Historia y conciencia de clase*. México: Grijalbo.
- Marx, K. (2002). El método de la economía política. En *Contribución a la crítica de la economía política*. México: Siglo XXI Editores.
- Orozco, L. (2010). Calidad académica y relevancia social de la educación superior en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 1(1), 24-36.
- Ricoeur, P. (1970). *Freud: una interpretación de la cultura*. México: Siglo XXI.
- Rojas, I. y Navarrete, Z. (2010). Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación. En M. A. Navarro Leal (coord.), *Educación comparada: perspectivas y casos* (pp. 53-66). Méxi-

- co: Sociedad Mexicana de Educación Comparada/Planea.
- Schriewer, J. (1989). La dualidad de la educación comparada: comparación intercultural y exteriorización a escala mundial. *Revista Perspectivas*, XIX(3), 415-433.
- Schriewer, J. (1993). El método comparativo y la necesidad de externalización: criterios metodológicos y conceptos sociológicos. En J. Schriewer y F. Pedró (comps.), *Manual de educación comparada. Vol. II. Teorías, investigaciones, perspectivas* (pp. 189-251). Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schriewer, J. (coord.). (2002). *Formación del discurso en la educación comparada*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Schütz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Secretaría de Turismo. (2013). *Programa Sectorial de Turismo (2013-2018)* (Documento de trabajo). Recuperado de www.sectur.gob.mx/PDF/PlaneacionTuristica/Prosectur_2013_2018.pdf [2017, 2 de marzo].
- Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura). (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción. Tomo 1* (Informe final). París: Autor.
- Vessuri, H. (2008). De la pertinencia social a la sociedad del conocimiento. En C. Tünnermann Bernheim (ed.), *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998* (pp. 459-477). Cali: Pontificia Universidad Javeriana/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.



