

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXV

NÚMERO 140

José de la Cruz Torres Frías

RELACIÓN DE TUTORÍA Y PROMOCIÓN DEL DESARROLLO DE *HABITUS CIENTÍFICOS*
EN ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Silvia Domínguez Gutiérrez

CAMPOS DE SIGNIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD CIENTÍFICA EN ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Guillermo Zamora Poblete y Carla Moforte Madsen
¿POR QUÉ LOS ESTUDIANTES SE CAMBIAN DE ESCUELA?

Ana Hirsch Adler

ELEMENTOS TEÓRICOS Y EMPÍRICOS ACERCA DE LA IDENTIDAD PROFESIONAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Fabiola Rodríguez e Ileana Seda

EL PAPEL DE LA PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA EN ESCENARIOS DE PRÁCTICA
EN EL DESARROLLO DE SU IDENTIDAD PROFESIONAL

M. Cecilia Hudson, Carla E. Förster, Cristian A. Rojas-Barahona,
M. Francisca Valenzuela, Paula Riesco y Antonietta Ramaciotti

COMPARACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE DOS ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS DE ENSEÑANZA
EN EL DESARROLLO DE LA COMPRENSIÓN LECTORA EN EL PRIMER AÑO ESCOLAR

Edgar Ramírez y Sergio Cárdenas

UN ANÁLISIS DE LA VINCULACIÓN ENTRE EMPRESAS MEXICANAS E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
A PARTIR DE LOS RESULTADOS DE LA ENCUESTA NACIONAL DE VINCULACIÓN

•••

Ana Ancheta Arrabal

EL DESARROLLO Y SEGUIMIENTO DE LAS POLÍTICAS PARA LA EDUCACIÓN
Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO EUROPEO

Patricia Ducoing Watty

RÉBSAMEN: ALGUNAS APORTACIONES CONCEPTUALES AL PROYECTO MODERNIZADOR DE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO

Tomas Koch E. y Andrea Pigassi S.
TEMAS Y SISTEMAS EN EDUCACIÓN

••

DECRETO QUE REFORMA Y ADICIONA DIVERSAS DISPOSICIONES DE LA
CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

DIRECTOR

Juan Manuel Piña Osorio

CONSEJO EDITORIAL

Rocío Amador Bautista, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Guy Berger, *Universidad de París VIII, Francia*

David Block Sevilla, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Rosalba Casas Guerrero, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

José Dias Sobrinho, *Universidad de Sorocaba, Brasil*

Ana María Ezcurra, *Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Jesús Miguel Jornet Meliá, *Universidad de Valencia, España*

Humberto Muñoz, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Javier Murillo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*

Ma. Cristina Parra, *Universidad de Zulia, Venezuela*

José Gregorio Rodríguez, *Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de la Frontera, Chile*

Lorenza Villa Lever, *Universidad Iberoamericana, México*

COMITÉ EDITORIAL

María Bertely Busquets (CIESAS), Antonia Candela (DIE-CINVESTAV), Yolanda de la Garza López de Lara (UPN),

Lyle Figueroa de Katra (Universidad Veracruzana), Jesús F. Galaz Fontes (Universidad Autónoma de Baja California),

Guadalupe González Lizárraga (USON), Rocío Grediaga Kuri (UAM-Azcapotzalco),

Silvia Gutiérrez Vidrio (UAM-Xochimilco), Carlota Guzmán Gómez (CRIM-UNAM), Rodrigo López Zavala (UAS),

Alejandro Márquez Jiménez (IISUE-UNAM), Araceli Mingo Caballero (IISUE-UNAM),

Claudia Beatriz Pontón Ramos (IISUE-UNAM), Lya Sañudo Guerra (SEJ),

Felipe Tirado Segura (FES Iztacala-UNAM).

Coordinador del número: Alejandro Márquez Jiménez

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial y formación: Ernesto López Ruiz

Perfiles Educativos ha sido aprobada para su inclusión en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICYT), del CONACYT, así como en las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), del Scientific Electronic Library Online (SciELO México), la Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), del Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), del Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y de Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades (CLASE).

Perfiles Educativos es una publicación que da a conocer principalmente resultados de la investigación en educación. Su línea editorial da cabida a los diversos aspectos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención; es por ello que en la revista se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas con un fundamento conceptual que por su carácter merezcan ser difundidos. *Perfiles Educativos* es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en el campo de la investigación educativa.

© 2013, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)

Perfiles Educativos es una publicación trimestral del IISUE de la UNAM. Los artículos firmados no necesariamente reflejan los criterios del IISUE y son responsabilidad exclusiva de los autores. Se prohíbe la reproducción total o parcial de los artículos sin autorización. No se devuelven originales. La correspondencia debe dirigirse a Revista *Perfiles Educativos*, Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Coyoacán, 04510, México, D.F. Correo electrónico: perfiles@unam.mx

Suscripciones anuales: México \$225.00 M.N. Extranjero: USD 75.00. Precio del ejemplar: \$60.00 M.N. Información sobre suscripciones a los teléfonos 56 22 69 95, ext. 2023. Impresión: Formación Gráfica, S.A. de C.V., Matamoros 112, Ciudad Nezahualcóyotl, teléfono 57 97 60 60. Certificado de licitud expedido por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas, el 16 de noviembre de 1981. *Perfiles Educativos* es nombre registrado en la Dirección General de Derechos de Autor, mediante certificado expedido el 23 de febrero de 1982. Se tiraron 500 ejemplares en marzo de 2013.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS	8
Relación de tutoría y promoción del desarrollo de <i>habitus científicos</i> en estudiantes de doctorado en educación Acercamiento a un caso <i>Tutorship relations and promoting the scientific habitus amongst postgraduate students</i> <i>A case study</i>	
SILVIA DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ	28
Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios <i>Meaning fields of the scientific activity amongst university students</i>	
GUILLERMO ZAMORA POBLETE Y CARLA MOFORTE MADSEN	48
¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares <i>Why students change of school?</i> <i>An analysis starting from the family decisions</i>	
ANA HIRSCH ADLER	63
Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario <i>Theoretical and empirical elements about professional identity at university level</i>	
FABIOLA RODRÍGUEZ E ILEANA SEDA	82
El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional <i>The role of the Psychology students participation in practice stages for the development of their professional identity</i>	
MARÍA CECILIA HUDSON PÉREZ, CARLA E. FÖRSTER MARÍN, CRISTIAN A. ROJAS-BARAHONA, MARÍA FRANCISCA VALENZUELA HASENOHR, PAULA RIESCO VALDÉS Y ANTONIETTA RAMACIOTTI FERRÉ	100
Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar <i>Comparison of the effectivity of two teaching methodological strategies for the development of reading comprehension in the first year of primary education</i>	

- EDGAR RAMÍREZ Y SERGIO CÁRDENAS** 119
Un análisis de la vinculación entre empresas mexicanas e instituciones de educación superior a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Vinculación
Analysis of the connection between Mexican companies and higher education institutions based on the results of the National Connection Survey (Encuesta Nacional de Vinculación)

Horizontes

- ANA ANCHETA ARRABAL** 134
El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo
The development and monitoring of the policies for education and early child care in Europe

- PATRICIA DUCOING WATTY** 149
Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México
Rébsamen: some conceptual contributions to the educational modernization project in Mexico

- TOMAS KOCH E. Y ANDREA PIGASSI S.** 169
Temas y sistemas en educación
Hacia un modelo de observación
Themes and sub-themes in education
Towards an observation model

Documentos

- Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 184

Reseñas

- GUNTHER DIETZ Y LAURA SELENE MATEOS CORTÉS** 196
Interculturalidad y educación intercultural en México
Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos
por: Juliana Merçon

Editorial

Las representaciones sociales y la reforma educativa

Para Denise Jodelet (1986) las representaciones sociales se construyen en diversos espacios sociales y responden a numerosas inquietudes. Por ejemplo, ante una medida económica decretada por instancias oficiales, la población inmediatamente se divide entre quienes apoyan y quienes rechazan la acción gubernamental. Con éste y con otros casos más la autora señala que las representaciones sociales no son una fotografía de la realidad empírica, sino una elaboración social; es la sustitución de algo, llevada a cabo por alguien, sea un grupo, una comunidad o una sociedad. Tienen un carácter simbólico, autónomo y creativo (Jodelet, 2006: 478).

La actitud, positiva o negativa, del objeto de representación, está mediada por la información que de éste tienen las personas que opinan. Entre mayor información, la actitud puede modificarse a favor o en contra, pero los argumentos en uno y otro caso son más sólidos. Nuestra tarea como personas involucradas en la investigación educativa consiste en empaparnos de información, ir a las fuentes, discutir para tener una opinión sólida de lo que ocurre, independientemente de la actitud que asumamos ante el objeto de análisis.

En diciembre de 2012 el gobierno federal propuso una reforma constitucional en el ámbito educativo. La medida, al igual que en el ejemplo proporcionado por Jodelet, fue polémica y de inmediato aparecieron divisiones. Para el grupo en el poder y sus cercanos, se trata de una reforma con numerosas bondades porque, al parecer, no fue negociada con el sindicato, un actor relevante en reformas anteriores. Por su parte, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y su dirigente nacional se opusieron a esta medida, como también numerosos sectores sociales que ven con desconfianza las propuestas realizadas por el gobierno federal. La oposición de la maestra Elba Esther Gordillo quizás orilló a una salida difícil para ella, para el sindicato y para su dirigencia.

Las opiniones se han expresado tanto por comunicadores y algunos especialistas del tema en los medios de comunicación, en entrevistas, artículos y editoriales; como también por estudiantes y profesores de diversas instituciones que se solidarizan con el SNTE o con las autoridades federales. Están también presentes las voces de quienes han buscado entender el fondo del conflicto y de aquellos que solicitan la extensión de esta medida hacia otros sindicatos. Así, la reforma sobre la educación, como otras reformas, han llegado al lenguaje diario en los espacios académicos como en los no académicos, y éstos han dividido a la población.

En este número de *Perfiles Educativos* nos propusimos publicar, en la sección de documentos, el texto íntegro de la reforma constitucional de 2012 —que fue aprobada en 2013— para que sea revisado cuidadosamente y que nuestros lectores elaboren una sólida opinión del contenido, orientación y alcances de la misma, independientemente de las representaciones sociales que permean la discusión sobre el tema. La información es indispensable en el medio académico, por ello invitamos a leer el documento completo.

Por otra parte, este número 140 lo iniciamos con el artículo de José de la Cruz Torres Frías “Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación: acercamiento a un caso”. En la exposición queda claro para el lector que la tutora logra incorporar en la estudiante de doctorado una serie de disposiciones académicas que le permiten ejercer la investigación educativa, siendo más precisos, la estudiante incorpora el oficio de investigadora. El artículo es interesante porque el autor, al analizar casos específicos, permite que los lectores entendamos que para la formación en un oficio no es suficiente con asistir a cursos especializados, sino que es indispensable la interacción entre tutor y estudiante para lograr la transmisión/incorporación de disposiciones.

En el siguiente artículo, “Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios”, Silvia Domínguez Gutiérrez expone lo que los estudiantes universitarios suponen que es la investigación científica. Su objetivo está acotado a exponer las opiniones, actitudes y estereotipos de estos jóvenes. Con este propósito la investigadora realizó varios ejercicios de preguntas asociativas, entrevistas individuales y grupales y un cuestionario de opciones múltiples a 273 estudiantes de dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara. Los resultados son importantes para quienes somos profesores de investigación o directores-tutores de tesis, porque muestran el mundo de elementos que los estudiantes imaginan que es la investigación.

Con la amplia oferta escolar en el nivel básico entre instituciones públicas y privadas, ésta última clasificada en diferentes niveles que derivan en una mejor preparación para los niños y adolescentes, es fácil suponer que los padres analizan y calculan las mejores opciones para el futuro de sus hijos. Sin embargo, Guillermo Zamora y Carla Moforte en “¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela? Análisis desde las decisiones familiares”, revisan las decisiones familiares que inciden en la movilidad escolar de los niños en el caso de Chile. Se preguntan si los cambios de institución constituyen una decisión calculada por los padres de familia para inscribir a los niños en las mejores escuelas y para dejar a un lado “los peores colegios”. Los autores encuentran que no se presenta un análisis del mercado escolar por parte de los padres, sino que el traslado de una escuela hacia otra es producto de la insatisfacción con la oferta educativa que reciben.

Los siguientes dos artículos toman como objeto de estudio a la identidad. Ana Hirsch Adler, en “Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad

profesional en el ámbito universitario” presenta un avance de un proyecto de investigación sobre ética profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). La autora se centra en esa problemática tan mencionada en los espacios académicos: la identidad, específicamente, la identidad profesional en estudiantes, académicos y coordinadores de posgrado. En la estructura del trabajo expone los resultados de la indagación empírica en donde usó dos tipos de instrumentos: un cuestionario-escala sobre ética profesional con muestras de estudiantes y académicos de posgrado, así como entrevistas abiertas realizadas a los 40 coordinadores de posgrado de la misma institución y a algunos académicos españoles.

Por su parte, Fabiola Rodríguez e Ileana Seda, en el artículo “El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional” consideran que la identidad profesional es una experiencia negociada, una construcción subjetiva porque implica la incorporación de un compromiso personal, así como creencias y valores vinculados con la profesión. Para ello las autoras analizan los significados elaborados por 34 estudiantes de distintos semestres de la carrera de Psicología. La información la obtuvieron en los espacios de la práctica profesional del psicólogo: laboratorios de investigación, centros de atención psicológica e instituciones educativas y de salud. Los significados sobre sus proyectos profesionales se relacionaron con el espacio en que permanecieron más, y no tanto con el semestre que cursaban.

María Cecilia Hudson, Carla E. Förster, Cristian A. Rojas-Barahona, María Francisca Valenzuela, Paula Riesco y Antonietta Ramaciotti, en “Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar” se proponen comparar el efecto de dos métodos para el aprendizaje lector inicial, así como entender diferencias de género. Para ello aplican un “método equilibrado” (GE) y un “método tradicional” (GT), en un programa de alfabetización inicial. La muestra la formaron 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago de Chile con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. El equipo encontró que los dos grupos obtuvieron avances similares, empero, el GE logró un avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad. En el GT se presentaron diferencias de género en favor de los hombres.

Edgar Ramírez y Sergio Cárdenas, en “Un análisis de la vinculación entre empresas mexicanas e instituciones de educación superior a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Vinculación” analizan la estructura de redes de vinculación en tres ámbitos: transferencias y formación de recursos humanos; transferencia de recursos tecnológicos y transferencia de recursos para investigación y desarrollo. Se apoyan en la Encuesta Nacional de Vinculación de Empresas, cuyo contenido y representatividad nacional permite el análisis de las conexiones entre empresas e instituciones de educación superior (IES). Encuentran que las modalidades con menor complejidad generan redes de mayor densidad.

Ana Ancheta Arrabal, en “El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo”, analiza las distintas políticas de educación y atención de la primera infancia (EAPI) en los sistemas europeos y realiza también un seguimiento a los procesos de inclusión de los niños en situación de riesgo y exclusión social. Concluye que aparecen rasgos diferenciales en la mayoría de países de la Unión Europea y, algo importante, los argumentos no necesariamente se centran en los derechos de los niños más pequeños.

En nuestro siguiente artículo, “Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México”, Patricia Ducoing Watty considera que el porfiriato fue un parte aguas en la historia de la educación mexicana, especialmente porque los especialistas y teóricos de la época llevaron a cabo la construcción conceptual en la denominada pedagogía moderna. Esta pedagogía consiste en el tránsito de las prácticas de enseñanza imperantes hacia las prácticas modernas (que podemos encontrar hasta el día de hoy), con el auxilio de nuevas conceptualizaciones. En ese escenario, Enrique Rébsamen jugó un papel preponderante, pues sus formulaciones pedagógicas, lo mismo que las de otros educadores, llevaron a la configuración de un cambio en el discurso educativo de la escuela primaria mexicana.

Cerramos este número con el artículo de Tomas Koch E. y Andrea Pigassi, “Temas y sistemas en educación: hacia un modelo de observación”, en el cual los autores se apoyan en la interesante visión de Niklas Luhmann para construir un modelo de observación de las tematizaciones en los sistemas involucrados en la escuela (estudiantes, profesores, directivos, padres y apoderados, y comunidad). El texto ofrece una breve introducción a la teoría de sistemas de Luhmann y sus efectos en la investigación en educación, a la vez que indaga en las posibles aplicaciones teóricas al modelo de observación de la tematización en la escuela aquí propuesto.

Esperamos que los artículos de este número despierten la inquietud de nuestros lectores para adentrarse en alguna de las temáticas aquí expuestas. Igualmente, esperamos que, independientemente de la posición personal que se asuma, con la lectura del texto original de la reforma constitucional en educación los lectores puedan elaborar una opinión informada al respecto.

REFERENCIAS

- JODELET, Denise (1986), “La representación social: fenómenos, concepto y teoría”, en Serge Moscovici, *Psicología social II*, Barcelona, Ediciones Paidós.

Juan Manuel Piña Osorio

C L A V E S



Relación de tutoría y promoción del desarrollo de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación

Acercamiento a un caso

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS*

En el presente texto se recupera la vivencia de un caso de relación de tutoría para formar investigadores (el de Mónica y Karla) en el nivel de estudio de doctorado, con la intención de ilustrar en profundidad lo que ocurre en su interior en términos de promoción del desarrollo de *habitus científicos*. Se trata de un estudio de casos con enfoque cualitativo que permite apreciar la manera en que la tutora propicia en la tutorada el desarrollo de una serie finita de *disposiciones académicas* para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo, donde las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central.

This article is based on the experience of a tutorship relation destined to train researchers (Monica and Karla's) at postgraduate level and attempts to exemplify in depth what occurs in their inside with regard to the development of scientific habitus. This qualitative study case allows to perceive the way in which the tutor makes possible for the pupils to develop a finite range of academic aptitudes that make them able to practice wit accuracy the profession of researcher in education, where the epistemological aptitudes are essential.

Palabras clave

Tutoría
Tutores
Formación de investigadores
Estudiantes de posgrado

Keywords

Tutorship
Tutors
Training of researchers
Postgraduate students

Recepción: 16 de febrero de 2012 | Aceptación: 18 de junio de 2012

* Doctorado en Educación. Profesor investigador en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma de Nayarit, México. Línea de investigación: formación para la investigación. Publicación reciente: (2012), "Desigualdad educativa, jerarquías de poder y violencia simbólica en la formación de investigadores de la educación", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 3, núm. 8, pp. 115-129. CE: cruzfrias@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente documento se deriva de un *estudio de casos con enfoque cualitativo* que aborda como objeto de estudio el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus científicos* en estudiantes de doctorado en educación; tal acercamiento se realizó con el objetivo de descubrir qué se promueve que haga el estudiante de doctorado en educación en la relación de tutoría, con la posibilidad de aportar al desarrollo e incorporación de ciertos *habitus científicos*, e inferir qué *habitus* interioriza en dicha relación. La base teórica que orienta la comprensión de este objeto de estudio articula los planteamientos de la teoría de los campos de producción simbólica, la teoría del *habitus* y algunos aportes de los teóricos de la formación y de la formación para la investigación.

La presente investigación se realizó en el marco de un programa de doctorado en educación adscrito al Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT). El insumo principal de información proviene de la recuperación de la *vida íntima* de la relación de tutoría y la experiencia del *coloquio de investigación*, vía grabaciones de audio, vivida por cuatro estudiantes de doctorado en un periodo de dos años y medio; de manera paralela se recuperó el *punto de vista del tutor y el tutorado* sobre su vivencia en la tutoría vía entrevista temática. La información se analizó con base en la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1998).

Para los fines de este documento se presenta sólo un caso, el de Mónica y Karla, por ser éste el que aborda con mayor detalle y profundidad cada uno de los momentos que involucra el desarrollo de una investigación rigurosa, como la realizada por la tutorada, a propósito de su formación doctoral. Por tanto, no es finalidad de este texto presentar un análisis intercasos de la relación de tutoría, ya que esto será motivo de un artículo posterior.

El abordaje de este caso no tiene la pretensión de ser representativo de la relación de tutoría en doctorado. Su intención es más humilde: *ilustrar a profundidad* lo que ocurre en la vida íntima de esa relación académica desde seis ejes de análisis: la naturaleza de la relación de tutoría, el proceso de formación para el oficio de investigador, el desarrollo de disposiciones académicas, las estrategias de formación implementadas por los tutores, la presencia de rasgos de violencia simbólica y las vivencias en el coloquio de investigación.

ALGUNOS ELEMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DE REFERENCIA

Un primer punto de referencia sobre el cual se apoya el trabajo teórico conceptual consiste en precisar que en esta investigación se parte del supuesto de que quien se forma para el oficio de investigador no se forma como investigador general, sino *en y para* un campo científico particular en el cual se socializa cierta tradición científica de conocimientos, se desarrolla e interioriza un *habitus disciplinario* (Bourdieu, 2003) y se construye de manera progresiva una identidad, así como compromiso personal con dicho campo; por ello se hace la precisión de formar para el oficio de investigador educativo.

El lector habrá percibido que en el supuesto planteado en el párrafo anterior se han incorporado conceptos tales como *formación, formación de investigadores, campo y habitus*, los cuales requieren de un tratamiento de orden teórico-conceptual en articulación estrecha con cierta acción (práctica) pedagógica que se desarrolla durante la formación para el oficio de investigador en el marco de los estudios de doctorado. Nos referimos a la *tutoría*, cuya especificidad consiste en que se trata de una *tutoría para formar investigadores*; de tal manera que se logre construir un tejido conceptual que sirva de apoyo, no sólo para dejar asentada la manera en que se comprende cada uno de los conceptos mencionados, sino

sobre todo, que sirva como base explicativa de aquellos hallazgos que se darán a conocer más adelante en el desarrollo del presente artículo.

En esta investigación el término *formación* es concebido a manera de *función formadora* orientada hacia la dinamización del proceso de trans-formación de la persona, de evolución de sus posibilidades y capacidades, donde se reconoce que la intervención de los modos humanos contribuyen a dar forma a las *disposiciones* y capacidades del hombre; es decir, se asume que el ser humano, en su individualidad, tiene las posibilidades de ser formado por sí mismo al contribuir a su configuración interna, pero como ser social se forma con el apoyo de mediaciones, donde otro ser humano puede fungir como mediador.

De manera paralela, cuando aquí se alude a la noción de *formación para el oficio de investigador*, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002); sugiere una formación práctica muy cercana a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el saber hacer y en los procesos de corrección, mediada por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollan de manera asociada a procesos de inter-acción e inter-cooperación estrecha entre investigador experimentado e investigador en formación. Se trata de procesos orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades; aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la propia práctica de investigación.

En tanto vida íntima de los procesos de formación para el oficio de investigador educativo, la relación de tutoría es concebida como una relación interhumana e intersubjetiva de co-formación que se construye de manera progresiva en el encuentro cotidiano entre tutor-tutorado, y tiene el propósito de formar para el oficio de investigador educativo; en ella dialogan capitales y *habitus*

incorporados en una relación de capital a capital; se genera un acompañamiento o *patronage* motivado por el intercambio de inter-experiencias de investigación hasta alcanzar la con-formación de ciertos *habitus científicos*, caracterizados por una especie de espíritu teórico y rigor científico.

Con base en los planteamientos anteriores es posible argumentar que en el marco de la relación de tutoría para formar investigadores, el tutor funge como *mediación humana que posibilita la socialización-interiorización-recreación* del oficio de investigador, de manera asociada a un proceso de acompañamiento-formación cercano, estrecho y cara a cara en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación; en este acompañamiento se socializa cierta tradición científica de conocimientos y se promueve el desarrollo e interiorización de aquellos *habitus científicos* solicitados para ingresar como agente legítimo a un campo de producción cultural de conocimiento: el de la investigación educativa mexicana.

Desde una perspectiva bourdiana, la noción de *campo* remite a aquellos ámbitos profesionales que involucran un mínimo de prestigio y demandan a sus *partenaires* la posesión-dominio de un capital específico para el ejercicio profesional de su práctica; en su interior se generan ciertas jerarquías, rivalidades y luchas por la conquista de ese prestigio y la posesión de tal capital.

Dicho con mayor precisión, un campo puede ser concebido como un microcosmos social con cierto grado de autonomía que forma la base de una lógica y una necesidad específica, irreducible a las que rigen a otros campos. Por tanto, define e inscribe sus propias necesidades, valores y principios regulatorios; es una especie de red de relaciones objetivas o configuración relacional donde se comparten códigos subjetivos o conceptos, y códigos valorativos que se materializan en un punto de vista construido, susceptible de ser movilizado de manera asociada a los *agentes*

(individuos e instituciones) que allí convergen. De esta forma se produce la institucionalización de lo social en las cosas y en los *habitus* de los individuos (Bourdieu y Wacquant, 1995: 24).

Pierre Bourdieu (1976: 96) refiere el *habitus científico* como un “sistema de esquemas generadores de percepción, de apreciación y de acción que son el producto de una forma específica de acción pedagógica y que vuelven posible la elección de los objetos, la solución de los problemas y la evaluación de las soluciones”. Sin embargo, como precisa este mismo autor (Bourdieu, 2000), no hay que perder de vista que la noción de *disposición* recubre el concepto de *habitus*, la cual alude al resultado de una acción organizadora, próximo a la noción de estructura; refiere también a una *manera de ser* o *estado habitual* del cuerpo (postura). Expresa una *predisposición*, una *tendencia* o *inclinación*, cuyo equivalente es un *punto de vista* o *enfoque*.

Apoyado en los elementos teórico-conceptuales trabajados hasta este momento, es posible realizar un ejercicio de intelección de lo que ocurre en términos de promoción del desarrollo e interiorización de *habitus científicos* en la relación de tutoría para formar investigadores de la educación, de manera asociada a los estudios de doctorado. No obstante, antes de descender de manera cualitativa a ese punto es importante contar con algunos referentes contextuales que permitan reconstruir el escenario en que se desarrolla tal relación de tutoría, para que entonces cobre mayor sentido el acercamiento a la forma que asume tal relación en los encuentros cotidianos entre tutor-tutorado.

EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

Quienes en su momento fungieron como informantes clave para esta investigación estaban inscritos en un programa de doctorado en educación reconocido como de excelencia académica por el Padrón Nacional de

Posgrados de Calidad (PNPC) del CONACyT. Dicho programa se imparte en una universidad pública que se caracteriza por tener una estructura organizacional departamental, un sistema de créditos y la impartición de programas académicos de manera interdepartamental.

La duración de la formación doctoral que aquí se aborda es de tres años (seis semestres); la planta académica que lo respalda está integrada por 18 investigadores en funciones, todos ellos adscritos al Sistema Nacional de Investigadores (SNI); la gran mayoría son mujeres. Los estudiantes que son aceptados tienen el beneficio de la beca CONACyT y de una movilidad académica internacional; a ellos se les demanda dedicación exclusiva al programa, cierto dominio del idioma inglés, experiencia en investigación educativa y conocimiento del campo de la educación.

En la propuesta curricular de este programa de doctorado se declara como objetivo: “formar investigadores de alto nivel en el campo de la investigación educativa y fomentar la investigación de excelencia en el campo de la ciencia de la educación”, con apoyo en la formación que se deriva de *aprender a investigar investigando* y de una *tutoría cercana*, focalizada en la investigación del estudiante y sus correspondientes avances. El plan de estudio está organizado en relación estrecha con las líneas de investigación que sustentan el programa: procesos de enseñanza-aprendizaje; identidad profesional y mercado de trabajo; administración de la educación; comunicación y educación; y actores, políticas educativas y contextos organizacionales.

También incorpora aspectos de formación para la investigación y profundización en áreas temáticas correspondientes a las líneas de investigación, y comprende espacios académicos para la participación y orientación de la *enseñanza tutorial de forma personalizada*. Dicho plan de estudio se integra por tres ejes curriculares: metodología, especialización y producción investigativa. Cada eje

abarca un grupo de seminarios congruentes con su naturaleza: de metodología, de especialización y de investigación, los cuales se desarrollan de manera simultánea a lo largo de los tres años de formación doctoral; es justamente en los seminarios de investigación del eje de producción investigativa donde se desarrolla la *tutoría* para formar investigadores.

En este programa de doctorado, la Junta Académica asigna el tutor con base en un proceso académico negociado que busca la compatibilidad de la experiencia e interés de conocimiento del tutor con los antecedentes académicos del alumno y su tópico de investigación. Desde el primer semestre de formación se asigna el comité tutorial para cada estudiante, integrado por un investigador-tutor y dos investigadores-lectores.

LOS AGENTES DE LA TUTORÍA

En el marco de este programa de doctorado en educación, referido en el apartado anterior, se desarrolla la relación de tutoría para formar investigadores que aquí se analiza, en la cual participan Mónica y Karla como agentes de la tutoría. Mónica funge como *tutora* de Karla, cuenta con estudios de licenciatura en educación, especialidad en administración, planeación e investigación educativa, maestría en educación y doctorado en ciencias sociales; desde 2002 está adscrita al Sistema Nacional de Investigadores del CONACyT.

En una entrevista personal realizada a propósito de esta investigación, Mónica declara que en la relación de tutoría para formar investigadores se asume como una tutora respetuosa del trabajo, la individualidad y las capacidades del estudiante, puesto que formar a alguien para dicho oficio le supone dejar que el individuo enfrente sus potencialidades y limitaciones, y las resuelva con el apoyo del tutor.

Respeto mucho la individualidad de mis estudiantes y creo que formarse en la investigación tiene mucho que ver con dejar

al individuo enfrentarse con sus propias potencialidades y limitaciones y que pueda resolverlas; claro, orientando desde la experiencia de uno (Ent1T2).

Considera que la reflexión conjunta de ciertos planteamientos teóricos, de algunas bases teórico-metodológicas y de cierto tipo de análisis del dato empírico posibilita poner en obra la experiencia y la perspectiva del tutor con el bagaje e interés de conocimiento del tutorado, así como orientar el desarrollo y avance de la investigación que se realiza hasta lograr la generación de conocimiento de frontera.

No encuentro otra manera de formarse que leyendo a los teóricos y a las bases digamos metodológicas que parten en esta conjunción entre el método y la técnica, de manera que tu interpretación y mi interpretación, tu inexperiencia y mi experiencia dialoguen para formarnos (Ent1T2).

Sobre la base de estos señalamientos, es posible afirmar que para Mónica la promoción del desarrollo e interiorización del oficio de investigador, de manera asociada a la relación de tutoría, se encauza sobre la base del principio siguiente: a investigar se aprende investigando al lado de un investigador experimentado con quien se dialoga de manera respetuosa.

Karla es estudiante de este programa de doctorado. Realizó sus estudios de licenciatura en psicología y cuenta con estudios de maestría en ciencias sociales. Ha participado como asistente de investigación en una institución de educación superior; y ha realizado ciertas actividades administrativas y trabajo editorial en detrimento de una escasa experiencia docente y práctica de investigación. Al reconocer sus vacíos de conocimiento y su escasa experiencia en investigación, Karla percibe la formación doctoral como fuente de aprendizaje, se asume como aprendiz y

solicita a quien funja como su tutor una orientación guiada paso a paso para que se apropie del oficio de investigador.

Ahora tengo que hacerla de investigador y con lo que yo aprendí en la maestría dije, yo no me puedo decir ni maestra, ni investigadora, ni nada, y además, tengo que hacer una carrera en la universidad, yo no me puedo quedar estancada, y para hacer eso, pues tengo que seguir estudiando, entonces dije ¿qué hago? Y yo decía, pues el doctorado (Ent1t2).

Está la disposición de Mónica a escucharme; desde un principio decirme que sí podría ser yo su tutorada a pesar de esa necesidad de paso a pasito; entonces, de esa disposición me he valido para plantearle dudas de cosas que me parecen como muy básicas (Ent1t2).

En la actualidad, sus intereses de conocimiento se enfocan hacia la lectura, la escritura y la oralidad, con énfasis especial en la escritura como una forma de comunicación. Cabe señalar que por circunstancias de la vida profesional, Karla y Mónica han *compartido* espacios de colaboración como funcionarias y como académicas; eso no significa que exista una gran amistad que las una, pero sí un respeto personal y profesional mutuo que influye en la construcción de la relación de tutoría.

NATURALEZA DE LA RELACIÓN DE TUTORÍA

La relación de tutoría que aquí se analiza adopta la forma de una relación humana cimentada en la confianza y la escucha atenta. Inicia con cierto grado de conocimiento personal y académico y un gusto compartido por áreas de conocimiento afines; y se ve alimentada por un trato personal de igual a igual entre tutora y tutorada y un alto grado de involucramiento académico orientado hacia

el crecimiento personal, intelectual y experiencial de las participantes. Cada encuentro de tutoría es convertido en un *espacio de interlocución crítica para pensar con el otro* las diversas tareas que comprende la actividad de investigación.

Si leíste un artículo pues lo vamos a compartir, lo vamos a dialogar; si traes una información de cómo aplicaste la técnica, pues vamos a platicar sobre ella; si traes el análisis de la información basada en lecturas, pues vamos a platicar sobre ella; me gusta mucho platicar con mis estudiantes más que enseñar. El que no lee no puede platicar (Ent1T2).

Como espacio de interlocución crítica, en la relación de tutoría se promueve la escucha atenta, la discusión y retroalimentación crítica de ciertas lecturas y de los avances de investigación de la tutorada, y se revisan en conjunto las críticas constructivas que realizan los lectores a tales avances de investigación. Es una especie de enseñanza con carácter artesanal (Sánchez, 2000a) entre investigador experimentado e investigador en formación, donde se camina “pie con pie” el proceso de formación y se apoya “hombro con hombro” el ejercicio práctico de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación.

Los datos recuperados hacen notar que esta relación de tutoría se desarrolla sobre la base del establecimiento conjunto de la *agenda de tutoría* y la dinámica de trabajo a seguir con una estructura de continuidad, de tiempos definidos, precisión de horarios y fechas para los encuentros de tutoría, asignación de lecturas para ser comentadas en el encuentro posterior, planteamiento de metas-retos que promuevan avances cualitativos en la investigación y en los procesos de formación de la tutorada; es decir, prevalecen acuerdos mutuos sobre la formación para el oficio de investigador y el seguimiento oportuno de la tutoría.

Mónica siempre lo hace así, pero fue como muy programado desde la primera sesión, a ver cómo le vamos a hacer, hay estas lecturas que hay que hacer, tal día tal, tal día tal, fechas fijadas (Ent1t2).

Sobre la base de esos acuerdos y la evaluación oportuna de la dinámica de trabajo, en los encuentros de tutoría se recuperan las necesidades académicas de la tutorada, la naturaleza de sus avances de investigación y los objetivos de avance semestral planteados por el programa de doctorado, para ser presentados en los espacios académicos denominados “coloquio de investigación”. En dicha dinámica de trabajo se aprecia el despliegue de ciertas *rutinas* por parte de los agentes involucrados.

La tutora funge como formadora principal para el oficio de investigador, guía y orienta a la tutorada en el desarrollo de la investigación, provee lecturas, funge como la principal crítica de los avances de investigación, apoya en la búsqueda de información y de informantes clave, muestra con el ejemplo cómo procede el investigador en cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación. Por su parte, la tutorada provee información respecto a sus avances de investigación y la comprensión que ha hecho de los documentos leídos, plantea dudas y las dificultades experimentadas en el desarrollo de su investigación.

Esas rutinas al interior de la relación de tutoría permiten apreciar cierto grado de directividad en la formación para el oficio de investigador, donde la tutorada se mueve de manera progresiva de cierto grado de dependencia a un nivel creciente de independencia y autonomía intelectual; esto se realiza de manera asociada al desarrollo autónomo de ciertas tareas que comprende la actividad de investigación y a su involucramiento en prácticas científicas de la comunidad académica para la cual se forma.

En un principio fue mucho hacer lo que ella dijera, o sea, cumplir con la tarea; ahorita

siento que estoy más suelta y entonces es ir a hacer mi trabajo de campo y hacer lecturas por mi cuenta y luego reportarle a ella y comentar con ella mis dudas (Ent1t2).

Como lo han señalado Hon Kam (1997), Bradbury-Jones *et al.* (2007), en la relación de tutoría se percibe una acción recurrente de unidad e independencia entre los agentes de la tutoría: unidad en el desarrollo de las actividades de investigación e independencia de la tutorada en su autonomía intelectual. Se dan pautas para el desarrollo de ciertos estilos de tutoría con niveles de dependencia e independencia diferenciados.

FORMACIÓN PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR EDUCATIVO

En la relación de tutoría que aquí se analiza es posible apreciar que la formación para el oficio de investigador educativo inicia con un interés particular de conocimiento de la tutorada, el cual posibilita el despliegue de una *formación práctica* centrada en la actividad de investigación. Aquí se percibe la promoción de un trabajo de intelección, de reflexión teórica, que apoye la evolución cualitativa de tal interés inicial de conocimiento hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio, susceptible de ser abordado por la vía de la investigación rigurosa.

Yo efectivamente parto de la escritura porque ese es mi interés, o sea, cuáles son las prácticas escritas de la población... mi idea es ver qué pasa con ellos frente a este medio letrado en el ambiente urbano (E2C1).

Se percibe un proceso en espiral que inicia con ciertas preocupaciones de conocimiento de la tutorada, pasa por la comprensión y la reflexión teórica y retorna al replanteamiento de un problema de investigación permeado por tal comprensión, lo cual favorece la construcción del punto de

vista y la elección del objeto de estudio, la búsqueda de las soluciones al problema planteado y la evaluación de tales soluciones, a fin de llegar a ciertos resultados y conclusiones que ayuden a avanzar el estado actual del conocimiento.

Construir un punto de vista con el cual comprender el interés inicial de investigación, y promover su evolución hasta alcanzar la forma de un objeto de estudio, requiere un proceso gradual de inmersión en una amplia y variada gama de actividades de lectura, análisis, síntesis y sistematización de información relacionada con la naturaleza del trabajo de investigación; de esta manera, la lectura reflexiva se asume como el alimento principal que estimula el pensamiento para mirar el objeto de estudio desde perspectivas diversas, y para construir una forma particular de ser comprendidos cuidando el rigor teórico.

Hasta aquí, ¿cómo logro integrar y mirar mi objeto de estudio con esta perspectiva teórica que estamos buscando?, ¿cuáles son los estudios antecedentes para poder hacer el estado del arte de la discusión y presentar una reflexión teórica del objeto de estudio, la construcción y la discusión teórica? (T2t5).

En este marco de acción, la actividad de lectura crítica-reflexiva se orienta hacia la apropiación-construcción de significados sobre la base de un sistema de estructuras teóricas complejas, construidas por diversos autores desde ángulos de percepción diversos, como respuesta a interrogantes particulares sobre el mismo fenómeno de interés, y favorece la construcción de una base teórico-conceptual para mirar el objeto de estudio de manera crítica y con fundamento. Como argumenta Lahire (2006: 153), consiste en “hacerse de marcos conceptuales y lingüísticos para estar en posibilidad de hablar de aquello que se conoce y se sabe”:

En la medida en la que tú tienes mayores marcos de referencia teóricos, en esa medida tú puedes mover tu objeto y decidir; pero si no tengo más que una perspectiva, y de esa no me salgo porque no sé otra, no te puedes preguntar otras cosas, no puedes mirar tus datos de otra manera; los ves sólo y exclusivamente desde tus lecturas, y si no lo haces desde tus lecturas, lo haces desde el sentido común y entonces pierde rigidez científica (Ent1T2).

Se trata de que el investigador en formación se apropie de una tradición científica (Sánchez, 2000a), de ciertos marcos teórico-metodológicos, instrumentos de recolección de datos y procesos de análisis de información avalados por la comunidad científica en general —y por el campo científico en particular para el cual se forma la tutorada—, así como de ciertos marcos teórico-lingüísticos que sirvan de base para mirar la realidad con mayores elementos de comprensión, y que posibiliten la toma de decisiones teórico-metodológicas con fundamento, la realización de operaciones analíticas y de interpretación sobre la base de ciertos argumentos, y la construcción de explicaciones de sentido con rigor científico.

En los datos recuperados se aprecia que esta construcción teórico-conceptual-relacional de base está expuesta a constantes reconstrucciones y mantiene un carácter provisional; de esta manera, la puesta en práctica de una actitud reflexiva y flexible contribuye a su evolución cualitativa (Hidalgo-Guzmán, 2000) y favorece que el interés de conocimiento se reconozca a la luz de las nuevas comprensiones teórico-conceptuales, se precisen las coordenadas teóricas que guiarán el trabajo de investigación y se replanteen las preguntas, objetivos e hipótesis en congruencia estrecha con el marco teórico y las dimensiones del objeto, para estar en condiciones de buscar posibles soluciones al problema planteado.

También fue posible percibir que la búsqueda de las soluciones más pertinentes al

problema de investigación planteado abarca diversas actividades agrupadas en uno de los grandes quehaceres denominado “construcción del entramado teórico-metodológico”, el cual, según se aprecia, promueve el desarrollo de un imaginario mental de las posibles vías de acceso al conocimiento empírico del objeto.

En este caso particular, dicha construcción involucró la incorporación de lecturas teórico-metodológicas y la recuperación de ciertas categorías trabajadas en la base teórico-conceptual para ser operacionalizadas en indicadores, así como en ciertas decisiones de orden metodológico en relación estrecha con la(s) pregunta(s) de investigación, y en la realización de un primer acercamiento a individuos con características similares a los sujetos de investigación a ser seleccionados.

Quisiera que vieras a Weiss primero. Si tú optaras por la entrevista, lo que tú puedes obtener es una entrevista profunda y temática, es decir, no es la historia de vida propiamente, pero si lo puedo llamar así, es la historia de vida frente al lenguaje, entonces queda claro que me meto a determinado tipo de pregunta temática que vas a ir reconstruyendo; tengo una entrevista menos que semi-estructurada que hace que el individuo fluya y fluya (T2t8).

Otras decisiones de orden metodológico desplegadas remiten a la precisión de los sujetos de investigación, tomando en consideración su naturaleza socio-psicológica y los posibles contextos en que se mueven; además, se hace necesario pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos. Es decir, supone buscar, en las condiciones de existencia y coexistencia de los individuos, aquellos elementos que permitan dar cuenta de ciertas conductas o prácticas (Lahire, 2006: 32).

Vas a tener que hacer como ejercicios metodológicos en donde tú digas: “a ver, quiénes

serían las personas, en qué rango de edad, hombres, mujeres”; no sé si te vas a encontrar papá, mamá analfabetos; entonces ahí sería cuestión de empezar la dirección de los casos; me gustaría también que pensaras en un campo donde está presente la cultura escrita (T2t7).

Para esta tutorada, el primer acercamiento a individuos con características similares a los considerados como posibles sujetos de investigación le permitió realizar una aplicación piloto del instrumento de recolección de datos, corroborar si las preguntas que se planteó generaban la información requerida, así como pensar en las maneras posibles de interpretar el dato obtenido. Tomar la decisión de cómo analizar el dato la orientó hacia la construcción de un marco interpretativo, donde las bases epistemológicas del tipo de análisis seleccionado sostuvieran un alto nivel de congruencia interna con el paradigma de investigación desde el cual se aborda el objeto de estudio, con la perspectiva teórica asumida, y con el método y las técnicas de investigación seleccionadas.

A ver, ¿cómo leer esto?, por un lado, queremos fundamentar el análisis, pero también tenemos que tener en mente cuál es mi perspectiva teórica, y con esa perspectiva teórica elegí un método y con ese método yo utilizo una técnica y toda ésta tiene un paradigma interpretativo, entonces ¿cómo voy a interpretar esa información que ya tengo? (T2t14).

Tales acciones desplegadas por la tutorada a razón de su objeto de estudio permiten inferir que se trata de hacer suyo y poner en práctica un fondo de referencias y conocimientos comunes (Lahire, 2006: 371) a los cuales se recurre como investigador para el ejercicio práctico del oficio; un oficio que involucra la apropiación-despliegue de ciertas formas teórico-metodológicas de construir los objetos de investigación, tendientes a poner a prueba hipótesis y esquemas interpretativos.

Como precisa Lahire (2006: 36), aunque la descripción sociológica se guía por esquemas interpretativos o por un modelo teórico, eso no significa que la teoría sea en sí interpretación o explicación; más bien funciona como insumo para problematizar (Foucault, 1982), como utensilio mental o herramienta intelectual (Febvre, en Chartier, 2005: 21); como apoyatura o “caja de herramienta” (Gómez-Sollano, 2006); como instrumento para interrogar la realidad (Orozco, 2006) o para construir categorías intermedias (Fuentes, 2006).

Es decir, el acercamiento analítico al dato demanda cierto grado de flexibilidad teórica para identificar lo que se busca, sin hacer del método de análisis una camisa de fuerza que constriña la mirada sobre el dato, puesto que su finalidad consiste en que sea útil para construir significados; este tipo de acercamiento lleva a romper con las certezas iniciales del informante para dirigir la mirada hacia el trasfondo y estar en posibilidad de desplegar los “ocultos”, construir categorías analíticas empíricas e iniciar el diálogo entre teoría y empiria: “...pero primero hacemos un ejercicio de ver esas categorías sin que sea una camisa de fuerza que no veo nada más que esas categorías y las hago que entren a fuerzas ¿no?” (T2t13).

Acciones de esta naturaleza posibilitan el despliegue de lo que Lahire (2006: 33, 45) refiere como “una verdadera interpretación sociológica empíricamente fundada”; es decir, apoyada en descripciones precisas, específicas y contextualizadas que permitan reconstruir la realidad sin caer en sobreinterpretaciones producidas por rupturas interpretativas con las situaciones interpretadas, ya sea por desfases con escaso control de la situación del investigador frente al material recabado y las situaciones del informante, o por abundancia de ejemplos demasiados perfectos que pierden su sentido de realidad.

Este caso permite apreciar que la puesta en relación de los elementos teóricos con los datos empíricos favorece el desarrollo de

ciertos replanteamientos del objeto cuando la ocasión lo amerita; además, impulsa decisiones de orden metodológico relacionadas con la profundización, o no, en el conocimiento de los sujetos de investigación, para extraer mayores elementos que permitan dar cuenta suficiente del objeto de estudio construido.

De manera paralela al desarrollo de cada una de las tareas que comprende la actividad de investigación, es posible apreciar que el investigador en formación requiere realizar un ejercicio permanente de evaluación de las *soluciones desplegadas* a razón del problema de investigación planteado (Bourdieu, 2003), para estar en condiciones de dar cuenta de manera consciente y suficiente del proceso seguido durante la generación del conocimiento.

En este caso particular, se percibe que la tutora promueve en la tutorada una actitud de evaluación de las diversas actividades realizadas con la intención de generar conocimiento, tales como la revisión de la pertinencia y relevancia de algunos aportes teóricos para incorporar a la comprensión del objeto de estudio ciertas categorías léxicas (Lahire, 2006: 32) que permitan observar y dar cuenta de las realidades observadas y valorar la congruencia interna del acercamiento que se pretende realizar, el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores.

Le estoy pidiendo aunque sea a nivel investigación que me explique y me platique historias biográficas con relación a leer, a lo que no tienen, y eso hace una sobrelimitación sobre los argumentos; eso es un problema de orden metodológico pero no tenemos otra forma de abordarla más que verbal, y entonces ahí es donde nosotros tenemos también que utilizar cierto tipo de técnicas complementarias que no solamente van a salir de esto (T2C3).

La tutora también promueve la revisión de la forma en que fueron aplicados los

instrumentos de recolección de datos durante el trabajo de campo para: a) analizar si las posibles fallas detectadas están en el modo de aplicar el instrumento o en el foco de la búsqueda; b) valorar el tipo de información obtenida en términos de su contribución a las hipótesis planteadas y la posibilidad de construir explicaciones de sentido; c) considerar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante; d) analizar la pertinencia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de rebasar el plano descriptivo; y e) abrir posibilidades de construir conocimiento de frontera.

Ahora fijate bien Karla, ese pedacito que acabamos de ver, ¿te da para la hipótesis o no? Es ahí donde yo te digo que hay gradaciones, en donde tenemos que entrar en un análisis más fino en estas formas de participación; por eso te digo ¿te da la primera hipótesis? (T2t19).

Lahire (2006: 42) refiere a situaciones de esta naturaleza cuando argumenta que las interpretaciones construidas a razón de un objeto de estudio se pueden considerar científicas: si se apoyan en materiales empíricos; si dan cuenta con precisión de los principios teóricos de selección y de los modos de producción de esos materiales; si hay precisión en los contextos espacio-temporales de observación; y si dan cuenta de la manera en que se procesó la información y de la forma de escritura elegida para su reporte.

Una mirada global sobre lo desplegado hasta estos momentos de la relación de tutoría permite caer en la cuenta de diversos asuntos:

- Como investigadora experta, la tutora domina un amplio sistema de estructuras teóricas complejas que abordan aspectos teórico-conceptuales, metodológicos, técnico-instrumentales y de análisis de información, que sugiere y proporciona a la tutorada como

insumo principal del proceso de socialización académica del oficio de investigador, el cual es posible englobar bajo la noción de *capital científico*.

- Promueve de manera enfática la apropiación-construcción de significados sobre la base de los planteamientos de diversos autores consultados.
- Insiste para que la tutorada dé cuenta de un dominio formal de la escritura, construya sus textos argumentativos con fundamento teórico, con precisión y coherencia, y realice los matices y gradaciones pertinentes en sus explicaciones; es decir, promueve en la tutorada la apropiación de un amplio *capital lingüístico*.
- Una vez que la tutorada tomó la decisión de desarrollar su investigación desde la lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento, en acuerdo con la tutora, asumió un posicionamiento particular orientado hacia la búsqueda de sentidos y la construcción de significados desde el punto de vista del actor.
- Esa misma lógica inductiva-interpretativa de generación de conocimiento fungió como base para promover procesos de formación para la investigación orientados al desarrollo e interiorización de una *serie finita de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo*, congruentes con tal lógica de investigación.

DISPOSICIONES ACADÉMICAS PARA EL OFICIO DE INVESTIGADOR EDUCATIVO PROMOVIDAS EN LA RELACIÓN DE TUTORÍA

Con base en los planteamientos desplegados en el apartado anterior, es posible afirmar que la promoción del desarrollo e interiorización de disposiciones académicas para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo,

asumió formas y matices distintos, dada la naturaleza variada de los avances de investigación que generaba la tutorada para cada fin de semestre, los cuales fueron presentados en su correspondiente coloquio de investigación.

Así, al inicio del trabajo de investigación de Karla es posible apreciar que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para la percepción/reconocimiento*: a) de la naturaleza del objeto de estudio; y b) de la construcción de vías de acceso a tal objeto. La primera comprende la incorporación de herramientas teórico-conceptuales para realizar un ejercicio de re-distinción del fenómeno, re-conocer sus dimensiones y desplegar lo oculto en él; así como para comprender y explicitar el sentido bajo el cual se asumen ciertos términos que fungan como categorías teóricas centrales. Se trata de categorías que apoyan la construcción de la perspectiva teórica que orientará la intelección del objeto de estudio, y que abarcan el planteamiento preciso de la(s) pregunta(s) de investigación y las hipótesis posibles.

La construcción mental de vías de acceso al objeto de estudio incorpora el desarrollo de un balance crítico de la producción investigativa sobre el fenómeno en estudio, la identificación de vacíos de conocimiento y la construcción de una discusión teórica que promueva la generación de conocimiento de frontera; abarca la precisión del interés por esa investigación en particular, la definición del enfoque de investigación, pensar su diseño metodológico, construir las características principales de los informantes y pensar los posibles contextos donde se mueven; implica también la necesidad de pensar y diseñar el instrumento de recolección de datos, elaborar matrices de posibles preguntas, construir un marco interpretativo y hacer ejercicios que estimulen el diálogo entre teoría y empiria (datos) para construir posibles explicaciones de sentido a la(s) pregunta(s) de investigación planteada(s).

Durante la construcción del aparato crítico, la tutora promueve en la tutorada el desarrollo de ciertas *disposiciones de orden*

epistemológico: epistemo-paradigmáticas, epistemo-fundacionales, epistemo-constructivas y epistemo-metodológicas. Las disposiciones epistemo-paradigmáticas comprenden asumir un posicionamiento congruente con la naturaleza interna y la finalidad principal de la investigación desde el paradigma seleccionado, así como el reconocimiento de la presencia de la subjetividad del investigador en la generación de conocimiento.

Las disposiciones epistemo-fundacionales incluyen aprender a dialogar con los textos a la luz de su objeto de estudio y desarrollar una forma de pensamiento y de proceder basada en el cuestionamiento, la reflexión y la comprensión de los planteamientos de los autores; e implican también realizar análisis y síntesis creativa de aquellos elementos que contribuyen al esclarecimiento del objeto de estudio, a fin de construir una base teórico-conceptual sólida que oriente el trabajo analítico-creativo de la investigación.

Las disposiciones epistemo-constructivas abarcan el uso crítico y problematizador de la teoría, esto es: realizar rupturas epistemológicas o poner en paréntesis las convicciones, intuiciones o prejuicios iniciales sobre el objeto de estudio, incluyendo la práctica de la reflexividad y de la objetivación.

Entonces, de acuerdo a lo que platicamos la tutoría pasada ¿cambio mi pregunta de investigación?, ¿dejo de centrarme en las estrategias de los analfabetas y me centro en algo más amplio?, ¿qué has pensado? (T2t18).

Las disposiciones epistemo-metodológicas comprenden vigilar la congruencia interna entre paradigma de investigación, perspectiva teórica, método de investigación, técnica de recolección de información y marco interpretativo. Abarcan cuestiones relacionadas con la justificación del método, con la pregunta de investigación, la construcción del diseño metodológico y la justificación de las técnicas

de recolección de información; diseñar y dar confiabilidad a los instrumentos de recolección de información; precisar las categorías analíticas en dichos instrumentos e interiorizar tales categorías para guiar la búsqueda de la información; seleccionar informantes clave con criterios teóricos y en correspondencia con las hipótesis; pensar los contextos de los informantes y vigilar el manejo riguroso del dato.

Aunque tú fueras a observar, tú no puedes observar si tú no tienes en tu cabeza categorías analíticas para saber qué vas a hacer con lo que vas a observar, aunque no se conviertan en una camisa de fuerza, pero ni puedo preguntar ni puedo mirar si no tengo acá dentro conceptos, categorías de análisis previamente, por lo menos identificadas (T2t10).

Una vez avanzados los antecedentes de la investigación y la construcción de la base teórica-conceptual, se percibe que la tutora insiste en el desarrollo de ciertas *disposiciones para pensar en términos metodológicos*. En este caso particular se trata de: avanzar con la primera exploración para regresar a la teoría (flexibilidad); identificar categorías teóricas en el dato como guía para la búsqueda; desarticular categorías analíticas para construir redes conceptuales; precisar las diferencias entre términos claves para su distinción en el dato generado; interiorizar la relación entre categorías teóricas, temas y preguntas para rastrear el dato; elaborar hipótesis provisionales desde el dato; identificar categorías teóricas y empíricas que permitan el contraste; y desarticular el contexto del sujeto para lograr su conocimiento profundo.

De manera paralela se percibe que la tutora insiste en la generación de ciertas *disposiciones para el desarrollo del trabajo de campo*, que incluyen pensar en un tipo particular de campo y elegir la muestra sobre la base de ciertos conceptos teóricos. Abarca el posicionamiento del investigador frente al informante durante

el trabajo de campo; diseñar y hacer una aplicación piloto del instrumento de recolección de información; corroborar si las preguntas que se plantean generan la información requerida; plantear las preguntas elaboradas tomando en consideración la naturaleza sociopsicológica de los sujetos clave y evitar caer en acciones complacientes por parte del entrevistado durante la recolección de la información; conocer en profundidad el caso, dejar fluir al informante, respaldar el material empírico obtenido y pensar en las maneras posibles de interpretar el dato construido.

Una vez que tú tienes esto en tu cabeza, cuando tú estás hablando con la persona la segunda o tercera vez, tú ya sabes quién es, la dejas fluir pero también fluyes tú porque ya no es una extraña tu entrevistada, pero porque tú ya tienes aquí a qué carpeta va, entonces puedes profundizar cuando hay una chispa (T2t11).

Una vez avanzado el desarrollo del trabajo de campo, es notoria la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones para el análisis riguroso del dato*: el desarrollo de una forma mental para la revisión sistemática del dato obtenido. Esto involucra: llevar una forma particular de sistematizar la información, aprender y aplicar claves para el análisis, codificar el dato, hacer carpetas temáticas, mantener en mente el cambio de foco en el análisis sin perder de vista el sujeto y el objeto de análisis, leer el material codificado, desplegar cierta vigilancia epistemológica en el manejo riguroso del dato, interiorizar el caso en análisis e iniciar la construcción de explicaciones de sentido. Autores como Miles y Huberman (1994), Hamersley y Atkinson (1994), Coffey y Atkinson (2005) y Straus y Corbin (1998) refieren a acciones de esta naturaleza.

Haces tu carpeta y esa carpeta es un archivo, tú tienes aquí tu código, entonces tú tienes tus dos columnas, ésta es la de la entrevista,

cortas y pegas aquí el fragmento porque no vas a poner nada en seco; ya supimos ahorita que aquí ponemos un primer nivel de análisis en donde hay un diálogo previo como categoría analítica, tú ya sabes que lo vas a fundamentar después con una viñeta quizás, o no, pero ya sabemos que este diálogo previo al texto voy a buscarlo en las demás entrevistas (T2t12).

De manera asociada al trabajo analítico del dato, la tutora promueve el desarrollo de ciertas *disposiciones para la construcción de explicaciones de sentido*: construir diversas rutas de interpretación posibles (flexibilidad analítica), dejar emerger la explicación teórica desde el dato, leer para explicar el caso desde las categorías teóricas, relacionar categorías analíticas con explicación teórica y argumentar las afirmaciones con fundamento teórico-conceptual.

Lo que sí necesitamos es que en esas categorías tú vayas encontrando cómo se va respaldando esto con una gran explicación teórica (T2t19).

Tal construcción de las explicaciones de sentido incorpora el material empírico, donde el uso de la viñeta suele ser un recurso técnico para recuperar el punto de vista del actor. Como señala Barthes (1987: 135-136), la viñeta es una condensación de sentidos, donde la construcción de tales sentidos se logra por la intervención del investigador desde cierto posicionamiento teórico; esto es, la viñeta sostiene una función existencial, se encarga de “representar” de manera condensada un aspecto relevante de la vida de los informantes.

Como tales disposiciones de construcción de sentido se expresan en la comunicación escrita, resulta imprescindible poner en práctica el pensamiento escrito y la escritura pensada; es decir, una forma de pensamiento lógico, coherente, con un desarrollo fluido y reflexionado de los argumentos que se sostienen. En

palabras de Barthes (1987: 193) “pensar y escribir son una sola cosa, la escritura es un ser total”.

En este caso particular se percibe que, de manera paralela al desarrollo del análisis del dato por parte de la tutorada, la tutora promueve en la estudiante el desarrollo y refinamiento de ciertas *disposiciones lingüístico-gramaticales*: uso riguroso del lenguaje oral y escrito; uso equilibrado de los términos o conceptos; analizar, reflexionar y cuestionar el alcance empírico de tales términos, las consecuencias de su uso y su pertinencia explicativa; matizar el contenido de los términos en relación con los contextos y sujetos de investigación; construir conceptos y argumentos con fundamento, claridad, coherencia y precisión; y hacer un uso pertinente de la gramática y la sintaxis.

Durante todo el proceso de investigación es posible apreciar en la tutorada la promoción del desarrollo de ciertas *disposiciones de orden evaluativo*, que abarcan: valoraciones referidas a la pertinencia de incorporar algunos términos y ciertos aportes teóricos a la comprensión del objeto de estudio; el análisis de algunas decisiones metodológicas sobre el tipo de acercamiento que se pretende hacer y la posición que se va a asumir para elegir y analizar a los sujetos de investigación; valorar el alcance empírico de los instrumentos de recolección de datos seleccionados y la potencialidad de los indicadores; analizar la aplicación de los instrumentos de recolección de datos y las posibles fallas cometidas; y valorar la pertinencia de profundizar o dejar descansar al informante y reflexionar sobre la relevancia de incluir preguntas secundarias al objeto de estudio con la finalidad de obtener mayores elementos para construir explicaciones de sentido.

También es posible percibir la insistencia de la tutora para que la tutorada desarrolle ciertas *disposiciones actitudinales*: una disciplina de registro de ideas y sistematización de la información; la práctica de un código de ética científica donde se respete la

confidencialidad de la información y del informante; una actitud de disciplina de trabajo y un uso pertinente del factor tiempo para realizar la investigación con un alto grado de reflexividad; y la promoción del desarrollo de la autonomía e independencia intelectual para la generación de conocimiento de frontera por la vía de la investigación rigurosa.

Si en lugar de ver cómo lo hizo Zutano lees los autores que Zutano leyó, entonces tú tienes independencia intelectual para hacer tu propio marco interpretativo; hay una génesis teórica donde no leo el refrito del refrito, eso es lo que intento hacer con Karla (Ent1T2).

De manera paralela, se aprecia la promoción del desarrollo y/o refinamiento de ciertas *disposiciones técnico-instrumentales*: elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales, aprender a preguntar a los informantes, aprender a buscar categorías analíticas en el dato y a presentar avances de investigación de manera articulada.

Como se evidenció en los párrafos anteriores, en el caso de Mónica y Karla, cada una de las disposiciones académicas promovidas agrupa diversos *elementos disposicionales* que posibilitan su desarrollo e interiorización, de tal manera que su práctica, refinamiento y evolución cualitativa favorezca el ejercicio riguroso del oficio de investigador educativo.

ESTRATEGIAS DE FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN IMPLEMENTADAS POR LA TUTORA

Durante el desarrollo de la relación de tutoría es posible apreciar que la tutora implementa diversas estrategias de formación para la investigación, donde prevalece *un proceso formativo tridimensional en movimiento* que abarca un trabajo de de-formación, re-formación y trans-formación de los modos de hacer,

pensar y decir sobre el quehacer científico de la tutorada.

Cuando se habla de *de-formación*, se hace referencia a un trabajo académico orientado hacia el rompimiento de aquellos “vicios” o modos de proceder poco pertinentes, considerados a la luz de la experiencia del tutor como obstáculos para el desarrollo riguroso de la actividad científica. Por *re-formación*, se entiende un trabajo académico que consiste en promover prácticas y modos de proceder distintos que aporten al desarrollo riguroso de la investigación. La idea de *trans-formación* alude al resultado del trabajo académico de re-formación, donde se espera una especie de transformación de sus *habitus científicos*, un cambio gradual en el modo de pensar, percibir y hacer investigación.

En este caso se aprecia que la tutora despliega un proceso de deformación-reformación de saberes de tipo procedimental que tienen que ver con la elaboración de fichas, construir significados sobre bases teórico-conceptuales y aprender a preguntar a los informantes, a buscar categorías analíticas en el dato y a presentar avances de investigación de manera articulada. Insiste en el desarrollo de la imaginación creadora (Sánchez, 2000a) para pensar el acceso al campo de manera estratégica y obtener datos pertinentes y suficientes con los cuales construir respuestas argumentadas a las preguntas de investigación planteadas; asimismo, enfatiza actitudes de ética científica, como cuidar el anonimato del informante y hacer un uso riguroso del dato.

Me cuesta un poquito de trabajo ver esto de aquí que fuera una ficha, cada quien hace fichas de forma diferente, pero me gustaría nada más que cuidaras que no te quedaran ideas aisladas ni inconexas ¿no? (T2t2).

Yo creo que la ética implica que tú no estás abusando ni vas exhibir a estas personas (T2t22).

También se aprecia que la tutora despliega como estrategia nuclear de formación para el oficio de investigador una *enseñanza modelizada* del saber hacer y del saber decir en la actividad de investigación, acompañada de ciertos saberes experienciales compartidos y una invitación expresa hacia la tutorada de ensayar y aplicar lo modelado a su propia investigación. Recapitula de manera estratégica los avances de investigación de la tutorada para promover la apropiación e interiorización del objeto de estudio en construcción.

A ver, yo voy a tomar el objeto de la práctica docente en este momento, es algo que hago con mis estudiantes para poder dimensionar, y luego tú tomas tu propio objeto, ¿sí? (T2t10).

En este proceso formativo tridimensional en movimiento, se observa un alto grado de simultaneidad entre el proceso de-formación y re-formación de la tutorada; sin embargo, entre el proceso de re-formación y trans-formación se manifiesta un *espacio transicional para la interiorización* de esos modos diferentes de proceder investigativo sugeridos por la tutora, donde la tutorada los interioriza, los deja que se asienten y los pone en práctica en su investigación hasta lograr cierta transformación o re-configuración mental.

PRESENCIA DE ALGUNOS RASGOS DE VIOLENCIA SIMBÓLICA EN LA RELACIÓN DE TUTORÍA

En esta relación de tutoría se percibe en la tutorada cierto reconocimiento de la *autoridad* científica de su tutora para desarrollar procesos de formación para el oficio de investigador en un campo particular de conocimiento, así como el reconocimiento de la *legitimidad* de la información que socializa la tutora a razón de este proceso de formación.

Mónica es una persona que sabe del tema que me interesa, que es sobre prácticas de

lectura y escritura, entonces, independientemente que sea mi tutora, para mí es una referencia obligada en el sentido de que ella es la experta, entonces, para mí es un honor ser su tutorada (Ent1t2).

Estos datos parecen indicar lo que Bourdieu y Passeron (1970: 37) han argumentado respecto de lo que ocurre al interior del sistema de enseñanza, donde toda acción pedagógica en ejercicio dispone por definición de una autoridad pedagógica, y donde los receptores de tal acción formativa se manifiestan dispuestos a reconocer la autoridad de los académicos y la legitimidad de la información que se socializa; es decir, hay disposición para recibir e interiorizar la información, el mensaje... a fin de cuentas, la formación.

De manera paralela, este caso permite apreciar que la tutorada se incorpora a la formación doctoral con un interés de investigación, que al ser alimentado con lecturas y la reflexión teórica con su tutora, evoluciona de forma gradual hasta que el problema adquiere nuevas dimensiones; lo que en sus inicios se consideró como foco central pasa a ser un pretexto para profundizar otras vetas de conocimiento. En este desplazamiento “natural” del asunto central del problema de investigación, se aprecia con nitidez la manera en que la acción pedagógica de la tutora produce cierto grado de *inducción arbitraria* a la nueva perspectiva que ha adquirido el problema de investigación.

Cuando me pones estrategias, rutinas y formas de utilizarlos, realmente estamos describiendo la participación; así no puede quedarse, tenemos que pasar a un segundo nivel, ¿cómo rebasamos esta participación?, yo creo que esa segunda es la explicación que he tratado de meter en tu tesis de por qué las personas permanecen en ese estado de analfabetismo y confieso que todavía no me da con el caso de Ana (T2t19).

Los datos parecen señalar que a circunstancias de este tipo se refieren Bourdieu y Passeron (1970: 19) cuando argumentan que toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica, donde se promueve la interiorización de los principios de una cultura considerada como legítima a manera de *habitus*.

VIVENCIAS EN EL COLOQUIO DE INVESTIGACIÓN

Aunque la figura del comité tutorial puede adquirir visibilidad por la vía de reuniones particulares concertadas a petición de la tutora y la tutorada, lo usual en este caso particular es que sea visible de manera incompleta por la vía de los coloquios de investigación.

Mi trato hasta ahorita ha sido con mi tutora, sólo una entrevista que tuve con una lectora que me la dio allá, muy amable y todo, pero no ha pasado de eso (Ent1t2).

El análisis del dato permite recuperar el hecho de que la tutorada, por exposición regular a la experiencia, observa “en vivo” ciertos modos de asumir y hacer la actividad de investigación; recibe, por parte de algún integrante del comité tutorial, cierto reforzamiento en el modo de proceder científico, así como sugerencias de orden teórico, metodológico, lingüístico y de bibliografía especializada y señalamientos de ausencias y sugerencias de nuevas vetas de exploración, las cuales pueden resultar viables o no para los fines de la investigación.

Entonces habría que ver más críticamente, el problema no es como el tuyo, buscar un concepto y precisar resultados, yo creo que es al revés, hay que partir de una reflexión teórica para entender qué quiere decir nombrar, no concepto, y ahí va mi otra propuesta que es teórica y metodológica: partir desde la voz de ellos, aprender qué otras cosas

tienen ellos, yo no diría estrategias, lo que habría que empezar a trabajar es un marco teórico (L1C1).

En el coloquio de investigación también se promueve la familiarización de la tutorada con la convención retórica de la comunidad académica; el uso eficiente del tiempo y la exposición clara y sintética de las ideas; la discusión académica argumentada, la escucha atenta, la incorporación crítica de la crítica y la tolerancia al disentimiento como experiencia formativa y de crecimiento. En ciertas ocasiones, la experiencia del coloquio de investigación hace notar situaciones y actitudes con escasa posibilidad de formación; por ejemplo, cuando las oportunidades de diálogo académico se reducen a la escucha atenta y a la subordinación de la autoridad científica de los investigadores-tutores, acompañada de ciertas actitudes de indisposición a la crítica académica en los pares de formación, la cual suele ser confundida o asumida como agresión personal.

Recuerdo que en el primer coloquio sobre todo no nos dejaron hablar, no nos dejaron tiempo para responder a lo que nos dijeron y, ¿cómo que no dan chance de contestar?, ¿qué es eso?, y luego con la otra tutora que antes de que se defiendan la alumna la defiende ella, me da esa idea de que aquí se exige esa subordinación y no me agrada porque es una parte donde uno se foguea mucho a recibir y a responder a las cosas... Otra cosa que no me agrada mucho es lo que pasa en el grupo, de que cualquier crítica que tú hagas a otro trabajo se lo toman como que estás atacando a la persona (Ent1t2).

Como ritual académico, el coloquio de investigación no deja de ser un espacio fructífero de formación para el oficio de investigador; sin embargo, en ciertas ocasiones se convierte en un espacio propicio para la *lucha científica*, donde el diálogo raras veces se logra, y a lo

más que se llega es al desencuentro de puntos de vista sobre un mismo objeto. Esta situación le demanda a la tutorada poner en actividad la capacidad de mediación y apertura a tales puntos de vista, así como el desarrollo de una actitud crítica-reflexiva para tomar decisiones argumentadas que apoyen al avance cualitativo de su investigación.

Me parece muy interesante esta idea de definir los conceptos vistos a la luz de un lector, porque a mí me parece que está claro qué son las prácticas letradas, y me parece que están claras en función de la teoría de los nuevos estudios de literacidad que hacen una clara distinción entre prácticas letradas y eventos letrados (T2C3).

Circunstancias de esta naturaleza hacen notar lo que Bourdieu (1976) ha planteado con insistencia, al referir que el campo científico se asemeja a una arena de lucha, a un campo de batalla entre investigadores, donde se enfrentan maneras de conocer un objeto, métodos, campos temáticos y tipos de acercamiento que hacen notar el monopolio de la autoridad científica. Aunque éste no es el caso, se alcanza a percibir que cuando el diálogo académico se logra entre los participantes del coloquio de investigación, puede ocurrir que el investigador en formación manifieste cierta indisposición a recibir la crítica, actitud que deja escasas posibilidades para el crecimiento intelectual, la movilización del pensamiento y la interiorización de ciertos *habitus científicos*.

Si yo hago observaciones individuales cara a cara, o las hago en un coloquio y el estudiante se enoja, debe dedicarse a otra cosa, porque no es una crítica destructiva la que se hace, sino es mover el pensamiento; esa es la única manera de crecer intelectualmente, de manera que si uno está en proceso de formación, ese crecimiento va a ser el principio de muchísimos más; siempre es, convénceme de tus argumentos, yo te doy los míos (Ent1T2).

Como rito de legitimación, el coloquio de investigación puede ser un espacio propicio para la *simulación*, donde es posible percibir en algunos investigadores-lectores una escasa participación en la formación del tutorado como investigador, y también una escasa participación como lectores críticos. Este *modus operandi*, además de dar el mensaje de ausencia de respeto académico hacia el investigador en formación, genera un sesgo importante sobre ese estado de cosas a sancionar y consagrar al ser sustentadas en la exposición oral y no en la lectura crítica de los avances de investigación.

Hay comités tutoriales que son muy participativos, que pueden haber leído el documento y darle seguimiento al estudiante y todas sus observaciones son absolutamente pertinentes; hay otras experiencias donde se observa que no se ha leído el documento, eso no significa que sean observaciones impertinentes, pero están basadas más en la exposición del estudiante que en lo que escribió el estudiante, y ahí hay un sesgo importante, porque hay dos habilidades, una es poder escribir y otra es poderse comunicar por vía oral (Ent1t2).

Dicho de otro modo, el coloquio de investigación, como espacio institucionalizado para la interlocución crítica y la promoción del crecimiento académico, personal y experiencial del investigador en formación, y por el contacto directo con la comunidad de investigadores, demanda ciertas innovaciones para continuar vigente como espacio propicio que contribuya a la formación para el oficio de investigador.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

Una mirada de conjunto a los datos hasta aquí presentados permite percibir que la relación de tutoría analizada va más allá de la socialización y la transferencia de conocimientos;

de manera coincidente con Owler (cit. por Green, 2005) y Sánchez (2000b), en la tutoría se promueven procesos de socialización e interiorización individual de ese *capital cultural* eficiente, especializado (capital científico), propicio para ejercer con rigor el oficio de investigador; asimismo, se promueve una formación en aspectos técnico-instrumentales de investigación para la producción de una buena tesis; en las formas probadas por la tradición científica circulante de intervenir en la realidad para ser analizada, comprendida y explicada; en las modalidades actuales de abordar los hechos y fenómenos sociales y humanos; en la enseñanza de las diferentes lógicas de descubrimiento y construcción; y en los modos personales de la tutora de acercarse a la realidad empírica y de generar conocimiento.

Tales aspectos, señalados en el párrafo anterior, llevan a afirmar, en el marco de los estudios de doctorado en educación, que la formación para el oficio de investigador educativo que aquí se ha analizado de manera asociada a la relación de tutoría, involucra un alto grado de exigencia académica, así como un trabajo independiente disciplinado por parte del sujeto en formación, y todo ello favorece no sólo el logro de un avance cualitativo en la generación de conocimiento de frontera, sino el desarrollo e interiorización de ciertas disposiciones académicas que posibilitan ejercer con rigor el oficio de investigador.

Acciones académicas formativas de esta naturaleza muestran incidencia favorable en el proceso de formación para el oficio de investigador, donde la socialización académica por la vía de la interlocución crítica, el modelamiento *in vivo* de un amplio capital científico y su puesta en práctica en una investigación concreta, posibilitan el desarrollo e interiorización de disposiciones de orden epistemológico, así como para pensar en términos metodológicos, para el desarrollo del trabajo

de campo, para el análisis riguroso del dato, y para la construcción de explicaciones de sentido, disposiciones lingüístico-gramaticales y ciertas disposiciones de orden evaluativo, tal como se evidenció en el caso analizado.

Del análisis de esta serie de disposiciones académicas, referidas en el párrafo anterior y desglosadas con mayor profundidad en apartados anteriores, es posible derivar que las disposiciones de orden epistemológico ocupan un lugar central, puesto que su función básica consiste en proveer de elementos para asumir un posicionamiento particular en tal o cual lógica de producción de conocimiento, para generar ideas reflexionadas con fundamento teórico-conceptual, para realizar procesos de ruptura epistemológica y generar conocimientos con rigor científico (teórico-metodológico), así como para dar cuenta del involucramiento personal con el objeto de estudio y realizar ciertos distanciamientos analítico-mentales que favorezcan un uso riguroso del material empírico recolectado.

Respecto al coloquio de investigación, éste funciona como espacio institucionalizado para la interlocución académica, propicio para que la tutorada vislumbre lo que se espera de ella como investigadora; en estos espacios se promueve su familiarización con aquellos sistemas lógicos y estilos comunitarios de producción de conocimiento asociados a lo que se suele denominar como cultura académica institucional, cultura del programa y cultura de investigación. Se muestra como un espacio propicio para la *subordinación* del tutorado frente a la autoridad científica y para la *lucha científica* entre investigadores, así como para la *simulación* de diálogo académico y el escaso compromiso de algunos investigadores-lectores como lectores críticos, aspectos que remarcan la necesidad de incorporar ciertas innovaciones en su dinámica de desarrollo.

REFERENCIAS

- BARTHES, Roland (1987), *El grado cero de la escritura seguido de nuevos ensayos críticos*, Madrid, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1970), *La reproducción. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre (1976), "Le champ scientifique", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 2, núm. 2, pp. 88-104.
- BOURDIEU, Pierre y Loïc Wacquant (1995), *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *Esquisse d'une théorie de la pratique, précède de trois études d'ethnologie kabyle*, París, Seuil.
- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Curso del Collège de France 2000-2001*, Barcelona, Anagrama.
- BRADBURY-Jones, Caroline, Fiona Irvine y Sally Sambrook (2007), "Unity and Detachment: A discourse analysis of doctoral supervision", *International Journal of Qualitative Methods*, vol. 6, núm. 4, pp. 81-96.
- CHARTIER, Roger (2005), *El mundo como representación*, Barcelona, Gedisa, Estudios sobre historia cultural.
- COFFEY, Amanda y Paul Atkinson (2005), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos*, Antioquia, Universidad de Alicante.
- FOUCAULT, Michel (1982), *La arqueología del saber*, México, Siglo XXI.
- FUENTES-Amaya, Silvia (2006), "Hacia la construcción de una categoría intermedia: hegemonías regionales", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 229-248.
- GÓMEZ-Sollano, Marcela (2006), "Investigación, formación y conocimiento en educación. De lo parametral a la potenciación", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 61-84.
- GREEN, Bill (2005), "Unfinished Business: Subjectivity and supervision", *Higher Education Research & Development*, vol. 24, núm. 2, pp. 151-163.
- HAMERSLEY, Martyn y Paul Atkinson (1994), *Etnografía. Métodos de investigación*, Barcelona, Paidós.
- HIDALGO-Guzmán, Juan Luis (2000), *Investigación educativa, una estrategia constructivista*, México, Castellano editores.
- HON Kam, Booi (1997), "Style and Quality in Research Supervision: Supervisor dependency factor", *Higher Education*, vol. 34, pp. 81-103.
- LAHIRE, Bernard (2006), *El espíritu sociológico*, Buenos Aires, Manantial.
- MILES, Matthew B. y Michael Huberman (1994), *Qualitative Data Analysis*, Thousand Oaks, Sage.
- MORENO-Bayardo, María Guadalupe (2002), *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*, México, Universidad de Guadalajara.
- OROZCO-Fuentes, Bertha (2006), "Usos de la teoría para interrogar la realidad: reto para la formación universitaria", en Marco Antonio Jiménez-García (coord.), *Los usos de la teoría en la investigación*, México, Plaza y Valdés, pp. 101-117.
- SÁNCHEZ-Puentes, Ricardo (2000a), *Enseñar a investigar, una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, México, UNAM-CESU/Plaza y Valdés.
- SÁNCHEZ-Puentes, Ricardo (2000b), "La relación de tutoría en los procesos de formación en los programas de posgrado", en María Guadalupe Moreno-Bayardo (coord.), *Problemática de los posgrados en educación en México. Hacia la consolidación en el siglo XXI*, México, Universidad Autónoma del Carmen, Cuadernos de investigación, 5, pp. 115-133.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (1998), *Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, Thousand Oaks, SAGE Publications Inc.

Campos de significación de la actividad científica en estudiantes universitarios

SILVIA DOMÍNGUEZ GUTIÉRREZ*

El presente estudio tiene como propósito mostrar las opiniones, las actitudes, los conocimientos y los estereotipos de alumnos universitarios en torno a la investigación científica. Para lograr lo anterior, se llevó a cabo un ejercicio de preguntas asociativas, entrevistas individuales y grupales y un cuestionario de opciones múltiples a 273 estudiantes de dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara. La información fue analizada a través de la técnica de análisis de contenido mixto (respuestas abiertas) y del programa estadístico SPSS (cuestionario de opciones múltiples). Los resultados muestran que la mayoría de los informantes tiene concepciones erróneas del quehacer científico, así como imágenes poco certeras del científico, de su ámbito y lugar de trabajo. Como dichas representaciones sociales han sido construidas a lo largo de la vida del alumno por diferentes medios (formales e informales), consideramos esencial analizarlas para propiciar el interés por la actividad científica entre los estudiantes.

This study has as purpose to show the beliefs, attitudes, knowledge and stereotypes of university students about scientific research. In order to reach it, the author carried out an exercise based on associative questions, individual and group interviews and a multiple choice questionnaire that was proposed to 273 students enrolled at two university centers at Guadalajara University (Universidad de Guadalajara). The information was then analyzed by means of the mixed content technique (open answers) and the statistic program SPSS (multiple choice questionnaire). The results show that most of the interview students have erroneous conceptions about the scientific duty and a very imprecise picture about the scientist and the domain and space in which he/she works. Since those social representations have been built throughout the student's academic life by several media (formal and informal), the author considers that it is essential to analyze them in order to increase the interest about scientific activity amongst the students.

Palabras clave

Campos de significación
Representaciones sociales
Actividad científica
Ciencia
Estudiantes universitarios

Keywords

Meaning fields
Social representations
Scientific activity
Science
University students

Recepción: 15 de agosto de 2011 | Aceptación: 11 de diciembre de 2011

* Doctora en Educación. Profesora investigadora de tiempo completo en el Departamento de Estudios de la Comunicación Social, Universidad de Guadalajara. Miembro del SNI, nivel 1. Temas de investigación: representaciones sociales de la ciencia, identidades universitarias y el consumo científico en los medios. Publicaciones recientes: (2012), "Significados de la ciencia en estudiantes universitarios. Aproximaciones a las representaciones sociales de la ciencia, del científico y de la actividad científica", en: <http://guadalajara.academia.edu/SILVIADOMINGUEZGUTIERREZ>; (2011), "La imagen de la mujer en el ámbito científico", en: www.periodicos.ufsc.br/index.php/.../article/...2011v8n2p57/20568 CE: silvia_dominguez_g@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Uno de los motivos centrales que nos lleva a analizar las representaciones sociales de los estudiantes universitarios acerca de la actividad científica radica en que los jóvenes son investigadores potenciales, a quienes deben dirigirse nuestras observaciones, acercamientos y seguimientos sobre su posible inserción en el campo laboral como futuros investigadores científicos. El contexto más inmediato de análisis son las instituciones de educación superior, por ser el espacio en el que se revelan los futuros investigadores, a quienes se les debe motivar y orientar de acuerdo con las necesidades sociales presentes y futuras de la investigación científica.

En muchas ocasiones confirmamos que verdaderas vocaciones científicas en los jóvenes estudiantes se ven truncadas, siendo las causas variadas y complejas. Una de las más visibles, aparentemente obvia, radica en que no obstante que existen programas de divulgación y promoción de la ciencia en las comunidades universitarias y en la sociedad en general, en la mayoría de las ocasiones pasan desapercibidos y son ignorados por los estudiantes; adicionalmente, no existen todavía las vías más apropiadas por parte de instancias gubernamentales, empresas privadas o instituciones de educación superior para que los jóvenes conozcan este tipo de programas, se interesen y participen en ellos. Otro aspecto relevante es que muchos de los jóvenes estudiantes serán en el futuro tomadores de decisiones y, quizás, diseñadores y administradores de políticas públicas relacionadas con el desarrollo científico y tecnológico del país, de su estado, o en algunos casos, de instituciones de educación superior. Las decisiones que ellos tomen partirán necesariamente de las representaciones que posean.

Conocer las representaciones sociales sobre la actividad científica de los estudiantes es conocer el campo de significación de la ciencia a través del cual se comunican e intercambian

información. Esto es clave en cuanto al desarrollo de procesos de conocimiento como el científico y el tecnológico. Un campo de significación es un conjunto de valores, lenguajes, códigos e ideologías, compartidos por una cultura o una subcultura, desde los cuales los sujetos pueden conocer lo que sucede día con día. Coincidimos con Huergo (2001) en que los campos de significación iluminan y a la vez oscurecen el conocimiento: lo iluminan porque a partir de ellos integramos nuevos aspectos de la realidad, y lo oscurecen cada vez que nos enfrentamos con problemas para los cuales nuestros campos de significación no están preparados para adquirir nuevos conocimientos.

Frente a estos problemas, el conocimiento humano puede replegarse negándose a conocer; o bien, puede vivenciar una “asimilación/acomodación” (en el sentido piagetiano) del campo de significación. En este último caso, el acceso al conocimiento de un problema radicalmente novedoso se produce gracias a que el campo de significación se amplía, se reconfigura y se modifica a través de las múltiples apropiaciones, por ejemplo, sobre la actividad científica en sus diferentes mediaciones (formales —como la escuela— e informales —como la televisión—) con el fin de hacer posible ese nuevo conocimiento.

La meta inmediata de la investigación a la cual se hace referencia en este trabajo consiste en conocer el campo de significación de los estudiantes, es decir, sus representaciones sociales sobre el quehacer científico; consideramos que es imperativo conocer profundamente sus creencias, opiniones, conocimientos, actitudes y estereotipos sobre la investigación científica con el propósito de proponer acciones al respecto. Entonces, el objetivo principal para este trabajo en particular consiste en analizar los significados que los estudiantes de licenciatura de dos centros universitarios temáticos de la Universidad de Guadalajara le atribuyen a la actividad científica, teniendo como base sus representaciones sociales de la ciencia y del científico.

Este trabajo de investigación es parte de un estudio más amplio que procura analizar las representaciones sociales de la ciencia, del científico y de la actividad científica en alumnos de pregrado a nivel de Red Universitaria; nos referimos a la Universidad de Guadalajara, cuya red tiene seis centros temáticos y ocho centros regionales. En la primera etapa se trabajó con una pequeña muestra (poco más de medio centenar) de estudiantes de un centro universitario (ciencias de la salud); este estudio nos permitió analizar detenidamente las representaciones sociales de la ciencia y de algunos aspectos muy cercanos a ellas, como la imagen del científico y la labor que éste realiza (Domínguez, 2007; Domínguez, 2009a; Domínguez, 2009b, Domínguez y Sánchez, 2009; Domínguez, 2010).

El presente trabajo está compuesto por un breve acotamiento de la situación de la ciencia en México y en el estado de Jalisco, junto con algunos hallazgos en relación a la percepción de la ciencia. Presentamos posteriormente algunos fundamentos básicos de la teoría de las representaciones sociales, la cual responde a los ejes principales del estudio. En una cuarta parte mostramos el abordaje metodológico; en una quinta sección se exponen algunos resultados relevantes y su discusión, y se concluye con algunas propuestas.

ALGUNOS ELEMENTOS CONTEXTUALES DEL PROBLEMA

No obstante que la importancia de la investigación científica es reconocida a nivel mundial (Alzugaray *et al.*, 2011; Miranda, 2011; Drucker,

2010; Olivé, 2007; Manzini, 2003; Worcester, 2001; y Pérez, 1999, por ejemplo), en ocasiones ésta suele ser ignorada o minimizada en algunos ámbitos nacionales y locales: mientras que en los países desarrollados se invierte en este rubro, en promedio, 3 por ciento del Producto Interno Bruto (PIB), y se brindan diferentes y atractivos incentivos para la realización de trabajos de investigación científica, al tiempo que se promueve la autonomía de los investigadores para generar conocimientos fundamentales en todas las áreas del conocimiento; en México lo anterior ha sido limitado al máximo.¹

De acuerdo con el *Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, 2009* (CONACyT, 2010) en ese año se asignó 0.39 por ciento del PIB al desarrollo de la ciencia y la tecnología, proporción que no ha variado significativamente en los últimos años.² Si tomamos lo que se destinó en el año 2000 (0.42 por ciento del PIB, la cantidad más alta después de 1998, que fue de 0.46 por ciento antes de que empezara a descender), vemos entonces que la tendencia no ha sido favorable (Tabla 1).

Los datos de la Tabla 1 evidencian que invertir en el desarrollo de la ciencia y la tecnología no es una prioridad para el gobierno mexicano, y lo que es peor, se pretende dejar en manos del mercado lo que debería ser una política pública (Menchaca, 2010). Esto nos lleva a formular la necesidad de una línea de investigación para analizar las representaciones sociales de la ciencia y de los científicos que tienen los decisores de las diferentes instituciones gubernamentales mexicanas: los encargados del CONACyT y de la Secretaría de Hacienda, y los legisladores federales.

1 Sabemos que en los países del primer mundo es la iniciativa privada, a diferencia del gobierno federal, la que más aporta a cuestiones de investigación científica y tecnológica. En México es lo contrario, por lo que hacemos más referencia a las políticas públicas nacionales en inversión en esta área.

2 La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE u OECD, por sus siglas en inglés), organismo internacional que brinda indicadores que pretenden apoyar el crecimiento económico y social de los 30 países participantes entre los que se encuentra México, ha sugerido a los países miembros una inversión sostenida en ciencia e innovación tecnológica superior a 1 por ciento del PIB para garantizar una economía creciente y saludable, recomendación claramente omisa en México.

Tabla 1. Gasto federal en ciencia y tecnología (GFCyT). Millones de pesos

Año	GFCyT		PIB		GFCyT/PIB
	A precios corrientes ^{1/}	A precios de 2009	A precios corrientes ^{2/}	A precios de 2009	
1997	13,380	29,002	3,179,120	6,891,033	0.42
1998	17,789	33,398	3,848,218	7,224,834	0.46
1999	18,788	30,656	4,600,488	7,506,535	0.41
2000	22,923	33,346	5,497,736	7,997,618	0.42
2001	23,993	32,962	5,811,776	7,984,182	0.41
2002	24,364	31,305	6,267,474	8,052,928	0.39
2003	29,309	41,744	7,555,803	10,761,538	0.39
2004	27,952	36,506	8,561,305	11,181,333	0.33
2005	31,339	39,125	9,220,649	11,511,490	0.34
2006	33,276	38,930	10,346,934	12,105,213	0.32
2007	35,832	40,125	11,177,690	12,516,923	0.32
2008	43,829	46,021	12,091,797	12,696,387	0.36
2009	45,974	45,974	11,822,986	11,822,986	0.39

1/ Cifras revisadas para los años 2004, 2006 y 2007.

2/ De 2003 a 2008, datos anuales del Sistema de Cuentas Nacionales de México. Para 2009, cifras preliminares promedio de observaciones trimestrales. Fuentes: SHCP, Cuenta de la Hacienda Pública Federal, 2003-2009; INEGI, Sistema de Cuentas Nacionales de México

Fuente: CONACyT, Anexo Estadístico del Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología 2007 y 2009.

Para dimensionar lo anterior, el Dr. René Drucker Colín, Director General de Divulgación de la Ciencia de la UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México), ha reiterado que en realidad lo que se destina al desarrollo de la ciencia y tecnología se ha mantenido en 0.2 por ciento, ya que el CONACyT contabiliza el dinero que reciben las dependencias federales para la investigación, pero éste con frecuencia es gastado en otras cosas, lo que hace que lo consignado en esta área sea aun menor de lo que se declara (Drucker, 2010).

La situación en el nivel local no es nada mejor. Por ejemplo, el Gobierno del Estado de Jalisco invierte apenas 0.045 por ciento de su PIB en investigación, desarrollo e innovación (I+D+I); y está en la séptima posición nacional en cuanto a su producción científica (CONACyT, 2009); para el año 2007 la entidad se ubicaba en la posición 12 nacional en el número de

investigadores, e incluso disminuyó el número de patentes solicitadas en 14 por ciento, situación que contrasta con el crecimiento nacional, que es de 33.4 por ciento (Instituto Mexicano para la Competitividad, 2010). Con respecto al número de investigadores pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en 2010 Jalisco registró 883 investigadores, lo que representó un incremento de 5 por ciento con respecto a 2009, ubicándose en el tercer lugar a nivel nacional en ese rubro (CONACyT, 2010).

Aun así, los datos no son un buen augurio para Jalisco, ya que es uno de los tres principales estados de la República Mexicana en cuanto a sus actividades industriales y comerciales (los otros dos son el Distrito Federal y Nuevo León). No obstante que en Jalisco tenemos a la Universidad de Guadalajara, reconocida institución pública ubicada como la segunda universidad de la República Mexicana (Ranking

Web of World Universities, 2010), además de incluir a un buen número de profesores investigadores inscritos en el Sistema Nacional de Investigadores (633 de los 883 registrados en 2010) y también por algunos de sus programas de posgrado con reconocimiento internacional —además de la producción científica emanada de ambos—, los recursos siguen siendo insuficientes para los retos que enfrentan el estado y el país en general.³

Didriksson (2009: 52) hizo un señalamiento certero al respecto: “Un país que no se apoya en la ciencia por la inconciencia de sus gobiernos está en la *subglobalización*, es decir, en la cola de las condiciones de bienestar promovidas por la investigación científica, los conocimientos y la educación a favor de una sociedad determinada”. Entendemos, más bien, que

estamos *subdesarrollados*⁴ científicamente, ya que aunque tenemos un “capital científico”, éste es insuficiente, además de que su potencial ha sido subutilizado para hacerle frente a los múltiples y variados retos de índole económica, política, social y cultural con los cuales nos enfrentamos cotidianamente. Un ejemplo de este subdesarrollo científico es visible en el número de investigadores que existe en nuestro país, ya que México está ubicado en el último lugar de la lista de los 15 países incluidos en la Tabla 2.⁵ Observamos en esta Tabla que en el año 2007 México⁶ tuvo un total de 37 mil 949 investigadores, dato que está muy por debajo de Brasil, que en ese año contaba con 124 mil 882, y un poco por debajo de Argentina, que en ese entonces contaba con 38 mil 681 investigadores en equivalente de tiempo completo.

Tabla 2. Total de investigadores por país
Número de investigadores en equivalente de tiempo completo

Pais	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Alemania	257,874	264,385	265,812	268,942	270,215	272,148	279,452	284,305
Argentina	26,420	25,656	26,083	27,367	29,471	31,868	35,040	38,681
Brasil	64,002	67,783	71,806	79,301	86,932	109,420	116,669	124,882
Canadá	108,492	114,640	115,960	122,550	127,840	134,300	*	*
Corea	108,370	136,337	141,917	151,254	156,220	179,812	199,990	221,928
Chile	5,629	5,712	6,942	12,322	13,427	*	*	*
China	695,062	742,726	810,525	862,108	926,252	1,118,698	1,223,756	1,423,381
EUA	1,289,782	1,319,705	1,342,454	1,430,551	1,393,523	1,387,882	1,425,550	*
España	76,670	80,081	83,318	92,523	100,994	109,720	115,798	122,624
Francia	172,070	177,372	186,420	192,790	202,377	202,507	211,129	*
Italia	66,110	66,702	71,242	70,332	72,012	82,489	88,430	*
Japón	647,572	675,898	646,547	675,330	677,206	704,949	709,691	709,974
México	22,228	23,390	31,132	33,558	39,724	43,922	36,325	37,949
Reino Unido	161,352	167,019	174,433	178,035	176,040	174,557	176,213	175,476
Suecia	*	45,995	*	48,186	48,784	55,090	55,729	47,762

* = dato no disponible.

Fuente: CONACYT, Anexo Estadístico del Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, 2009.

3 A mediados del año (2011) se declaró una crisis financiera por parte de la Universidad de Guadalajara (UdeG). A decir del Rector General Sustituto, Marco A. Cortés Guardado (2011), la UdeG tendría un presupuesto promedio por alumno de 26 mil pesos, cuando la media nacional es de 48 mil pesos; esto la ubica en la de menor presupuesto entre todas las universidades públicas. No obstante, está en el primer lugar nacional por el número de profesores con perfil PROMEP (Programa de Mejoramiento del Profesorado), entre otros rubros.

4 El término de globalización no es sinónimo de desarrollo, progreso o modernidad, como podría deducirse de la cita del analista. En este sentido, consideramos que el país sufre de un “subdesarrollo científico” por las razones precedentes.

5 Aparentemente nos ubicamos en el penúltimo lugar, puesto que Chile estaría posicionado en el último; pero la cifra es relativa, dado que ese país tiene apenas un poco más de 17 millones de habitantes.

6 Las cifras más recientes (2011) no estaban disponibles al terminar este trabajo.

Esto se hace más evidente al comparar la proporción por cada mil habitantes, como se observa en la Tabla 3. Es decir, no tenemos ni siquiera un investigador por millar de personas en la PEA (0.83 por cada mil habitantes económicamente activos), lo cual nos deja en el último lugar de la lista —en la que sólo están incluidos algunos países del mundo—. Entristece notar dichas cifras. Como

decíamos al inicio de este trabajo, es conocido que un país con mayor infraestructura científica tiene un mayor número de investigadores (pertenecientes o no a un sistema nacional de investigadores), cuyos análisis y propuestas ayudan a solventar en más de un área el desarrollo de la nación; en México, sin embargo, al parecer esta afirmación pasa desapercibida.

*Tabla 3. Total de investigadores por cada mil integrantes de la población económicamente activa
Número de personas en equivalente de tiempo completo*

País	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Alemania	6.59	6.72	6.8	6.94	6.95	7	7.15	7.15
Argentina	2.25	2.25	2.21	2.19	2.33	2.46	2.65	2.86
Brasil	0.70	0.79	*	*	*	*	*	*
Canadá	7.21	7.54	7.44	7.70	7.89	8.16	*	*
Corea	5.13	6.32	6.41	6.84	6.93	7.88	8.65	9.48
Chile	1.06	1.06	*	*	*	*	*	*
China	0.96	1.02	1.10	1.16	1.23	1.48	1.60	1.85
EUA	9.27	9.48	9.67	10.21	9.84	9.64	9.72	*
España	4.67	4.73	4.81	5.18	5.46	5.69	5.78	5.95
Francia	7.07	7.16	7.48	7.73	8.10	8.06	8.33	*
Italia	2.88	2.85	2.99	2.91	2.97	3.38	3.56	*
Japón	9.92	10.44	10.14	10.63	10.64	11.03	11.05	11.02
México	0.57	0.59	0.78	0.81	0.95	1.02	0.82	0.83
Reino Unido	5.40	5.60	5.80	5.90	5.70	5.60	5.60	5.60
Suecia	*	10.50	*	11.00	11.20	12.70	12.60	10.60

* = dato no disponible

Fuente: CONACyT, Anexo Estadístico del Informe General del Estado de la Ciencia y la Tecnología, 2009.

La presente es un área ardua que tiene varios ángulos de análisis; uno de ellos corresponde a las políticas públicas en ciencia que acabamos de notar, mismas que impactan de diferente manera a los distintos sectores sociales, incluido el académico-institucional. Nos interesa centrarnos en este trabajo en algunas políticas universitarias, por ejemplo:

1. En el ámbito académico se promueven programas con ciertos propósitos, entre

ellos aquéllos destinados a la formación de investigadores (por ejemplo, el programa Delfin —verano de investigación científica dirigido a estudiantes de pregrado de semestres avanzados—) en sus diferentes disciplinas; esto aunque finalmente los programas resulten limitados, ya que no todos pueden acceder a este tipo de propuestas y los montos financieros para los que resultan ganadores de una beca son muy reducidos.

2. Existe poco —o nulo— interés en el estudio de las opiniones, las actitudes, las creencias y estereotipos que tienen muchas personas, entre ellas los estudiantes de educación superior (algunos de ellos investigadores en germin; otros, posibles decisores clave en el futuro), acerca de la investigación científica. Este punto se refleja en que casi no existen investigaciones sobre las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la ciencia. Esto es importante porque si bien no es el remedio para todos los problemas, sí contribuiría a orientar acerca de cómo solventar algunos.

Recientemente el CONACyT, en conjunto con el INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), realizó una encuesta nacional para medir la percepción pública de la ciencia (CONACyT, 2009).⁷ La encuesta se dirige a la población mayor de 18 años, en la que la presencia de los estudiantes es casi nula. No obstante, hay un dato que inquieta: 57.5 por ciento de los mexicanos encuestados considera que “debido a sus conocimientos, los investigadores científicos tienen un poder que los hace peligrosos”.⁸ Pareciera que más que considerarlos como benefactores, socialmente hablando, los investigadores científicos suscitan temor entre la población. Afortunadamente, los estudiantes que participaron en la investigación a la que se refiere este escrito no coinciden con tal apreciación, aunque muchos de ellos no se visualizan trabajando como científicos, que es lo que nos preocupa.

Otro dato que alarma, derivado de la encuesta nacional antes señalada, gira alrededor de la aseveración: “Confiamos demasiado en la fe y muy poco en la ciencia”, frase con la que concordó 83.6 por ciento de los cuestionados. Es decir, pareciera que los avances científicos

pasaran inadvertidos para un gran porcentaje de la población mexicana, situación que la hace recurrir más a actos de fe.⁹ No se ignora que la religión es muy importante en nuestro país, afirmación que puede constatarse año tras año al observar, por ejemplo, las peregrinaciones masivas.

Los datos de la investigación anterior constituyen esfuerzos meritorios para que podamos hacernos una idea de lo que la población conoce y piensa sobre el tema; no obstante, las poblaciones particulares, como los políticos, los profesores, los administradores universitarios, o los estudiantes de educación superior, no son abordadas de manera específica como para analizar detenidamente su sentir y actuar sobre la actividad científica y tomar acciones remediales al respecto.

En un estudio pormenorizado (Domínguez, 2012) se intercambió información con estudiantes universitarios para indagar acerca de sus representaciones sociales sobre la actividad científica, entre otros aspectos. Como resultado de dicho estudio se encontró que las percepciones de los estudiantes acerca de este quehacer no son favorables, ya que muy pocos exteriorizaron su deseo por dedicarse a labores de investigación.

Nuestros resultados no son privativos de este trabajo precedente y coinciden en algunos puntos con otras investigaciones llevadas a cabo en el contexto nacional (Rodríguez, 1977; Fortes y Lomnitz, 1991; Nobigrot-Kleinman *et al.*, 1995; Gutiérrez, 1998) y local (Jiménez y Calderón, 2010), que dan cuenta de que la visión estudiantil sobre aspectos científicos ya ha sido tema de indagación desde tiempo atrás, pero a pesar de ello, hay muy pocas investigaciones al respecto.

El esclarecimiento de los escenarios anteriores es complejo, pues no hay *una sola* causa que los explique —aunque nos hayamos enfo-

7 En dicha encuesta se encuentran respuestas a preguntas específicas que se hicieron a 40 millones 469 mil 253 habitantes de la República Mexicana.

8 Esto dio pie a que se publicara en un periódico nacional (Gil, 2011) una nota con un toque de humor, en cuyas líneas se lee: “¡Cuidado!, ahí viene un científico”.

9 Aunque cabe la posibilidad de que la frase fuese leída en un sentido autocrítico por los encuestados.

cado en algunos factores por el momento—; se trata de un conjunto de situaciones y procesos que impiden al joven, investigador potencial, pensar en dedicarse de lleno a esta profesión.

SUSTENTO TEÓRICO-EPISTÉMICO

El fundamento teórico que tomamos como base para dar cuenta de los diferentes significados que le son atribuidos a la investigación científica se sostiene en la teoría de las representaciones sociales. Ésta alude a procesos psicosociales que ocurren lentamente, que se vierten de gota en gota (Moscovici, 1988); dichas representaciones están enraizadas en la memoria social, no obstante, son construidas en contextos particularizados pero insertos en los procesos globales. La teoría de las representaciones sociales da cuenta del sentido común, el cual nos permite entender y participar en la vida diaria de los sujetos sobre algún tema relevante que se sostiene en el hogar, en las escuelas, en el trabajo, en los cafés, en las reuniones sociales, etc.

El análisis del sentido común nos conduce a entender las opiniones, las actitudes, las informaciones, las imágenes, los sentimientos, los afectos, los estereotipos, los usos y costumbres sobre uno o varios aspectos o temas que suceden en la vida cotidiana, así como sobre los procesos seguidos en su entrelazamiento simbólico. Moscovici afirma:

Las representaciones sociales son entidades casi tangibles. Circulan, se cruzan y se cristalizan sin cesar en nuestro universo cotidiano a través de una palabra, un gesto, un encuentro. La mayor parte de las relaciones sociales estrechas, de los objetos producidos o consumidos, de las comunicaciones intercambiadas, están impregnadas de ellas. Sabemos que corresponden, por una parte, a la sustancia simbólica que entra en su elaboración y, por otra, a la práctica que produce dicha sustancia, así como la ciencia o los mitos corresponden a una práctica científica y mítica (1979: 27).

Esta teoría tiene un carácter interdisciplinario, ya que analiza la forma en que los seres humanos, de manera individual y grupal, entendemos, seleccionamos y construimos cotidianamente nuestra vida social; alude a aspectos cognitivos, sociales y culturales para dar cuenta de dichas percepciones. La teoría de las representaciones sociales estudia el pensamiento social y responde a las siguientes preguntas: ¿qué piensa tal grupo sobre un objeto social en particular, y por qué lo piensa de esa manera? Por ejemplo, ¿qué piensan los estudiantes de la actividad científica, de los científicos?, ¿cuáles han sido sus experiencias para pensar de esa manera?, ¿repercute esta forma de pensar en sus posibilidades de acción, por ejemplo, para continuar o no con estudios de posgrado?

Estos cuestionamientos, que podrían parecer sencillos de aprehender, implican muchos procesos: cuando pensamos, sentimos y nos emocionamos de una u otra forma, dependiendo del objeto en el que pensamos, movilizamos informaciones, opiniones, creencias, sistemas de ideas, sistemas de valores, experiencias subjetivas y observaciones del entorno inmediato; y todo ello, a su vez, está atravesado por una memoria colectiva y por ciertas tradiciones culturales (Banchs, 2008). Retomemos una cita de esta autora en la que explicita en otros términos a qué se alude cuando hablamos de representaciones sociales:

La teoría de las representaciones sociales, centra su interés en el estudio del significado y de la construcción de signos y símbolos del lenguaje a través de la interacción. Su objetivo es conocer el estilo global o sistema lógico del pensamiento social, sus contenidos y su relación con la construcción mental de la realidad; construcción realizada en y a través de la interacción cara a cara con los miembros de aquellos grupos que nos proveen de una identidad social y le dan un sentido a nuestro mundo de vida (Banchs, 2000: 5).

Para hacer más complejo y atractivo el fenómeno, mas no por eso quimérico de estudiar, debemos agregar que las representaciones sociales constituyen un conocimiento orientado hacia la práctica, es decir, son preparaciones para la acción (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986).

Estas predisposiciones para la acción tienen fundamentos en ciertas condiciones y funciones, a saber: 1) las condiciones que se dan a través de la comunicación social con sus diferentes mediaciones (la interacción cara a cara, el lenguaje, los símbolos, etc.); 2) las condiciones de circulación de las representaciones sociales (intercambio de saberes entre las personas pertenecientes a grupos sociales naturales que se desenvuelven en contextos particulares dentro de una estructura social); y 3) las funciones sociales de las representaciones sociales, entendidas como la construcción social de la realidad en el intercambio social, el desarrollo de una identidad personal y social, la búsqueda de sentidos o la construcción del conocimiento del sentido común (Jodelet, 1986).

Entendemos de lo anterior que las representaciones sociales de la ciencia y de su actividad han estado influidas, en gran parte, por los modos de construcción social de la ciencia a través de medios formales, no formales e informales como las escuelas y universidades, los medios masivos de comunicación (televisión e Internet, principalmente), la familia, los amigos y los pares. La ciencia la vivimos desde infantes, no obstante se vea como algo lejano para muchos, en parte, por su estereotípica presentación.

En sí, la teoría de las representaciones sociales no se centra sobre un objeto sino sobre sistemas complejos de objetos; estudia casos específicos como comunidades, instituciones y personas. Al apoyarnos en las representaciones sociales como enfoque, nos planteamos abordar un problema de investigación que nos permitirá comprender cómo es que se objetivan y anclan ciertos conceptos sociales

como la ciencia y su actividad, para luego tratar de desconstruir o reconstruirlas en aras de un desarrollo sustentable basado en el conocimiento científico.

En este sentido, teniendo como fundamento la teoría de las representaciones sociales es posible comprender en su complejidad cómo los investigadores, los profesores, los estudiantes y otros actores han construido ciertos conocimientos, actitudes, imágenes, etcétera, hacia la actividad científica, y cómo estos conocimientos les permiten o no acercarse a dicha actividad, practicarla de cierta manera y comunicarla de una manera efectiva.

ABORDAJE METODOLÓGICO

Participantes. Se presenta aquí parte de un estudio mayor que comprende varias etapas, cuyo objetivo final consiste en analizar las representaciones sociales de los estudiantes de pregrado de los diferentes centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, la cual está compuesta por ocho centros temáticos y seis regionales. La primera etapa consistió en abordar el tema con estudiantes de un solo centro universitario (Domínguez, 2012), y en este trabajo se presentan los resultados de una etapa posterior en la cual analizamos la información proporcionada por estudiantes de dos centros universitarios. Para tal efecto, hasta diciembre de 2010 habían participado 273 alumnos de los centros universitarios de ciencias de la salud y de ciencias sociales y humanidades;¹⁰ en este trabajo damos cuenta del intercambio de información con dichos estudiantes. Por el momento, no es la intención extender nuestros resultados al resto de la población estudiantil de pregrado de la Universidad de Guadalajara, que es muy vasta, ya que no obstante se ha tenido cuidado en seleccionar a los participantes de una manera sistemática, hablamos de una muestra dirigida, y sin todavía hacer suficiente distinción por carreras.

10 El Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) comprende carreras como Enfermería, Nutrición, Odontología, Medicina, etc., y el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) a carreras como Filosofía, Letras, Educación, Sociología, Comunicación, etc.

Estrategias de producción de información y análisis de la misma. Se aplicaron diversos instrumentos para el acopio de la información, cuya base radica en un ejercicio de preguntas asociativas (18 preguntas abiertas), entrevistas individuales semi estructuradas, entrevistas grupales abiertas y un cuestionario de opciones múltiples (tipo escala Likert y diferencial semántico). El cuestionario es una versión que se adecuó a nuestros informantes basándonos en diversas propuestas para medir la percepción pública de la ciencia (The National Science and Technology Medals Foundation, 1996; Gutiérrez, 1998; Albornoz, 2003; Vaccarezza, 2003, entre otros). La intención al utilizar diversos instrumentos reside en el interés de hacer cruces cuantitativos y cualitativos derivados de la información que nos permitan triangular los resultados evitando al máximo los posibles sesgos; sin embargo, el ejercicio de preguntas asociativas, acompañado de una discusión grupal y un cuestionario modificado y reducido de opciones múltiples, han sido las modalidades últimas de recolección de información para los grupos mayores, es decir, fueron las estrategias que se desarrollaron precisamente con estos 273 estudiantes.

El contenido de los instrumentos gira en torno a las opiniones, los sentimientos, las creencias, conocimientos y actitudes de los estudiantes hacia la ciencia en general, lo que incluye la imagen del científico y de su actividad como investigador. Por ejemplo, el ejercicio de preguntas abiertas consistió en leerles cada una de las 18 preguntas para que las terminaran de acuerdo a sus conocimientos y opiniones del tema, por ejemplo: “si alguien te pregunta ¿qué es la ciencia?, tú le responderías...”; “cierra los ojos, ¿qué te imaginas cuando escuchas el término ‘científico?’”; “¿dónde crees que trabaja un científico?”; “¿qué es lo que hace un científico?”, etc. Las dos últimas preguntas están ligadas al eje de este artículo, no obstante que dichas creencias sobre la actividad científica estén en estrecho vínculo con

la concepción de la ciencia y de la imagen del científico, que es lo que se ha buscado durante todo el estudio.

Para el análisis de la información de las preguntas abiertas derivadas del ejercicio de preguntas asociativas y de las entrevistas, hemos acudido al análisis de contenido cualitativo (Flick, 2004) y cuantitativo (Krippendorff, 1990). En el análisis de las preguntas cerradas o de opción múltiple utilizamos el paquete estadístico SPSS para la correlación de variables y para observar las posibles diferencias significativas. Finalmente, el análisis global consistió en la realización de múltiples lecturas para triangular la información (a nivel teórico-metodológico, entre diferentes investigadores, con los antecedentes empíricos, y con las propias respuestas de los informantes cotejadas con la información procedida de los diferentes instrumentos). Cabe recordar que en este artículo solamente estamos haciendo referencia a lo relacionado con la percepción de los estudiantes de la *actividad científica*, por lo que presentamos algunos de los resultados más relevantes a este propósito.

RESULTADOS MÁS RELEVANTES Y SU DISCUSIÓN

El análisis se realizó mediante la codificación cualitativa y cuantitativa de las respuestas de los estudiantes, y del análisis de sus representaciones sociales siguiendo un enfoque procesual (Banchs, 2000). Las percepciones sociales que manifiestan los estudiantes de la actividad científica reflejan los diferentes significados que le han atribuido a la ciencia y al científico, es decir, sus representaciones sociales de ambos conceptos, las cuales repercuten en el gusto o no hacia el quehacer que realizan los productores del conocimiento.

Si exploramos, por ejemplo, las imágenes sobre los científicos, observamos que casi todos los jóvenes universitarios (97 por ciento) les otorgan, primeramente, cualidad de apariencia física: el científico suele ser, en sus

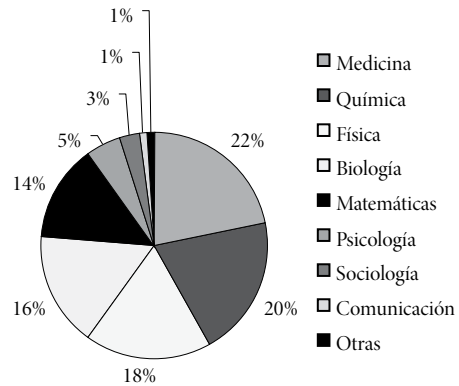
formulaciones, un hombre (no mujer) que viste con una bata blanca, usa anteojos, tiene el pelo alborotado o es calvo, y es una persona de edad avanzada. En segundo lugar vienen los atributos de orden intelectual o de formas de ser y actuar: consideran que son personas muy brillantes, extraordinarias, aunque aisladas, con poco contacto social, aburridas y poco cuerdas.

Tales imágenes coincidieron en las respuestas de los estudiantes cuando poco más de un tercio de ellos señaló estar más de acuerdo (que en desacuerdo) en que los científicos son personas que no se divierten tanto como otras (34 por ciento), en que son gente rara y peculiar (39 por ciento), están conducidos por un anhelo de poder (39 por ciento), no obstante tengan mentes privilegiadas (47 por ciento), sean muy críticas (63 por ciento), y sean prudentes en sus juicios (44 por ciento).

Por otra parte, el científico no es una persona como solemos denominar “normal”, sino fuera de lo común; se caracteriza por ser una persona fría, seria, rígida, casi deshumanizada, lo cual se supone propio de un científico “objetivo y neutral”. Esto es, predominan las representaciones sociales estereotípicas del científico: primeramente, es la apariencia (hombre, bata blanca, anteojos, edad avanzada) la que funge como el núcleo figurativo, como el eje central de dicha representación social, aunque muy ligada a los atributos (muy inteligente, muy crítico, casi genio, poco sociable y rayando en la locura).

Esta imagen del científico se encuentra en estrecho vínculo con algunas de las carreras que los alumnos apuntan como más apegadas a la ciencia. Por ejemplo, en el Gráfico 1 se observa que para la mayoría de los estudiantes participantes (83 por ciento), las profesiones que desempeñan los físicos, los químicos, los biólogos, los médicos y los matemáticos son las más cercanas a las ciencias, y las carreras de las áreas sociales y de humanidades o no se conciben como científicas, o están muy alejadas de la ciencia.

Gráfico 1. Carreras asociadas con la ciencia



Fuente: elaboración propia.

Las personas (principalmente hombres, según referencian los mismos alumnos y alumnas) que usan batas —blancas en particular—, trabajan reclusos, haciendo experimentos, absortos en su trabajo, son los químicos, los físicos, los biólogos y los médicos, es decir, los que estudiaron una “carrera científica” y que se relacionan claramente con las carreras que más están asociadas —en su representación— a la ciencia. Esto es, el campo de representación de los alumnos se organiza en los contornos de una imagen estereotipada del científico junto con las profesiones propias de un científico; son elementos importantes que giran alrededor de cierta construcción social de la ciencia que se refuerza con el lugar de trabajo del científico.

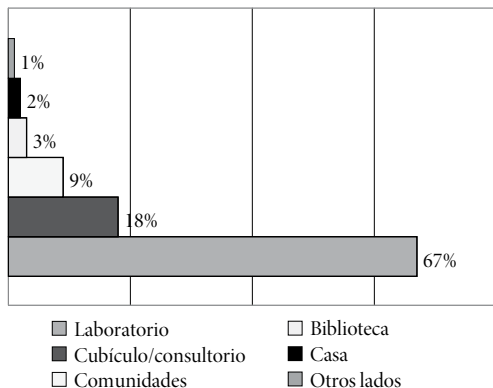
Por ejemplo, de acuerdo con los alumnos, el lugar donde los científicos trabajan principalmente es el laboratorio, espacio en el que están día y noche haciendo experimentos con tubos de ensayo, microscopios, mecheros, humo, etc. El alto porcentaje que los informantes le conceden al laboratorio (Gráfico 2) como el principal lugar de trabajo de los científicos, corrobora que la actividad científica está más asociada a las ciencias naturales que, por ejemplo, a las ciencias sociales. Esta información, aunada con el análisis de las respuestas precedentes, nos muestra un campo de representación

sólidamente estructurado que muestra a la actividad científica casi de un solo tipo.

estudiantes y las que Kerlinger y Lee (2002: 7-8) describen entre estadounidenses:

Gráfico 2. Lugar de trabajo de los científicos

¿Dónde trabajan los científicos?



Fuente: elaboración propia.

De lo anteriormente señalado se deriva que la actividad científica es vista como una labor básicamente experimental cuya práctica se inscribe principalmente en los laboratorios, y que, por otra parte, implica mucho tiempo de inversión y dedicación. Un alumno comentó: “La profesión del científico es ‘muy matada’, de casi no ver a la familia, de estar mucho tiempo encerrado en el laboratorio” y termina diciendo “y pues eso no está bien”, percepción que muestra las creencias arraigadas y poco ciertas —en principio— hacia dicha actividad, además de considerar que es algo no bien visto socialmente. Cabe abundar que más de la mitad de los informantes (65 por ciento) concuerda con dicha percepción. Esto nos recuerda cómo se van formando las opiniones, creencias y actitudes, todas ellas a partir del sentido común, esto es, las pláticas sostenidas cara a cara o las imágenes que se transmiten por diferentes medios sobre los “pobrecitos investigadores” que se la pasan día y noche trabajando “en cosas que nadie o pocos entienden”, según refiere otro estudiante.

Confirmamos una coincidencia entre las imágenes del científico de nuestros

Parece ser que hay tres estereotipos populares que dificultan el entendimiento de la actividad científica. Uno es el de bata blanca-estetoscopio-laboratorio. Se percibe a los científicos como individuos que trabajan con hechos en laboratorios; usan equipo complicado, hacen muchos experimentos y amontonan hechos con el propósito final de perfeccionar a la humanidad. Así, aunque sean exploradores poco imaginativos en busca de hechos, se les redime por sus nobles motivos. Puede creérseles cuando, por ejemplo, dicen que tal o cual dentífrico es bueno para usted, o que no debería fumar cigarrillos. El segundo estereotipo de los científicos consiste en que son individuos brillantes que piensan, elaboran teorías complejas y pasan el tiempo en torres de marfil alejados del mundo y sus problemas. Son teóricos poco prácticos, aun cuando su pensamiento y teorías ocasionalmente tengan resultados de significación práctica, como la energía atómica. El tercer estereotipo equipara erróneamente a la ciencia con la ingeniería y la tecnología: la construcción de puentes, el mejoramiento de automóviles y misiles, la automatización de la industria, la invención de máquinas para enseñar. El trabajo del científico, según este estereotipo, está dedicado a optimizar inventos y artefactos. Se concibe al científico como una clase de ingeniero altamente especializado que trabaja para hacer la vida más cómoda y eficiente.

Estereotipos como éstos restringen al estudiante para comprender a la ciencia más allá del laboratorio, como el pensamiento del científico y la investigación científica que circunscriben las acciones derivadas de las ciencias sociales y las humanidades. Para matizar la información anterior se presenta lo que los estudiantes contestaron en el ejercicio que se muestra en el Cuadro 1 referente a sus actitudes hacia la actividad científica.

Cuadro 1. La actividad científica me parece que es... (en porcentajes)

Agradable	29	32	26	13	Desagradable	
Prestigiosa	36	33	18	13	Sin reconocimiento	
Buena	38	34	28		Mala	
Estimulante	32	40	28		Desalentadora	
Interesante	38	31	18	13	Poco atractiva	
Dinámica	18	28	26	16	12	Rutinaria
Fácil	14	20	26	40	Difícil	
Común	13	29	31	27	Extraña	
Importante	58	29	13		Insignificante	
Apasionante	25	40	23	12	Insulsa	
Divertida	14	23	32	18	13	Aburrida
Bien remunerada	18	16	42	10	14	Mal remunerada
Valiosa	46	37	17		Despreciable	
Sistemática	43	34	23		Asistemática	
Vitalizadora	15	17	27	21	20	Agotadora
Útil	54	28	18		Inútil	
Benéfica	35	28	26	11	Dañina	
Profunda	27	43	18	12	Superficial	
Compleja	52	26	22		Simple	
Crítica	29	25	28	9	9	Dogmática

Fuente: elaboración propia.

Se han enfatizado los porcentajes más altos del cuadro precedente para mostrar la dirección e intensidad de las respuestas actitudinales de los informantes con respecto a la labor que realizan los científicos. Ratificamos que la imagen del científico y del quehacer que éste realiza están acoplados, es decir, el campo de representación de la ciencia, del científico y de la actividad científica que colegimos a través del análisis de la información, de las creencias, de las actitudes y de las opiniones de los alumnos, está bien organizado y es congruente entre sus elementos. En otras palabras, la actividad científica, al igual que la ciencia, es más agradable que desagradable, es muy prestigiosa, interesante, estimulante, etc., no obstante que es más difícil que fácil y, además, compleja.

Es de hacer notar, con relación a la consideración de la actividad científica como vitalizadora/agotadora, bien remunerada/mal remun-

nerada, divertida/aburrida y común/extraña, que el sentir de los estudiantes está exactamente a la mitad de la escala, análisis que podemos hacer en dos direcciones: 1) que dicha actividad no es percibida como vitalizadora ni agotadora, ni divertida ni aburrida, ni mal ni bien remunerada, ni común ni extraña; y 2) que dicha actividad es percibida como vitalizadora, pero también como agotadora; divertida pero también aburrida; bien pagada pero también mal remunerada; común pero también extraña. No obstante que podemos hacer por lo menos estos dos tipos de inferencias, la última abducción concuerda con datos precedentes derivados de otro ejercicio en que los estudiantes coincidieron en que la práctica de la ciencia es una actividad “muy matada”, mal pagada y hasta aburrida.

Es importante enfatizar que dichas apreciaciones coinciden con diversos resultados

empíricos de otras partes del orbe (Acevedo, 2006; Reis *et al.*, 2006; Schibeci, 2006; Weingart, Muhl y Pansegrau, 2003; Pettrucci y Ure, 2001; Long *et al.*, 2001; Palmer, 1997; Long y Steinke, 1996; Petkova y Boyadjieva, 1994; entre otros). En un reporte de la última y reciente encuesta (Polino y Chiappe, 2011) realizada a estudiantes iberoamericanos se afirma que una gran parte de los 9 mil adolescentes (estudiantes) participantes, de ciudades como Asunción, Bogotá, Buenos Aires, Lima, Madrid, Montevideo y São Paulo, considera a las materias científicas como aburridas y les resultan demasiado difíciles de comprender (hacen especialmente referencia a las matemáticas, pero también a física, química y biología). Tales estudiantes mencionan que esta dificultad y desánimo tienen que ver, en buena medida, con la forma en que se les enseña. Por ello decimos que existen representaciones sociales hegemónicas del científico y de la actividad que realiza en la que los diferentes medios (formales e informales), como los medios de comunicación y ciertos programas o cursos emitidos por profesores en las escuelas en sus diversos niveles educativos, han sido de considerable influencia en la construcción de dichas representaciones.

Lo anterior se ejemplifica cuando se les pidió a los estudiantes que mencionaran las diferentes fuentes o medios que consideran influyentes en la formación de sus opiniones respecto a la ciencia, a los científicos y su actividad: 62.3 por ciento apuntó a la escuela/universidad, pero como parte fundamental de ésta a los profesores. El profesor —que implica, entre otros aspectos, la manera en que imparte las clases así como su formación profesional— es clave para que les agraden, o por el contrario, sientan alguna aversión por ciertas asignaturas o ciertos procesos; es un mediador fundamental en la construcción social de muchos tópicos, entre ellos el propio proceso de la investigación científica. Bourdieu (2003) hacía mención de que la relación maestro-alumno representa un proceso de

interacciones donde los roles y el estatus están condicionados a ciertos valores (la erudición y profesionalismo, por ejemplo) que determinan el tipo de trato entre ambos, el desarrollo de ciertas actitudes y acercamientos/alejamientos a temas, como el de la ciencia.

En este sentido, consideramos fundamental la formación y el estatus del docente, de donde pueden surgir, por ejemplo, figuras a emular por parte de los jóvenes estudiantes. Su actividad académica y el cómo la profesen, determina, en parte, el gusto o el rechazo por parte de los estudiantes hacia temas como el quehacer científico en general y su posible interés por la inclusión posterior en algún postgrado. Un pequeño extracto de una entrevista realizada a una alumna, evidencia el sentir generalizado del resto de los estudiantes informantes: “que los maestros tengan la capacidad para explicar, porque aquí también hay maestros que están por influencias, no tanto porque se lo merezcan, porque no sirven, no saben cómo enseñar y no tienen respeto por uno”.

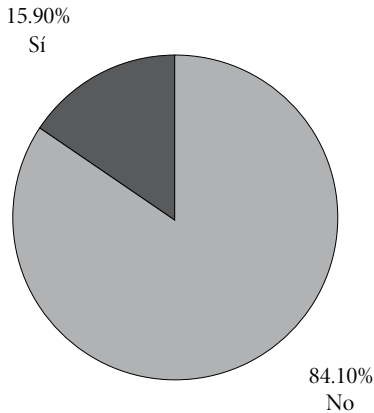
No todo recae en el rubro anterior; aun cuando es conocido que existen maestros preparados y no tan preparados, también podemos decir algo parecido de los estudiantes, ya que existe un conocimiento escaso por parte de ellos acerca de los institutos o centros de investigación en la propia universidad.

Es decir, los alumnos de pregrado no descartan que existan profesores investigadores que se aboquen a tal actividad, pero muchos ignoran sus adscripciones formales, como vemos en el Gráfico 3.

Al respecto resalta el desconocimiento generalizado entre los estudiantes entrevistados acerca de los espacios particulares donde realizan la mayor parte de su trabajo los profesores investigadores, o por lo menos donde están inscritos. Si bien cuando ingresan se les proporciona información acerca del centro universitario de adscripción, ésta no se rescata ni se relaciona a lo largo del trayecto escolar, ni por ellos mismos, ni por la planta docente.

Gráfico 3. Conocimiento de lugares dentro de la universidad donde se realiza investigación científica

¿Conoces algún centro, departamento, instituto o laboratorio donde se haga investigación en tu centro universitario?



Fuente: elaboración propia.

No obstante, los propios alumnos están conscientes de sus propias limitaciones; resumimos en una expresión, el sentir de varios de ellos (45 por ciento):

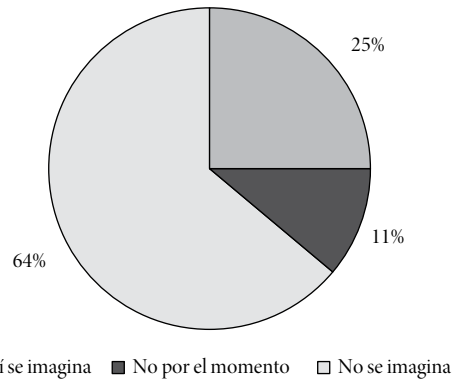
Creo que falta mayor interés, no veo a gente que diga “yo quiero estudiar”, la mayoría de las veces no tenemos la información para poder investigar... y muchas veces el medio nos limita, nos limita a tener los recursos necesarios, el apoyo, los espacios... no los tenemos y además no los buscamos ni los exigimos.

La escasa y pobre información con relación a la investigación que se practica no muy lejos de las aulas donde estudian estos alumnos, da cuenta también de que las representaciones sociales hegemónicas, y no tan certeras, de la actividad científica que hemos descrito en párrafos precedentes, se reflejaron en los estudiantes, aunque quizá de manera poco consciente, cuando se les preguntó que si se imaginaban o visualizaban a sí mismos

trabajando en un futuro como científicos, ya que muchos de ellos dijeron que no, como puede verse en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Visualización de sí mismos desempeñándose como científicos

¿Te imaginas trabajando como científico?



Fuente: elaboración propia.

Se trata, entonces, de una actividad que requiere de mucho tiempo, esfuerzo y dedicación, además de privación de vida social y familiar; que no es debidamente difundida y para la que no existen apoyos ni recursos para ejercerla, según expresan los informantes, lo cual trae como colofón que 64 por ciento no se vea a sí mismo haciendo investigación científica en un futuro no muy lejano. No obstante, no todo está perdido: el 25 por ciento que dijo que sí, y el 11 por ciento que señaló que por el momento no se imaginaba haciendo investigación de este tipo constituyen un incentivo para hacer propuestas a favor de una mejor divulgación de la ciencia, en los medios formales como el ámbito universitario, y en los informales, como los medios de comunicación (televisión, por ejemplo).

Precisamente, con relación a los medios o fuentes informales que influyen en la construcción de tales representaciones sociales, más de la mitad de los informantes (59.5 por ciento) refieren a diferentes medios de comunicación, pero en particular a ciertos programas de televisión, en la formación de

imágenes y estereotipos hacia el científico y la actividad que éste desempeña. Caricaturas como Dexter, programas de acción como CSI, canales clasificados como “culturales” como Discovery Channel, History Channel y otros similares fueron de los más citados, aunque las caricaturas que los estudiantes veían en la infancia también fueron muy referidas. Asimismo, recuerdan algunas películas, y de las más recientes, “Avatar” fue de las más nombradas. Apréciense que en esta última varios de los personajes que hacen experimentos portan bata blanca y anteojos, además de que uno que otro está en la búsqueda del poder a través de la ciencia y del conocimiento. No es de asombrarse entonces que cuando se les solicite a los estudiantes que enuncien las características de un científico, mencionen las señaladas, como si los científicos sólo se avocaran a las ciencias naturales.

Por otra parte, hasta el momento no hemos encontrado diferencias (ni cualitativas ni cuantitativas) por adscripción de centro universitario. Parece ser que las representaciones sociales que los jóvenes estudiantes tienen respecto de la ciencia son muy similares, lo que nos lleva a concluir que la cultura regional universitaria, regida como está por macro estructuras (lo que podríamos identificar como las determinaciones centrales y laterales de las que Moscovici hace referencia), se hace presente en este estudio.

Los anteriores hallazgos dan cuenta de las representaciones sociales de la actividad científica en los alumnos informantes. No es un panorama alentador, pero tampoco limitante, en particular cuando se trata de establecer estrategias que favorezcan por lo menos un conocimiento más amplio, con discernimiento, alejado de los estereotipos reinantes, sobre lo que implican la ciencia y su práctica. Este panorama es una muestra de estas representaciones sociales, construcciones (junto con otros

factores) que muy posiblemente les impiden a algunos estudiantes pensar en la posibilidad de dedicarse a la investigación científica.

UN COLOFÓN PROPOSITIVO

Recomendar o sugerir acciones en pro de la formación de investigadores, ya sea en el campo psicológico, educativo, de la comunicación o en cualquier otro, no es tarea fácil, más aún cuando muchas de estas propuestas no dependen de una sola persona, por más voluntad y buenos deseos que tengan.

El Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2004), en coordinación con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, conjuntó una serie de propuestas y recomendaciones¹¹ que aportaron excelentes invitaciones a diferentes sectores de la nación (Secretaría de Educación Pública, CONACYT, Secretaría de Hacienda, H. Congreso de la Unión, y a las propias instituciones de educación superior) que van desde el fomento de políticas públicas en materia de ciencia, hasta políticas universitarias en pro del profesorado y de la investigación, entre otros.

Empero, no se hace mención a estudios diagnósticos como el que estamos realizando y proponiendo; es decir, análisis de las creencias de los estudiantes (y eventualmente de otros actores sociales) con respecto a la investigación, actitudes muchas veces subestimadas y negadas, mismas que no se consideran —quizá por su desconocimiento— cuando encargados de la gestión educativa en turno tienen que establecer —a veces sin consenso de ningún tipo, entre ellos el estudiantil— políticas públicas en el ámbito de la investigación y de la ciencia.

Es prioritario establecer políticas de fomento hacia el desarrollo de la ciencia basadas

11 La serie de propuestas y recomendaciones fueron consecuencia de varias acciones: de los resultados de un cuestionario enviado a investigadores miembros del SNI; de la redacción de propuestas individuales y de los resultados de un congreso-taller nacional sobre “La situación de la ciencia y la tecnología en las universidades públicas de los estados”, acaecida en 2003.

en estudios empíricos serios que den cuenta, entre otros diversos factores, de la percepción pública de la ciencia, así como en trabajos que se avoquen a estudiar las representaciones sociales. Consideramos fundamental partir de los campos de significación que existen sobre la ciencia para desarrollar políticas que favorezcan a la actividad científica y la comunicación efectiva de ésta.

En el ámbito de las instituciones de educación superior, no pretendemos que cada uno de los profesores sea un investigador (que en realidad frecuentemente lo son, aun cuando no tengan nombramiento como tales); su labor como docentes es fundamental y reconocida. Sin embargo, es de primordial importancia analizar también sus representaciones sociales de dicha actividad, su sentir sobre la ciencia. Seguramente nos toparemos con muchas sorpresas, estereotipos inclusive. Hacer manifiesto lo no consciente, lo perpetuado por años sin ninguna aparente reflexión, es acceder a más y mejores posibilidades de incentivar la investigación en lugar de obstruirla, sobre todo entre los jóvenes estudiantes, nuestros potenciales investigadores.

No desestimamos tampoco la inclusión en los planes curriculares, desde los niveles básicos, de temas particulares que desmitifiquen la imagen estereotipada del científico. No solamente los físicos, los químicos, los médicos o matemáticos son quienes hacen ciencia; incluir a científicos sociales como los psicólogos, los sociólogos, los antropólogos, los trabajadores sociales y los comunicólogos, entre otros, incrementa el universo científico-educativo, es decir, ese capital cultural al que hay que alimentar. Esta podría ser una manera viable de “popularizar” —connotación freireana—, es decir, de vivir y experimentar la ciencia en carne propia, de introducirla de manera coloquial, sencilla y clara, haciéndola un componente curricular primordial desde los primeros

años escolares (véase, por ejemplo, High Level Group on Science Education, 2007).

Por otra parte, no solamente las opiniones de los estudiantes y profesores universitarios son elementales; también es importante tomar en cuenta los testimonios de los niños: el 4 de junio del 2008, Carolina Aranda Cruz, de 11 años de edad, estudiante de quinto de primaria, fue invitada a dar un discurso en el World Trade Center de la Ciudad de México, donde concurren el secretario de Salud y centenas de pediatras. Su discurso terminó con una oración poco alentadora: “Pobre México nuestro, tan cerca del fútbol y tan lejos de la ciencia”.

Algunas partes de la alocución de esta pequeña fueron poco halagüeñas:

¿Por qué apoyar más a los futbolistas que a los científicos?, ¿son mejores personas?, ¿producen mayor riqueza?, ¿nos divierten más? No creo. Gracias a los científicos también nos divertimos... Me da pena que nuestro gobierno y nuestros empresarios inviertan tanto en fútbol y seamos tan malos. Me da pena que inviertan tan poco en ciencia y seamos tan buenos. Tenemos la mejor universidad de Hispanoamérica, según la revista *Time*, y cada vez le damos menos recursos a nuestras universidades (UNAM, UAM, IPN...). ¿Por qué no apoyar a lo que ya da resultados? Un país que no invierte en ciencia y educación siempre será un país pobre. ¿Queremos un México pobre?¹²

Estas consideraciones de una niña de tan solo 11 años son asombrosas, como lo son también algunas opiniones de nuestros informantes universitarios; por ello es menester tomar de manera formal sus propuestas y llevarlas a acciones, no dejarlas solamente en el plano discursivo.

12 El discurso de Carolina se publicó en un solo medio de comunicación escrito (periódico *La Jornada*) y en uno televisivo (Canal Once); la pobreza noticiosa de los medios de comunicación con respecto a temas de ciencia también se evidenció con este hecho.

Volviendo a aspectos señalados anteriormente, es conocido que el presupuesto que destina el gobierno federal y los estatales a las instancias correspondientes (universidades por ejemplo) para el desarrollo de la ciencia y la tecnología es bajo, a pesar de las recomendaciones de organismos mundiales de invertir más en estos procesos fundamentales. Las áreas más golpeadas o sacrificadas en los recortes presupuestales, desgraciadamente, recaen en la ciencia y la cultura; no son áreas privilegiadas, como sí lo son en los países del primer mundo, donde se suelen tener otras percepciones de la actividad científica. ¿Qué se puede esperar de nuestro país, de los gobiernos estatales, de las universidades? Se ha visto que para las autoridades correspondientes no es prioridad invertir más y mejor en investigación, y aunque sabemos que en el ámbito local hay buenos programas para incentivar a los profesores y al alumnado, éstos aún son insuficientes.

Es necesario contemplar y aumentar programas para la comunicación y difusión de la ciencia dirigidos a alumnos y profesores universitarios, entre muchos otros; apoyar investigaciones como la presente; abrir canales de mejor y mayor comunicación entre las instancias que conforman las redes institucionales y universitarias en temas de investigación científica (no hay acceso suficiente para conocer lo

que se está haciendo en las instituciones ajenas a la propia, así como las líneas y temas de investigación de los profesores/investigadores y de los programas que fomenten la investigación); es urgente una mayor apertura de centros dedicados a la ciencia, a todo tipo de ciencias, no solamente las llamadas “duras”; la revisión de planes de estudio (hay asignaturas “atemporales”, en cuestiones de investigación, en algunas carreras universitarias); implementar la inclusión de talleres optativos que fomenten el interés hacia la ciencia; incluir rondas de café científico en donde de manera informal los que hacen investigación divulguen por qué y cómo llevan a cabo sus estudios, etc. Estas son apenas algunas acciones, pero también estamos seguros de que otras no se efectúan porque posiblemente se ignore su alcance potencial.

La cultura científica que todos deberíamos compartir busca objetivos horizontales, válidos para todos los públicos; no importa si son dispersos o puntuales, ligados o no a la actualidad mediática más candente de la ciencia y la tecnología. Hacemos énfasis en la popularización, divulgación o difusión de la ciencia, con particular atención a los jóvenes de educación superior, futuros trabajadores intelectuales o decisores estratégicos para el impulso del desarrollo científico y tecnológico.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, José Antonio (2006), “Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes”, en *OEI-Programación-Sala de Lectura-CTS+I*, en: [www.campus-oei.org/salactsi/acevedo.htm\(2de14\)23/10/2006](http://www.campus-oei.org/salactsi/acevedo.htm(2de14)23/10/2006) (consulta: 19 de agosto de 2008).
- ALBORNOZ, Mario (2003), “Resultados de la encuesta realizada en Argentina, Brasil, España y Uruguay. Resumen ejecutivo. Proyecto: Indicadores iberoamericanos de percepción pública, cultura científica y participación ciudadana”, Documento de trabajo núm. 9, Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT)/Programa CYTED/OEI.
- ALZUGARAY, Santiago, Leticia Mederos y Judith Sutz (2011), “La investigación científica contribuyendo a la inclusión social”, en *Revista CTS*, vol 6, núm. 17, pp. 11-30.
- BANCHS, María Auxiliadora (2000), “Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales”, *Papers on Social Representations*, vol. 9, pp. 1-15.
- BANCHS, María Auxiliadora (2008), “Teoría de las representaciones sociales: su abordaje cualitativo para estudiar el conocimiento del sentido común”, conferencia inaugural presentada en el 10º Congreso de Orientación Educativa, Guadalajara, diciembre, 2008.

- BOURDIEU, Pierre (2003), *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*, Barcelona, Anagrama.
- CONACYT (2007), "Informe general del estado de la ciencia y la tecnología", México, en: <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp> (consulta: 13 de febrero de 2008).
- CONACYT (2009), "Informe general del estado de la ciencia y la tecnología", México, en: <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/cms/paginas/IndCientifTec.jsp>(consulta:20demayode2011).
- CONACYT (2009), "Anexo estadístico del informe general del estado de la ciencia y la tecnología" (2007, 2009), en: http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/Estadísticas3/Informe2009/ANEXO_MEXMUNDO_2009.xls (consulta: 10 de junio de 2011).
- CONACYT (2009), "Encuesta sobre la percepción pública de la ciencia y la tecnología en México (ENPECYT)", en: http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/ComiteEstadísticas/4aReunion/ENPECYT2009_Tabulados.xls (consulta: 15 de enero de 2011).
- CONACYT (2011), *La actividad del CONACYT por entidad federativa. Jalisco 2010*, en: <http://www.siiicyt.gob.mx/siiicyt/docs/SNI-2011/.xls> (consulta: 10 de junio de 2011).
- CORTÉS, Marco (2011, 24 de junio), "La UdeG en crisis...", *Mural*, sección En el Debate.
- DIDRIKSSON, Axel (2009), "Ciencia sin conciencia: la 'subglobalización'", *Proceso*, núm. 1730, pp. 52-53.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2007), "La ciencia y los científicos a través de la mirada de los jóvenes universitarios", *Versión. Estudios de Comunicación y Política*, núm. 19, pp. 167-188.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2009a), "La ciencia en estudiantes mexicanos", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, núm. 4, pp. 1-12.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2009b), "Las instituciones educativas en la representación social de la ciencia", *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 43, núm. 3, pp. 456-465.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2010), "Las representaciones sociales de la ciencia en alumnos de pregrado del Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS), Universidad de Guadalajara", *Ciencia, Tecnología e Innovación para el Desarrollo de México*, año 1, vol. 1, núm. 1, p. 1.
- DOMÍNGUEZ, Silvia (2012), *Significados de la ciencia en estudiantes universitarios. Aproximaciones a las representaciones sociales de la ciencia, del científico y de la actividad científica*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- DOMÍNGUEZ, Silvia y Enrique Sánchez (2009), "Construcciones sociales de la ciencia de acuerdo con alumnos universitarios", en Rosa M. Romo (coord.), *Aproximaciones cualitativas a temas de educación*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/Prometeo Editores, pp. 145-177.
- DRUCKER, René (2010), "Importancia de la ciencia y la divulgación en México", conferencia por el Día del Biólogo, junio, Universidad de Guadalajara.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata/Paideia.
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico/Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2004), *Situación de la ciencia y la tecnología en las universidades públicas de los estados*, México, Foro Consultivo Científico y Tecnológico.
- FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México. Adquiriendo una nueva identidad*, México, Siglo XXI.
- GIL Antón, Manuel (2011, 5 de enero), "¡Cuidado!, ahí viene un científico", *El Universal*, sección Editoriales.
- GUTIÉRREZ, Verónica (1998), *Actitudes de los estudiantes hacia la ciencia*, Aguascalientes, PIIES/Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA).
- High Level Group on Science Education (2007), *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the future of Europe*, Belgium, European Commission, en: <http://ec.europa.eu/research/science-society/> (consulta 11 de julio de 2008).
- HUERGO, Jorge (2001), "La popularización de la ciencia y la tecnología: interpelaciones desde la comunicación", en Seminario latinoamericano: Estrategias para la formación de popularizadores en ciencia y tecnología, Red-POP-Cono Sur, 14 al 17 de mayo, La Plata, Argentina.
- Instituto Mexicano para la Competitividad (2010), *Análisis de competitividad 2010-Jalisco*, en: http://imco.org.mx/indice_estatal-2010/PDFS/14.Jalisco.pdf (consulta 21 de enero de 2011).
- JIMÉNEZ, Jorge y Rocío Calderón (2010), "Percepción de los jóvenes sobre la ciencia y la profesión científica: conceptos y metodologías para su medición, 2009", ponencia presentada en el VIII Congreso Iberoamericano de Indicadores de Ciencia y Tecnología, 5 y 6 de octubre, Madrid.
- JODELET, Denise (1986), "La representación social: fenómenos, concepto y teoría", en Serge Moscovici (ed.), *Psicología Social II*, Barcelona, Paidós.
- KERLINGER, Fred y Howard Lee (2002), *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales*, México, McGraw-Hill.
- KRIPPENDORFF, Kerlinger (1990), *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*, Barcelona, Paidós Comunicación.

- LONG, Marilee y Jocelyn Steinke (1996), "The Thrill of Everyday Science: Images of science and scientists on children's educational science programmes in the United States", *Public Understanding of Science*, vol. 5, pp. 101-119.
- LONG, Marilee, Greg Boiarsky y Greg Thayer (2001), "Gender and Racial Counter-Stereotypes in Science Education Television: A content analysis", *Public Understanding of Science*, núm. 10, pp. 356-382.
- MANZINI, Sibusiso (2003), "Effective Communication of Science in a Culturally Diverse Society", *Science Communication*, vol. 25, núm., pp. 191-197.
- MENCHACA, Arturo (2010, 25 de junio), "En materia de ciencia, México, en caída libre", *El Financiero*.
- MIRANDA de Paula, Luciane (2011), "Uma nova visão da universidade como produtora de conhecimento", *Revista Eletrônica de Jornalismo Científico*, núm. 125 en: <http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=63&id=792> (consulta: 6 de junio de 2011).
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, Serge (1988), "Notes towards a Description of Social Representations", *European Journal of Social Psychology*, vol. 18, pp. 195-298.
- NOBIGROT-Kleinman, David, Moisés Nobrigrot-Streimbleinsky y Silvia Galván (1995), "Las actitudes hacia la investigación y el aprendizaje en estudiantes de medicina en la UNAM: 1984-1994", *Salud Pública de México*, vol. 37, núm. 4, pp. 316-322.
- PALMER, David (1997), "Investigating Students' Private Perception of Scientists and their Work", *Research in Science & Technology Education*, vol. 15, núm. 2, pp. 173-183.
- PÉREZ, Ruy (1999), *Acerca de Minerva*, México, Fondo de Cultura Económica, col. La Ciencia para todos.
- PETKOVA, Kristina y Pepka Boyadjieva (1994), "The Image of the Scientist and its Functions", *Public Understanding of Science*, vol. 3, pp. 215-224.
- PETTRUCCI, Diego y María Celia Ure (2001), "Imagen de la ciencia en alumnos universitarios: una revisión y resultados", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 19, núm. 2, pp. 217-229.
- POLINO, Carmelo y Dolores Chiappe (2011), "Introducción: los jóvenes, las carreras científicas y los dilemas de la educación media", en Carmelo Polino (coord.), *Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes iberoamericanos*, Buenos Aires, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 11-19.
- Ranking Web of World Universities (2010), "Top Latin America", en: http://www.webometrics.info/top100_continent.asp?cont=latin_america (consulta: 15 de julio de 2011).
- REIS, Pedro, Sara Rodrigues y Filipa Santos (2006), "Concepções sobre os cientistas em alunos do 1º ciclo do Ensino Básico: Poções, máquinas, monstros, invenções e outras coisas malucas", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 5, núm. 1, pp. 51-74.
- RODRÍGUEZ Sala de Gómezgil, María Luisa (1977), *El científico en México: su imagen entre los estudiantes de enseñanza media*, México, UNAM.
- SCHIBECI, Renato (2006), "Student Images of Scientists: What are they? Do they matter?", *Teaching Science*, vol. 52, núm. 2, pp. 12-16.
- The National Science and Technology Medals Foundation (1996), *Public Attitudes on Science and Technology*, Institute for Social Inquiry/Roper Center.
- VACCAREZZA, Leonardo (2003, febrero), "Proyecto iberoamericano de indicadores de percepción pública, cultura científica y participación ciudadana (RICYT/CYTED-OEI)", en *Redes, Centro de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior*, Documento de trabajo núm. 7.
- WEINGART, Peter, Claudia Muhl y Petra Pansegrau (2003), "Of Power Maniacs and Unethical Geniuses: Science and scientists in fiction film", *Public Understanding of Science*, vol. 12, núm. 3, pp. 279-287.
- WORCESTER, Robert (2001), "Science and Society: What scientists and the public can learn from each other", *Proceedings of the Royal Institutions*, vol. 71, pp. 97-160.

¿Por qué los estudiantes se cambian de escuela?

Análisis desde las decisiones familiares

GUILLERMO ZAMORA POBLETE* | CARLA MOFORTE MADSEN**

El porcentaje de estudiantes que se trasladan de una escuela a otra en Chile es alta; en educación primaria llega a 11.5 por ciento. Desde la perspectiva de las políticas liberales implementadas en el sistema escolar chileno, la alta movilidad se podría deber a que las familias están decidiendo de modo racional, abandonando los peores colegios para dirigirse a los mejores. Sin embargo, ¿toman las familias una decisión tan racional y calculadora? El presente estudio tiene el objetivo de caracterizar el tipo de decisión que predomina en la movilidad escolar, identificando diferencias según el tipo de colegio al que asisten los estudiantes: tipo de administración del establecimiento y nivel socioeconómico. El estudio es de tipo descriptivo y se utilizan técnicas cuantitativas de recogida y análisis de la información. Los resultados indican que la decisión de cambiarse de establecimiento obedece principalmente a que las familias no se encuentran satisfechas con la oferta educativa que reciben. Se evidencia que esta decisión se hace sin un mayor análisis del mercado escolar. El presente estudio muestra las dificultades de que la movilidad escolar favorezca la mejora de la calidad educacional en Chile.

In Chile, the percentage of students who change of school is high, reaching 11.5% for primary education. From the perspective of the liberal policies that have been implemented in the Chilean educational system, this high mobility could be seen as a consequence of the fact that the families are now able to choose rationally, leaving the worse schools to enroll their children in the best ones. But the question is: Do the families always make that kind of rational and shrewd decision? This study attempts to define the kind of decisions that prevail when talking about school mobility, identifying the differences according to the school that the students attend: the kind of school administration and the socioeconomic level. This descriptive study is based on quantitative techniques for the data gathering and analysis. The results show that the decision of changing has mainly to do with the fact that the families do not feel satisfied with the educational offer they receive, showing that the decision of changing is made without a real analysis of the school market. This study show, finally, that the school mobility does not favor the improvement of educational quality in Chile.

Palabras clave

Movilidad escolar
Elección de escuela
Decisión calculadora
Decisiones familiares

Keywords

School mobility
School choice
Shrewd decision
Family decisions

Recepción: 31 de enero de 2012 | Aceptación: 20 de marzo de 2012

* Profesor de Filosofía, magister y doctor en Ciencias de la Educación. Académico del Departamento de Teoría y Política de la Educación, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: análisis sociocultural de la educación escolar; construcción y ejercicio de la autoridad pedagógica. Últimas publicaciones: (2012, en coautoría con Gabriela Pérez), "Autoridad pedagógica en sectores de pobreza de Chile. Análisis desde las perspectivas de los estudiantes", *Cultura & Educación*, vol. 24, núm. 2, pp. 243-256; (2011), "Movilidad escolar en Chile. Análisis de las implicancias para la calidad y equidad de la educación", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 37, núm. 1, pp. 53-69. CE: gzamora@puc.cl

** Profesora de Educación Física. Magister en Gestión Educacional, Universidad de Melbourne. Académica de la Universidad Católica Cardenal Silva Henríquez, Facultad de Educación. Líneas de investigación: metodología de investigación educacional; gestión educacional. CE: carlamoforte@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

La movilidad escolar se entiende como el retiro del estudiante de su liceo o colegio y su traslado a otro. Puede ser forzada por el establecimiento, pero también puede ser voluntaria. La desvinculación forzada suele presentarse como expulsión o cancelación de matrícula debido a razones económicas, académicas, problemas conductuales, etc.; mientras que el retiro voluntario corresponde a una decisión autónoma de la familia y puede responder a múltiples situaciones: insatisfacción con el establecimiento, cambio de domicilio, etc.

La movilidad escolar es un fenómeno altamente frecuente en Chile. Los estudios de Sanclemente (2008) y Peticara y Sanclemente (2009), a partir de la Base de Datos del Registro de Estudiantes de Chile (RECH, 2003 al 2007), constatan que anualmente la proporción de alumnos trasladados, es decir, la tasa de movilidad, llega a 11.5 por ciento en enseñanza básica (primaria). Esta cifra dobla a la de países desarrollados: por ejemplo en Bélgica e Inglaterra la movilidad escolar alcanza 6 por ciento en este nivel. El estudio de Sanclemente (2008) identifica que la mayor movilidad se presenta en los establecimientos que atienden a los grupos socioeconómicos (GSE) medio alto, medio y medio bajo (10.8; 10.1 y 10.2 por ciento, respectivamente, en educación básica). Menor movilidad se presenta en los grupos extremos, lo cual, en el caso del GSE bajo es interpretado por Peticara y Sanclemente (2009) como una suerte de “trampa de la pobreza”, es decir que al que llega ahí le es difícil trasladarse después a otro lado.

POLÍTICAS LIBERALES CHILENAS Y MOVILIDAD ESCOLAR

Durante la dictadura militar de Augusto Pinochet (1973 a 1990) el sistema educacional chileno se configuró bajo una fuerte

orientación liberal. Uno de los pilares de la nueva institucionalidad fue la libertad de enseñanza que es consagrada en la Constitución Política del Estado de 1980, que rige hasta hoy. La Constitución expresa que los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos y que los privados tienen el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos.

La política de liberalización de la enseñanza en Chile de los años ochenta se implementó mediante la descentralización de la educación y la aplicación de un sistema de financiamiento basado en el subsidio a la demanda. En cuanto a la descentralización, se traspasaron las escuelas desde el gobierno central a los municipios (gobiernos locales) generando escuelas municipales, y se estableció un currículo descentralizado y flexible. Esto último consiste en que las exigencias curriculares del Estado a los colegios quedan reducidas a un núcleo mínimo y los establecimientos tienen libertad para definir sus propios planes y programas de estudio.

En cuanto al financiamiento, la liberalización de la educación chilena se implementó mediante el sistema de subvención a la demanda que continúa en sus aspectos centrales hasta el día de hoy. Este sistema opera mediante una subvención estatal (una especie de *vouchers*) que sigue al alumno y se transfiere al establecimiento que él y su familia eligen. Si el estudiante se retira, el establecimiento pierde esta subvención. Los estudiantes pueden elegir, llevando esta subvención, tanto escuelas municipales como particulares subvencionadas; estas últimas son escuelas privadas que reciben subvención estatal. Este tipo de escuela atiende a 48 por ciento de la población escolar, principalmente del GSE medio (MINEDUC, 2010). Cabe señalar que estos establecimientos pueden solicitar a las familias una mensualidad de hasta 100 dólares

¹ Este estudio forma parte de la investigación “Barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a la desvinculación escolar. Un estudio acerca de la inclusión educativa en Chile”, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 11090342.

(se denomina modalidad de financiamiento compartido). Los establecimientos municipales atienden a 43.5 por ciento de la población escolar, principalmente del GSE medio y bajo. Los establecimientos municipales de educación primaria son gratuitos; en educación secundaria pueden adherirse a la modalidad de financiamiento compartido, pero pocos lo hacen. Además de este tipo de establecimientos están las escuelas privadas que no reciben subvención estatal y son financiadas íntegramente por las familias. Estos establecimientos atienden a 7 por ciento de la población escolar, principalmente del GSE alto.

El esquema de financiamiento mediante subvención a la demanda lo formuló originalmente el economista norteamericano Milton Friedman (1966), quien consideraba que tal sistema permitiría ampliar la libertad de los padres para trasladarse al establecimiento que estimaran mejor para sus hijos, lo cual, a su vez, serviría de incentivo para que frente a la competencia las escuelas mejoraran su calidad y bajaran los costos. A su vez, suponía que si una escuela comenzaba a perder “clientes” mejoraría su servicio para evitar su desaparición.

Cabe señalar que este planteamiento ha sido discutido por Hirschman (1977) en su clásica obra *Salida, voz y lealtad*. El autor señala que la movilidad (o “salida”) no siempre traerá mejoras en la organización, especialmente cuando ésta adquiere nuevos clientes al perder los antiguos. Ello sucede principalmente en sistemas donde se tolera una oferta mediocre o de calidad insatisfactoria, por lo cual los clientes se mueven de una decepción a otra.

A diferencia de esta crítica, el planteamiento de Friedman (1966) pone énfasis en que la movilidad es una forma económica y directa de expresión de malestar y de búsqueda de una mejor alternativa. Señala el economista que cuando el mercado es abierto, los padres saben trasladarse a una mejor alternativa puesto que ellos son quienes mejor

conocen a sus hijos. Más aún, Friedman (1966) critica a aquellos que dudan de la habilidad de los padres para elegir; según su perspectiva, la única dificultad que tienen los padres, especialmente los más pobres, es que han tenido pocas posibilidades de escoger.

TIPOS DE DECISIONES QUE EXPLICAN LA MOVILIDAD ESCOLAR

Uno de los supuestos de las políticas liberales de la educación es que las familias son consumidores racionales y deciden su permanencia o retiro de un establecimiento mediante evaluaciones de costo y beneficio (Friedman, 1966; Friedman y Friedman, 1980; Aedo y Sapelli, 2001). En palabras de Fontaine y Eyzaguirre (2001: 70): “El modelo asume que los padres buscarán maximizar el nivel de aprendizaje de sus hijos y para identificar las mejores alternativas, adquirirán un conocimiento certero de los costos y de los logros que podría tener su hijo en cada establecimiento”. De este modo, el modelo presume que las familias toman una decisión calculadora (Becker, 1960; Etzioni, 1961), es decir, están especialmente atentas a lo que ofrece el mercado educacional, y si éste ofrece mejores alternativas, es probable que aumente la movilidad escolar. La decisión calculadora supone que las familias enfrentan un conjunto amplio de alternativas escolares, y que, además, tienen claros los criterios para examinar cada alternativa (saben lo que quieren) y consecuentemente se dan el tiempo suficiente para hacerlo. De este modo, las políticas liberales de la educación chilena funcionan bajo la premisa de que las familias tomarán una decisión racional, calculando las mejores opciones para sus hijos. Por lo anterior se puede señalar que las políticas liberales de la educación se han construido sobre el mito social de la “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2010), que consiste en creer que el sistema escolar es (o debe ser) un espacio abierto al libre tránsito de sus actores, donde sólo el juicio y el mérito individual

sea lo que determine el aprovechamiento de las diversas oportunidades educativas que le ofrece el medio.

Sin embargo, hay que considerar que el juicio individual, sostenido en la decisión calculadora, no agota todas las explicaciones acerca de la movilidad escolar. March y Simon (1977) y March (1994) constatan que las decisiones calculadoras tienen la dificultad de requerir una amplia información, además de que necesitan de un gran tiempo para reunir esta información y deliberar en forma detenida cada alternativa. March y Simon (1977) agregan que este tipo de decisión es poco frecuente en las sociedades actuales donde prima la escasez de tiempo, la incertidumbre o el desconocimiento. Como una alternativa a las decisiones calculadoras, March (1994) postula la decisión de traslado o permanencia como una “decisión satisfactoria”, en la cual, a diferencia de las decisiones calculadoras, no se dispone de una amplia gama de alternativas, ni se hacen exhaustivas evaluaciones, sino más bien la persona “se contenta con”, sin plantearse lo óptimo o lo máximo, como sucede en la decisión calculadora. Bajo esta perspectiva, la persona decide su intención de permanencia (o movilidad) según el nivel de satisfacción que experimenta con la organización, sin mayores consideraciones evaluativas del mercado. Aplicada esta lógica al ámbito educacional, se podría señalar que la movilidad escolar deviene cuando la familia deja de “contentarse con el actual establecimiento”.

Siguiendo al filósofo Zygmunt Bauman (2000) se puede señalar que la decisión satisfactoria se asemeja a la relación que tiene el consumidor con los bienes que adquiere. Bauman (2000: 43) indica que en la actual sociedad de consumo, las personas suelen apropiarse de un bien (o servicio) hasta que éste deja de serle satisfactorio: “Se las despoja de su encanto hasta que dejan de despertar nuestros deseos y pierden la capacidad de satisfacer nuestros apetitos”. De este modo, la movilidad escolar se puede explicar más por la decepción e

insatisfacción que siente el consumidor con el actual colegio, que por la búsqueda racional de una mejor oferta educativa.

En suma, la decisión calculadora comprende la movilidad escolar como la búsqueda de una mejor alternativa, sostenida por una evaluación racional y detenida del mercado educativo; en cambio, la decisión satisfactoria comprende la movilidad escolar como una huida a partir de las insatisfacciones que generan diversos factores del actual establecimiento.

PROBLEMAS Y OBJETIVOS

Examinar las decisiones que operan en la movilidad escolar permite aportar antecedentes para discutir las posibilidades y limitaciones que presentan las políticas liberales en la mejora de la calidad de la educación chilena. En efecto, estas políticas confían en que la movilidad sea el resultado de una decisión racional en pos de desplazarse a un mejor establecimiento, lo que conduce a una mayor competencia entre las escuelas por atraer y retener alumnos; y esto, a su vez, mejora la eficiencia y la calidad de los establecimientos (Friedman, 1966). Tal confianza se expresa incluso en los programas de incentivos a la movilidad escolar implementados por el Ministerio de Educación en 2010 y 2011. A modo de ejemplo, uno de ellos consiste en la distribución de mapas informativos para que las familias puedan identificar los establecimientos “malos”, “intermedios” y “buenos” que hay en la zona donde habitan. La clasificación se hace en razón del promedio obtenido por la escuela en las pruebas nacionales de lenguaje y matemática, y su ubicación en relación al promedio nacional. El Ministerio de Educación ha señalado que estos mapas ayudan a que las familias tomen buenas decisiones, entre ellas, la “salida” de sus actuales colegios para movilizarse a otros mejores. Al respecto, sin embargo, cabe preguntar: ¿las familias toman una decisión calculadora cuando deciden la

“salida”? ¿se dan un tiempo suficiente para examinar el mercado antes de trasladarse?

De acuerdo a lo anterior, el objetivo del estudio es caracterizar el tipo de decisión que predomina en la movilidad escolar, identificando componentes de la decisión calculadora y satisfactoria. También es objetivo del estudio identificar las diferencias en esta decisión según el tipo de colegio al que asisten los estudiantes: municipal o particular subvencionado, y por grupo socioeconómico. A partir de la evidencia empírica recogida se analizarán en las conclusiones algunas consecuencias que tiene el tipo de decisión que predomina en la calidad de la educación chilena.

METODOLOGÍA

Diseño

El diseño del estudio es de tipo descriptivo: el estudio se propone describir las decisiones de las familias para cambiar de establecimiento a sus hijos. Asimismo, se propone describir las diferencias de estas decisiones en los distintos tipos de colegio.

Muestra

Este estudio fue realizado con los datos de 590 tutores de alumnos y alumnas que se han trasladado de establecimiento durante su trayectoria escolar y que en el año 2011 cursaban séptimo y octavo año de enseñanza básica (12 y 13 años de edad), pertenecientes a establecimientos del GSE medio bajo y medio, de tipo municipal y particular subvencionado de las ciudades de Santiago, Concepción y Valparaíso. Se han seleccionado sujetos de estos GSE y tipo de escuela debido a que constituyen los sectores de mayor movilidad escolar (MINEDUC, 2010).

El GSE refiere al promedio de escolaridad e ingreso de las familias que asisten al establecimiento. En el GSE medio bajo los tutores tienen entre 9 y 10 años de estudio formal y el ingreso familiar mensual fluctúa entre 320 y 490 dólares. En el GSE medio, los tutores tienen entre 11 y 12 años de estudio formal y el ingreso familiar mensual fluctúa entre 490 y 900 dólares. La distribución de los sujetos se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1. Cantidad de sujetos de la muestra

	Tipo de establecimiento	Tipo de establecimiento		Total
		Municipal	Particular subvencionado	
GSE	Medio bajo	123	131	254
	Bajo	158	178	336
Total		281	309	590

La selección de los sujetos se realizó de forma aleatoria, estableciendo un mínimo de 120 casos por cada grupo: GSE y tipo de establecimiento.

Cabe destacar que en esta muestra el traslado de establecimiento se produce principalmente entre quinto y séptimo año de enseñanza básica (49.2 por ciento de los casos). En educación parvularia (4 y 5 años de edad) se produce el 6.6 por ciento de los cambios; y entre primero y cuarto año de enseñanza básica (de 6 a 9 años de edad) se produce 34.1 por ciento de los cambios.

También es importante señalar la cantidad de veces que se han cambiado de establecimiento los estudiantes: 52.1 por ciento lo ha hecho en una sola oportunidad; 40.2 por ciento entre dos y tres veces; y 7.5 por ciento más de tres veces.

Recolección y análisis de la información

A los tutores se les aplicó un cuestionario especialmente construido para este estudio, el cual fue previamente validado por juicios de expertos. El instrumento recogió información acerca de los motivos para trasladar

a sus pupilos de establecimiento y cómo se construyó esta decisión. Específicamente, las dimensiones que se recogieron y analizaron son las siguientes:

a) *Motivos para decidir cambiarse de establecimiento.* Mediante una pregunta abierta se solicitó a los tutores que explicaran detalladamente cuál había sido la principal razón para dejar el anterior establecimiento. Las respuestas fueron clasificadas mediante análisis de contenido, a nivel temático, siguiendo la guía de Taylor y Bogdan (1992). Esta clasificación consistió en identificar el principal evento que llevó al cambio de establecimiento y reunir aquellos más similares entre sí en una gran categoría. Posteriormente se realizó un análisis al interior de cada categoría, estableciendo sub grupos de respuestas —sub categorías— que serán presentadas en la sección resultados.

Cabe señalar que el análisis de las respuestas fue realizado por dos expertos, cada uno en forma independiente, y después se confrontaron los resultados de ambos. Para los casos en que no hubo coincidencia se realizó un nuevo análisis. Cuando persistieron estas diferencias, tales respuestas se clasificaron como “indefinidas”.

b) *Construcción de la decisión de cambio de establecimiento.* Para examinar cómo se construyó la decisión del cambio de establecimiento se recogió información mediante preguntas cerradas en las que los sujetos seleccionaron una entre varias alternativas. Los aspectos que se indagaron fueron los siguientes:

- quiénes participaron en la decisión del cambio de establecimiento;
- cómo se estructuró la decisión en el tiempo. Específicamente, en qué

momento del año se tomó la decisión y en qué orden: dejar el anterior establecimiento o el querer cambiarse al actual;

- cuánto conocían las familias del nuevo establecimiento al momento de decidir el cambio.

Los resultados se examinaron mediante análisis de frecuencia. El examen de las diferencias entre los grupos (GSE y tipo de establecimiento) se realizó mediante pruebas Chi cuadrado.

c) *Condiciones de aplicación del instrumento.* El cuestionario fue enviado a los tutores por medio de sus hijos. La entrega de los cuestionarios a los alumnos se hizo en sus establecimientos, en horario escolar. Los cuestionarios fueron enviados en un sobre cerrado que contenía, además, el consentimiento informado para participar del estudio y las instrucciones que indicaban la voluntariedad de la participación y el carácter anónimo de las respuestas. Los tutores retornaron el cuestionario con sus pupilos en el mismo sobre, los cuales debían sellarse, según se establecía en las instrucciones. La aplicación de los cuestionarios se hizo durante los meses de abril y junio de 2011.

RESULTADOS

Razones para cambiarse de establecimiento

Los tutores respondieron una pregunta abierta acerca de la principal razón para cambiarse de establecimiento. Respondieron 467 de los 590 tutores encuestados, lo que constituye 79.1 por ciento, que representa un porcentaje satisfactorio. Las respuestas fueron clasificadas en cinco grandes categorías y en 13 subcategorías que se presentan en la Tabla 2, con sus frecuencias.

Tabla 2. Razones para cambiarse de establecimiento

Categorías	Sub categorías	Total (%)	Dependencia		GSE	
			Mun. (%)	P. subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio
1. Decisión de la familia no atribuible al establecimiento desde el cual se cambia o al cual llega	1.1. Dificultad por distancia o acceso debido a cambio de domicilio de la familia	31.3	29.9	32.4	32.1	30.7
Total categoría 1		31.3	29.9	32.4	32.1	30.7
2. Decisión de la familia debido a insatisfacción con el establecimiento desde el cual se cambia	2.1. Falta de calidad en la enseñanza que ofrece el establecimiento	15.4	14.0	16.6	11.9	17.9
	2.2. Maltrato de los compañeros: hostigamiento y violencia	7.5	7.5	7.5	5.2	9.1
	2.3. Exigencias económicas del establecimiento: valor matrícula, mensualidad	7.3	10.7	4.3	7.3	7.3
	2.4. Percepción negativa del perfil social y cultural de los compañeros	6.4	5.1	7.5	5.2	7.3
	2.5. Maltrato de profesores y directivos: falta de respeto y hostigamiento	5.6	5.1	5.9	6.2	5.1
	2.6. Falta de atención a las dificultades de aprendizaje del alumno	4.1	4.7	3.6	5.2	3.3
	2.7. Inadecuada infraestructura y/o recursos didácticos	1.9	1.9	2.0	1.6	2.2
	2.8. Insatisfacción con el tipo de enseñanza que ofrece el establecimiento: plan de estudio y orientación del proyecto educativo	1.5	2.3	0.8	1.0	1.8
Total categoría 2		49.7	51.3	48.2	43.6	54.0
3. Decisión del establecimiento desde el cual se cambian	3.1 Cancelación de la matrícula por mal comportamiento o bajo desempeño académico del alumno	7.7	6.5	8.7	10.9	5.5
	3.2 Cierre del establecimiento debido a daños en el edificio o falta de matrícula	3.2	4.7	2.0	2.6	3.6
Total categoría 3		10.9	11.2	10.7	13.5	9.1

Tabla 2. Razones para cambiarse de establecimiento (continuación)

Categorías	Sub categorías	Total (%)	Dependencia		GSE	
			Mun. (%)	P. subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio
4. Decisión de la familia considerando el establecimiento hacia el cual llegan	4.1 El nuevo establecimiento ofrece una mejor enseñanza	0.6	0.5	0.8	0.5	0.7
Total categoría 4		0.6	0.5	0.8	0.5	0.7
5. Inclasificables	5.1 Motivos no clasificables por escasa información en las respuestas	7.5	7.0	7.9	10.3	5.5
Total categoría 5		7.5	7.0	7.9	10.3	5.5
Total		100	100	100	100	100
			$\chi^2 = 14.244$ Sig. = 0.275		$\chi^2 = 16.168$ Sig. = 0.184	

Las razones para trasladarse obedecen principalmente a una motivación de la familia debido a alguna insatisfacción con el establecimiento (49.7 por ciento de las razones) o al cambio de domicilio (31.1 por ciento). Estos porcentajes dan cuenta de que la decisión es relativamente autónoma y escasamente presionada por el establecimiento de origen (sólo 10.9 por ciento señala que fue obligado).

Con respecto a la insatisfacción con el establecimiento (49.7 por ciento de las razones), hay que destacar que los mayores problemas se refieren a la enseñanza (sub-categorías 2.1, 2.6, 2.7 y 2.8, que suman 22.9 por ciento de las razones) y a la relación con los pares (sub-categoría 2.2 y 2.4, que suman 13.9 por ciento). En cuanto a la enseñanza, lo más señalado es su calidad (15.4 por ciento), aspecto que hace referencia a la gestión pedagógica de los profesores: baja exigencia, dificultades en la metodología para hacer clases y falta de control de la disciplina. Un padre lo resume así: “[Nos cambiamos porque] principalmente creo que fue la enseñanza de mediana calidad. Los profesores no aplicaban el método de enseñar, en el fondo se entendían ellos y no los alumnos” (padre de alumno de 14 años). En cuanto

a la relación con los pares (13.9 por ciento), el principal problema se refiere al maltrato de los compañeros: hostigamiento, agresiones físicas y psicológicas. Ante esta dificultad, los padres suelen quejarse también por la escasa o nula intervención que hace el establecimiento. Una madre lo señala del siguiente modo:

[Nos cambiamos] Por tener una pelea con compañeros de diferentes cursos en la escalera del establecimiento, quedando mi pupila [hija] con diversas heridas y lesiones en el cuerpo y por las diversas amenazas recibidas hacia mi pupila. Y por el no apoyo del establecimiento hacia mi pupila y el estado en el que quedó; por esta razón cambié a mi pupila. Velando por su seguridad y por la integridad de ella (madre de alumna de 13 años).

Es importante destacar que la insatisfacción con el establecimiento aparece en similares porcentajes en ambas dependencias (51.3 por ciento en la municipal y 48.2 por ciento en la particular subvencionada). Así también, hay débiles diferencias con respecto a las sub-categorías referidas acerca de la enseñanza. Algo mayor, aunque no es estadísticamente

significativa, es la diferencia con respecto a la relación con los pares: los tutores de establecimientos particulares subvencionados tienden a considerar el perfil social de los compañeros como una razón relevante para el cambio de establecimientos municipales.

Por otra parte, también hay diferencias moderadas, aunque no son estadísticamente significativas, entre los dos GSE: en el medio bajo las razones referidas a la insatisfacción con el establecimiento se presentan en un 43.6 por ciento, y en el medio se presenta en un 54 por ciento. Las diferencias se refieren a las sub-categorías referidas a la enseñanza (19.7 por ciento en el medio bajo y 25.2 por ciento en el medio) y especialmente en la relación con los pares (10.4 por ciento en el medio bajo y 16.4 por ciento en el medio).

A partir de esta información se puede establecer que la insatisfacción con el establecimiento constituye el principal motivo para decidir el traslado, factor que si bien es preponderante en ambas dependencias y GSE, no obstante es algo más relevante aún en el GSE medio, donde las familias lo justifican por las dificultades con la enseñanza y, especialmente, por la relación con los pares. También es relevante comentar la mínima (casi nula) frecuencia de razones que aluden al establecimiento hacia el cual se cambian

(0.6 por ciento). Lo anterior da cuenta de que las familias deciden su traslado estando más atentas a lo que sucede en el interior del establecimiento que a la oferta educacional que les presenta el entorno.

CONSTRUCCIÓN DE LA DECISIÓN DE SALIDA DEL ESTABLECIMIENTO

Para examinar cómo se construye la decisión de salida, el presente estudio recogió información acerca de quiénes participaron en la toma de decisión (Tabla 3); cuándo se tomó la decisión (Tablas 4 y 5); y cuánto se conocía del nuevo establecimiento (Tablas 6 y 7).

En cuanto a los participantes en la decisión (Tabla 3), se observa que ésta es tomada principalmente por los padres y tutores, ya sea en forma exclusiva por ellos (43.5 por ciento) o acompañados de los alumnos (35.2 por ciento). Es interesante destacar la escasa frecuencia en que la decisión se atribuye exclusivamente al establecimiento (5.6 por ciento). Esta información corrobora lo planteado en la anterior sección: el traslado de establecimiento es principalmente una decisión familiar, tomada autónomamente. Asimismo, es necesario señalar que no hay diferencias estadísticamente significativas entre lo que ocurre entre las diversas dependencias y el GSE.

Tabla 3. ¿De quién fue la decisión del cambio de establecimiento?

	Total (%)	Dependencia		GSE	
		Municipal (%)	P. Subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio (%)
Fue una decisión de los tutores	43.5	40.9	45.6	43.0	43.8
Fue una decisión compartida tutores y alumnos	35.2	35.5	35.0	34.5	35.7
Fue una decisión del establecimiento	5.6	5.9	5.3	6.0	5.3
Fue una decisión compartida entre establecimiento, tutores y alumno	2.9	4.1	1.9	4.0	2.1
Fue una decisión del alumno	2.5	2.7	2.3	3.0	2.1
Otra	10.4	10.9	9.9	9.5	11.0
Total	100	100	100	100	100
		$\chi^2 = 2.893$ Sig. = 0.716		$\chi^2 = 2.201$ Sig. = 0.821	

En relación al momento en que se toma la decisión (Tabla 4), la información recogida indica que esto se hace principalmente al término del año escolar (50.4 por ciento). Hacerlo en este momento significa que la decisión opera simultáneamente al tiempo del proceso de matrícula, donde las familias deben notificar al establecimiento su abandono y solicitar su incorporación a otros colegios. Asimismo, es significativamente menor la frecuencia de familias que toman la decisión con anterioridad a este proceso: 12.9 por ciento lo decide el primer semestre del año escolar y 7.3 por ciento entre el primero y segundo semestre. Lo anterior indica que la decisión de cambio de establecimiento tiende a suceder al mismo tiempo en que acontece efectivamente el traslado, con las consecuentes dificultades para examinar y

comparar las alternativas que ofrece el mercado escolar.

Esta dificultad también queda de manifiesto al examinar la secuencia de la decisión (Tabla 5). Mayoritariamente las familias deciden primero dejar el establecimiento de origen (60.0 por ciento). Si a ello se suma la información anterior (Tabla 3), bien se podría postular que en un gran porcentaje el cambio sucede a ciegas, desconociendo el lugar de llegada. Por consiguiente, el interés del cambio no es tanto por llegar a la nueva alternativa, sino más bien para huir del establecimiento anterior.

Finalmente, es necesario señalar que en los aspectos temporales de la decisión no hay diferencias estadísticamente significativas entre lo que ocurre en las diversas dependencias y el GSE.

Tabla 4. ¿En qué momento del año se tomó la decisión?

	Total (%)	Dependencia		GSE	
		Municipal (%)	P. subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio (%)
A finales de año	50.4	51.2	49.8	50.2	50.5
Durante el 2º semestre	16.3	14.7	17.5	16.4	16.1
Durante el 1º semestre	12.9	12.0	13.7	13.9	12.2
Entre el 1º y el 2º semestre	7.3	8.3	6.5	7.0	7.5
En otro momento	13.1	13.8	12.5	12.4	13.6
Total	100	100	100	100	100
		$\chi^2 = 1.556$ Sig. = 0.817		$\chi^2 = 0.458$ Sig. = 0.977	

Tabla 5. ¿Qué decisión se tomó primero?

	Total (%)	Dependencia		GSE	
		Municipal (%)	P. subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio (%)
Primero se decide dejar el establecimiento anterior	60.0	59.5	60.5	59.5	60.4
Primero se decide el querer cambiarse al actual	24.1	22.9	25.2	23.1	24.9
No lo recuerdo	15.8	17.6	14.3	17.4	14.7
Total	100	100	100	100	100
		$\chi^2 = 1.066$ Sig. = 0.587		$\chi^2 = 0.733$ Sig. = 0.693	

El presente estudio también examina el conocimiento que tenían los padres acerca del nuevo establecimiento cuando se tomó la decisión de abandonar el anterior (Tabla 6). Como se aprecia, el mayor conocimiento se refiere a aspectos físicos (68.8 por ciento conocía la ubicación y 48.1 por ciento conocía su infraestructura). Los aspectos referidos al proceso de enseñanza y disciplina es señalado como medianamente conocido (46.9 por ciento conocían el proceso de enseñanza y 40.3 por ciento el de disciplina). Sólo una menor

proporción señala que conocía los resultados de los aprendizajes que el establecimiento lograba con sus alumnos (22.2 por ciento).

Llama la atención el escaso conocimiento del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), que constituye el referente más objetivo de que dispone el sistema educativo chileno para identificar el nivel de aprendizaje que logran los estudiantes de un establecimiento. El SIMCE también tiene la ventaja de permitir a las familias hacer comparaciones entre establecimientos.

Tabla 6. En el momento que toma la decisión de cambiar a su pupilo de colegio/liceo, ¿conocía Ud. los siguientes aspectos del actual establecimiento?

	Total %	Dependencia		Diferencias dependencias	GSE		Diferencias GSE
		Mun. (%)	P. subv. (%)		Medio bajo (%)	Medio (%)	
		Ubicación	68.8		66.2	71.2	
Infraestructura	48.1	48.4	47.9	$\chi^2 = 1.205$ Sig. = 0.272	44.5	50.9	$\chi^2 = 1.745$ Sig. = 0.187
Calidad de la enseñanza	46.9	43.1	50.5	$\chi^2 = 3.857$ Sig. = 0.061	40.9	51.5	$\chi^2 = 0.979$ Sig. = 0.322
Disciplina	40.3	35.6	44.7	$\chi^2 = 0.608$ Sig. = 0.436	37.4	42.6	$\chi^2 = 2.188$ Sig. = 0.139
Resultados SIMCE	22.2	23.1	21.4	$\chi^2 = 0.06$ Sig. = 0.942	21.7	22.6	$\chi^2 = 1.276$ Sig. = 0.259

Por la información anterior se puede estimar que las familias están escasamente atentas a las ofertas del medio escolar. Este

planteamiento se corrobora al examinar las respuestas a la siguiente pregunta (Tabla 7).

Tabla 7. Si el actual establecimiento no hubiera tenido matrícula para aceptar a su pupilo, ¿habría dejado igualmente el anterior colegio/liceo?

	Total (%)	Dependencia		GSE	
		Mun. (%)	P. subv. (%)	Medio bajo (%)	Medio (%)
Sí	73.7	69.8	77.3	71.7	75.3
No	7.3	7.1	7.4	6.7	7.7
No contesta	19.0	23.1	15.2	21.7	17.0
Total	100	100	100	100	100
		$\chi^2 = 1.556$ Sig. = 0.817		$\chi^2 = 0.458$ Sig. = 0.977	

Como se aprecia, las familias están más preocupadas por dejar el anterior establecimiento que por ingresar al nuevo: siete de cada diez tutores igualmente se hubiera cambiado de colegio, independiente de haber sido

aceptado en el nuevo. Esta información da cuenta de que la atención de las familias está centrada en lo que le acontece al interior del establecimiento, más que en el examen de las nuevas alternativas. Finalmente, es necesario

señalar que en estos aspectos de la decisión no hay diferencias estadísticamente significativas entre lo que ocurre entre las diversas dependencias y el GSE.

CONCLUSIONES

Desde la perspectiva de las políticas liberales implementadas en el sistema educacional chileno, se podría considerar que la alta movilidad constituye la manifestación de un robusto sistema escolar debido a que las familias están dejando sus escuelas para dirigirse a otras mejores. La alta movilidad podría manifestar el desarrollo de un mercado más eficiente, donde las mejores escuelas logran atraer a una mayor demanda y las peores tienden a desaparecer debido a que no son elegidas. Todo ello es posible en cuanto se parte del supuesto de que las familias toman una decisión racional y calculadora, comparando detenidamente lo que ofrece el mercado escolar. Sin embargo, ¿qué dice la evidencia al respecto?, ¿las familias toman una decisión racional y calculadora?, ¿se podría esperar que producto de estas decisiones mejore la calidad de la oferta educativa?

Los resultados del presente estudio indican que la movilidad es primordialmente una decisión familiar, que obedece especialmente a alguna insatisfacción con el establecimiento anterior (49.7 por ciento de las razones) o al cambio de domicilio (31.1 por ciento de las razones). La mayoría de las familias tienden a tomar la decisión al final del año escolar sin haber considerado previamente el colegio al que se trasladarán (60 por ciento). La mayor parte de las familias optan por un cambio de colegio sin importar si serán recibidas en el nuevo: siete de cada diez familias igualmente se hubieran cambiado a pesar de que no hubieran sido aceptadas en el nuevo establecimiento. A ello hay que agregar que cuando las familias deciden dejar sus colegios tienen un escaso conocimiento del nuevo: sólo 22.2 por ciento conocía los resultados de las pruebas

nacionales de aprendizaje del colegio a donde llegan. Hay que destacar que todos estos resultados aparecen en forma transversal en los diversos GSE y dependencias.

Considerando esta evidencia, a continuación se desarrollan tres conclusiones.

1. En primer lugar, se puede concluir que la movilidad escolar que se presenta en Chile tiende a operar más como una decisión de huida que como una de búsqueda. La movilidad escolar constituye una huida a partir de insatisfacciones, principalmente pedagógicas, y no como una búsqueda de un mejor establecimiento. De este modo, la decisión de movilidad tiende a semejarse más a una de tipo satisfactoria que a una calculativa (March y Simon, 1977; March, 1994). Ello implica que las familias relevan su permanencia o traslado atendiendo más al vínculo que directamente establece su pupilo con la escuela, que atendiendo a lo que ofrece el mercado escolar. En este sentido, la decisión de traslado es una construcción social, relacional, entre familia y escuela, donde participan diversas experiencias, emociones y expectativas.

¿Y por qué las familias tienden a huir más que buscar? La presente investigación no dispone de evidencias definitivas para resolver esta interrogante, por lo cual sólo cabe hacer un par de conjeturas que deben ser examinadas en futuras indagaciones. Una conjetura es que en Chile es difícil tomar una decisión calculativa debido a la escasa información que provee el mercado. Los padres experimentan una racionalidad limitada en el mercado escolar chileno; y en la medida que la información se incrementa, ellos podrán hacer una búsqueda más racional y calculativa.

Cabe comentar que esta conjetura tiene la debilidad de menospreciar la

cantidad de información educativa de que actualmente disponen las familias chilenas. Hoy los padres reciben en sus domicilios los informes de las pruebas nacionales del colegio de sus pupilos: el Ministerio de Educación distribuye a todas las familias mapas de los establecimientos que se ubican en su sector, identificando los desempeños académicos que obtiene cada uno en las pruebas nacionales de aprendizaje. Asimismo, los medios de comunicación elaboran diversos *rankings* de establecimientos considerando tanto los resultados de estas pruebas como las evaluaciones de ingreso a la educación superior. Por todo ello, en caso de persistir en esta conjetura, los estudios tendrán que responder por qué esta información no es suficiente para tomar decisiones calculativas.

Otra conjetura que podría explicar por qué las familias tienden a huir más que a buscar es que ellas han aprendido a ser “expertos consumidores” de la educación gracias a las políticas liberales que se han aplicado en los últimos 30 años en Chile. Esta conjetura, que deberá confrontarse en futuras investigaciones, se sostiene en los planteamientos de Bauman (2000), quien señala que el consumismo no sólo refiere a un apropiarse de cosas, sino también a un agotar algo hasta que deje de provocar satisfacción. En efecto, en la medida que algo se consume, deja de existir. Bauman (2000) describe al consumidor experto como aquel a quien le es difícil aferrarse a algo o le es difícil comprometerse con algún proyecto. Más bien le importa la fugacidad de las experiencias, que durarán hasta que pase el goce. De modo equivalente, se podría conjeturar que el actual consumidor de la educación chilena tiende a vivir la experiencia escolar como un bien de consumo, la

cual durará hasta que acontezca una decepción y se agote el goce. En este sentido, la movilidad escolar, como una huida, podría manifestar a un “experto consumidor” que juzga la escuela principalmente por la capacidad de generar experiencias placenteras sin comprometerse con el proyecto educativo. Este consumidor suele dedicar escaso tiempo para intentar revertir lo que le resulta insatisfactorio o para examinar detenidamente otra escuela con la cual comprometerse. En suma, la movilidad escolar, comprendida como una huida, bien podría dar cuenta de un “experto consumidor” que se mueve más por la decepción que por el compromiso.

2. Como segunda conclusión se puede señalar que la movilidad escolar no favorece necesariamente la mejora de la oferta educativa, tal como lo planteaba Friedman (1966). De acuerdo a la evidencia disponible, las familias examinan escasamente el mercado; la huida tiende a ser relativamente ciega. Ello se contrapone a lo planteado por Friedman (1966), quien daba por supuesta una búsqueda lúcida, con claros criterios acerca de lo mejor para los hijos: “los padres tienen un interés mayor en la educación de sus hijos y un conocimiento más cercano de sus posibilidades y necesidades que cualquier otro” (1966: 224). Desde la lógica de Friedman, un colegio sólo puede ser atractivo en el mercado si produce algo de calidad; sin embargo, los resultados indican que los padres están más preocupados por huir que por hallar. Nada asegura que el cambio sea hacia una mejor alternativa, con la consiguiente desaparición de los “peores establecimientos”. Además, la movilidad, en cuanto huida, puede disminuir la presión para la mejora

efectiva de los establecimientos, pues las decepcionadas familias pronto se van, sin contribuir en las mejoras que requiere su escuela y, al mismo tiempo, llegan otras familias que principalmente quieren dejar atrás sus decepciones, más que comprometerse con la nueva escuela.

Este punto recuerda lo planteado por Hirschman (1977), quien afirma que la “salida” no siempre traerá mejora en la organización cuando ésta adquiere nuevos clientes al perder los antiguos. Ello sucede especialmente en sistemas donde se tolera una oferta mediocre o de calidad insatisfactoria, por lo cual los clientes se mueven de una decepción a otra. Esta situación no es lejana al sistema escolar chileno, donde el Estado no asegura estándares mínimos de calidad para que un establecimiento escolar funcione. La preocupación principal ha sido más bien la de ofrecer indicadores para que el “cliente” pueda comparar un colegio con otro, pero no para clausurar o intervenir aquel que no logra el mínimo de calidad. En tal sentido, es probable que en Chile, siguiendo a Hirschman (1977), se produzca una competencia entre ofertas igualmente defectuosas, con una ventaja considerable para los “oferentes mediocres”, pues la movilidad les evita recibir las quejas de los “clientes” y cuando logran deshacerse de ellos llegan rápidamente nuevas familias. La debilidad de la “queja” (la “voz” en términos de Hirschman), también está influida porque las familias desvían rápidamente su energía a la caza de mejores productos, que en realidad poco existen. De este modo, la voz se ve debilitada al ser presa fácil del espejismo del mercado educacional:

...la presencia de varias empresas competidoras alienta en este caso la ilusión perpetua de que el pasto está siempre más verde del otro lado de la cerca, es decir, que podemos escapar de lo defectuoso comprando el producto del competidor (Hirschman, 1977: 33).

3. Como última conclusión, se puede señalar que las políticas liberales que alientan la movilidad escolar tienden a responsabilizar a las familias de la educación que reciben pero ello no conduce necesariamente a una mejora de la calidad. Hay que recordar que uno de los principales supuestos de las políticas liberales es que todas las personas tienen una racionalidad suficiente para hacer una adecuada elección, por lo que elegir bien o mal es de exclusiva responsabilidad de quien decide. Acompañando este supuesto, el sistema educativo chileno se ha construido sobre el mito social de la “igualdad de oportunidades” (Dubet, 2010), que consiste en creer que el sistema escolar es (o debe ser) un espacio abierto al libre tránsito de sus actores, donde el mérito individual sea el que determine el aprovechamiento de las diversas oportunidades educativas que le ofrece el medio. Un sistema educativo construido desde este mito confía en que las familias son racionales, activas y saben movilizarse, por lo cual es legítimo responsabilizarlas de la posición escolar que alcanzan. Sin embargo, los datos de la presente investigación indican que las familias poco saben a dónde ir y pueden ser presa fácil de oferentes defectuosos. Por consiguiente, la responsabilización en el contexto del mito de la igualdad de oportunidades puede llevar a culpabilizarlas incluso por recibir una educación insatisfactoria sin

que ello modifique esa oferta educativa. El mensaje social que predomina es: “tienen lo que se merecen, ellas lo han elegido”.

En suma, considerando la forma en que se estructura la decisión de salida, es posible afirmar que la alta movilidad escolar que opera en Chile, producto de las políticas liberales,

no constituye necesariamente un facilitador para la mejora educativa pues: reduce la posibilidad de que las familias se comprometan con el proyecto educativo, culpabiliza a las familias del fracaso escolar, libera a los colegios de las familias más decepcionadas sin aprovechar sus críticas, y las nuevas que se incorporan poco ayudan, pues están más interesadas en huir que en participar.

REFERENCIAS

- AEDO, Cristián y Claudio Sapelli (2001), “El sistema de *vouchers* en educación: una revisión de la teoría y evidencia empírica para Chile”, *Estudios Públicos*, vol. 82, pp. 35- 82.
- BAUMAN, Zygmunt (2000), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona, Gedisa.
- BECKER, Howard (1960), “Notes on the Concept of Commitment”, *American Journal of Psychology*, vol. 66, pp. 32-40.
- DUBET, François (2010), *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- ETZIONI, Amitai (1961), *A Comparative Analysis of Complex Organizations*, Nueva York, Free Press.
- FONTAINE, Loreto y Bárbara Eyzaguirre (2001), *Una estructura que presione a las escuelas a hacerlo bien*, Santiago, Centro de Estudios Públicos.
- FRIEDMAN, Milton (1966), *Capitalismo y libertad*, Madrid, Rialp.
- FRIEDMAN, Milton y Rose Friedman (1980), *Libertad de elegir*, Barcelona, Grijalbo.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (2010), *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- HIRSCHMAN, Albert (1977), *Salida, voz y lealtad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- MARCH, James (1994), *A Primer on Decision Making: How decisions happen*, Nueva York, The Free Press.
- MARCH, James y Herbert Simon (1977), *Teoría de la organización*, Barcelona, Ariel.
- PERTICARA, Marcela y Mario Sanclemente (2009), “¿Pueden sus padres elegir un buen colegio?”, *Observatorio Económico*, vol. 28, pp. 2-5.
- SANCLEMENTE, Mario (2008), *Nomadismo escolar en el sistema educacional chileno 2003-2007*, Tesis para obtener el grado de Master of Arts in Economics, Washington, Georgetown University/Universidad Alberto Hurtado.
- TAYLOR, Steven y Robert Bogdan (1992), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona, Paidós.

Elementos teóricos y empíricos acerca de la identidad profesional en el ámbito universitario¹

ANA HIRSCH ADLER*

El tópico central del artículo es la identidad profesional universitaria y el objetivo es presentar los elementos teóricos y empíricos que se trabajaron al respecto, como parte de un proyecto de investigación sobre ética profesional en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Se inicia con una descripción del proyecto de investigación y se procede a presentar, primero, los elementos teóricos, con base en las ideas de autores relevantes en este campo temático y después la información obtenida con la aplicación de dos tipos de instrumentos: un cuestionario-escala sobre ética profesional con muestras de estudiantes y académicos de posgrado y entrevistas abiertas realizadas a los 40 coordinadores de posgrado de la misma institución y a académicos españoles en dos ocasiones. Las conclusiones pretenden articular algunas ideas centrales, tanto del marco teórico como de los hallazgos empíricos.

The main subject of this article is the professional identity of university staff and its purpose is to present the theoretical and empirical elements that have been worked out as a part of a research project about professional ethics at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). The author starts with a description of this project and presents the theoretical elements based on the ideas of authors who have made significant contributions in this field; she then presents the information that has been gathered making use of two kinds of instruments: a scale questionnaire about professional ethics with samples from postgraduate students and academic staff, and open interviews made to the 40 postgraduate studies coordinators of the same institution and to Spanish professors, twice. The conclusions attempt to articulate several central ideas about the theoretical frame and the empirical finds as well.

Palabras clave

Identidad profesional universitaria
Ética profesional
Estudiantes
Académicos y coordinadores de programas de posgrado

Keywords

University professional identity
Professional ethics
Students
Staff and Postgraduate study program coordinators

Recepción: 19 de abril de 2011 | Aceptación: 23 de enero de 2012

1 Una parte de lo expuesto en este artículo fue presentado como ponencia, con el título "Cómo se fomenta la identidad profesional en los estudiantes de acuerdo con los coordinadores de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México", en el XV Congreso de la Federación Internacional de Estudios sobre América Latina y El Caribe (FIEALC), Mesa de Ética Profesional, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, 11 al 13 de julio de 2011.

* Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Académica-investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la UNAM. Líneas de investigación: ética profesional, educación y valores. Publicaciones recientes: (2012, en coordinación con Rodrigo López), *Ética profesional en la docencia y la investigación*, México, Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS)/Ediciones del Lirio; (2012), "Conductas no éticas en el ámbito universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 142-152. CE: hirsch@unam.mx

INTRODUCCIÓN

La identidad profesional es uno de los asuntos que se consideró como significativo desde el inicio del proyecto de investigación sobre ética profesional universitaria. La idea surgió a partir de la construcción del marco teórico de referencia, con la lectura de los autores que trabajan directamente este campo temático; así se decidió incluirla en todos los instrumentos de recopilación de información que se construyeron y que se aplicaron con los principales sujetos participantes del proceso educativo, principalmente en el nivel de posgrado: estudiantes, profesores e investigadores y coordinadores de los programas. La información teórica y empírica obtenida resultó valiosa para la comprensión del rasgo de identidad profesional.

EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

El proyecto tiene como principales objetivos: contribuir a la generación de conocimiento sobre ética profesional universitaria y proponer lineamientos para la formación en ética profesional. Se centra en el nivel de posgrado (maestría y doctorado) y toma en cuenta a los tres principales sujetos que participan en los 40 programas de la UNAM: estudiantes, académicos (profesores e investigadores) y coordinadores. Considera, además, la vinculación que ha tenido este estudio con la Universidad de Valencia en España, de 2003 a la fecha, con los doctores Juan Escámez y Rafaela García-López del Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación, especialmente en cuanto a las 11 entrevistas que se realizaron a académicos españoles en 2004 y las 14 que se llevaron a cabo en julio de 2011. Actualmente el Dr. Escámez es director del Instituto de Investigación en Teoría de la Educación de la Universidad Católica “San Vicente Mártir” de Valencia.

El marco teórico y el estado de conocimiento sobre las investigaciones que se están realizando en México sobre valores profesionales

y ética profesional se han ido construyendo y enriqueciendo paulatinamente, con la introducción de nuevos aspectos y como resultado de lo encontrado en la parte empírica de la investigación.

El marco teórico consta de los siguientes aspectos: principios y reglas de la ética profesional; competencias en educación, ética profesional como parte de las éticas aplicadas; antecedentes, definiciones y caracterización de profesión en general y de ética profesional en particular; diferencia entre ética y deontología; influencias económicas, técnicas y organizacionales en el ejercicio profesional; valores fundamentales —especialmente responsabilidad—; dilemas éticos y conductas no éticas; identidad profesional, ética de la docencia, ética de las ciencias y de la investigación científica; y ética del desarrollo tecnológico y propuestas de formación valoral en este campo temático.

Los autores más relevantes son Augusto Hortal (2002) en el amplio tema de la ética general de las profesiones, su caracterización y sus principales características; Tom Beauchamp y James Childress (2001) en cuanto a los principios y reglas de la ética profesional y los dilemas éticos; Juan Escámez en referencia a competencias en educación (2007), responsabilidad (2001) y ética profesional docente (2010); Martín Aluja y Andrea Birke (2004) en ética de la investigación científica y conductas no éticas; Jorge Enrique Linares (2008) en ética del desarrollo tecnológico; y Julia Evetts (2003) en relación a identidad profesional. De la revisión de materiales (bibliografía y hemerografía) y de la aplicación de instrumentos de recopilación de información a los sujetos que participan en los posgrados se obtuvieron diversas propuestas para la formación en ética profesional a nivel universitario.

Es importante señalar que el enfoque que predomina en este trabajo es el de la sociología de las profesiones, aunque se recuperan autores que trabajan directamente el campo temático de la ética profesional desde la filosofía, la investigación científica y las ciencias de la

educación. Dos de los autores clásicos en esta gran área de la sociología son Andrew Abbot y Eliot Freidson; por su parte Julia Evetts es una académica muy prestigiada en esta área.

La parte empírica del proyecto cuenta con tres fases, que corresponden a la aplicación de los instrumentos a los estudiantes, profesores e investigadores y coordinadores de los programas de posgrado. Se utilizaron dos estrategias metodológicas:

1. La construcción² y aplicación de un cuestionario-escala que se utilizó con una muestra de grupos de estudiantes de posgrado de la UNAM en 2004-2005, con un total de 1 mil 086 alumnos y con una muestra de 719 profesores e investigadores de posgrado en 2006-2007. La parte común del cuestionario-escala que permitió la comparación de las respuestas de los estudiantes y académicos es la pregunta abierta: “En términos generales, indique los que a su juicio son los cinco rasgos más significativos de ‘ser un buen profesional’”, y una escala de actitudes que consta de 55 proposiciones (con cinco tipos de respuesta: totalmente de acuerdo, parcialmente de acuerdo, ni en favor ni en contra, parcialmente en desacuerdo y totalmente en desacuerdo).

En el cuestionario para el personal académico, además, se agregaron nuevas preguntas abiertas³ y cerradas.

El criterio de clasificación de las múltiples respuestas obtenidas con base en la pregunta abierta acerca de los cinco rasgos más importantes de ser un buen profesional consistió en ubicarlos en cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y afectivo-emocionales, y en 18 rasgos. El rasgo de identificación con la profesión, que es el tópico central de este artículo, se ubica en las competencias afectivo-emocionales.⁴ Ahí se colocaron todas las respuestas ligadas con ese tópico.

El proceso de construcción de la escala de actitudes incluyó la misma decisión en cuanto a la clasificación de las 55 proposiciones que la constituyen en tipos de competencias y rasgos.⁵ Las cuatro proposiciones de la escala que se refieren a identificarse con la profesión, son: “Estoy satisfecho(a) con la profesión que he elegido”; “Es un gran logro hacer profesionalmente lo que más me gusta”; “Es más fácil desarrollar el trabajo si se está identificado con la profesión”; y “La profesión es un ámbito de identidad para sus miembros”.

Es importante mencionar que con base en los porcentajes de respuestas positivas los rasgos se ubicaron en cuatro rangos (alto, medio, bajo, y rasgos que no pueden clasificarse uniformemente en alguno de los tres primeros).

2 En el proceso de construcción del cuestionario-escala se contó con la asesoría del Dr. Escámez y de la Dra. García López en el año 2003.

3 Las preguntas abiertas que se agregaron son: Exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su alumnado; Exponga los cinco valores básicos que la universidad debería promover en su profesorado; y ¿Considera usted que debería existir una materia de ética profesional para el alumnado en todas las instituciones?, ¿con qué contenidos y estrategias?

4 Junto con el rasgo de capacidad emocional.

5 En la escala, se amalgamaron las competencias cognitivas y técnicas y las demás quedaron igual y se sintetizaron de 18 a 16 los rasgos que forman parte de los tipos de competencias. En las competencias cognitivas y técnicas se ubicaron los siguientes rasgos: a) conocimiento, formación, preparación y competencia profesional, b) formación continua, c) innovación y superación y d) competencias técnicas. En las competencias sociales se integraron los rasgos de: a) compañerismo, b) comunicación, c) saber trabajar en equipo y d) ser trabajador. En las competencias éticas están: a) responsabilidad, b) honestidad, c) ética profesional y personal, d) prestar el mejor servicio a la sociedad, e) respeto y f) actuar con principios morales y valores profesionales. En las competencias afectivo-emocionales se ubicaron los rasgos de identificación con la profesión y capacidad emocional.

El rasgo de identificación con la profesión se colocó en todos los casos en el rango medio de respuestas.

Tanto los tipos de competencias como los rasgos que las integran constituyen categorías en las cuales se agruparon y cuantificaron una multiplicidad de respuestas.

2. La construcción de tres guías de entrevista. La primera se aplicó en 2004 a 11 académicos españoles vinculados con los campos de ética profesional y de educación y valores, con preguntas relacionadas con valores universitarios, valores profesionales, ética profesional e identidad de los estudiantes universitarios. La segunda se diseñó en 2009 y se aplicó a los 40 coordinadores de posgrado de la UNAM. En el año 2011 se preparó una tercera guía con elementos similares a las dos anteriores, y se aplicó a 14 académicos de tres universidades en Valencia, España: Universidad Politécnica de Valencia, Universidad de Valencia y Universidad Católica de Valencia “San Vicente Mártir”. De todos los resultados obtenidos con la aplicación del cuestionario-escala y de las entrevistas, para este artículo se recupera y sintetiza únicamente la información obtenida en cuanto al tema de identidad profesional.

PRIMERA PARTE:

ELEMENTOS DESDE LA TEORÍA

El trabajo que ahora se presenta se basa en una afirmación central: la ética profesional es una ética aplicada, que se distingue de la ética general y de la ética cívica (esta última también es una ética aplicada, pero distinta de la profesional). Lo mismo puede decirse del asunto de la identidad en general y de la identidad profesional. Las publicaciones que se refieren a la general son muy numerosas; sin embargo, son

mucho menos las que tratan específicamente la identidad profesional. También es relevante añadir que se encuentra más bibliografía sobre identidad profesional cuando se trata de los docentes de los diversos niveles de la enseñanza.

Especial importancia reviste identificar y clarificar qué se entiende y qué características específicas posee la identidad profesional. A continuación se presentan los hallazgos de carácter teórico.

a) La identidad profesional es una de las dimensiones de la identidad

Bolívar, Fernández-Cruz y Molina (2005:2) consideran que la identidad es un macroconcepto. Concordamos con los autores en que la identidad profesional es una de las dimensiones de la identidad. Consideran que:

...las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, en espacios sociales de interacción, mediante identificaciones y atribuciones, donde la imagen de sí mismo se configura bajo el reconocimiento del otro. Nadie puede construir su identidad al margen de las identificaciones que los otros formulan sobre él.

Agregan (Bolívar *et al.*, 2005: 3-4) que “la identidad profesional se configura como el espacio común compartido entre el individuo, su entorno profesional y social y la institución donde trabaja”. Retoman de Cattonar la siguiente definición:

La identidad profesional se sitúa entre la identidad “social” y la “personal”. La identidad social es un modo de definición social del individuo, que le permite situarse en el sistema social y ser identificado por otros, en una relación de identificación y de diferenciación. Las identidades profesionales se definen como una construcción compuesta, a la vez de la adhesión a unos modelos profesionales, resultado de un proceso biográfico continuo, y de unos procesos relacionales.

Son, por tanto, un modo de definirse y ser definido como poseyendo determinadas características, en parte idénticas a otros y en parte diferentes a otros miembros del grupo profesional.

b) ¿Qué se entiende por identidad profesional?

Para Julia Evetts (2003: 32):

...la identidad profesional se asocia con el hecho de tener experiencias, formas de entender y conocimientos técnicos comunes, así como maneras coincidentes de percibir los problemas y sus posibles soluciones. La identidad común es producida y reproducida mediante la socialización ocupacional y profesional a través de trayectorias educativas compartidas y coincidentes, de la formación profesional y las experiencias vocacionales, y de la pertenencia a asociaciones profesionales (locales, regionales, nacionales e internacionales) y sociedades en las que aquellos que ejercen una misma profesión desarrollan y mantienen una misma cultura de trabajo.

La profesión y el trabajo son factores de identidad individual y social. Generalmente forman parte importante de la vida de las personas. Además de convertirse en el principal modo de mantenerse económicamente, la profesión aporta prestigio social y realización personal. Realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes. Esto se da también en el periodo de la formación profesional (Hortal, 2002).

Para Juan Manuel Cobo (2003: 263-264) el profesional que ejerce su profesión correctamente es una persona:

Que con el ejercicio de su profesión está haciendo o procurando a otros el bien propio de su actividad profesional y que, por lo mismo, puede experimentar la satisfacción

que acompaña a la experiencia de hacer el bien a los demás; que puede experimentar, asimismo, la satisfacción del deber cumplido; que puede experimentar también otros sentimientos positivos, como son los de sentirse socialmente útil, o de alegría por haber encontrado un trabajo que le gusta o sencillamente por tener trabajo; que puede pasar por la experiencia profesional básica de sentirse realizado ejerciendo su profesión; que puede pasar por una experiencia del sentido de lo que hace y que con todo ello puede vivir en plenitud su ciudadanía, ya que el ejercicio profesional correctamente ejercido representa la principal aportación y participación ciudadana del profesional.

c. Diversas miradas sobre la identidad profesional

Diversificación y segmentación de las profesiones y su relación con la identidad profesional

Julia Evetts (2003: 32) considera que la literatura sociológica sobre las profesiones y la identidad profesional ha priorizado los rasgos de homogeneidad y unidad profesional. Sin embargo, la mayoría de las profesiones están compuestas por grupos diversos de especialistas que, aunque comparten antecedentes comunes, se han ido concentrando en un área concreta de trabajo dentro de la profesión. La autora afirma que el equilibrio existente entre unidad y diversidad dentro de una profesión afecta e influye el sentido de identidad profesional compartida. Cuanto más fragmentada está una profesión, más consistirá de una amalgama de profesiones semiautónomas e identidades profesionales múltiples. Define esta situación como procesos de *diversificación y segmentación* (2003: 142).

El tipo de conocimiento experto de un grupo de especialistas es muy diferente al de otros, lo que hace que la idea de una identidad común y de una profesión homogénea sea

“una concepción inapropiada”. Esto se complica aún más cuando los profesionistas ocupan puestos de dirección y gestión.

Jurisdicciones profesionales

La autora (Evetts, 2003: 32) retoma de otro autor del Reino Unido, Andrew Abbott, la idea de que los grupos profesionales compiten con otros grupos, tanto para proteger sus aspiraciones jurisdiccionales de realizar un cierto tipo de trabajo, como a la hora de realizar nuevas reivindicaciones con el fin de adscribirse a un área de especialización en desarrollo.

La característica más importante de las profesiones es el control que ejercen sobre un *corpus* específico de conocimiento y de su aplicación. Abbott definió esos *corpus* de conocimientos como *jurisdicciones profesionales*. Se refiere a la exclusividad de control de ese conocimiento, que es lo que da a las profesiones su poder y su autoridad.

Según Abbott (Evetts, 2003: 149) las nuevas profesiones se desarrollan cuando existen jurisdicciones vacantes. Esto puede suceder porque se constituyan nuevas áreas de conocimiento y nuevas aplicaciones, o porque un anterior ocupante profesional haya dejado de controlar el trabajo en cuestión. Aparece un espacio vacío cuando el conocimiento experto en un área se expande de modo que desarrolla una nueva especialidad. Este proceso puede comenzar con el desarrollo de diferencias internas dentro de una profesión, que después dan lugar a nuevas jurisdicciones. Las identidades profesionales desarrolladas en éstas serán el reflejo de los resultados tanto de la competencia profesional externa como de rivalidades dentro de la misma profesión.

Evetts considera que los mismos problemas de competencia que se dan entre unas profesiones y otras pueden darse dentro de una misma profesión. Toma como ejemplo la situación de las ingenierías en el Reino Unido y presenta cinco áreas de conflicto jurisdiccional en forma de tipos de competencias: entre

especialidades; por parte de los técnicos; entre profesionistas y directivos de las organizaciones; con nuevas jurisdicciones profesionales; y los procedentes de la internacionalización de la regulación profesional.

Identidad profesional con base en la adquisición y desarrollo de un *corpus* de conocimiento y habilidades

De acuerdo con Eliot Freidson (2003: 71), “realizar el mismo trabajo crea intereses intelectuales, sociales y económicos comunes”. Esto se produce en la formación profesional, en quienes realizan un trabajo discrecional relativamente complejo y en los que perciben su trabajo como una carrera profesional a largo plazo. Todos ellos adquieren un compromiso con su *corpus* de conocimiento y habilidades; y el desarrollo de ese *corpus* requiere de un grupo de personas con ideas afines que lo aprendan y lo practiquen, “se identifiquen con él”, lo distinguen de otras disciplinas, y se reconocen entre sí como colegas por la formación común y por su experiencia con un conjunto similar de técnicas, conceptos y problemas.

La ideología del profesionalismo sostiene que el saber experto garantiza adecuadamente su especial influencia en ciertos asuntos porque se basa en ideas, investigación o experimentos sistemáticos y continuados, y en el caso de los individuos, en la acumulación de experiencia en la realización de un trabajo especializado para el que fueron larga y apropiadamente formados (Freidson, 2003: 76).

La identidad profesional como proceso

Desde otro punto de vista, que enfatiza la formación de la identidad profesional como proceso, tres autores españoles: Rafaela García-López, Gonzalo Jover y Juan Escámez consideran que la identidad profesional

...se forma en las comunidades definidas, en contextos determinados de

experiencia y relación... La profesionalización se entiende como un proceso de reconstrucción permanente de una identidad profesional que se fragua en el juego de las transacciones tanto sociales como biográficas (Alves y Canario, en García-López *et al.*, 2010: 154).

Estos mismos autores, retomando a Schrag (García-López *et al.*, 2010: 154), vinculan la identidad profesional con la dimensión ética de la actividad del profesional al resaltar la identidad como proceso y como unidad, la iniciativa personal de la acción del sujeto y la importancia del contexto.

Las identidades se forman dentro de las comunidades

Igualmente, dichos autores recuperan también de Schrag el concepto de *comunidad*, como el ámbito en el que se forman las identidades, y por tanto también las identidades profesionales. Se trata de una colectividad estructurada mediante “unos patrones y unas normas... que se sustentan en valores que proporcionan el sustrato para la auto-constitución de los individuos” (en García-López *et al.*, 2010 154-155).

La necesaria vinculación entre docencia e investigación

El principal argumento de Emilio Martínez Navarro (2010: 245) con respecto a la identidad profesional de los profesores universitarios, consiste en afirmar que se valora, sobre todo, la investigación, mientras que la docencia queda relegada a un segundo lugar. Considera que:

...una reflexión ética sobre la enseñanza en la universidad tiene que empezar por reconocer que existe una cultura institucional de minusvaloración de la docencia y partir de ahí para convencer a los profesores de que se puede cambiar esa percepción, dando paso a una nueva mentalidad en la que se

integren la docencia de calidad y la excelencia en la investigación.

La identidad profesional del profesorado universitario no puede prescindir de ninguna de estas dos facetas.

Relación entre identidad personal y vida profesional

Agustín Domingo Moratalla (2010: 97-98) coincide con los autores antes citados en la estrecha relación entre identidad personal y vida profesional: “Los nuevos contextos económicos, políticos y sociales plantean de forma radicalmente nueva la *relación entre identidad personal y vida profesional*, entre la *unidad narrativa* del proyecto de vida y la diversidad de ocupaciones que constituyen un medio de vida”. Esto se consigue cuando el profesional se plantea de forma radical *su relación con el tiempo* y con ello “orienta su proyecto de vida personal, su vida familiar, su compromiso ciudadano y su carrera profesional”. El profesional, al hacer su actividad, se hace a sí mismo; su identidad personal no se entendería sin su identidad profesional (Moratalla, 2010: 101-103).

Resalta el significativo argumento del autor, con el cual estamos plenamente de acuerdo, acerca de que la universidad tiene la posibilidad de organizar sus responsabilidades como “espacio de identificación” en la construcción de la identidad personal y profesional, y puede tener en la ética profesional un instrumento para que los alumnos se planteen la autenticidad de su vocación, la coherencia de sus decisiones profesionales y la forma en la que administran corresponsablemente las oportunidades que les ofrece su formación.

Identidad profesional y capital social

Mauricio Correa (2010: 115) retoma de Francis Fukuyama la definición sobre capital social

como “un conjunto de valores, virtudes o normas informales que son compartidos entre los miembros de un grupo y que permiten la cooperación entre los mismos con el fin de alcanzar objetivos o normas comunes”. A su vez, recupera a Robert Putman (Correa, 2010: 119) en su distinción entre dos tipos de capital social: el *vinculante o inclusivo* y el “*que tiende puentes*” o *exclusivo*. El *vinculante (bonding)* se refiere a la interacción horizontal que se lleva a cabo entre individuos similares dentro de un mismo grupo. La base de esta interacción se produce a través de un rasgo de identidad compartido por todos los miembros, tales como el parentesco, la etnia, la edad o una determinada profesión. Este tipo de capital social es fundamental para generar un *nosotros* cuya colaboración se asienta en demandas y objetivos semejantes. El que *tiende puentes (bridging)* se hace cargo de la interacción entre individuos diferentes para reducir la distancia entre unos y otros.

Desajustes en la identidad profesional

En las sociedades actuales se han multiplicado los problemas de identidad profesional. Para Juan Manuel Cobo (2002), la aceleración de los cambios científicos y tecnológicos está provocando desempleo y necesidad de recalcificación; y esto está dando lugar a desajustes de la identidad profesional que obligan a reflexionar en torno a la formación. Es fácil imaginar la complicación que se produce cuando las personas estudian una disciplina y trabajan en otras actividades, principalmente por la dificultad de encontrar un empleo adecuado a sus necesidades e intereses. La formación inicial (licenciatura) ya no representa necesariamente una etapa final, sino apenas la entrada al mundo laboral y a una formación permanente. Por ello, los principios de la ética profesional de nivel general son tan importantes, porque puede haber cambios significativos en la trayectoria profesional de los individuos.

SEGUNDA PARTE: ELEMENTOS DESDE EL TRABAJO EMPÍRICO

En esta segunda parte presentamos los principales resultados acerca de la identidad profesional, obtenidos con base en la aplicación de instrumentos para recopilar información con estudiantes y académicos universitarios, tanto en la UNAM como en tres universidades de Valencia: un cuestionario-escala aplicado a una muestra de 1 mil 086 estudiantes (2004-2005) y 719 profesores e investigadores de la UNAM (2006-2007) y las guías de entrevista, aplicadas tanto a los 40 coordinadores de posgrado de la UNAM (2009) como a académicos españoles (2004 y 2011).

Los 40 posgrados de la UNAM

En el área de las Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías se ubican los siguientes programas: Ciencias (Astronomía), Ciencias Matemáticas, Ingeniería, Ciencia e Ingeniería de la Computación, Ciencia e Ingeniería de Materiales, Ciencias de la Tierra y Ciencias Físicas. Todos estos programas cuentan con los niveles de maestría y doctorado.

En la de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud se agrupan: Ciencias Biomédicas (únicamente doctorado), Ciencias (neurobiología, únicamente maestría), Enfermería (únicamente maestría), Ciencias Bioquímicas, Ciencias de la Producción y de la Salud Animal, Ciencias Médicas-odontológicas y de la Salud, Ciencias Químicas, Psicología, Ciencias Biológicas, y Ciencias del Mar y Limnología.

En el área de Ciencias Sociales están: Maestría en Trabajo Social, Antropología, Ciencias de la Administración, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Economía, Estudios Latinoamericanos y Geografía.

En la de las humanidades y de las artes se encuentran: Maestría en Artes Visuales, Arquitectura, Bibliotecología y Estudios de la Información, Estudios Mesoamericanos, Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Historia,

Historia del Arte, Letras, Lingüística, Música, Pedagogía y Maestría en Urbanismo. La Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) participa en todas las áreas y se creó específicamente para la formación de los profesores de bachillerato de la propia universidad.

La enorme importancia que tiene el posgrado en la UNAM puede reflejarse en sus principales cifras: población escolar 2009-2010: 25 mil 036 estudiantes, 11 mil 549 de los cuales se encuentran en las especializaciones, 8 mil 947 en maestría y 4 mil 540 en doctorado. Los tutores de posgrado en 2009-2010 eran 5 mil 449.⁶

Estudiantes de posgrado de la UNAM

El cuestionario-escala sobre ética profesional se aplicó a grupos de alumnos de los 40 posgrados (únicamente maestría y doctorado) de la UNAM. La muestra resultó de 1 mil 086 estudiantes, cifra que representaba 11 por ciento de la población total que cursó ese nivel en 2004.

Acerca de las características de la muestra podemos resumir que la mitad son hombres y la mitad mujeres, y que se trata de una población muy joven, ya que la mayor concentración se registra en el grupo de edad de 25 a 35 años. Es importante mencionar que 20.6 por ciento estudiaron el nivel previo (licenciatura) en la misma institución. Asimismo, del total de estudiantes encuestados, 15.1 por ciento estaba estudiando el doctorado y 84.9 por ciento la maestría.

Como ya se mencionó previamente, el instrumento consta de una pregunta abierta acerca de los cinco principales rasgos de “ser un buen profesional” y de una escala de actitudes con 55 proposiciones. Todas las respuestas se clasificaron en cinco tipos de competencias: cognitivas, técnicas, sociales, éticas y

afectivo-emocionales. En la pregunta abierta se definieron 18 rasgos y en la escala se conservaron solamente 16.

En la pregunta abierta,⁷ el rasgo de identificación con la profesión aglutina diversas respuestas, como son: identificación con la profesión, estar orgulloso(a) de tu profesión, estar interesados en la profesión, satisfacción profesional, apreciar la profesión, motivación profesional y vocación.

Ocupa la décima posición de respuestas positivas (de entre 18 rasgos) con un 5.22 por ciento del total y en la escala de actitudes sobre ética profesional se ubica en la séptima posición (de entre 16 rasgos). En ambos casos se ubica en un rango medio de respuestas. Del total de respuestas a la pregunta abierta (5 mil 435), el rasgo de identificación con la profesión fue mencionado 275 veces.

Son 11 los posgrados de la UNAM donde se obtienen los puntajes más altos: Ciencias Físicas, Ciencias del Mar y Limnología, Enfermería, Ciencias Políticas y Sociales, Derecho, Trabajo Social, Antropología, Artes Visuales, Lingüística, Pedagogía y Maestría en Docencia de la Educación Media Superior (MADEMS). En las cuatro áreas de conocimiento en que la UNAM clasifica sus 40 posgrados, “identidad con la profesión” obtiene en todas ellas un rango medio de respuestas.

Profesores de posgrado de la UNAM

El cuestionario-escala sobre ética profesional se aplicó en la UNAM a 719 profesores e investigadores de los 40 posgrados, que representaban, en 2006, el 10 por ciento del personal académico de este nivel. El 53.40 por ciento de la muestra está conformado por hombres y 46.59 por ciento por mujeres.⁸ En ese momento, 70.51 por ciento del total de la muestra eran

6 Son 1 mil 097 en el área de Ciencias Físico Matemáticas y de las Ingenierías; 2 mil 114 en la de las Ciencias Biológicas, Químicas y de la Salud; 1 mil 213 en la de las Ciencias Sociales y 1 mil 025 en la de las Humanidades y de las Artes (UNAM, 2010).

7 Se obtuvieron 5 mil 435 respuestas, a partir de los 1 mil 086 cuestionarios aplicados a los grupos de alumnos de posgrado de la UNAM.

8 Se obtuvieron los datos del número de hombres y mujeres de la muestra por cada uno de los 40 posgrados, pero se tomó la decisión de no cruzar la variable de género con respecto a la pregunta abierta acerca de los cinco principales rasgos de ser un buen profesional y con la escala de actitudes sobre ética profesional.

doctores y 24.34 por ciento contaba con el grado de maestría.

El porcentaje más alto se ubica en el rango de edad de 46 a 50 años (21.97 por ciento), aunque en los rangos de 46 a más de 60 años se ubica 70.38 por ciento. Los datos sobre la edad coinciden con la antigüedad académica, pues el porcentaje más elevado se ubica en el personal con más de 30 años de servicio (20.59 por ciento) y los dos siguientes lugares —en orden descendente— están en los rangos de 21 a 25 años (15.30 por ciento) y de 26 a 30 años (15.02 por ciento). En los tres grupos mencionados se concentra más de la mitad de la muestra (50.91 por ciento). Con respecto a la categoría y nivel: 13.35 por ciento eran profesores de asignatura (que es el puntaje más alto), 13.07 por ciento eran investigadores con la categoría más alta (titular C) y 11.40 por ciento eran profesores con la categoría más alta (titular C). También contestaron el instrumento siete eméritos de la UNAM. El resto de los profesores e investigadores se encuentra disperso en las categorías restantes (asociados A, B y C y titulares A y B). Se trata de 277 investigadores, adscritos a 17 institutos y ocho centros de la Coordinación de Investigación Científica, y a nueve institutos y seis centros de la Coordinación de Humanidades. Los 442 restantes son profesores de las cinco Facultades de Estudios Superiores, 13 facultades, las cuatro Escuelas Nacionales (Artes Plásticas, Enfermería, Música y Trabajo Social), los dos grandes espacios del Bachillerato (Coordinación de Ciencias y Humanidades y Escuela Nacional Preparatoria), dos direcciones generales que tienen personal académico (Dirección General de Divulgación de la Ciencia y Dirección General de Servicios de Cómputo Académico) y académicos de otras instituciones públicas del país que dan clases y tutorías en los posgrados de la UNAM.

El procedimiento de clasificación en los posgrados y en las áreas de conocimiento fue el siguiente: los profesores e investigadores

que trabajan en el nivel de posgrado se ubicaron en cada uno de los 40 programas y en las cuatro grandes áreas de conocimiento. En cada una de estas cuatro áreas se agregó el rubro de “varios posgrados en la misma área de conocimiento”. Las respuestas se agruparon, además, en otros dos grupos: profesores que sólo dan clases o son tutores en la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior, que se ofrece en todas las áreas de conocimiento, y académicos que prestan sus servicios en posgrados de dos o más áreas.⁹

Con respecto a la pregunta abierta acerca de los cinco principales rasgos de ser un buen profesional, en la muestra de los profesores e investigadores de los 40 posgrados, el rasgo de identificación con la profesión ocupa el décimo lugar de entre los 18 rasgos en que se clasificaron todas las respuestas. Como se señaló anteriormente, en la muestra de estudiantes de posgrado de la UNAM, dicho rasgo se ubica igualmente en el décimo lugar.

En la muestra de los académicos de posgrado, en la escala de actitudes sobre ética profesional, el rasgo de identificación con la profesión también se localiza en el rango medio de respuestas, ocupando un sexto lugar. Como ya se indicó previamente, en el caso de los estudiantes de posgrado, este rasgo se ubica en séptimo lugar.

Identificarse con la profesión es mencionado con porcentajes altos en 11 programas: Ciencias Físicas, Neurobiología, Enfermería, Ciencias de la Administración, MADEMS, Arquitectura, Diseño Industrial, Historia, Bibliotecología y Estudios de la Información, Filosofía, y Música; y con porcentajes bajos únicamente Ciencias de la Tierra. En las cuatro áreas de conocimiento en que la UNAM clasifica sus 40 posgrados obtiene —al igual que en el caso de los estudiantes de posgrado— un rango medio de respuestas.

A los profesores e investigadores de posgrado de la UNAM, además de la parte común del instrumento con los estudiantes,

9 El número mínimo de posgrados donde se dan clases y tutorías es de uno y el mayor es de cinco.

se les preguntó (de manera abierta) acerca de los principales valores que la Universidad debería transmitir a su alumnado y a su profesorado. Con respecto a los valores para el alumnado, el rasgo de identidad profesional ocupó el décimo lugar en los resultados generales. En Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías se ubica en el doceavo sitio, en Ciencias Biológicas y de la Salud en el séptimo, y en Ciencias Sociales en el onceavo, lo mismo que en el área de Humanidades y de las Artes. En MADEMS se localiza en el doceavo lugar. Como puede observarse, se obtuvieron respuestas más favorables en Ciencias Biológicas y de la Salud.

En las respuestas a la pregunta abierta acerca de cuáles son los principales valores que la Universidad debería transmitir al profesorado, identidad profesional se localiza en una novena posición en los resultados generales. En Ciencias Físico-Matemáticas y de las Ingenierías está en el lugar 17, sexto en Ciencias Biológicas y de la Salud, 13 en Ciencias Sociales, séptimo en Humanidades y de las Artes y en el lugar 16 en MADEMS. En esta pregunta, el rasgo de identidad profesional obtiene de nuevo un puntaje alto sólo en Ciencias Biológicas y de la Salud, y en Humanidades y de las Artes.

Como puede verse, los profesores consideran ligeramente más importante la identidad profesional para los alumnos que para ellos mismos, y resalta de manera significativa en los académicos del área de Ciencias Biológicas y de la Salud.

Coordinadores de posgrado de la UNAM

Con la información proporcionada por los 40 coordinadores de posgrado a la pregunta ¿cómo se fomenta desde el posgrado la identidad profesional en los estudiantes?, se construyeron las siguientes categorías:

Se fomenta a través de la investigación y en relación con los tutores. Los principales ejemplos se presentan a continuación, en palabras de los propios coordinadores:

...se fomenta a través de la investigación; ...que sea el estudiante quien identifique su proyecto; ...que tengan claro desde el comienzo de sus estudios que van a hacer investigación, que van a hacerla originalmente; ...que abran nuevos campos de conocimiento (Astronomía).

Quizá no lo hagamos de manera directa o diseñada, pero...; durante el desarrollo y la estancia de los estudiantes en los laboratorios; ...realmente uno se identifica con la carrera de la investigación, se involucra; ... al final de la formación ellos sí están comprometidos y orgullosos... de su formación... de las actividades que han desarrollado (Ciencias Bioquímicas).

Pues con el oficio... uno trabaja con investigadores, pues ejercen esa actividad a nivel profesional... se van formando como sus aprendices... la Facultad y en particular el posgrado tiene una gran cantidad de discípulos que se han formado con los grandes investigadores o arquitectos a nivel nacional (Arquitectura).

Digamos el hecho de que el estudiante esté en contacto con el tutor investigador y con tres personas más (Ciencias Físicas).

...yo creo que esto se da sobre todo en función de la comunicación que se establece entre los estudiantes y los tutores del posgrado... todos los tutores del posgrado son gente de primera línea profesionalmente hablando, y todos tienen una identidad clarísima, de manera que entonces ellos, a través de su ejemplo y a través del contacto académico que establecen con los estudiantes... van fomentando también esa cuestión (Historia).

Se alienta por medio de una serie de acciones intencionadas

Tenemos una serie de seminarios, aparte de los seminarios específicos, tenemos un coloquio de posgrado, una actividad donde se reúnen todos los estudiantes... existe

un orgullo, una identificación gremial... (Ciencias Físicas, Ciencias de la Tierra, Ciencias Matemáticas, Neurobiología, Enfermería, Geografía, Bibliotecología y Ciencias de la Información).

A través de contactos constantes y solidarios con profesionales y estudiantes de otras universidades nacionales y del extranjero... el trabajo de campo los mantiene en una relación directa y permanente con los individuos objeto de su estudio; también con seminarios, coloquios, etc. (Antropología).

La transmisión de una conducta... los egresados deberán representar en su conjunto una disciplina de progreso y avance continuo, la integración del conocimiento... la tesis en donde se manifiesta el compromiso con la sociedad... entrenamiento adecuado en el desarrollo de experimentos... evitar el plagio mediante una constante supervisión de los estudiantes y de su proyecto de investigación (Ciencias de la Tierra).

A través de enseñarles prácticamente... (Ciencias del Mar y Limnología).

Una forma de fomentar la identidad con la disciplina, desde el programa, es vincular a los alumnos desde el principio con las teorías disciplinares como un recurso para explicar fenómenos del cuidado, sin perder de vista otros marcos referenciales (Enfermería).

Lo que sí promovemos aquí, activamente, es la identidad del alumno con el posgrado. Tenemos varias actividades durante el año, talleres, seminarios a los que va toda la generación, entonces se forma con el tiempo una buena integración de los estudiantes dentro del posgrado (Ciencias e Ingeniería de la Computación).

Pues que son mejores que los demás. O sea que la formación que nosotros les damos es una formación muy abierta que les permite tener una visión de su entorno, no tan solo el científico, sino el internacional, acerca de cómo es la ciencia... Son el tipo de estudiante que ya está inquieto pensando en irse a hacer un posdoctorado y regresar y hacer... El

punto aquí que une a todos es la formación de una mente crítica (Ciencias Biológicas).

Sí hay un gran fomento de la identidad latinoamericanista, es un poco el sentido de aprender a mirar los problemas de otros países y los problemas de México... (Estudios Latinoamericanos).

Se fomenta enfatizando el carácter profesionalizante de la Maestría en Docencia de la Educación Media Superior.

Los estudiantes ya cuentan con una clara identidad profesional

A lo mejor el perfil que tienen que tener claro es que les gusta la química... sin tener claro todavía la especialidad... las personas ya vienen con esa identidad... (Ciencias Químicas).

...en primer lugar, a diferencia de astronomía, sí tenemos una licenciatura. La mayoría de nuestro ingreso... son egresados de licenciaturas en matemáticas... ya hay cierta identidad (Ciencias Matemáticas).

Desde el propedéutico se tiene, se les está diciendo que... se comprometan con lo que estudiaron en la licenciatura... no es tan complicado hablarles de una identidad profesional... ya la traen (Artes Visuales).

Aquí los estudiantes ya vienen con una formación de licenciatura que les da una identidad profesional... aquí en el posgrado sufren una metamorfosis... van a resultar siendo mesoamericanistas... Es el único posgrado que forma especialistas en culturas mesoamericanas, no hay otro, o sea que de aquí van a salir especialistas que son únicos... las tesis son unas tesis increíbles (Estudios Mesoamericanos).

...la manera como el filósofo plantea las preguntas es lo que la diferencia del resto de las profesiones... (Filosofía).

Creo que es algo intangible pero que está ahí, debido a las características mismas de los estudios humanísticos y literarios... dedicarse al estudio de la literatura continúa

siendo algo extraño y un tanto excéntrico. Sin embargo, cada vez hay más personas que desean enfrentar el reto (Letras).

El historiador es parte de la historia y participamos de la historia y somos sujetos de la historia. Esto no necesariamente sucede en otras disciplinas (Historia).

...que sean individuos que puedan dialogar, que puedan enfrentarse a sus pares en el país... y en el mundo... a dialogar y construir conocimiento. En ese sentido, nuestra identidad es de grupo... tener la identidad de lingüística no es muy difícil porque implica una formación de pensamiento... los lingüistas siempre se tejen un poquito aparte, tienen su propia forma de pensar, de ver el objeto de estudio... todo el mundo tiene que ver con el lenguaje, pero la forma en que los lingüistas abordamos el lenguaje es muy particular y se necesita un entrenamiento particular (Lingüística).

Identidades múltiples por los campos de especialidad y por la interdisciplinariedad del posgrado

Las actividades que promueven la identidad con la profesión se complementan con la formación interdisciplinaria; ... que otorgan un valor agregado a este posgrado (Derecho).

...sí hay una identidad profesional muy marcada, pero en el campo de conocimiento al cual pertenecen, no se identifican como parte de un posgrado en Ingeniería (Ingeniería).

La identidad la asumen más en los campos de especialidad que en el posgrado... no existe esa cosa que llamamos un biólogo, por lo menos no aquí, en la licenciatura sí... en el entrenamiento en investigación científica creo que los biólogos tienen un poco de ventaja (Ciencias Biológicas).

La identidad es muy disímbola en el campo de las Ciencias Médicas... es muy cerrada con respecto a los otros campos de conocimiento que tienen el mismo

programa... el investigador médico, el investigador clínico que está en el hospital tiene un concepto de la identidad profesional que es diferente de otros... las poblaciones son totalmente diferentes... las identidades son totalmente distintas (Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud).

...nuestro programa es realmente interdisciplinario... y se han formado distintas identidades y comunidades al interior. Este programa no tiene una identidad profesional homogénea... ni siquiera creo que todos se sientan cómodos con el título de Filosofía de la Ciencia.

Podríamos hablar *grosso modo* de áreas enfocadas a la investigación y áreas enfocadas a la creación y a la interpretación. Ahí hay distintas identidades (Música).

No tenemos, hasta donde yo pueda recordar en este momento, ninguna actividad particular de identidad profesional... la identidad profesional del psicólogo debiera ser más fuerte en la maestría (y en la licenciatura), porque en algunos casos hay ciertas restricciones... para estudiar algunas maestrías... En Psicología hay una preocupación generalizada porque muchas gentes que no tienen la formación profesional necesaria dan terapias. En el caso del doctorado la situación es completamente distinta, porque es un doctorado en investigación... la Psicología tiene múltiples relaciones con otros campos de conocimiento... entonces hay una gran diversidad... (Psicología).

Nuestro posgrado es interdisciplinario, entonces no están muy bien identificados con una sola carrera... donde es más fácil es en una de las maestrías que es de corte profesionalizante... (Ciencias de la Producción y Salud Animal).

Hay un desarrollo de la disciplina, no del posgrado... se promueve a través del debate ¿qué es un historiador del arte? ...no hay una licenciatura en historia del arte que es donde se establecen estos problemas de identidad (Historia del Arte).

...siento que ...no se identifican como urbanistas. ¿Qué es lo que nos está sucediendo? La ciudad es un objeto de estudio que comparten muchas disciplinas, entonces nos llegan numerosos estudiantes de diversas disciplinas... (Urbanismo).

...los rasgos de identidad son más ape- gados hacia la función que realizas en el trabajo... los números de gente que vienen de otras profesiones, entonces eso ya te re- convierte... (Trabajo Social).

...tiene demasiadas facetas, tiene dema- siadas áreas de trabajo y áreas de incidencia. Sobre todo porque no nada más hay diseñadores aquí, hay de muchas profesiones, en- tonces cada quien, desde su profesión... hace una liga entre el diseño industrial y su profe- sión original, generando un conocimiento nuevo y una forma diferente de hacer las co- sas... también hay diferencias si los alumnos vienen de escuelas privadas o públicas... hay ciertas diferencias en el origen de los alum- nos... también en su situación económica y de sus familias... (Diseño Industrial).

...la diversidad de intereses se refleja en el campo de los que practican la Ciencia e Ingeniería de Materiales, quienes provienen de una amplia gama de departamentos aca- démicos y disciplinas.

Identidad profesional ligada a la identidad universitaria

Los alumnos del posgrado en Derecho, en su mayoría han cursado una licenciatura en alguna de las facultades de esta casa de estudios, lo que en sí mismo genera una identidad universitaria... tienen una total adhesión a lo que significa ser alumno de la Universidad Nacional Autónoma de México y adhesión hacia un grupo específico de práctica profesional: el abogado (Derecho).

Para nosotros la identidad de ser ad- ministrador de la Universidad Nacional Autónoma de México... me parece que ha sido fundamental. Un administrador o un

contador o un informático tiene la identi- dad y la camiseta puesta... la identidad se fomenta desde el inicio, desde que alguien quiere pertenecer a la UNAM... La perte- nencia al equipo, la pertenencia al grupo, la pertenencia a la universidad es un distintivo que se da *per se* y desde el inicio... (Ciencias de la Administración).

Como se ha mencionado, la propia natu- raleza formativa de los científicos sociales im- plica un proceso de identidad disciplinaria, a la vez se les dota de una serie de habilidades y aptitudes que habrán de desarrollar en sus ámbitos de ejercicio profesional; mismos que los distinguen de los egresados de otras insti- tuciones de educación superior... y que han sido valorados por nuestros empleadores, como el trabajo en equipo, su capacidad para trabajar en condiciones de alta presión y de formular distintas perspectivas para afrontar y resolver problemas específicos, además de demostrar una alta responsabilidad institu- cional (Ciencias Políticas y Sociales).

...yo creo que en la UNAM no existe en la mayoría de los posgrados, la idea de ponerse la camiseta, la idea de pertenecer... también es pertenecer al Posgrado de Lingüística de la UNAM.

...estar en el posgrado en Pedagogía, o en el posgrado de la UNAM, estar en la UNAM es ya tener una identidad que nos hace diferentes a todos... toda la gente sabe que somos de la UNAM porque nos identifi- camos (Pedagogía).

VALORES PROFESIONALES. ENTREVISTAS A 11 ACADÉMICOS DE UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2003-2004)

Como parte del proyecto de investigación, se llevaron a cabo 11 entrevistas con profesores de algunas universidades españolas, en 2003 y 2004, acerca del tema en estudio. Los profesos- res entrevistados son el Dr. Pedro Ortega de la Universidad de Murcia; los doctores Bernardo Martínez Mut y José Félix Lozano de la

Universidad Politécnica de Valencia; el Dr. Gonzalo Jover de la Universidad Complutense de Madrid; los doctores Juan Manuel Cobo, Augusto Hortal y Julio Martínez-Martínez de la Universidad Pontificia de Comillas en Madrid; los doctores Miguel Ángel Santos Rego y María del Mar Lorenzo de la Universidad de Santiago de Compostela y los doctores Juan Escámez y Rafaela García-López de la Universidad de Valencia.

Se construyó previamente una guía de entrevista abierta centrada en valores universitarios, valores profesionales, ética profesional e identidad de los estudiantes universitarios. Las entrevistas contribuyeron significativamente en la construcción del marco teórico del proyecto de investigación. Se retoman únicamente las principales ideas sobre identidad profesional:

La ética profesional puede apoyar sustantivamente la formación de la identidad profesional. Implica: conocimiento de la profesión y de sus fines, actitudes y coincidencias de la persona con la profesión que elige y trabajar no sólo para obtener remuneración, sino para mejorar la propia profesión.

Se resalta el problema del desempleo y subempleo profesional con respecto a los jóvenes en España y las repercusiones que tiene en la formación de valores profesionales y universitarios. Se generan múltiples problemas de identidad, si las personas no logran ejercer la carrera que estudiaron.

Los modelos de universidad están vinculados a proyectos de tipo profesional.

Es significativo insistir en el fin específico de la profesión como un hecho compartido. Pocos alumnos poseen una vocación profesional, pero con el tiempo la van adquiriendo.

Las personas se realizan de manera significativa como profesionales. Se trata del proceso de identificación con la profesión. El

componente ocupacional es muy importante. Se busca ocupar un lugar en la sociedad.

LOS CATORCE ACADÉMICOS ENTREVISTADOS EN TRES UNIVERSIDADES DE VALENCIA EN JULIO DE 2011, Y LAS RESPUESTAS A LA PREGUNTA ACERCA DE CÓMO SE FOMENTA EN LOS ESTUDIANTES LA IDENTIDAD PROFESIONAL

Diez de los entrevistados son de la Universidad de Valencia y se trata de los siguientes: Dr. Cruz Pérez, Dr. Bernardo Gargallo, Dra. Rafaela García-López, Dra. Victoria Vázquez, Mtra. Inmaculada López y Dr. Vicente Barberá; todos ellos del Departamento de Teoría de la Educación de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación. En la Universidad de Valencia también se realizó una entrevista con el Dr. Manuel Dollz de la Facultad de Física, la Lic. Pilar Martínez-Arocas de la Facultad de Farmacia, el Dr. Rafael Pla López, profesor de Matemática aplicada, y la Dra. María Carmen Antolín, profesora titular del Centro de Investigaciones sobre Desertificación.

Otros tres son de la Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir": Dr. Juan Escámez,¹⁰ Dr. Roberto Sanz y Mtra. Lucía Ballester. En la Universidad Politécnica de Valencia, el único entrevistado es el Dr. José Félix Lozano.

Los criterios para la selección fueron diversos; el primero es que tres de ellos habían sido entrevistados previamente (2004);¹¹ se buscaba que no todos los académicos fueran del campo de la educación y seguir las recomendaciones del Dr. Juan Escámez y del Dr. Vicente Barberá. Es importante mencionar que aunque la mayoría de las entrevistas se

10 El Dr. Juan Escámez trabajó durante muchos años en la Universidad de Valencia y es actualmente director del Instituto de Investigación en Teoría de la Educación de la Universidad Católica "San Vicente Mártir" de Valencia.

11 El Dr. Juan Escámez, que en ese momento era catedrático en la Universidad de Valencia, la Dra. Rafaela García-López y el Dr. José Félix Lozano.

aplicaron de manera individual, algunas de ellas se realizaron en forma de grupos de discusión, es decir, con dos o tres entrevistados al mismo tiempo,¹² lo que resultó una experiencia muy interesante.

Con base en las transcripciones de las entrevistas con los catorce profesores en Valencia, se definieron nueve categorías acerca de cómo se promueve la identidad profesional de los estudiantes. Éstas son:

Depende de una buena elección de la carrera y de articular la identidad profesional con la personal

Algunos ejemplos son los siguientes:

Hay problemas en la orientación profesional y en el hecho de que hay padres que obligan a sus hijos a estudiar la misma carrera que ellos ejercen. Arrancar con una buena elección de la carrera (Dr. Pla, Dra. María Carmen Antolín y Dr. Vicente Barberá).

...la identidad profesional corre paralela... con el crecimiento personal... ese es el concepto de excelencia profesional y de hacer bien las cosas... (Dr. Juan Escámez).

Primero, tienen que tener conciencia de las habilidades profesionales que requieren los estudios que están realizando, que a veces no los saben; hay ámbitos profesionales muy dispersos, por ejemplo Pedagogía... donde se puede trabajar casi de cualquier cosa, porque todo es educativo y casi todo tiene una vertiente educativa. Depende de hacia dónde vayan dirigidos, pues la identidad profesional sería muy diferente. En profesiones que tienen un abanico tan amplio... que tomen conciencia de que eso tiene muchas ventajas (Dr. Cruz Pérez).

Hay una serie de carreras profesionales hereditarias, no sé de qué manera decirlo porque a mí no me parece bien eso precisamente, o sea, eso va contra la ética

profesional, porque tú lo que estás haciendo es simplemente perpetuar un *estatus* y se alucinaban a lo mejor nuestros padres cuando decíamos no quiero ser lo mismo que tú... (Dra. María Carmen Antolín).

...la identidad de la profesión que uno tiene que tener, a mí me gustaría... que fuera vocacional, que eligiera aquello que realmente le hace feliz y que puedan rendir más, porque si trabajan a gusto pueden rendir más. Pero ¿qué hacemos desde la administración para que se siga la vocación por parte del joven? Muy poco (Dr. Vicente Barberá).

Conocer el trabajo de los profesionales de larga trayectoria y con el aprendizaje práctico

...que conozcan experiencias reales de su ámbito profesional, que vean que un ingeniero que lleva 20 años trabajando les cuente cómo es su día a día... qué significa ser ingeniero, qué riesgos tienen, qué ventajas, qué problemas encuentra, eso sería algo muy bueno, porque estamos hablando de identidad profesional (Dr. José Félix Lozano).

...para eso están diseñados los *practicums* en las titulaciones de educación... para ponerlos en contacto con el ámbito laboral y yo también soy partidario de traer profesionales a clase, he procurado hacerlo siempre que he podido, profesionales para que expliquen lo que están haciendo, en qué están trabajando, cómo se sienten, cómo viven la profesión, en qué medida les ha ayudado la universidad, qué elementos echan de menos, etc., y también pues, las mesas redondas sobre salidas profesionales que también se hacen en esta Facultad, donde viene gente... tanto de los colegios profesionales como del ámbito laboral a explicar y difundir lo que son las áreas de trabajo profesional... y eso ayuda a construir la identidad,

12 Se trata de tres pequeños grupos. Es el caso del que se formó con la Dra. Victoria Vázquez, Mtra. Inmaculada López y Mtra. Lucía Ballester, que estudiaron el doctorado en el Departamento de Teoría de la Educación, Facultad de Filosofía y Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia; de dos entrevistados: el Dr. Dollz y la Lic. Martínez Arocas; y de un tercero que se integró por el Dr. Pla, la Dra. Antolín y el Dr. Barberá.

pero la identidad se acaba construyendo en un ámbito profesional en que tú empiezas a desarrollarte (Dr. Bernardo Gargallo).

...quizá por la experiencia que tenemos, es que... de nuestra titulación, lo que más les confiere identidad profesional es el aprendizaje-servicio... el contacto con la práctica es lo que les da esa identidad (Mtra. Lucía Ballester).

Yo también creo que a través del aprendizaje vivencial, no hay otra, y yo creo que no es cómo se fomenta sino cómo se debería fomentar, porque realmente desde la universidad, la cuestión práctica no se lleva y yo creo que la identidad profesional sólo se desarrolla a través de la práctica, de verte en la situación y desarrollarte como tal (Mtra. Inmaculada López).

Recordarles a los alumnos el sentido de la profesión

Yo creo que hay varias vías para ello, una, recordarles muy bien el sentido de la profesión, es decir, la meta por la que cobra su legitimidad social (Dr. José Félix Lozano).

La identidad profesional se construye sobre todo en la profesión, eso es claro, pero hay que ir trabajando en el ámbito de la formación; para ello, el estudiante tendría que tener claro y eso tendríamos que hacerlo los profesores, en qué se está formando, qué está estudiando y por qué lo está estudiando, tendría que tenerse claro y no se suele tener, lo que es el perfil profesional de la carrera que está cursando, es decir, para qué se está formando, en qué va a trabajar, cuál es la identidad profesional de los trabajadores, cuáles son las salidas profesionales, cuáles son los ámbitos laborales, etc. (Dr. Bernardo Gargallo).

Yo que he estado trabajando muchos años en la Facultad de Farmacia, notabas perfectísimamente ese perfil profesional, cómo estaba totalmente institucionalizado, había dos grupos de estudiantes y además

aquí había dos especialidades... el farmacéutico que era el expendedor de medicamentos... y el de la rama ecológica... que querían dedicarse a la investigación, a la biomedicina... o a la parte de plantas medicinales y esa gente eran los que realmente te daba gusto tenerlos como estudiantes... (Dra. María Carmen Antolín).

Que los estudiantes se vean a sí mismos como parte de un colectivo profesional

...que la gente se vea a sí misma como miembro de un colectivo (Dr. José Félix Lozano).

...nosotros en la Universidad sí que potenciamos mucho los *practicums*... y yo creo que eso es lo que más ayuda a la identidad profesional y yo creo que también el invitarles y meterles en el mundillo de los colegios profesionales, que ellos vean que existen, que se vinculen a ellos, que conozcan sus códigos deontológicos, dónde están físicamente esos sitios, qué página web, todo eso, yo intento que ellos vean que van a pasar a formar parte de un colectivo... (Mtra. Lucía Ballester).

Tiene que ver con la identificación con la institución en la que estudian (Dr. José Félix Lozano).

Las universidades no sabemos promover la identidad profesional

Se fomenta poco... porque a veces, lo que se está enseñando no lo cree el profesor (Dr. Roberto Sanz).

De todas maneras es problemático en una sociedad en la cual las profesiones están cambiando de una manera muy rápida, o sea, una parte muy importante de los estudiantes actuales, cuando trabajen, si trabajan, van a trabajar en profesiones que no sirven actualmente; de manera que inducir la identidad profesional sería un enfoque reduccionista (Dr. Rafael Pla).

Evitar la exagerada especialización y fomentar una visión integral en cada carrera y la interdisciplina

...es importante dar una formación multidimensional, digamos multidisciplinar al principio y encajar luego con la especialidad de uno, esto nos llevaría a tener una formación... globalizada de lo que es la identidad profesional, teniendo claro lo que pertenece a nuestra área de conocimiento pero sin perder de vista el conjunto... (Dra. Rafaela García-López)

Cuando llegan a la licenciatura ya tienen clara su identidad profesional

...a lo que estamos acostumbrados es que ya está hecho que el que quiere estudiar física lo hace y ya, es más fácil que eso se haga desde el bachillerato, marca mucho el profesor del bachiller, marca mucho más que nosotros. Cuando a mí me llegaban en la Facultad ya tenían claro que querían ser... (Dr. Manuel Dollz).

CONCLUSIONES

Un asunto que vale la pena resaltar se refiere a que la identidad profesional no se genera únicamente en el trabajo, sino que también se produce durante la formación profesional. La mención proviene tanto de los autores que se expusieron en la parte teórica, como en las entrevistas con los coordinadores de posgrado de la UNAM y con los académicos españoles.

Especialmente significativa es la afirmación de Agustín Domingo Moratalla (2010) acerca de la oportunidad que tiene la universidad de promover la construcción de la identidad personal y profesional y emplear en ello las éticas profesionales. En este último aspecto coinciden las ideas propuestas por García-López, Jover y Escámez (2010) —en cuanto a la vinculación que se establece entre identidad y ética profesional— y

por algunos de los coordinadores de posgrado; asunto que también se presenta en las entrevistas con los académicos españoles, tanto en el 2003-2004, como en el 2011.

Aunque lo expresado por los coordinadores, coincide con la definición que ofrece Julia Evetts acerca de la identidad homogénea con la que se prepara a los profesionales, son más nutridas las respuestas que enfatizan la construcción de identidades profesionales múltiples con base en los campos de especialidad y en la interdisciplinariedad de los posgrados. Este punto se vincula fácilmente con la argumentación de la autora acerca de la *diversificación y segmentación* de las disciplinas. La información proviene de los coordinadores de trece posgrados, muy diferentes entre sí, que forman parte de las cuatro grandes áreas de conocimiento en que la universidad clasifica sus 40 posgrados. El tema también se presenta en las entrevistas en España.

La propuesta de Andrew Abbott retomada por Julia Evetts acerca de las *jurisdicciones profesionales*, en que se enfatiza que los grupos profesionales compiten con otros grupos (dentro y entre las disciplinas) por la exclusividad del control de un *corpus* de conocimiento, también fue expresada por los coordinadores, lo mismo que la necesidad de que se abran nuevos campos de conocimiento (por ejemplo en el caso de Astronomía).

Lo que se retoma de la obra de Augusto Hortal, Juan Manuel Cobo y Agustín Domingo Moratalla acerca de que la profesión y la identidad profesional forman parte de la realización y superación personal, coincide plenamente con la información proporcionada por todos los profesores e investigadores entrevistados.

Se plantea la identidad profesional como proceso y como parte de la conformación de comunidades, tanto en la teoría planteada como en las contestaciones de los entrevistados. De manera muy interesante, algunos de ellos, además de señalar las identidades disciplinarias e intra-disciplinarias, consideran que hay una fuerte identidad con la institución en donde

estudian y en donde trabajan. La identidad institucional es especialmente fuerte en la UNAM. Esto se manifestó especialmente en cinco posgrados que pertenecen a las Áreas de Ciencias Sociales y Humanidades y de las Artes.

Resultó muy útil la clasificación que recupera Mauricio Correa (2010) de Robert Putman en cuanto a la identidad profesional vinculante o inclusiva (*bonding*) y la que “tiende puentes” o exclusiva (*bridging*), pues los coordinadores de posgrado mencionaron repetidamente, en ambos casos, la interacción horizontal que se lleva a cabo dentro de un mismo posgrado y la frecuente interacción que hay y que se promueve en los estudiantes con otros grupos y con otros posgrados tanto a nivel nacional como internacional.

En cuanto a las respuestas de los estudiantes y profesores de posgrado con respecto a esta temática, podemos resaltar que en general el rasgo de “identificación con la profesión” se encuentra en un rango medio, situación que en el proyecto de investigación se considera de un nivel adecuado.

Los profesores e investigadores de posgrado de la UNAM que consideran más importante la identidad profesional pertenecen al Área de Conocimiento de Ciencias Biológicas y de la Salud, en las dos preguntas abiertas acerca de los principales valores que la universidad debería transmitir a su alumnado y a su profesorado. En la segunda pregunta tiene una posición significativa también el Área de Humanidades y de las Artes.

REFERENCIAS

- ALUJA, Martín y Andrea Birke (2004), “Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior”, en Martín Aluja y Andrea Birke (coord.), *El papel de la ética en la investigación científica y la educación superior*, México, Fondo de Cultura Económica/Academia Mexicana de Ciencias, pp. 87-14.
- BEAUCHAMP, Tom y James Childress (2001), *Principles of Biomedical Ethics*, Nueva York, Oxford University Press.
- BOLÍVAR, Antonio, Manuel Fernández-Cruz y Enriqueta Molina (2005), “Investigar la identidad profesional del profesorado: una triangulación secuencial”, en *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, vol. 6, núm. 1, art. 12, enero, en: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125> (consulta: 22 de enero de 2012).
- COBO, Juan Manuel (2003), “Ética profesional”, 4º de Pedagogía (curso 2003-2004), Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- CORREA, Mauricio (2010), “La ética de las profesiones desde el punto de vista del capital social”, en Mauricio Correa y Pablo Martínez (eds.), *La riqueza ética de las profesiones*, Santiago de Chile, RIL Editores, pp. 111-139.
- EVETTS, Julia (2003), “Identidad, diversidad y segmentación profesional: el caso de la ingeniería”, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coords.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 141-154.
- ESCÁMEZ, Juan y Ramón Gil (2001), *La educación en la responsabilidad*, Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica.
- ESCÁMEZ, Juan y Sandra Morales (2007), “Competencias para la convivencia en una sociedad plural”, *Revista Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 65, núm. 126, pp. 481-509.
- FREIDSON, Eliot (2003), “El alma del profesionalismo”, en Mariano Sánchez-Martínez, Juan Sáez y Lennart Svensson (coord.), *Sociología de las profesiones. Pasado, presente y futuro*, Murcia, Diego Marín Librero Editor, pp. 67-91.
- GARCÍA-LÓPEZ, Rafaela, Gonzalo Jover y Juan Escámez (2010), *Ética profesional docente*, Madrid, Editorial Síntesis.
- HORTAL, Augusto (2002), *Ética general de las profesiones*, Bilbao, Desclée de Brouwer, S.A.
- LINARES, Jorge Enrique (2008), *Ética y mundo tecnológico*, México, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras/Fondo de Cultura Económica.
- MARTÍNEZ-Navarro, Emilio (2010), *Ética profesional de los profesores*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MORATALLA, Agustín Domingo (2010), “Ética de las profesiones y formación universitaria: tres modelos de responsabilidad profesional”, en Mauricio Correa y Pablo Martínez (eds.), *La riqueza ética de las profesiones*, Santiago de Chile, RIL Editores, pp. 91-110.
- UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, datos del posgrado 2004, 2006 y 2010.

El papel de la participación de estudiantes de Psicología en escenarios de práctica en el desarrollo de su identidad profesional

FABIOLA RODRÍGUEZ* | ILEANA SEDA**

Se analizan los significados que 34 estudiantes de primero a sexto semestre de la carrera de Psicología elaboraron sobre esta disciplina a partir de su asistencia a diversos contextos profesionales: laboratorios de investigación, centros de atención psicológica e instituciones educativas y de salud, como parte de su participación en el programa extracurricular titulado “Escenarios formativos”, realizado en la Facultad de Psicología de la UNAM entre 2010 y 2011. El análisis de auto-reportes reveló diversos significados sobre la disciplina y atributos deseables en un psicólogo, con relación al *ethos* profesional subyacente a los espacios científico y profesional. Reconocer los ámbitos de acción se vinculó con la definición temprana de proyectos profesionales. Se discute el papel de los tutores y los mecanismos formativos en la valoración de la experiencia, así como la relevancia de este tipo de programas en el acercamiento temprano del estudiante a la vida laboral y en la construcción de su identidad profesional.

The authors analyze the meanings that 34 students enrolled in first to sixth semester of the Psychology degree expressed about this discipline after their participation in diverse professional contexts: research laboratories, psychological care centers and educational and health institutions in connection with their participation in the extracurricular program “Formative contexts” (“Escenarios formativos”) carried out at the UNAM’s Faculty of Psychology between 2010 and 2011. The analysis of self-reports revealed diverse meanings about the discipline and about the characteristics that a psychologist should have with regard to the professional ethos that underlies the scientific and professional spaces. The recognition of the action stages could also be related to the early definition of professional projects. The authors discuss the role of tutors and the training mechanisms for the evaluation of experience, and also the importance of this kind of programs for the early involvement of students to the working life and for the construction of their professional identity.

Palabras clave

Educación superior
Comunidades de práctica
Experiencia de los estudiantes
Identidad profesional
Formación en la práctica

Keywords

Higher education
Practice communities
Students’ experience
Professional identity
Training to practice

Recepción: 20 de abril de 2012 | Aceptación: 28 de junio de 2012

* Licenciada en Psicología. Candidata al Doctorado en Psicología Educativa y Desarrollo, Facultad de Psicología, UNAM. Profesora de asignatura A en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco. Temas de investigación: identidad profesional, prácticas de formación de estudiantes universitarios (Psicología), comunidades de aprendizaje. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con Marisol de Diego y César Jurado), “El programa de Escenarios Formativos: acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación”, en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-136; (2009, en coautoría con Juan Manuel Sánchez, Emily Ito Sugiyama y Marisol de Diego), “Significados, rituales y principios en el primer día de clase”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 8-22. CE: fabrosa76@gmail.com, frsanchez@upn.mx

** Doctora en Educación por la Universidad de Illinois. Profesor titular C definitivo de la Facultad de Psicología de la UNAM. Temas de investigación: procesos cognoscitivos de la lectura y la escritura; formación profesional y pensamiento docente. Publicaciones recientes: (2010, en coautoría con Hilda Paredes), “La formación profesional, entramado de contenidos, escenarios y actores”, *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 1, núm. 1, pp. 99-107; (2010, en coautoría con Griselda Torres Vázquez), “Las prácticas letradas en comunidad”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. XXXII, núm. 1, pp. 41-55. CE: iseda47@gmail.com

JUSTIFICACIÓN

La identidad profesional, de acuerdo con Dubar (2002), designa modelos culturales o formas socialmente reconocidas de identificarse en el ámbito laboral, es decir, constituye una categoría social a la que puede afiliarse una persona. Dicha categoría plantea ciertos atributos o rasgos identitarios que definen y distinguen a un profesional de otro, los cuales, empero, son apropiados activamente por la persona. La identidad profesional, vista como la conciencia y significación valorativa que tiene el individuo de su pertenencia a un grupo, implica un conjunto de repertorios culturales interiorizados, es decir, los significados construidos que se ponen en acción cotidianamente y que participan en la elaboración del futuro (Wenger, 2001). En este trabajo asumimos la identidad profesional como una experiencia negociada, en tanto que la construcción de lo que significa ser psicólogo se definiría por las formas en que participan los profesionales, o en este caso, los alumnos. La identidad profesional, como construcción subjetiva, incorpora el compromiso personal, las creencias y los valores asociados a la profesión y definidos culturalmente (Lasky, 2005).

Muchos estudios sobre identidad profesional se han realizado con profesionales en ejercicio, sobre todo en el ámbito de la docencia o la investigación, y son pocos los trabajos con estudiantes o profesionales recién insertados al campo laboral (Castañeda y Navia, 2009; Machuca, 2009). Específicamente en Psicología, Romo (1996) identificó diversos rasgos o tipos identitarios en sus entrevistados (docentes de Psicología), relacionados con las condiciones institucionales. A su vez, Pliego (2000) refiere cierta ambigüedad en la identidad profesional de los investigadores educativos, dada la naturaleza multidisciplinar de su campo y ámbito de investigación.

El carácter dual de la Psicología, como ciencia y como práctica (Henriques y Stemberg, 2004), complejiza la definición personal que

cada psicólogo hace como profesional. Si consideramos, además, que el contexto de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ofrece un currículo plural en perspectivas y modelos teórico-metodológicos, resulta pertinente preguntarse: entre la diversidad de fuentes de identificación, ¿de qué se apropia el psicólogo en formación? Atender cómo significan los alumnos su experiencia formativa resulta crucial, pues como afirman Guzmán y Saucedo (2007), es a fin de cuentas para ellos que se diseña, planea e implementa un modelo educativo.

El sentido atribuido por los alumnos a la formación que reciben, qué piensan sobre ella y cómo la valoran, son significados que constituyen un sistema de referencia que organiza su quehacer en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gil *et al.*, 2009). Como afirma Navarrete (2008), de la manera de asumir el proceso de formación profesional, resulta la manera de asumirse profesional, es decir, la formación tiene un papel central en la constitución de la identidad profesional.

En educación superior se reconoce cada vez más la importancia de enfrentar al aprendiz a problemas reales propios de su profesión, es decir, a situaciones donde el estudiante desarrolle las competencias propias de su carrera. Para ello, los modelos curriculares en los ámbitos de educación, salud o económico-administrativo, han incorporado diversas modalidades de práctica que incluyen pasantías en empresas, clínicas, escuelas y experiencias de verano, entre otras (véanse, por ejemplo: Chacón, 2002; Callaghan *et al.*, 2009; Ruiz, 2009). En Psicología específicamente, existen prácticas formativas donde se asigna al estudiante un papel cercano a lo que será su vida laboral (Díaz Barriga *et al.*, 2006; Cuevas, 2004). Como afirma Labarrere (1998), es posible “profesionalizar” de forma temprana diseñando contextos de formación flexibles en los que, de manera creciente, el alumno adquiera mayor autonomía en su proceso de formación profesional.

Dependiendo de la carrera, de las características de cada contexto profesional, de las actividades formativas para los estudiantes, así como del tipo de apoyo y supervisión que se les otorga, se potencian ciertos aprendizajes en lugar de otros. Se ha documentado el desarrollo de habilidades cognoscitivas y sociales, pautas de relación y comunicación con otros colegas, así como una reflexión ética sobre el ejercicio profesional (véanse por ejemplo: Coster *et al.*, 2008; Milburn y Colyer, 2008). Sin embargo, el común denominador de las experiencias tempranas en el ámbito profesional es que en ellas se genera un proceso de participación o de comprensión en la práctica (Lave, 2001), en el sentido de que lo que se aprende está en relación con la historia y cultura del contexto, con las relaciones con los otros, así como con los significados que el individuo construye en función de sus propios pensamientos, sentimientos y valores.

Participar en una comunidad de profesionales, que sería un tipo de comunidad de práctica (Wenger, 2001), implica afiliarse y comprometerse con ella, y a partir de ello es posible interiorizar las normas y roles de dicho grupo social, y de forma general, apropiarse del conjunto de repertorios o modelos culturales (de tipo simbólico-expresivo) de los grupos de referencia en cuestión (Giménez, 2007). Asumimos, pues, que cualquier proceso de formación es situado, contextual y mediado por una diversidad de artefactos, símbolos, rutinas, reglas y normas que constituyen a los contextos específicos de formación (Cole y Engeström, 2001); se trata de un proceso intencionalmente dirigido a la apropiación de un conjunto de saberes.

En el caso de la formación profesional, tales saberes tienen que ver con un lenguaje especial, reglas de comportamiento, conocimientos técnicos y la apropiación de actitudes y roles, pues se espera que el estudiante, al terminar su formación, desempeñe un nuevo papel en la sociedad. En este sentido, la formación profesional es un proceso de

socialización secundaria (Berger y Luckmann, 1991), porque busca integrar nuevos miembros al grupo social (de profesionales particulares). Para ser y sentirse profesional, el estudiante deberá dominar los aspectos teóricos e instrumentales, además de reconocer el papel que ocupa en espacios concretos, experimentando las formas de relación, comunicación y organización presentes en un contexto específico.

Un aspecto clave de este proceso de socialización es el reconocimiento y aprendizaje del *ethos* profesional que subyace a los entornos profesionales específicos, es decir, el sistema de valores, normas y patrones de comportamiento (Romero y Yurén, 2007). Enfrentar al estudiante a situaciones en espacios de práctica le permite observar y ejercitar las funciones, normas, valores y premisas asociadas a su profesión, es decir, actuar el rol profesional (Fortes y Lomnitz, 1991). Desempeñar dicho rol de forma situada permite construir un sentido de pertenencia a un grupo concreto (como el equipo clínico, por ejemplo), y de forma general, a la profesión (Rush *et al.*, 2009).

En síntesis, las experiencias formativas en comunidades de práctica profesional tienen un papel en la identidad profesional dado que en ellas se genera: un sentido de pertenencia a grupos concretos de profesionales y/o a la disciplina de forma general; un reconocimiento de formas específicas de hacer y pensar que los agentes socializadores (tutores, profesionales) transmiten, a la par de otorgar “modelos de identidad” (Giménez, 2007: 71); y un proceso de apropiación de atributos o rasgos identitarios que definen y configuran una forma de ser profesional.

En el presente estudio analizamos lo que los estudiantes de Psicología significan sobre su profesión a partir de su participación en contextos de investigación e intervención, tanto unidisciplinarios como multidisciplinarios. La inserción en estos espacios donde laboran psicólogos se generó como parte del

programa “Escenarios formativos” (ESFOS), el cual se llevó a cabo en la Facultad de Psicología de la UNAM, y tiene un carácter extracurricular y de participación voluntaria (Rodríguez *et al.*, 2011). El objetivo del programa fue acercar a los estudiantes al ejercicio profesional, y contribuir así con lo establecido en el actual plan de estudio de la Facultad, en donde se plantea, respecto del perfil profesional del egresado, que sea capaz de “comprender, diagnosticar e intervenir en la satisfacción de necesidades y la solución de problemas psicológicos en escenarios diversos, complejos y cambiantes”.

Pregunta de investigación

La pregunta que guió el trabajo fue: ¿qué significados sobre la psicología construyen los estudiantes que participan en diversos espacios de práctica profesional, y cómo se relacionan con el desarrollo de su identidad profesional?

MÉTODO

Contexto y participantes

Participaron 34 alumnos (29 mujeres). Al momento de su asistencia al escenario, tres de ellos cursaba primer semestre, cuatro el segundo, seis el tercero y cuatro el cuarto. Es decir, la mitad cursaba la etapa general del plan de estudio de la Facultad de Psicología de la UNAM (primero a cuarto semestres), la cual consta de asignaturas obligatorias sobre las principales tradiciones psicológicas, conocimientos conceptuales y aproximaciones metodológicas de las ciencias naturales, sociales y humanísticas; 11 cursaban quinto semestre y seis sexto, es decir, la otra mitad cursaba la etapa profesional sustantiva (quinto a séptimo), la cual contempla asignaturas optativas sobre diversos campos de intervención del psicólogo: 1) ciencias cognitivas y del comportamiento, 2) psicobiología y neurociencias, 3) procesos psicosociales y culturales, 4) psicología clínica y de la salud, 5) psicología educacional y 6) psicología organizacional. No se consideraron estudiantes de

octavo semestre (etapa terminal), dado que el plan actual de la Facultad de Psicología de la UNAM se instauró en el año 2008 y al momento de la investigación aún no había estudiantes cursando dicha etapa.

Los 34 estudiantes participaron en el programa “Escenarios formativos”, el cual requiere que en cada escenario de formación haya un psicólogo responsable de definir y supervisar las actividades formativas, al que llamamos “acompañante académico”. Los estudiantes asistieron por al menos un semestre a uno de los 17 escenarios considerados en este estudio, cubriendo de dos a 20 horas semanales, en función de sus posibilidades de tiempo y de la dinámica de cada escenario. En cada escenario se define el número de alumnos que puede recibir al semestre, según las posibilidades de apoyo a los estudiantes y el espacio físico.

Los 17 escenarios los caracterizamos según el vínculo o relación que tienen con la Facultad de Psicología:

1. *Escenarios internos*: seis laboratorios dentro de la Facultad de Psicología de investigación básica y aplicada, cuyas líneas de investigación corresponden a las áreas de: ciencias cognitivas y del comportamiento, psicobiología y neurociencias y psicología educacional. Participaron siete estudiantes que realizaron actividades propias de la investigación (por ejemplo, realización de experimentos y análisis de datos en programas específicos). Los acompañantes académicos fueron investigadores, con la colaboración de estudiantes de posgrado o de semestres avanzados de licenciatura que realizaban su servicio social y/o desarrollaban sus tesis, quienes también apoyaron a los estudiantes de ESFOS.

2. *Escenarios “puente”*: siete espacios de intervención, es decir, centros o consultorios que pertenecen a la Facultad de Psicología y que brindan servicios (en este caso de tipo comunitario, terapéutico y psicopedagógico) a la comunidad o población general. En uno de

los escenarios se realizan talleres para la formación de recursos humanos en un hospital; un centro comunitario brinda servicios psicológicos y educativos a personas de bajos recursos; en otro centro se interviene para la prevención y rehabilitación en adicciones a jóvenes; en otros dos se trabajan diversas técnicas de bio-retroalimentación para el control del estrés y la ansiedad; mientras que en otros dos se atiende a niños con alteraciones en el neurodesarrollo. Los acompañantes académicos fueron docentes e investigadores de las áreas de: psicobiología y neurociencias, clínica y de la salud, y psicología educacional y organizacional. Participaron 14 alumnos (en promedio, dos por escenario) que realizaron actividades muy diversas dependiendo del escenario (observación y evaluación, diseño e impartición de talleres e investigación aplicada). Similar a los laboratorios, en estos escenarios también participaron estudiantes avanzados de licenciatura y posgrado.

3. *Escenarios externos*: cuatro instituciones externas a la Facultad de Psicología —tres organizaciones no gubernamentales y un instituto de salud pública— las cuales brindan atención a la población en general de forma multidisciplinar. En una de las instituciones de asistencia privada se atiende a población senil con diversos tipos de demencia; en otra se trabaja con jóvenes de bajos recursos que tienen adicciones; mientras que en el instituto público y en una de las asociaciones civiles se atiende a menores con alteraciones de desarrollo. Participaron 13 estudiantes, quienes realizaron actividades de observación, evaluación, intervención, apoyo y asistencia a la población. Como se podrá notar, en los escenarios externos fue donde se aceptaron a más estudiantes (tres por espacio), a diferencia de los laboratorios, donde en promedio asistió sólo un alumno por escenario, lo cual se relaciona con las posibilidades físicas de cada espacio.

Instrumentos

Al término de su estancia en estos escenarios, los 34 participantes elaboraron sus “Reflexiones finales”, textos escritos donde se les pedía analizar: actividades realizadas en el escenario y su importancia o vínculo con la Psicología; aprendizajes importantes para su formación profesional; y formas de apoyo y relación que tuvieron con su acompañante académico o con otras personas (profesionales, población) dentro del escenario.

Estos elementos tenían la intención de que los participantes identificaran *qué, cómo* (actividades), *quién* (no sólo el propio estudiante, sino colegas, población), *por qué* (relevancia y vínculo de las actividades con la formación profesional) y *para qué* (aprendizajes) se realizaron las actividades propuestas. Sin embargo, no se les solicitó organizar sus escritos con una estructura específica. Los textos tomaron la forma de relatos sobre la experiencia y los estudiantes sabían que sólo los responsables del programa tendrían acceso a ellos. También sabían que no era una “tarea” que sería cuestionada o evaluada (no recibieron puntos, créditos o calificaciones por ello) y en ese sentido, contaron con cierta libertad de expresión. Cabe mencionar que aun cuando la participación en los escenarios fue de forma extracurricular, todos los estudiantes asumieron con compromiso la experiencia, que se expresó a través de la constancia y puntualidad mostradas al asistir en las fechas y horarios establecidos.

Asumimos que la reconstrucción generada en las “Reflexiones finales” da cuenta de los significados construidos en torno a la profesión, pues la versión de la experiencia del estudiante está en función del papel o rol que asumió dentro de la dinámica particular de cada espacio, el cual, a su vez, cuenta con sus propias pautas de acción y relación. Como afirma Bruner (1990), en la construcción narrativa de significados usamos herramientas culturales que anteceden a nuestra participación en comunidades; y ésta repercute, a su vez, en la construcción de significados (Wenger, 2001).

Forma de análisis

Analizamos los escritos (“Reflexiones finales”) de los alumnos bajo la perspectiva de protocolos verbales (Ericsson y Simon, 1984): análisis minucioso del contenido de cada uno de los textos sin categorías previas, es decir, de forma inductiva y en la lógica de buscar los temas “émicos” (Stake, 1998). Para ello marcamos la información considerada como relevante dentro de los textos y en una segunda lectura identificamos fragmentos específicos, en forma de frases, enunciados o párrafos, que posteriormente codificamos con *descriptores*, esto es, palabras clave que representan a la idea seleccionada, extrayendo lo más relevante de ésta, a modo de síntesis.

Posteriormente agrupamos los descriptores en temáticas, las cuales se discutieron en diálogo con la teoría. De ese trabajo resultaron las siguientes categorías:

1. *Ethos* del contexto: tiene que ver con la identificación que hace el alumno sobre valores, premisas, reglas, costumbres y limitaciones del escenario que pudo observar de cerca.
2. Concepción de la Psicología: si bien en todas las categorías podemos observar

significados sobre la disciplina (por ejemplo, en la primera serían las funciones que desempeña un psicólogo en los contextos donde labora), aquí abordamos las definiciones más precisas de los estudiantes sobre la profesión, es decir, qué es para ellos la Psicología y cuáles son sus ámbitos de acción.

3. Atributos del psicólogo: se agruparon aquí aquellos significados sobre las características o rasgos de la persona, es decir, del profesional de la psicología, que el estudiante considera debe tener.
4. Mecanismos de formación: recupera aquellas estrategias o mecanismos y formas de ser/apoyar por parte de los responsables de los alumnos (acompañantes académicos), que los estudiantes valoraron.

Si bien los resultados están organizados por estas categorías, se podrá advertir que se van señalando las diferencias/ semejanzas entre los tipos de escenarios, dado que asumimos que el contexto incide en la construcción de significados (Cuadro 1). Incluimos también citas textuales (viñetas) como ejemplos ilustrativos de los resultados.

RESULTADOS

Cuadro 1. Síntesis de resultados por tipos de escenario

Tipo de escenario Categorías <i>emic</i>	Escenarios internos (laboratorios)	Escenarios “puente” (centros vinculados a la facultad)	Escenarios externos (instituciones)
<i>Ethos</i> del contexto	Científico: aspectos académicos, jerarquías de roles, sistema de estímulos.	Profesional: aspectos éticos de la interacción con la población.	Institucional: inercias del trabajo de profesionales de la salud.
Concepción de la Psicología	Del diván a la ciencia con diversos fenómenos de estudio (investigación).	La apropiación de una ciencia con diversas áreas de intervención (evaluación y diagnóstico).	La profesión como ámbito de acción y solución de problemas que se adquiere con experiencia y práctica.
Atributos del psicólogo	Científico: responsabilidad, dedicación, organización, tolerancia a la frustración, paciencia y cooperación.	Que interviene: saber escuchar y observar, responsabilidad, tolerancia, respeto, paciencia, empatía.	Que trabaja con población: paciencia, comprensión, compasión, tolerancia, empatía.
Mecanismos de formación	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios y exposiciones. • Adquisición de mayores responsabilidades conforme al dominio y experiencia mostrados. • Aprendizaje entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Seminarios y sesiones de discusión de casos (asesorías). • Inducción, explicación, retroalimentación, supervisión situada y solución de dudas. • Aprendizaje entre pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseñanza tipo “oficio” (por observación, explicación emergente y solución de dudas <i>in situ</i>). • Búsqueda autónoma de información.

Ethos del contexto

El tipo de contexto y de participación en éste permitió a los alumnos reconocer ciertas premisas y valores de la práctica situada que resultan importantes en la construcción de significados sobre la profesión. Una premisa tiene que ver con la ética y valores asociados al trabajo con poblaciones vulnerables (por ejemplo, personas con adicciones o discapacidad motriz), lo cual observamos específicamente en los escenarios externos, pues por el tipo de empresa plantean a los profesionales que ahí laboran —y a los alumnos que participan con ellos— una directa e intensa relación con dicha población. Relacionarse con ésta implicó para los estudiantes un impacto emocional inicial (desconcierto, incertidumbre, temor), que poco a poco fue disminuyendo y se vinculó con una alta motivación por investigar documentalmente, de forma autónoma, sobre los trastornos en cuestión, y poder así comprender la sintomatología

observada a lo largo de las interacciones con la población.

Otra característica de los escenarios externos fue el trabajo interdisciplinar, pues la interacción con diversos profesionales, en este caso del ámbito de la salud (de enfermería, gericultura o fisioterapia), fue de los aspectos más importantes para la formación de los estudiantes, quienes pudieron observar las formas de organización (en su mayoría verticales), comunicación y relación que se presentan (por ejemplo, toma unilateral de decisiones, aspectos inerciales o burocráticos) y el papel que ocupa el psicólogo en esa dinámica institucional. Asimismo, este tipo de contexto permitió diferenciar el papel o rol profesional que tiene el psicólogo con relación a los otros profesionales: “no creo que el área de terapia física sea un lugar en donde el psicólogo pueda desarrollarse profesionalmente. Dentro de la fundación existía el área de terapia ocupacional y en esa área sí

es donde puede desempeñarse un psicólogo” (Adela, segundo semestre).

A su vez, los escenarios “puente” permitieron en los alumnos un amplio reconocimiento y comprensión de los fenómenos que atiende la Psicología: la salud, la educación, y los procesos psicosociales y cognoscitivos. Sin embargo, lo más importante para la identidad profesional tiene que ver con la confianza que los responsables otorgan a los estudiantes para que desempeñen funciones con alto nivel de responsabilidad, por ejemplo, aplicar técnicas y procedimientos específicos, como de bio-retroalimentación para el control del estrés y dolor, o utilizar instrumentos de evaluación neuropsicológica. El haber logrado dominar de forma temprana tales procedimientos y pruebas (desde su aplicación hasta su interpretación), implicó para los estudiantes haber vivido el papel que desempeña el psicólogo en “la vida real”, relacionando lo aprendido con su desarrollo profesional.

Casi todos los estudiantes que acudieron a espacios de intervención, es decir, escenarios externos y “puente”, valoraron positivamente la interacción con poblaciones reales. Ello se relaciona con que su principal motivo para ingresar al programa tuvo que ver con tener un acercamiento a contextos y prácticas “reales”; dicho de otra forma, aprender algo que no se puede aprender en el aula. Como veremos en el apartado de “Atributos del psicólogo”, la interacción con la población resulta relevante en términos de la identidad profesional, pues a partir de ello, el estudiante puede vivir de cerca las actitudes y valores deseables en el trabajo con personas a las que se dirige nuestra labor.

En los laboratorios, cuya empresa es hacer investigación, los estudiantes pudieron identificar los valores implícitos en el quehacer científico: comprendieron que un investigador no sólo participa en congresos o publica artículos, sino que también realiza tareas cotidianas que no sólo tienen que ver con lo académico, sino con aspectos administrativos

(por ejemplo la captura de datos o llenar formatos para la obtención de financiamiento). Apropiarse de ciertos elementos del *ethos* científico, como es el acercamiento a un sistema de obtención de estímulos (Izquierdo, 2006), se relaciona con la comprensión de la jerarquía de roles, no sólo dentro del mismo espacio, sino en términos de lo que implica un tipo de interacción con otros grupos de investigadores en forma de colegios invisibles (Fortes y Lomnitz, 1991).

En un inicio la “dinámica” del laboratorio (en especial los de investigación básica) resultó confusa para los estudiantes, pero sobre todo, les pareció extenuante (asistir diariamente, incluidos fines de semana, para alimentar a los animales o para correr experimentos). De hecho, todos tuvieron dificultades para empatar las actividades del laboratorio con sus horarios escolares, aunque resalta el hecho de que todos terminaron adaptándose a ese ritmo de trabajo, e incluso, la mitad de ellos decidió continuar en el mismo laboratorio para hacer el servicio social y la tesis de licenciatura. En esa decisión influyó el hecho de que los alumnos reportaron que los acompañantes académicos de este tipo de escenario fungieron cabalmente su papel de guía, como veremos más a detalle en el último apartado del análisis. Los laboratorios son espacios de formación de investigadores, y en ese sentido cuentan con mecanismos estructurados para la formación, como también se verá más adelante.

Cabe destacar que las posibilidades de formación para los estudiantes trascendió la misión explícita de cada espacio. La vinculación afectiva con personas con alteraciones (poblaciones reales) fungió como motor para el aprendizaje autónomo; reconocer el papel de otros profesionales ayudó en la propia definición de lo que hace un psicólogo; la presencia de estudiantes más avanzados (por ejemplo de posgrado) brindó experiencias y trayectorias enriquecedoras. Es probable que ninguna de estas figuras (paciente, otro profesional, compañero avanzado) haya tenido la intención de enseñarle

al estudiante a ser psicólogo, pero formaron parte del proceso de socialización profesional. Después de todo, ejercer una profesión implica situarse en lugares, actividades y relaciones sociales concretas, no sólo con expertos.

En síntesis, cualquier espacio puede ser potencialmente formativo, aunque el *ethos* de cada contexto media de manera particular la formación del psicólogo como profesional. Por otro lado, el *ethos* resulta relevante en la significación de los estudiantes, pues a través de su participación situada, ciertos elementos se vuelven más importantes que otros en la valoración de su experiencia. Dicho de otro modo, los alumnos pueden relatar de forma general, desde sus aprendizajes en las aulas, la importancia de una reflexión ética para su formación como psicólogos; sin embargo, es en contextos específicos y realizando actividades concretas donde tiene sentido reflexionar sobre la distancia entre psicólogo-paciente, o sobre la importancia de no alterar los datos en una investigación. Lo que resulta relevante a reflexionar, se configura por las características de cada contexto.

Concepción de la Psicología

De acuerdo al tipo de escenario y de las actividades profesionales realizadas (de investigación e intervención), ubicamos dos concepciones diferenciadas. En el primer caso, los estudiantes que asistieron a laboratorios mencionaron “un cambio de concepción”: de concebir a la Psicología como una profesión de “diván”, es decir, con un ámbito de aplicación predominantemente clínico, se configuró como una ciencia con múltiples modelos y campos de acción, en donde la investigación es uno de ellos.

Por otro lado, los estudiantes que participaron en los espacios de intervención (escenarios externos y “puente”) opinaron que el psicólogo es quien identifica (evalúa, diagnóstica) e interviene en los problemas de las personas. En particular la experiencia en los escenarios externos les dejó un panorama

de cómo es el trabajo interdisciplinar dentro de una institución, y aun cuando varios estudiantes sólo realizaron observaciones, lograron ubicar el potencial del trabajo del psicólogo en estos espacios (en evaluación y diagnóstico e intervención).

Si bien existen diferentes significados sobre la Psicología, que parecen corresponder a concebirla como ciencia y práctica (Henriques y Stemberg, 2004), en general observamos en los estudiantes indicadores de un sentimiento de pertenencia hacia la profesión, es decir, hacia la comunidad amplia de psicólogos. Ello se refleja en la satisfacción que reportaron por haber adquirido herramientas profesionales, así como en la forma en que se denominaban a sí mismos (como psicólogos) a lo largo de sus escritos, aún en una etapa temprana de sus estudios.

Más que hablar de concepciones establecidas o rígidas, lo que observamos es que los estudiantes fueron ampliando sus ideas sobre lo que implica la Psicología; al tiempo que reconocieron sus campos de intervención, también fueron identificando sus propios intereses profesionales. Como resultado, varios estudiantes pudieron decidir a cuál área de la Psicología deseaban dedicarse, y con base en ello, elegir asignaturas. Lo anterior resulta relevante por la claridad con que los estudiantes empezaron a definir sus proyectos profesionales, aun cuando la mayoría de ellos había cursado apenas la mitad de la carrera:

Me encantó la oportunidad de colaborar más en lo laboral y de una forma profesional. Este escenario me otorgó las ganas de seguir investigando y colaborando con la psicología clínica, a la cual me pienso dedicar. Recordé por qué decidí estudiar Psicología y eso me motiva a seguir luchando por mantenerme estudiando (Mariana, tercer semestre).

El comentario de Mariana devela también el papel de la propia trayectoria y significados personales construidos previamente para la

definición de un proyecto profesional. No sabemos a qué se refiere con “lo que recuerda de su elección de carrera”, pero parece que la psicología clínica, como área de elección, es algo que contemplaba previamente. En conclusión, los significados que construyeron los participantes sobre la profesión se relacionaron con las experiencias formativas situadas en contextos específicos, al igual que con experiencias personales pasadas, previas al ingreso a la carrera, e incluso, de su elección.

Atributos del psicólogo

Los participantes identificaron rasgos o atributos necesarios en los psicólogos de acuerdo al tipo de actividad que realizan. Por ejemplo, los “rasgos” necesarios en quienes se dedican a la investigación fueron: paciencia, responsabilidad, cooperación, dedicación, tolerancia a la frustración y organización. Tales atributos coinciden con una concepción de la investigación para realizar tareas complicadas y detalladas, cuya meticulosidad es la base de la confiabilidad y validez de los resultados. Fortes y Lomnitz (1991) le llaman “disciplina de trabajo”, y se caracteriza por la organización, el rigor y la meticulosidad.

Lo anterior coincide con lo encontrado por Yurén e Izquierdo (2000) en científicos (no estudiantes), para quienes la fiabilidad y veracidad en el proceso de la investigación (traducido por ejemplo en no alterar datos), fue uno de los significados que le dieron a la honestidad como un valor o rasgo relevante de ser científicos. Ser dedicado y paciente también se ha vinculado con los “sacrificios” que implica la investigación como una empresa cuya recompensa no es monetaria, sino que, por el contrario, se debe de tolerar la frustración de arribar poco a poco a hallazgos relevantes, así como esperar mucho tiempo para obtener prestigio (Fortes y Lomnitz, 1991).

Atributos como la responsabilidad, tolerancia y paciencia también se consideraron importantes por los estudiantes de los espacios de intervención, aunque con un sentido

distinto, pues se refirieron a las actitudes necesarias para el trabajo con personas. De ahí que aspectos como saber escuchar y observar (al paciente, usuario), desenvolverse (con padres de familia) y expresarse verbalmente (en los cursos y talleres), los vincularan con las actitudes personales de respeto, paciencia y tolerancia. La mención de tales actitudes aluden al impacto que tuvo la población en los jóvenes: aprender a convivir con personas diferentes requiere de empatía; enfrentarse a padres de familia o trabajadores exige auto-confianza e implica una gran responsabilidad:

Antes, un acercamiento a alguna persona con este trastorno, me paralizaba y por qué no decirlo, me aterraba, creo por suponer que el niño autista no hace otra cosa más que balancearse. Y cuando es visto en escenarios reales, dicho niño sonríe y te mira a los ojos, eso amplió mi pensar... en definitiva puedo decir que soy “más humano”, más humilde y sobre todo, más empático (Abel, primer semestre).

Pensaba que trabajar con niños, y sobre todo tan pequeños, sería muy difícil, ya que me preocupaba que no fueran a entender las instrucciones, sinceramente, yo no los creía capaces, además creí que sería muy difícil controlarlos, ya que a los niños no puedes mantenerlos quietos mucho tiempo, pero jamás dejaron de sorprenderme, ya que son muy inteligentes, creativos y cooperativos (Bertha, quinto semestre).

Los fragmentos también ilustran los mitos o el sentido común que tenían previamente los estudiantes sobre el comportamiento de los otros y cómo la experiencia en escenarios (y en general la carrera en sí) les va ayudando a incorporar nociones como neurodesarrollo, discalculia, somatización, comunicación asertiva o autocontrol emocional, conceptos que se utilizaron con suma familiaridad y dominio. De hecho, identificamos que, en

general, los estudiantes se apropiaron de un lenguaje especializado, lo cual es clave en la socialización de los profesionales en formación (Fortes y Lomnitz, 1991).

Por otro lado, la interacción con la población fue de los aspectos más valorados de la experiencia, pues a partir de ésta tomaron relevancia las actitudes de comprensión, respeto, compasión y empatía, rasgos importantes en el quehacer del psicólogo y que, particularmente en los escenarios externos, fueron atributos que diferenciaron al psicólogo de otros profesionales. De hecho, en una de las instituciones las alumnas cuestionaron el papel de algunos profesionales (como enfermeras al cuidado de los pacientes), porque consideraron que tenían poca capacitación y, sobre todo, porque identificaron actitudes negativas en su trato hacia la población, como indiferencia y desinterés. Esta identificación de rasgos negativos en otros profesionales contribuye de alguna forma en la definición de los atributos propios del psicólogo, al diferenciar lo que no se quiere ser.

La definición de rasgos personales puede darse no sólo a partir de identificar en otros profesionales las actitudes que se desean para uno mismo, sino también lo que no se quiere para sí. Es decir, los atributos con que un profesional se va definiendo pueden ser los mismos que se aspiran en una figura de identificación (por ejemplo, el investigador, el psicólogo), pero diferenciar otro tipo de profesionales también ayuda a descartar ciertos rasgos. Finalmente las personas (población) que se atienden, al “demandarle” al psicólogo (o profesional en general) cierta función, rol o trato, contribuyen con ello en la definición de los propios rasgos (empatía, sensibilidad, comprensión).

En los datos recabados para este estudio, la responsabilidad fue el atributo que todos los estudiantes afirmaron que debe tener un psicólogo, con independencia del tipo de trabajo que realice. Dicho atributo se significó en diferentes formas, según el tipo de trabajo: el compromiso con las personas a las que se

atiende o brinda algún servicio, o bien como el cuidado necesario para las tareas específicas de la investigación.

Mecanismos de formación

Las funciones que desempeñaron los estudiantes en los escenarios tuvieron que ver con las tareas cotidianas de cada contexto. Es decir, los participantes realizaron las actividades propias de un psicólogo para cada tipo de escenario: pesar, alimentar y hasta perfundir ratas, correr experimentos, analizar electroencefalogramas, diseñar talleres, impartirlos, hacer entrevistas, sistematizar historias clínicas, aplicar e interpretar pruebas, etcétera. Lo anterior representa lo que Fortes y Lomnitz (1991) denominan “actuación de la función”, es decir, desempeñar el rol que se espera ya no de un estudiante, sino de un psicólogo (o investigador) en formación, o dicho de otra forma, en proceso de socialización (Berger y Luckmann, 1991). Ahora bien, en los textos de los estudiantes por tipo de escenario, identificamos mecanismos intencionales más específicos para inducirlos en esta actuación del rol.

En los laboratorios la asignación de tareas correspondía al momento en que se encontraban las investigaciones específicas (en toma o análisis de datos). Así, casi todos los estudiantes participaron activamente en las tareas propias de la investigación, cuyo nivel de dificultad fue aumentando según la propia lógica de un experimento, pero también conforme mostraban mayor dominio (por ejemplo, iniciaban pesando las ratas para después “correr” un experimento en la caja de Skinner). El mecanismo más constante e importante para ellos, en los laboratorios, fue el seminario, el cual, como afirman Fortes y Lomnitz (1991), los prepara para la presentación, difusión y discusión de hallazgos a la comunidad científica en revistas y foros especializados.

En los escenarios “puente” de intervención clínica, los estudiantes primero realizaron actividades de *observación* (a veces a través de cámara de Gesell), para posteriormente asumir

funciones más complejas, como la aplicación e interpretación de instrumentos de diversa índole (como registros psicofisiológicos y entrevistas) hasta llegar a ser co-terapeutas bajo la supervisión de sus acompañantes académicos. Identificamos aquí un mecanismo de cesión progresiva de la responsabilidad, el cual se puede relacionar con las intenciones y significados que adopta el acompañante académico en su papel, es decir, incrementar la complejidad de las tareas que asigna a los estudiantes conforme éstos muestran mayor dominio de las funciones profesionales.

Este mecanismo de formación se diferenció de los escenarios externos, donde los estudiantes relataron que asumieron tareas de diverso nivel de responsabilidad, pero que no contaron con suficiente apoyo y supervisión de parte de sus acompañantes académicos. De hecho, los estudiantes no observaron espacios de reflexión y discusión colegiada o de formación continua para el personal, lo cual matiza de manera particular la formación de los estudiantes. Ellos señalaron el poco tiempo de supervisión otorgado, lo cual puede vincularse con la dificultad que tuvieron para identificar las perspectivas o modelos teóricos que guían el trabajo de intervención.

En su lugar, los mecanismos de formación en los escenarios externos parecieron tener que ver con un aprendizaje “tipo oficio”, donde las actividades del estudiante se definieron de forma no siempre planeada, a partir de las situaciones emergentes. Cuando identificamos una aproximación gradual de las actividades, ésta se daba a partir de que los estudiantes observaban a los expertos (diversos profesionales, no sólo el psicólogo), quienes explicaban y solucionaban dudas *in situ*; y quienes incorporaron al estudiante como “ayudante” en algunas actividades de menor responsabilidad o especialización, como por ejemplo, el apoyo a la población en su alimentación (Rodríguez *et al.*, 2009).

En los datos identificamos otros mecanismos formativos en los escenarios específicos

(con independencia de su tipo), como las asesorías del acompañante académico, quien sugirió y otorgó bibliografía especializada que discutía en correspondencia directa con las actividades realizadas (por ejemplo, para el diseño de una intervención), a la par de dar explicaciones, hacer repasos y dejar ejercicios. Los estudiantes valoraron este tipo de apoyo (específicamente dar bibliografía, compartir experiencias, dar consejos) también de parte de otros compañeros, estudiantes de licenciatura (realizando servicio social y/o tesis) y posgrado (por ejemplo, cubriendo residencias de maestría). Por tanto, los estudiantes consideraron que se enriquecieron no sólo de la enseñanza de su acompañante académico, sino de pares más avanzados:

Pasé por la supervisión de varios estudiantes de doctorado, cada uno especializado en un tema diferente, entonces aprendí algo de cada uno, lo que para mí fue muy valioso. En general todos me ayudaron cuando tenía alguna duda y todos aportaron algo a mi aprendizaje (María, quinto semestre).

Finalmente, algunas cualidades de los acompañantes académicos que los estudiantes percibieron de forma muy positiva, son de índole personal: atención, preocupación, confianza, calidez, paciencia y respeto. Parece que estas actitudes generaron un clima agradable y potenciador de aprendizajes, al menos desde la perspectiva de los alumnos.

DISCUSIÓN

La valoración más importante que hicieron los estudiantes sobre su experiencia en escenarios de práctica, tiene que ver con haber ejercitado las funciones propias del psicólogo, es decir, haber participado “legítimamente” en las diversas comunidades de práctica (Wenger, 2001). De hecho, la actitud de los acompañantes académicos que resultó más valiosa para los alumnos fue la confianza de

haberles encomendado actividades con alto nivel de responsabilidad, lo cual tuvo un impacto en términos del sentimiento de pertenencia a los contextos específicos en que ellos participaron, aspecto clave en la identidad profesional.

Los aspectos más valorados por los estudiantes en sus acompañantes académicos (o en estudiantes más avanzados) fueron las actitudes personales, las cuales les hicieron sentir que existía interés por su formación. El papel de las actitudes de tutores o docentes en la percepción positiva de sus alumnos se ha encontrado en otras investigaciones también con estudiantes de Psicología (Covarrubias, 2011; Albertín y Torrent, 2007), así como con otro tipo de poblaciones (Bernal y Cárdenas, 2009; Crespo y Mora, 2009; Yáñez *et al.*, 2005). Lo central en nuestro estudio parece ser la relación entre colegas (Labarrere, 1998), pues como afirman Callaghan *et al.* (2009), compartir la responsabilidad con el aprendiz y darle un papel donde puede tomar decisiones, promueve su autonomía y su sentido de pertenencia al grupo de profesionales.

A través de la participación situada, los estudiantes pudieron “actuar el rol” (Fortes y Lomnitz, 1991) profesional esperado y ubicar con ello diferentes *ethos* profesionales, de acuerdo a la empresa de cada espacio: hacer ciencia, evaluar e intervenir en problemáticas, etc. Al respecto sobresale el hecho de que los atributos que definieron como importantes en un psicólogo hayan sido los mismos, sin embargo, el significado otorgado a cada rasgo varía en función del propio contexto. Así, la paciencia, dedicación, tolerancia y responsabilidad pueden ser aspectos personales importantes en la disciplina de trabajo de un laboratorio, o bien, atributos relacionales, es decir, actitudes importantes en el trabajo con poblaciones, quienes parecen demandar a los estudiantes (y profesionales en general), actitudes de respeto, empatía y comprensión.

Los escenarios externos por su naturaleza multidisciplinar otorgaron oportunidades

importantes de identificación, no sólo con los psicólogos que ahí laboraban, sino con otros profesionales y, sobre todo, con la misma población. En el primer caso, los estudiantes pudieron tener un (re)conocimiento del trabajo y perspectiva de otros profesionales, lo cual contribuyó en la definición y valoración de los atributos o rasgos profesionales propios, así como en el sentido de pertenencia a la comunidad amplia de psicólogos, al plantear una diferenciación con los otros profesionales. En el segundo caso, la interacción con “el otro” para el que se trabaja, permitió saber qué se espera de sí, y qué demanda ese otro, lo cual ayudó a la definición personal de atributos profesionales.

Las diversas funciones del psicólogo identificadas por los alumnos correspondieron con las concepciones que se han definido de la disciplina (Henriques y Stenberg, 2004): ciencia (investigar) y profesión (evaluar, diseñar, intervenir), ampliando con ello la concepción inicial del psicólogo que sólo trabaja en el ámbito clínico. Es probable que los mecanismos formales de formación presentes en algunos espacios, hayan contribuido a que los estudiantes se sintieran más a gusto en ciertos escenarios que en otros. Lo cierto es que la experiencia les ayudó, en general, a ir definiendo sus proyectos personales a nivel profesional (iniciando con la elección de área), y de alguna forma, ir perfilando el tipo de psicólogo que se desea ser.

Cabe destacar que el apoyo otorgado por parte del acompañante académico en los escenarios externos (instituciones) fue el que los alumnos describieron como de menor calidad, a diferencia de los laboratorios, donde el apoyo y supervisión se percibió como mejor. Es posible que la presencia de mecanismos formales como los seminarios o asesorías, al ser parecidos a la dinámica escolar, hayan contribuido a generar un entorno de mayor familiaridad y menos intimidante que en los espacios nuevos de interacción, como el trabajo interdisciplinar, al que los alumnos se enfrentaron por vez

primera en las instituciones. Después de todo, los alumnos seguían siendo estudiantes a la hora de enfrentarse al escenario, y esa identidad estudiantil media en cómo se percibe la experiencia (Guzmán y Saucedo, 2007).

Por ejemplo, los estudiantes ingresaron al programa ESFOS con una expectativa generalizada de contar con la parte “práctica” que complementa las clases en aulas. Dicho en sus palabras, “aplicar la teoría”, lo cual indica una separación inicial entre el conocimiento teórico y práctico, bastante común entre los alumnos. Esta desvinculación, también documentada en estudios con otros profesionales en formación (véase, por ejemplo, Rafael, 2009), indica quizá un problema de fondo en las concepciones tradicionales sobre el conocimiento, que se refleja en los modelos curriculares y que mantiene cierta reificación de la teoría como algo acabado, cerrado, inamovible y estable, “listo para usarse” cuando ha sido “aprendido”.

Consecuentemente, los espacios de práctica (de ejercicio profesional, del “hacer”) no se han considerado como fuentes de producción de conocimiento, sino como lugares de aplicación de conocimientos y herramientas para intervenir en problemas específicos (Sayago y Chacón, 2006). Como afirman Milburn y Colyer (2008), la práctica profesional es una fuente de conocimiento que debiera valorarse como tal, más que como un espacio de verificación o comprobación de la teoría.

La experiencia permitió a los alumnos, al menos desde su reconstrucción, vincular conocimientos teóricos con aprendizajes de diversa índole en los escenarios: actitudinales y habilidades (por ejemplo, de comunicación, trabajo en equipo, reflexión, observación clínica, análisis de datos). Evaluar las competencias adquiridas por los estudiantes rebasa con mucho los límites de este trabajo, sin embargo, la apropiación de un lenguaje especializado es un indicador de cómo fueron vinculando tales aprendizajes con aspectos del currículo formal. Lo anterior apunta a la necesidad de

que las actividades prácticas en escenarios externos tiendan puentes con los contenidos escolares para potenciar la vinculación de la teoría con la práctica.

CONCLUSIONES

Las experiencias de formación práctica en escenarios reales permiten un primer nivel de enculturación, al acercar a los estudiantes a comunidades de práctica específicas. La participación legítima de éstos en diversos contextos laborales implica que puedan actuar la función y desempeñar un rol profesional tempranamente, es decir, durante el curso de la carrera, lo cual tiene implicaciones para la identidad profesional: en primer lugar, permite a los alumnos identificar algunos aspectos de la ideología que subyace a las comunidades de práctica, ideología que pueden o no asumir como propia (Fortes y Lomnitz, 1991).

En particular los escenarios externos a la universidad, como las instituciones de intervención, permiten de forma más clara contrastar el *ethos* profesional, contribuyendo con ello a la reflexión de los aspectos éticos, relacionales y afectivos de la profesión, pues en este tipo de espacios se generan interacciones privilegiadas entre los estudiantes y la población a la que se dirige su trabajo, así como entre ellos y los profesionales de otras disciplinas (De Diego, 2011).

Por otro lado, la formación en la práctica contribuye a la apropiación de un lenguaje especializado, proceso que inicia al menos desde la propia carrera y que es clave en la socialización de profesionales (Berger y Luckman, 1991). Al respecto, los estudiantes pudieron identificar diversas perspectivas (y términos) dentro de la propia disciplina, así como apropiarse de un lenguaje que los diferencia de otros profesionales. Dicho proceso de diferenciación también resulta clave en la construcción identitaria.

La participación situada y legítima en comunidades de práctica también permite a

los estudiantes construir un sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo específico con quienes colaboran, y de forma más amplia, a la disciplina o profesión, elemento crucial en el desarrollo de una identidad profesional (Wenger, 2001). Trabajar de cerca con psicólogos y otros profesionales permite a los estudiantes identificar actitudes importantes en su propia definición del tipo de psicólogo que aspiran a ser. Resulta relevante que de forma temprana los alumnos puedan ir definiendo algunos atributos deseables para el ejercicio profesional, que en este caso tuvieron un sentido diferente según el contexto en que tuvieron lugar. La responsabilidad, dedicación, paciencia y tolerancia fueron rasgos importantes asociados al trabajo con poblaciones y a la investigación en laboratorio.

La definición de tales atributos identitarios se relaciona con los significados sobre la psicología como ciencia y como profesión. Más que apropiarse de uno u otro de forma lineal o tajante, los estudiantes reconocieron la diversidad de áreas y fenómenos propios de la Psicología, definiendo sus propios proyectos profesionales a partir de la delimitación inicial de área, lo cual resulta particularmente relevante en nuestro contexto institucional, dada la diversidad de perspectivas a las que pueden afiliarse los estudiantes en un currículo plural. Cabe mencionar que los significados compartidos por los estudiantes se vincularon más con el tipo de espacio en que permanecieron que con el semestre que cursaban. Ello destaca la importancia del contexto y de las actividades formativas en el mismo, así como la necesidad de enfrentar tempranamente a los alumnos a espacios de ejercicio profesional.

Consideramos que enfrentar a los estudiantes de forma temprana a contextos de ejercicio profesional no sólo tendría un impacto en la adquisición de aprendizajes propios de su carrera, sino sobre todo, y de acuerdo a los hallazgos e intereses de este estudio, contribuye a la construcción de su identidad profesional, al generarse un proceso

de enculturación, apropiación de ideologías, lenguajes, rasgos y significados disciplinares. Además del sentimiento de pertenencia, el reconocimiento de las áreas de trabajo, actividades, dinámicas laborales y relaciones entre profesionales, ayuda a ir delimitando el propio proyecto profesional. En conclusión, las experiencias de formación práctica tienen un papel crucial en el desarrollo de la identidad profesional de los estudiantes.

Sin embargo, es importante tender puentes más claros entre este tipo de experiencias con las actividades del currículo formal, con el fin de incrementar el potencial de las primeras y lograr una vinculación entre el conocimiento teórico y el práctico. Otros aspectos importantes que se derivan de este trabajo para potenciar las experiencias de formación práctica son: un ambiente receptivo y propicio para la aceptación de los alumnos y que inspire confianza hacia ellos; lo que Labarrere (1998) llama relación entre colegas. Esto se traduce en alentar sus iniciativas asignándoles tareas de responsabilidad según su nivel de dominio y compromiso.

Otros aspectos importantes que identificamos como importantes en el papel de los tutores son las explicaciones claras, la solución de dudas, la supervisión continua y la retroalimentación de los tutores o responsables de los estudiantes. Asimismo, es importante reconocer y potenciar el papel de otras figuras que por su experiencia y conocimiento del (y en) contexto, también brindan apoyo, como es el caso de compañeros más avanzados y de otros profesionales. Así, una esfera importante a explorar son los significados de los propios tutores o formadores con relación al aprendiz y a las actividades formativas, pues como vimos, desde ahí se plantean diferencias en torno al momento y a cómo enfrentar al aprendiz a tareas propias de su profesión.

A nivel metodológico, resulta importante diversificar los recursos metodológicos para el abordaje de la identidad profesional, tales como estudios de trayectorias, biografías y

entrevistas, pues el instrumento que utilizamos tuvo la limitación de recuperar sólo una parte de la experiencia de los estudiantes, en este caso, la vivida en los escenarios, pero no agota sus motivos o expectativas para haber elegido carrera, y qué referentes de identificación han sido importantes en su historia académica, entre otros elementos importantes para su identidad profesional. Asimismo, el estudio aporta al cúmulo de investigaciones sobre identidad profesional, la perspectiva de estudiantes o profesionales en formación,

dado que permite analizar aspectos de la identidad profesional implicados en los procesos de formación.

En conclusión, la participación situada de estudiantes en contextos de práctica configura el tipo de significados que construyen sobre la profesión, y en el caso que nos ocupa, sobre la Psicología. Dicha construcción es inherente a la configuración de una identidad profesional en la cual se dinamizan las experiencias formativas situadas en contextos específicos con la propia trayectoria de la persona.

REFERENCIAS

- ALBERTÍN Carbó, Pilar y Anna Torrent Jerez (2007), "La autorización en el *practicum*: valoraciones de los estudiantes de Psicología de la Universitat de Girona", *Revista de Enseñanza de la Psicología. Teoría y Experiencia*, vol. III, núm. 1, pp. 12-23.
- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (1991), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERNAL Guerrero, Antonio y Antonio Ramón Cárdenas Gutiérrez (2009), "Influencia de la competencia emocional docente en la formación de procesos motivacionales e identitarios en estudiantes de educación secundaria. Una aproximación desde la memoria autobiográfica del alumnado", *Revista de Investigación Educativa*, vol. XXVII, núm. 1, pp. 203-222.
- BRUNER, Jerome (1990), *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Madrid, Alianza.
- CALLAGHAN, Doris, Wilda E. Watts, Deborah L. McCullough, Jeannine T. Moreau, Maureen A. Little, Lucia M. Gamroth y Kerry Lynn Durnford (2009), "The Experience of Two Practice Education Models: Collaborative learning unit and preceptorship", *Nurse Educational Practice*, vol. IX, núm. 4, pp. 244-252.
- CASTAÑEDA, Adelina y Cecilia Navia (2009), "Experiencias de socialización profesional de profesores principiantes", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1885-F.pdf (consulta: 21 de febrero de 2010).
- COLE, Michael y Yuri Engeström (2001), "Enfoque histórico cultural de la cognición distribuida", en Gavriel Salomon (comp.), *Cogniciones distribuidas. Consideraciones teóricas y educativas*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23-74.
- COSTER Samantha, Ian Norman, Trevor Murrells, Sheila Kitchen, Elizabeth Meerabeau, Enkanah Sooboodoo y Linda d'Avray (2008), "Interprofessional Attitudes Amongst Undergraduate Students in the Health Professions: A longitudinal questionnaire survey", *International Journal of Nursing Studies*, vol. XLV, núm. 11, pp. 1667-1681.
- COVARRUBIAS Papahiu, Patricia (2011), "Representaciones sobre la enseñanza. Una indagación en estudiantes universitarios", *Sinéctica*, núm. 36, pp. 53-70.
- CRESPO, Silvia y José Luis Alfredo Mora (2009), "Opinión de los alumnos de las carreras de ciencias de la salud sobre los factores que inciden en su aprendizaje clínico, FES Aragón, UNAM", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0677-F.pdf (consulta: 21 de febrero de 2010).
- CUEVAS Jiménez, Adrián (2004), "La formación del psicólogo a través de la práctica y el servicio en la educación escolar básica. Análisis de una experiencia", *Revista SEF Psicología*, vol. VII, núm. 1-2, pp. 83-96.
- CHACÓN Corzo, María Auxiliadora (2002), "Las pasantías de la carrera de Educación Básica Integral: un espacio para la reflexión en la práctica", *Acción Pedagógica*, vol. XI, núm. 2, pp. 58-64.

- DE DIEGO Correa, Marisol (2011), *La construcción de significados y sentidos profesionales de psicólogos en formación mediante la participación en escenarios de práctica profesional*, Tesis de Licenciatura, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida, Gerardo Hernández Rojas, Marco Antonio Rigo Lemini, Elisa Saad Dayán y Georgina Delgado (2006), "Retos actuales en la formación y práctica profesional del psicólogo educativo", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXV, núm. 137, pp. 11-24.
- DUBAR, Claude (2002), *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*, Barcelona, Bellaterra.
- ERICSSON, Krampe y Herbert Simon (1984), *Protocol Analysis: Verbal reports and data*, Cambridge, MIT Press.
- FORTES, Jacqueline y Larissa Lomnitz (1991), *La formación del científico en México*, México, UNAM/Siglo XXI.
- GIL, María del Carmen, Marta Guerrero, Nora Abate, Ana Carolina González y Ana María Zavala (2009), *La formación universitaria del psicólogo: perspectiva de los actores*, en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje3/74.htm (consulta: 9 de marzo de 2009).
- GIMÉNEZ, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)/Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).
- GUZMÁN, Carlota y Saucedo Claudia (coords.) (2007), *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*, México, Pomares.
- HENRIQUES, Gregg R. y Robert J. Stemberg (2004), "Unified Professional Psychology: Implications for the Combined-Integrated Model of doctoral training", *Journal of Clinical Psychology*, vol. LX, núm. 10, pp. 1051-1063.
- IZQUIERDO, Isabel (2006), "La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de los ingenieros y físicos de la UAEM", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXV, núm. 140, pp. 7-28.
- LABARRERE, Alberto (1998), "Profesionalidad temprana y formación del maestro", *Siglo XXI. Perspectivas de la Educación desde América Latina*, vol. IV, núm. 11, pp. 6-14.
- LASKY, Sue (2005), "A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform", *Teaching and Teacher Education*, núm. 21, pp. 899-916.
- LAVE, Jean (2001), "La práctica del aprendizaje", en Seth Chaiklin y Jean Lave (comps.), *Estudiar las prácticas, perspectivas sobre actividad y contexto*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 15-46.
- MACHUCA, Adriana Elizabeth (2009), *La identidad profesional de los sociólogos*, en: http://conocimientoabierto.flasco.edu.mx/medios/tesis/machuca_ae.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- MILBURN, Peter C. y Hazel Colyer (2008), "Professional Knowledge and Interprofessional Practice", *Radiography*, vol. XIV, núm. 4, pp. 318-322.
- NAVARRETE Cazales, Zaira (2008), "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la UNAM y de la Universidad Veracruzana", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. XIII, núm. 36, pp. 143-171.
- PLIEGO, Adrián (2000), *La identidad de los investigadores sobre la educación, el caso de los psicólogos*, Tesis de Maestría en Psicología Clínica, México, UNAM-Facultad de Psicología.
- RAFAEL, Zoila (2009), "Los significados de las alumnas de Pedagogía de la ENSM sobre su proceso de formación dentro del espacio curricular de observación y práctica", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_16/ponencias/0126-F.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2009), "Investigar e intervenir: reconocimientos del quehacer profesional del psicólogo desde la mirada de los estudiantes", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/1231-F.pdf (consulta: 10 de noviembre de 2009).
- RODRÍGUEZ, Fabiola, Marisol de Diego y César Jurado (2011), "El programa de 'Escenarios formativos': acercamiento temprano al ejercicio profesional del psicólogo en formación", en Juan Manuel Sánchez y Fabiola Rodríguez (comps.), *Proyecto Andamios Curriculares: hacia una nueva cultura de la formación universitaria*, México, UNAM-Facultad de Psicología, pp. 97-136.
- ROMERO, Citlali y María Teresa Yurén (2007), "Ethos profesional, dispositivo universitario y conformación", *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, núm. 49, pp. 22-29, en: <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/340/34004904.pdf> (consulta: 21 de agosto de 2009).
- ROMO, Beltrán Rosa Martha (1996), "Algunos rasgos constitutivos de la identidad del docente en Psicología", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 378-390.

- RUIZ, Estela (2009), "Efectos de las estadías en las empresas en la formación de los técnicos superiores universitarios", *Memorias electrónicas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoria/v10/pdf/area_tematica_10/ponencias/0926-F.pdf (consulta: 11 de abril de 2010).
- RUSH, Kathy, Barbara McCracken y Catherine Talley (2009), "Nursing Students' Self Perceptions as Insiders in the Practice Culture", *Nurse Education in Practice*, vol. IX, núm. 5, pp. 314-321.
- SAYAGO, Zoraida y María Auxiliadora Chacón Corzo (2006), "Las prácticas profesionales en la formación docente: hacia un nuevo diario de ruta", *Educere*, vol. X, núm. 32, pp. 55-66.
- STAKE, Robert E. (1998), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- WENGER, Etienne (2001), *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Madrid, Paidós.
- YÁÑEZ Gallardo, Rodrigo, Victoria Pérez Villalobos y César Yáñez Gallardo (2005), "La confiabilidad hacia los docentes por parte de los estudiantes y su influencia en la construcción de confianza y en la identificación organizacional hacia sus carreras", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXI, núm. 2, pp. 89-103.
- YURÉN, Teresa e Isabel Izquierdo (2000), "Ética y que-hacer científico. De la estrategia identitaria a la estrategia política", *Perfiles Educativos*, vol. XXII, núm. 88, en: <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/88-html/Frm.htm> (consulta: 24 de junio de 2009).

Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar

MARÍA CECILIA HUDSON PÉREZ* | CARLA E. FÖRSTER MARÍN**
CRISTIAN A. ROJAS-BARAHONA*** | MARÍA FRANCISCA
VALENZUELA HASENOHR**** | PAULA RIESCO VALDÉS*****
ANTONIETTA RAMACIOTTI FERRÉ*****

El artículo presenta los resultados obtenidos en la aplicación de un programa de alfabetización inicial utilizando un “método equilibrado” (GE) y un “método tradicional” (GT), a 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago de Chile con bajo rendimiento en la prueba nacional estandarizada SIMCE. El objetivo fue comparar el efecto de dos métodos de enseñanza para el aprendizaje lector inicial y las posibles diferencias de género. Los resultados indican que ambos grupos presentan avances similares al finalizar el año, sin embargo, en el GE se observó un mayor avance en habilidades de comprensión lectora de mayor complejidad, específicamente en el reconocimiento de información implícita de textos simples. En el GT se observan diferencias de género a favor de los hombres.

This article presents the results that were achieved by implementing an early literacy program using a balanced method (GE) and a traditional method (GT) to 194 first year students in five schools located in Santiago de Chile (Chile) that were characterized by a poor performance in the national standardized test called SIMCE. The objective was to compare the effect of those methods for early literacy and the possible differences related to gender. The results show that both groups obtained similar progresses at the end of the school year, although the children who learned by GE achieved better results in more complex reading comprehension abilities, particularly for what regards to the recognition of implicit information in simple texts. The GT group shows gender differences with better results for men.

Palabras clave

Aprendizaje lector
Comprensión lectora
Método equilibrado
Método de destrezas
Alfabetización inicial

Keywords

Reading acquisition
Reading comprehension
Balanced method
Skill based method
Early literacy

Recepción: 2 de febrero de 2011 | Aceptación: 21 de septiembre de 2011

- * Magister en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora e investigadora de la Universidad de los Andes de Santiago de Chile. CE: mchudson@uandes.cl
- ** Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Tutora de la Facultad de Educación de la misma universidad. Líneas de investigación: prácticas de lectura en la educación inicial y la evaluación de habilidades de solución de problemas y metacognición. CE: ceforste@uc.cl
- *** Doctor en Psicología, Universidad de Granada, España. Profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: desarrollo cognitivo, razonamiento deductivo y psicología del aprendizaje. CE: crojash@uc.cl
- **** Magister en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesora de la carrera de Educación Parvularia para los cursos lenguaje oral y escrito de la Universidad de los Andes y Universidad Finis Terrae. CE: franciscavalenzuela@manquehue.net
- ***** Candidata a Magister en Psicología Educativa, Universidad de los Andes, Chile. Directora de Estudios de Educación de Párvulos, Universidad de los Andes. CE: paulariesco1@uandes.cl
- ***** Magister en Educación Especial y Diferencial por la Pontificia Universidad Católica de Chile y profesora en Educación Especial y Diferencial por la misma institución. Líneas de investigación: estimulación del aprendizaje lector y la comprensión lectora. CE: aramaciotti@uandes.cl

INVESTIGACIONES EN TORNO A LAS COMPETENCIAS LECTORAS

Existe evidencia suficiente sobre la importancia que tiene la adquisición temprana de la lectura y la escritura para el desarrollo del pensamiento en general (véase, por ejemplo: García-Madruga, 2006; National Reading Panel, 2000; Neuman y Dickinson, 2002; OECD, 2010; Whitehurst y Lonigan, 1998) y específicamente para los aprendizajes futuros (véase, por ejemplo: Baydar *et al.*, 1993; Bravo, 2000; Bravo *et al.*, 1998; Cabell *et al.*, 2011; García-Madruga, 2006; Juel, 1988; Lyon, 1998; Neuman y Dickinson, 2002). No obstante, se ha observado que niños que viven en condiciones de pobreza presentan un lenguaje más restringido, menor vocabulario y tienden a tener mayores problemas para adquirir las habilidades de lectura y escritura en los primeros años de escolaridad, con las repercusiones posteriores que esto tiene (Al Otaiba *et al.*, 2010; Snow *et al.*, 1998).

En los países latinoamericanos la alfabetización es una deuda pendiente; es por ello que se requiere hacer mayores esfuerzos en este rubro. La OEI y la UNESCO consideran que el analfabetismo está erradicado de un país cuando éste tiene tasas inferiores al 5 por ciento en su población mayor a 15 años, situación que sólo se presenta en tres países de la región: Uruguay, Argentina y Chile (SITEAL, 2010). Pero entre las personas que son consideradas como “alfabetizadas”, el logro alcanzado está por debajo de lo esperado. Así por ejemplo, las mediciones internacionales como PISA muestran una población que mayoritariamente no alcanza los niveles mínimos de competencia lectora y, además, una fuerte estratificación de los resultados según el estatus socioeconómico de los estudiantes (Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2004; 2007a). Estos resultados son similares a los encontrados en evaluaciones nacionales de países como Chile en su medición SIMCE de cuarto y octavo grado (Gobierno de la República

de Chile-MINEDUC, 2007b; 2008; 2009), en México con las mediciones del INEE en alumnos de sexto grado (Backhoff *et al.*, 2006) y en Colombia con la prueba Saber, de quinto y noveno grado (ICFES, 2010).

El escenario de análisis se complejiza aún más si se agrega la variable género: los resultados de las investigaciones y mediciones nacionales e internacionales destacan las diferencias de rendimiento según el sexo de los estudiantes, donde la principal brecha se presenta en matemáticas y lenguaje, observándose una tendencia de los hombres a superar a las mujeres en el primer contenido, y lo contrario en el segundo (Davenport *et al.*, 2002; Klecker, 2006; Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2006; 2007a; MINEDUC/OECD, 2010; OECD, 2010). Por ejemplo, Mullis *et al.* (2006), en la evaluación titulada Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS), de 2006, realizada a 215 mil estudiantes de cuarto grado de 40 países, señalan que las niñas comprenden mejor los textos que los niños en todos los países, sin excepción; por su parte, Watson *et al.* (2010) señalan que el menor rendimiento de los niños en pruebas de lectura se debe a múltiples factores y no en forma exclusiva al género. Esto último es compartido por Below *et al.* (2010), quienes en un estudio longitudinal de seis años encuentran diferencias a favor de las niñas en kinder y en cuarto grado, pero no en los otros cursos, atribuyendo esta “nivelación” a posibles efectos de las estrategias de enseñanza y motivacionales. Moore *et al.* (2007) sustentan ampliamente que el bajo rendimiento inicial de los niños en comparación con las niñas tiene relación con diferencias propias del desarrollo, y agregan que en general las niñas desarrollan el lenguaje con anterioridad, leen más fluidamente y aprenden un segundo idioma con mayor facilidad que los niños.

A partir de los antecedentes expuestos, es posible inferir que aunque se aprende el mecanismo de la lectura (se asocian los sonidos del lenguaje con su correspondencia gráfica),

no se logra extraer el significado de lo que se lee ni utilizar la información con algún propósito. En otras palabras, se ha superado el analfabetismo básico, pero no el analfabetismo funcional, ya que lo que se espera es que las personas puedan utilizar la lectura como una herramienta eficaz para su aprendizaje y desenvolvimiento en la vida (Gavriliuk, 2007; Valdivielso, 2006). Abordar el analfabetismo funcional implica hacer cambios metodológicos y de contenidos que permitan al estudiante leer comprensivamente, procesar la información que lee, relacionarla, inferir y deducir a partir de ella (Gavriliuk, 2007; Paiva, 1993; Valdivielso, 2006).

Si bien la comprensión lectora tiene diversas definiciones, desde concepciones restringidas que implican sólo la captación del sentido explícito y literal de un texto escrito, hasta las concepciones amplias que consideran que la comprensión de un texto escrito depende de cada lector y las inferencias que pueda hacer de él (Alliende *et al.*, 2007), parece haber consenso en que la comprensión lectora como habilidad a desarrollar en el sistema escolar correspondería a “la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y valoradas por el individuo” (Mullis *et al.*, 2006: 31). En este sentido, se espera que los niños, desde que inician el proceso lector, construyan significados a partir de diversos tipos de texto y rescaten información explícita e implícita de dichos textos, de manera que puedan aprender y disfrutar de la lectura (Alliende *et al.*, 2007).

Los estudios del rendimiento en comprensión lectora han buscado dar respuesta a los bajos resultados obtenidos, especialmente en sectores vulnerables, y han encontrado como predictores la asistencia a preescolar, la escolaridad de la madre, el ambiente letrado en el hogar y las estrategias de enseñanza, entre otros (Baker *et al.*, 2008; Baydar *et al.*, 1993; Guevara *et al.*, 2008; Morrison *et al.*, 2003; Poe *et al.*, 2004). Sin embargo, Brunner y Elacqua (2003) hacen una distinción entre contextos y

señalan que en el caso de los países desarrollados, la varianza en los logros de aprendizaje se puede atribuir en un 80 por ciento al factor causal estudiante/familia y 20 por ciento al factor escuela, a diferencia de América Latina, donde el factor estudiante/familia podría llegar a explicar 60 por ciento de la varianza y la escuela un 40 por ciento. Este último punto es particularmente importante, dado que la calidad de la enseñanza tiene distintos niveles de impacto en el aprendizaje según el nivel socioeconómico del niño: en las clases más acomodadas, las deficiencias que pueda tener un profesor son suplidas con las actividades realizadas en el hogar; sin embargo, en hogares deprivados estas oportunidades son escasas o nulas. Esto es: el impacto de la escuela es relevante como ente generador de oportunidades de aprendizaje para sus alumnos (Harlin, 2008; Hoff, 2006). Diversas investigaciones han mostrado que las características de las prácticas pedagógicas influyen significativamente en la velocidad y en la profundidad del desarrollo de la alfabetización de los estudiantes (Block *et al.*, 2002; Center, 2005; Coltheart, 2005; Elbaum *et al.*, 2000; Flórez-Romero *et al.*, 2009). A ello se agrega que la principal causa de las limitaciones en el aprendizaje lector de los niños se encuentra en restricciones de sus experiencias de alfabetización y en prácticas inadecuadas en la enseñanza recibida en esta área (Vellutino y Scanlon, 2002). Medina (2006) realiza una revisión de diversas experiencias en que las prácticas pedagógicas pueden ser eficaces y neutralizar el efecto negativo de las condiciones socioculturales de estudiantes en situación de pobreza.

Estos antecedentes sustentan la necesidad de desarrollar estrategias metodológicas que contribuyan a superar el déficit que el niño tiene cuando comienza a enfrentar el aprendizaje formal de la lectura, especialmente en aquellos sectores de la población más vulnerables. Rolla y Rivadeneira (2006) señalan que se requiere trabajar con programas de calidad en sectores de pobreza, pues ello previene la

repetencia y produce a largo plazo mejores logros académicos. Snow *et al.* (1998) encontraron que no hay un método que sea mejor que otro para trabajar con niños vulnerables, sino que los progresos en la lectura dependen del desarrollo de una comprensión de cómo los sonidos son representados alfabéticamente, así como de la práctica reiterada de la lectura para lograr fluidez con diferentes tipos de textos, las prácticas intencionadas para aumentar el vocabulario de los niños, el control de los procesos de comprensión y corrección de errores, y el desarrollo del interés y motivación por la lectura con fines diversos. De esta forma, es necesario y urgente ofrecer a los niños los medios que les permitan compensar la privación con la que se inician en el sistema escolar, a través de estrategias que favorezcan su comprensión lectora (Al Otaiba *et al.*, 2010), no sólo por la relevancia de la habilidad en sí misma, sino porque ella permitirá futuros aprendizajes en distintas áreas de conocimiento (Marchant *et al.*, 2007; Scarborough, 2001; Whitehurst y Lonigan, 1998).

MÉTODOS DE LECTURA

Desde un enfoque psicolingüístico se reconocen principalmente dos modelos teóricos que tienen consecuencias prácticas en los métodos de lectura: los modelos de destrezas y los modelos holísticos (Smith, 1989). A la combinación de ambos se denomina modelos integrados o equilibrados (Castells, 2009).

El modelo de destrezas también recibe el nombre de “modelo de abajo hacia arriba”, porque el lector pone en funcionamiento sus funciones cognitivas básicas y las funciones perceptivo-motoras. Se pueden situar dentro de este modelo los métodos tradicionales, que hacen énfasis en la enseñanza del código. La principal ventaja que se ha observado en los métodos que se basan en un modelo de destrezas es el desarrollo de la conciencia fonológica, que es la habilidad para manipular en forma consciente las unidades sonoras que

componen las palabras en tareas de análisis o síntesis (Defior, 1996). Esta habilidad, que progresa de grandes unidades lingüísticas a unidades más pequeñas en lenguas alfabéticas (Casillas y Goikoetxea, 2007), tiene gran importancia en los primeros años del aprendizaje de la lectura y es uno de los principales predictores de la lectura en los primeros años de la enseñanza básica, junto con el conocimiento de las letras (Bravo *et al.*, 2006; National Reading Panel, 2000), pues permite darse cuenta de cómo se componen las palabras a la hora de leerlas, facilitando el proceso de decodificación. Los métodos que se basan en el modelo de destrezas son generalmente sistemáticos y ordenados, facilitan al profesor detectar el avance de cada estudiante y la mayoría de ellos aprenden el mecanismo de la lectura (Center, 2005). Como desventaja se puede mencionar que, al aplicar en forma exclusiva estos métodos, los profesores enfatizan en la mecánica de la lectura y asignan una menor importancia al desarrollo de la comprensión. En muchas ocasiones presentan textos sin significado y sin interés para el alumno, de manera que a largo plazo puede ocurrir que el lector tenga acceso al código, pero no comprenda el texto que lee (Center, 2005).

Posteriormente, recogiendo los aportes de la psicolingüística, la sociolingüística, las teorías del discurso y las teorías comprensivas, aparecieron los modelos que buscaban acercar a la lectura a través de unidades de mayor significación para el estudiante (frase, oración, texto); entre ellos, el modelo holístico o naturalista, o “modelo de arriba hacia abajo” (Alliende y Condemarin, 2002). En esencia, este enfoque refleja un enfoque constructivista del aprendizaje. Los estudiantes asumen una postura activa: construyen el conocimiento por sí mismos y se autorregulan, con poca o ninguna instrucción explícita de decodificación (Moats, 2000; 2005). Los niños realizan hipótesis para dar sentido al lenguaje impreso que luego comprueban basándose en sus conocimientos y experiencias previas.

Entre las ventajas de este modelo se puede considerar el desarrollo de la comprensión de los estudiantes. El lector debe enfrentarse a textos completos y auténticos y, por tanto, pone en ejercicio sus funciones cognitivas superiores al leer y desarrolla una mayor independencia en la lectura (Daniels *et al.*, 1999). Este modelo sostiene que las personas aprenden a leer si tienen la necesidad de hacerlo; por esta razón, la utilización de textos auténticos potencia más el interés del lector (Goodman y Goodman, 1981; Smith, 1971/1989). Como otra ventaja se podría mencionar que este modelo no requiere gran cantidad de material didáctico específico, ya que se utilizan textos reales y auténticos. Sin embargo, hay un gran cuerpo de evidencia que indica que el modelo holístico no es la mejor estrategia de enseñanza para los niños con dificultades de aprendizaje, sobre todo para aquellos que experimentan dificultades en la lectura (Moats, 2000). Del mismo modo, para los niños de medios desfavorecidos que a menudo no tienen un conocimiento fonológico y conciencia fonológica desarrollados en la que basar un nuevo aprendizaje, este método tiende a acentuar su desventaja una vez que empiezan la escuela (Munro, 1998). Camilli *et al.* (2003) señalan que los métodos holísticos son más efectivos en cursos intermedios, donde los niños ya han adquirido las habilidades de decodificación y, por tanto, demuestran mayor motivación por la lectura.

Aunque todos los métodos pueden resultar exitosos para enseñar a leer, al aplicarse no se logran los mismos efectos en todos los niños (Spiegel, 1998). Es así como surge la idea de la integración de ambos modelos, es decir, de un modelo equilibrado e interactivo, que considera que el lector activo e interesado pondrá en juego, en forma simultánea, sus procesos cognitivos superiores (comprensión) con los inferiores (percepción) (Pressley, 1998). La información gráfica es reconocida, procesada y guardada en un almacén de información visual. Posteriormente, ésta entra

en interacción con un “centro de mensajes”, donde se encuentran los elementos ortográficos, sintácticos, léxicos y semánticos, y se relacionan con lo que Rumelhart (1977) llama “bloques constituyentes de la cognición”, es decir, los esquemas como conjunto de expectativas del lector frente al mensaje escrito. Los métodos equilibrados consideran la enseñanza explícita del código, el uso de textos auténticos e interesantes para los estudiantes y la enseñanza de estrategias metalingüísticas que estimulen su desarrollo psicolingüístico, con los efectos de la aplicación de un método lineal (Braslavsky, 2003; Condemarín, 1989; Orellana, 2006). Los modelos interactivos entienden la lectura como un proceso que se da en la interacción entre el lector, el texto y el contexto; el texto proporciona las claves ortográficas, morfosintácticas y grafofónicas; y el contexto aporta los elementos físicos, sociales y psicológicos en que ocurre la lectura. Así, al momento de leer, el lector pone en juego sus propósitos, conocimientos previos y estrategias de lectura (Medina, 2006).

Se ha observado que al aplicar un método equilibrado e interactivo los estudiantes demuestran interés por los textos reales, interesantes y significativos; se motivan y tienen una sensación de logro al “jugar a leer”; aprenden a visualizar la estructura física de distintos textos: poesías, recetas, cartas y cuentos; desarrollan la comprensión y el pensamiento crítico (Medina, 2006). Además, se ha comprobado que facilita el aprendizaje lector de los niños en desventaja lingüística y social (Miles *et al.*, 2004; Taylor *et al.*, 2002). Entre las desventajas al aplicar un método de este tipo se encuentra que se requiere un profesor experto en la enseñanza de la lectura inicial capaz de tomar decisiones pedagógicas acordes a las necesidades de cada estudiante (Spiegel, 1998); otro factor es la complejidad de la ejecución práctica para lograr mantener balanceados los énfasis de las estrategias de enseñanza (Frey *et al.*, 2005). En este sentido, un elemento a considerar es el perfeccionamiento previo que deben

recibir los profesores, considerando un cambio de paradigma que deben concretar, desde una enseñanza explícita a una combinación con oportunidades de aprendizaje implícito de la lectoescritura.

Duke y Pearson (2002) constataron que existen diferencias entre distintos ambientes letrados que se ofrecen a los niños, y que esto tiene un impacto significativo en el aprendizaje lector. Las variables de mayor incidencia en el aprendizaje lector resultaron ser: la cantidad de experiencia con los textos impresos y diferentes tipos de estructuras textuales; la naturaleza de la relación entre el alumno y el texto, lo que tiene relación con el tiempo que se asigna a la actividad (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación); y finalmente la importancia de ser lector y escritor, lo cual se relaciona con la oportunidad de generar estrategias tanto para la lectura como para la escritura.

La discusión respecto de cuál método es el más efectivo para enseñar a leer es un tema no resuelto, y para el cual la evidencia no es suficiente para tomar una postura debido a los múltiples factores que condicionan dicho proceso, como por ejemplo, el idioma en el cual se enseña a leer (Jiménez y O'Shanahan, 2008), las concepciones de lectura que tengan los docentes y los materiales con los que trabajen (Castells, 2009), así como la pertinencia de un método según la aptitud del aprendiz (Sánchez, 1990). No obstante, se han realizado algunos estudios comparativos entre las estrategias de enseñanza con el método de destrezas y el método holístico que muestran que ambos tienen resultados de lectura que los favorecen y otros en los que corren con desventajas (véanse revisiones de Castells, 2009, y Jiménez y O'Shanahan, 2008). En lengua española, algunos estudios muestran que los niños que aprenden a leer con el método de destrezas presentan más errores relacionados con el significado (Jiménez y Rumeu, 1989), mientras que los niños que aprenden con un método holístico presentan mayores dificultades en los procesos que involucran mediación

fonológica (Jiménez *et al.*, 1997). Castells (2009) analiza los efectos de tres enfoques: destrezas (denominado sintético), holístico (denominado analítico) y equilibrado (denominado sintético-analítico) y concluye que los niños que aprenden con el método equilibrado presentan, en general, mejores resultados que quienes aprenden con alguno de los otros dos. En la revisión realizada por Castells se analiza la importancia del principio alfabético como precursor de la lectura y la necesidad de enfatizar también otros conocimientos, como la comprensión del significado del texto.

El objetivo del presente trabajo es comparar la efectividad de un método de enseñanza equilibrado y la de uno de destrezas (tradicional) en el desarrollo de la comprensión lectora en niños y niñas chilenos de sectores vulnerables luego de finalizar primer grado.

MÉTODO

Participantes

La muestra estuvo conformada por 194 estudiantes de primer grado de cinco colegios de la Comuna de Santiago, Chile, con bajo rendimiento en las pruebas SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) de lenguaje y matemáticas de cuarto grado, los cuales son apoyados por el Programa “Mejor Escuela” de Fundación Chile. Todos los colegios se ubican en el nivel socio-económico (NSE) medio-bajo, de acuerdo a la clasificación SIMCE de 2008 (Gobierno de la República de Chile-MINEDUC, 2009) y donde el índice de vulnerabilidad supera el 70 por ciento de los estudiantes. La asignación al grupo “tradicional” (GT) y al grupo “equilibrado” (GE) se realizó considerando el tipo de apoyo recibido en cada establecimiento, quedando así: 93 niños (64 hombres y 29 mujeres) en el GT y 101 niños (62 hombres y 39 mujeres) en el GE. Cabe señalar que debido a que se trabajó con grupos intactos no fue posible equiparar el número de casos. La edad promedio de los estudiantes del GT fue de 6 años y 5 meses, con un mínimo de 5.9 años y

un máximo de 8 años. En el GE la edad promedio fue de 6 años y 6 meses con un mínimo de 5 años y 6 meses y un máximo de 8 años y 2 meses. Este amplio rango de edad es común en escuelas de sectores vulnerables, donde los niños

tienden a repetir el curso por el gran número de inasistencias que presentan durante el año. A pesar del amplio rango de edad, las varianzas de ambos grupos son homogéneas ($p < 0,05$) (para mayor detalle véase la Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra según tipo de enseñanza de la lectura

Grupo	Sexo	n	Edad			
			media	d.s.	mín.	máx.
Tradicional (GT)	Mujeres	29	6.44	0.374	6.0	7.4
	Hombres	64	6.54	0.444	5.9	8.0
	Total	93	6.49	0.419	5.9	8.0
Equilibrado (GE)	Mujeres	39	6.65	0.480	6.0	8.2
	Hombres	62	6.60	0.502	5.6	8.1
	Total	101	6.62	0.487	5.6	8.2

Diseño y materiales

Se realizó un estudio descriptivo-comparativo, con un diseño longitudinal, donde un grupo aprendió a leer con un método equilibrado (GE) y el otro (GT) aprendió a leer con el llamado método tradicional, que es el que habitualmente aplican los profesores en el aula.

Métodos de enseñanza de la lectura

El programa de lectura utilizado en el GE se denomina “juegos verbales” y es un programa de apoyo para el desarrollo del lenguaje que los profesores deben aplicar con los niños de primer año de primaria. En él se incluye un método de lectura equilibrado: los estudiantes aprenden a leer utilizando textos reales, con sentido para ellos. Desarrollan la comprensión y aprenden a la vez, de forma sistemática, la asociación fonema-grafema que les permitirá acceder y apropiarse del código. El método se desarrolló siguiendo las bases teóricas de las últimas investigaciones con respecto al tema (por ejemplo, Alegría, 2006; Bravo *et al.*, 2002; Defior, 1996; 2008; Eyzaguirre y Fontaine, 2008; Leppänen *et al.*, 2004). Consta de 27 unidades didácticas para ser implementadas por los docentes durante el año; cada unidad corresponde a una planificación

semanal de sesiones diarias de alfabetización inicial (cinco sesiones de 30-35 minutos por día). Cada unidad tiene la siguiente estructura: un texto escrito (poema y/o canción) apropiado al nivel e intereses de los niños, y sugerencias de actividades para realizar antes, durante y después de la lectura del texto. Estas actividades propician el desarrollo fonológico, léxico-semántico y morfosintáctico de los niños y niñas. La ampliación de vocabulario, la decodificación y comprensión de lectura, y el enriquecimiento de la sintaxis posibilitan la reflexión metalingüística por parte de los estudiantes. Entre las estrategias para desarrollar las competencias lectoras destaca la activación de conocimientos de los estudiantes, el análisis de la estructura y claves de cada texto antes de la lectura y durante la lectura en voz alta por parte del profesor, y la lectura compartida e individual. Después de la lectura del texto se trabaja con los estudiantes el aprendizaje explícito y sistemático del código, y se realizan actividades para el desarrollo de la comprensión textual, inferencial y crítica.

El método de enseñanza utilizado en el GT corresponde al método tradicional de destrezas que considera la descomposición y análisis de las palabras en fonemas y luego la

reconstrucción de los fonemas para formar palabras; el nombre de las letras constituye la unidad básica para aprender a leer y se aplica principalmente para iniciar la lectura mental. Este método también es aplicado por los docentes de cada curso, requiere una fuerte sistematización de su parte y utiliza materiales entregados por el Ministerio de Educación y otros entregados por el equipo de apoyo como parte de la implementación del método de enseñanza (material para el trabajo individual de los niños y para la sala de clases). Consta de 63 unidades didácticas implementadas durante el año escolar. Cada unidad se desarrolla en aproximadamente tres sesiones de clases de 90 minutos, las cuales se desarrollan diariamente. Cada unidad tiene la siguiente estructura: se presenta una letra y se realiza el análisis fónico de la misma a través de láminas con objetos que contienen la letra (en su inicio, al comenzar el proceso de enseñanza, y formando sílabas a medida que avanza el año), dibujando o pegando en sus cuadernos objetos con la letra; se realizan ejercicios de verbalización y asociación grafema-fonema. Cada unidad refuerza la unidad anterior, comenzando con las vocales y luego siguiendo con las consonantes. La introducción de las consonantes se realiza a través de palabras generadoras que incluyen letras aprendidas anteriormente (por ejemplo, para la letra “m” se trabaja con la palabra “mamá”) donde se analiza la palabra como un todo, luego se divide en sílabas, luego en letras y finalmente se vuelve a construir. Esta palabra generadora tiene una serie de preguntas asociadas que la contextualizan a la realidad y la constituyen en un elemento significativo para el niño. También se incluye la lectura diaria de un cuento, desde el cual se seleccionan dos o tres palabras que pueden ser desconocidas para los niños y se comentan con ellos; y la lectura individual de palabras y textos breves para monitorear los avances de los estudiantes. Cada unidad tiene tareas para trabajar en casa, las cuales son revisadas diariamente. Estas actividades promueven el desarrollo fonológico,

la decodificación, la caligrafía, la ampliación de vocabulario y la comprensión lectora (principalmente información explícita).

La implementación de ambos métodos constó de una planificación anual, la cual fue supervisada por el equipo asesor del proyecto a través de la observación en aula y el análisis del material trabajado por los niños.

Instrumento y procedimiento de aplicación

Se aplicó la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva (CLP) (Alliende *et al.*, 2007), de primero y segundo grados. El primer nivel de la prueba (aplicado en primer grado) consta de 4 subtest con 7 ítems cada uno, los cuales se califican con 0 si la respuesta es incorrecta y con 1 si la respuesta es correcta, por tanto, el puntaje máximo para cada subtest es de 7 puntos y el puntaje máximo de la prueba es de 28 puntos. La prueba en este nivel supone que los niños dominan dos habilidades lectoras específicas: 1) *unir una palabra escrita con la ilustración que la representa*. Se verifica si el niño es capaz de reconocer palabras escritas de manera aislada (subtest 1). Por ejemplo, en la columna de la izquierda dice “mamá” y hay que unirla con una línea con el dibujo que le corresponde. 2) *Relacionar una frase u oración con la ilustración que la representa*. Se le solicita al niño que una la frase u oración escrita con la ilustración correspondiente o que emita un juicio de no correspondencia entre una oración o frase escrita y una ilustración con una complejidad creciente (subtest 2, 3 y 4). La prueba consta de dos formas paralelas (A y B).

El nivel 2 (aplicado en segundo grado) ya no apela a ilustraciones, sino que a partir de instrucciones orales el niño tiene que demostrar el dominio de la lectura. También consta de 4 subtests con 7 ítems cada uno, que se puntúan de la misma forma que para el nivel 1. El dominio del nivel 2 supone tres habilidades específicas: 1) *leer oraciones incompletas y seleccionar una o varias palabras que las completen*

adecuadamente (subtests 1 y 2); 2) *leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene* (subtest 3); y 3) *leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene* (subtest 4). Esta tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple e incluye el reconocimiento de información particular y global. La prueba tiene dos formas paralelas (A y B).

La prueba CLP se aplicó al inicio del año escolar (abril) de primer grado y al inicio del año escolar de segundo grado (12 meses después); aunque el año escolar comienza en el mes de marzo, se estableció el mes de abril de cada año como fecha de medición considerando que los primeros días, luego de las vacaciones, los niños tienden a bajar su rendimiento y se requiere que retomen la rutina escolar. Se aplicó la forma A de esta prueba en ambos niveles para verificar, a modo de pretest y de postest, el nivel lector de los niños al inicio y final de la investigación. Cada vez los estudiantes fueron evaluados de forma colectiva, en una sala al interior de la institución educativa. La prueba fue contestada aproximadamente en 45 minutos. El examinador entregó el instrumento y leyó las instrucciones de acuerdo al protocolo de aplicación de la prueba.

RESULTADOS

Los resultados se han organizado temporalmente, y se presentan primero los estadísticos descriptivos de cada subtest de la prueba y el puntaje total obtenido en cada grupo, y luego se presenta el análisis comparativo de los grupos utilizando como prueba estadística *t* de Student.

Resultados aplicación diagnóstica

Se observa que tanto en el GT como en el GE se logran los máximos esperados para cada subtest (7 puntos) (Tabla 2), esto indica que hay niños que al comenzar primer grado ya han logrado las habilidades lectoras para el término del año escolar y hay otros que no tienen ninguna habilidad desarrollada (cero puntos). Como se puede observar en la progresión de las medias de puntaje para cada subtest, el 1, referido a la unión de palabras con su representación gráfica, es el mejor logrado, aun cuando en promedio no sobrepasan la mitad de la escala, mientras que el 4, referido a emitir juicios de correspondencia o no entre una oración y una imagen, tiene en promedio un nivel de logro incipiente. Las varianzas de ambos grupos son homogéneas para todos los subtest menos para el 3, donde se consideró la corrección de la Prueba *t* para estos casos. Esto implica que la dispersión de los puntajes para ambos grupos es similar para niños que no responden ningún ítem de los subtest y para quienes responden todos los ítems. La comparación de medias de los grupos indica que hay diferencia en el subtest 1 ($t_{(193)}=4.404$; $p<0.001$), a favor del GE en 1.65 puntos. Esta diferencia incide en el resultado final de la prueba, donde el puntaje total del GE es superior en 2.55 puntos al del GT. En los otros subtest no hay diferencias significativas (Tabla 3). Estos resultados son importantes para validar el estudio, ya que si bien los niños del GE parten levemente más arriba, las competencias implicadas en ese subtest son muy básicas y fácilmente abordables para nivelarlas.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de la prueba CLP diagnóstica

	GE					GT				
	N	Media	D.Sp.	Mín.	Máx.	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.
CLP1	101	3.75	2.646	0	7	93	2.1	2.605	0	7
CLP2	101	1.47	2.151	0	7	93	1.32	2.266	0	7
CLP3	101	1.62	2.171	0	7	93	1.16	1.677	0	7
CLP4	101	1.03	1.843	0	7	93	0.78	1.654	0	7
Total CLP	101	7.92	6.999	0	28	93	5.37	6.972	0	28

Tabla 3. Comparación de medias de puntajes en la prueba CLP diagnóstica

	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.	
								Superior	Inferior
CLP1	1.121	0.291	4.404	193	0.000	1.658	0.377	0.916	2.401
CLP2	0.372	0.543	0.468	193	0.640	0.148	0.316	-0.476	0.772
CLP3	4.162	0.043	1.651	188.02	0.100	0.456	0.276	-0.089	1.002
CLP4	0.555	0.457	0.971	193	0.333	0.244	0.252	-0.252	0.741
Total CLP	0.062	0.804	2.552	193	0.011	2.556	1.002	0.58	4.531

Al analizar el desempeño en la prueba CLP de hombres y mujeres al interior de cada grupo, se observa que no hay diferencias significativas en ninguno de los subtest de la prueba (Tablas 4 y 5). Hay diferencias en las respuestas de los hombres sólo en el subtest 1 a favor del GE, lo que se refleja en el puntaje final de la prueba ($t_{(124)}=2.877$; $p<0.005$), ya mencionado anteriormente, pero no entre

las mujeres, donde las medias de los puntajes son similares en ambos grupos en todos los subtest. Estos resultados son importantes porque significan que tanto los niños como las niñas tienen niveles de partida similares en la mayoría de las habilidades esperadas para el nivel y, por tanto, no sería necesario generar medidas remediales para un grupo en particular.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos del desempeño de hombres y mujeres en la prueba CLP diagnóstica

	Sexo	GE			GT		
		N	Media	D.S.	N	Media	D.S.
CLP1	Hombre	62	3.84	2.723	64	1.88	2.485
	Mujer	39	3.62	2.581	29	2.59	2.835
CLP2	Hombre	62	1.50	2.216	64	1.05	1.889
	Mujer	39	1.46	2.088	29	1.93	2.878
CLP3	Hombre	62	1.65	2.226	64	1.03	1.512
	Mujer	39	1.59	2.136	29	1.45	1.993
CLP4	Hombre	62	1.26	1.999	64	0.77	1.788
	Mujer	39	0.69	1.542	29	0.83	1.338
Total CLP	Hombre	62	8.24	7.185	64	4.72	6.553
	Mujer	39	7.49	6.836	29	6.79	7.748

Tabla 5. Comparación de medias de puntajes de hombres y mujeres de cada grupo en la prueba CLP diagnóstica

Prueba	Método	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.	
									Superior	Inferior
CLP1	Equilibrado	0.459	0.499	0.409	99	0.683	0.223	0.546	-0.859	1.306
	Tradicional	3.1	0.082	-1.223	91	0.224	-0.711	0.581	-1.866	0.444
CLP2	Equilibrado	0.199	0.656	0.087	99	0.931	0.038	0.443	-0.841	0.918
	Tradicional	14.43	0.000	-1.513	39.338	0.138	-0.884	0.584	-2.066	0.297
CLP3	Equilibrado	0.238	0.627	0.124	99	0.902	0.055	0.448	-0.833	0.944
	Tradicional	5.929	0.017	-1.004	43.2	0.321	-0.417	0.415	-1.255	0.421
CLP4	Equilibrado	3.496	0.064	1.507	99	0.135	0.566	0.375	-0.179	1.311
	Tradicional	0.4	0.528	-0.166	91	0.868	-0.062	0.372	-0.801	0.677
Total CLP	Tradicional	5.339	0.023	-1.253	46.902	0.216	-2.074	1.656	-5.405	1.256

Resultados aplicación final

En la aplicación final realizada al inicio de segundo grado, el número de casos válidos fue de 140 estudiantes, 81 en el GE y 59 en el GT correspondiente a los niños que efectivamente estuvieron expuestos a las metodologías de enseñanza (se excluyó a quienes no tenían los datos del diagnóstico, presentaron inasistencias reiteradas o retiro del establecimiento). En ambos grupos se alcanza el rango total

de puntajes de cada subtest (7 puntos; Tabla 6), siendo los subtest 1 y 2 los mejor logrados, con promedios que superan los 5 puntos en ambos grupos, lo que indicaría que los niños, al comenzar segundo grado ya tienen un alto nivel de desarrollo de las habilidades de comprensión de frases y son capaces de completarlas seleccionando palabras que le den sentido a dichas oraciones. Las varianzas de los grupos son homogéneas para todos los

subtest menos el 2 (que se refiere a completar oraciones seleccionando varias palabras), donde se consideró la corrección de la prueba *t*. La comparación de medias indica que hay diferencia en el subtest 4 ($t_{(139)}=2.692$; $p<0.01$) a favor del GE en 1.07 puntos, es decir, los niños que recibieron una enseñanza con el método equilibrado lograron un mejor desempeño

en reconocer afirmaciones contenidas en un párrafo o texto simple luego de leerlo; esta habilidad es considerada de mayor nivel de complejidad. La diferencia citada incide en el resultado final de la prueba, donde el puntaje total del GE es superior en 2.64 puntos. En los otros subtest no hay diferencias significativas (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos de la prueba CLP final

	GE					GT				
	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.	N	Media	D.S.	Mín.	Máx.
CL1	81	5.72	2.01	0	7	59	5.36	2.01	0	7
CL2	81	6.15	1.92	0	7	59	5.31	2.61	0	7
CL3	81	4.79	2.47	0	7	59	4.22	2.37	0	7
CL4	81	3.38	2.42	0	7	59	2.27	2.18	0	7
Total CLP	81	20.04	6.99	0	28	59	17.15	6.90	0	28

Tabla 7. Comparación de medias de puntajes en la prueba CLP final

		Prueba de Levene			Prueba T para la igualdad de medias					
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Superior	Inferior
CL1	Se han asumido varianzas iguales	.035	.851	.825	139	.411	.290	.352	-.405	.986
CL2	No se han asumido varianzas iguales	9.052	.003	1.886	104.810	.062	.768	.407	-.039	1.575
CL3	Se han asumido varianzas iguales	.327	.569	1.220	139	.225	.511	.419	-.318	1.340
CL4	Se han asumido varianzas iguales	2.632	.107	2.692	139	.008	1.070	.398	.284	1.856
totalPCL	Se han asumido varianzas iguales	.025	.874	2.169	139	.032	2.640	1.217	.233	5.047

El análisis del desempeño en la prueba CLP final de hombres y mujeres al interior de cada grupo muestra que sólo hay diferencias significativas en el subtest 4 del GT ($t_{(56)}=2.952$; $p<0.005$) donde los hombres tienen una media superior a las mujeres en 1.6 puntos (Tablas 8 y 9); esto podría indicar que los niños que reciben una enseñanza con el método tradicional logran mayor desarrollo que las niñas en el

reconocimiento de afirmaciones contenidas en un párrafo o texto simple luego de leerlo. En los otros subtest no hay diferencias de sexo al interior de cada grupo, lo que indicaría que ninguno de los dos métodos de enseñanza tiene un sesgo de género implícito.

Finalmente, al comparar las medias de cada sexo entre el GE y el GT se observa que hay diferencias en las respuestas de las mujeres

sólo en el subtest 4 a favor del GE, lo que se refleja en el puntaje final de la prueba ($t_{(53)}=2.958$; $p<0.005$), pero no entre los hombres, donde las medias de los puntajes son similares en ambos grupos en todos los subtest. Estas diferencias no inciden en el puntaje total de la prueba, pero llama la atención el bajo nivel de

logro de las niñas del GT en el subtest de mayor complejidad en segundo grado, más aún cuando al inicio del primer grado las niñas de este grupo tuvieron un desempeño levemente superior al de los niños y presentaron mayor homogeneidad. Este resultado, por tanto, no es atribuible a un desfase de origen.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos del desempeño de hombres y mujeres en la prueba CLP aplicación final

	Sexo	GE			GT		
		N	Media	D.S.	N	Media	D.S.
CLP1	Hombre	47	5.70	1.899	33	5.27	1.989
	Mujer	30	5.80	2.203	25	5.40	2.082
CLP2	Hombre	47	6.19	1.789	33	5.48	2.451
	Mujer	30	5.97	2.220	25	5.00	2.872
CLP3	Hombre	47	4.91	2.544	33	4.18	2.242
	Mujer	30	4.73	2.420	25	4.36	2.580
CLP4	Hombre	47	3.62	2.490	33	3.00	2.208
	Mujer	30	3.10	2.354	25	1.40	1.803
Total CLP	Hombre	47	20.43	7.532	33	17.94	6.509
	Mujer	30	19.60	6.537	25	16.16	7.520

Tabla 9. Comparación de medias de puntajes de hombres y mujeres de cada grupo en la prueba CLP aplicación final

Prueba	Método	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la dif.	
									Superior	Inferior
CLP1	Equilibrado	0.382	0.539	-0.207	75	0.836	-0.098	0.473	-1.039	0.843
	Tradicional	0.026	0.872	-0.237	56	0.814	-0.127	0.538	-1.205	0.950
CLP2	Equilibrado	1.735	0.192	0.489	75	0.626	0.225	0.460	-0.691	1.141
	Tradicional	1.965	0.166	0.693	56	0.491	0.485	0.700	-0.917	1.887
CLP3	Equilibrado	0.676	0.414	0.311	75	0.757	0.182	0.583	-0.981	1.344
	Tradicional	1.073	0.305	-0.281	56	0.780	-0.178	0.634	-1.449	1.093
CLP4	Equilibrado	0.842	0.362	0.907	75	0.367	0.517	0.570	-0.618	1.652
	Tradicional	1.373	0.246	2.952	56	0.005	1.600	0.542	0.514	2.686
Total CLP	Equilibrado	1.281	0.261	0.493	75	0.623	0.826	1.674	-2.509	4.160
	Tradicional	0.207	0.651	0.964	56	0.339	1.779	1.846	-1.918	5.477

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

La efectividad de un método de enseñanza de la lecto-escritura por sobre otro es un tema que está en permanente discusión. La respuesta a este debate no ha sido simple de establecer debido, por una parte, a la diversidad metodológica de las investigaciones que impiden comparaciones directas entre métodos, y por otra, a la necesidad de considerar diversos factores, entre los que se encuentran las aptitudes de los estudiantes, los materiales utilizados y la calidad de la enseñanza, entre otros (Castells, 2009; Jiménez y O'Shanahan, 2008).

En este estudio, al analizar la evaluación diagnóstica realizada con el fin de establecer que los grupos a comparar partían en niveles similares, se observa que hay una diferencia significativa ($p < 0.001$) a favor del grupo equilibrado, la cual se da sólo en el subtest 1 (relación de palabras escritas con imágenes), pero no en los otros tres. Esta diferencia no se considera sustantiva ni altera la validez de los resultados debido a que este subtest evalúa decodificación inicial, que es el de menor complejidad dentro de la prueba y, por tanto, de fácil nivelación en el grupo tradicional, que es el que enfatiza el desarrollo de esta habilidad como elemento inicial a la lectura. Esta habilidad ha sido descrita por Montanero (2004) como la habilidad más básica presente en varios instrumentos de evaluación de la comprensión lectora. En primer grado, la prueba evalúa la capacidad de los niños de decodificar y asociar dicha palabra o frase con una representación gráfica; la complejidad de los textos va aumentando (desde palabras a frases y oraciones), y se puede observar que al comenzar el año, los niños de ambos grupos tienen estas habilidades poco desarrolladas.

Los resultados indican que luego de un año, ambos grupos presentan un avance en su nivel de comprensión lectora, logrando resultados similares en los tres primeros subtests de la prueba CLP ($p > 0.05$), los cuales hacen referencia a dos habilidades específicas:

la primera habilidad es completar oraciones a partir de la selección de una o más palabras que se les presentan, lo que tiene relación con que una vez que los niños decodifican la oración, deben tener un conocimiento de la estructura gramatical para hacer una selección que le dé sentido al texto que leen. Esta habilidad es desarrollada de manera intencionada en ambos métodos, por tanto el resultado es esperable. La segunda habilidad desarrollada en ambos métodos es el reconocimiento de una afirmación presente en un texto leído. Este resultado también es esperable, ya que se enseña de manera intencionada el reconocimiento de información explícita en textos breves, en este caso oraciones, las cuales son de baja complejidad para el grado que cursan los niños.

La diferencia entre los métodos se produce en el cuarto subtest, que comprueba si los niños han comprendido el sentido de un texto simple (párrafos o textos breves). En este subtest hay una diferencia a favor del GE, es decir, los estudiantes con los cuales se aplicó el método equilibrado obtuvieron mayor puntaje que quienes trabajaron con el método tradicional de enseñanza de la lectura. Este resultado se puede explicar a partir de la intencionalidad de enseñanza de cada modelo: mientras en el método equilibrado se trabaja la comprensión textual e inferencial, en el método tradicional se trabaja principalmente la información textual o explícita, con lo cual el nivel de comprensión se reduce a la recuperación de información que fue decodificada previamente (Medina, 2006). Resultados similares son encontrados por Rosas *et al.* (2003), en niños de quinto a octavo grado, quienes son capaces de reconocer información explícita y valorativa pero tienen dificultades para realizar inferencias a partir de un texto.

Estos resultados son particularmente importantes dado el contexto de vulnerabilidad de los niños, donde el desarrollo en edades tempranas de habilidades cognitivas más complejas puede disminuir la brecha de

origen en aprendizajes posteriores (Al Otaiba *et al.*, 2010; Baydar *et al.*, 1993).

Los resultados comparativos entre niños y niñas muestran que en los niños no hay diferencias en la comprensión lectora al comenzar el estudio (diagnóstico); luego de un año de escolaridad, tanto el grupo que trabajó con el método tradicional como el GE avanzaron en proporciones similares, lo que indica que ambos métodos de enseñanza desarrollan las habilidades lectoras de los hombres. Respecto de las niñas, se observan diferencias en el subtest 4 de la prueba a favor del grupo que trabajó con el método equilibrado, lo que implica que las niñas del grupo tradicional no comprenden información implícita a partir de la lectura de textos simples. Estos resultados se podrían explicar considerando que los métodos tradicionales en las escuelas de contextos vulnerables tienden a centrarse en estrategias más características del método de destrezas o basado en el código, el cual enfatiza elementos como la conciencia fonológica y la segmentación de sílabas como precursores del aprendizaje lector posterior. En este sentido, Thompson (2001) señala que durante el aprendizaje de las habilidades de lectura, los niños requieren mayor refuerzo en los elementos antes descritos que las niñas, lo que explicaría el mayor desarrollo que se logra con los niños en el GT.

Aunque las diferencias de género encontradas no concuerdan del todo con la literatura especializada, en la cual se señala que las niñas tienen mejor rendimiento que los niños en lectura (por ejemplo, Moore *et al.*, 2007; Phillips *et al.*, 2002), es necesario tener en cuenta que en condiciones de vulnerabilidad el género no es una variable que explique por sí sola las diferencias, sino que hay factores culturales y metodológicos que confluyen o median en las diferencias de género que se podrían esperar (Moore *et al.*, 2007; Watson *et al.*, 2010). En este sentido, los resultados de este estudio podrían indicar que el método equilibrado controla o atenúa algunos de los

factores que influyen en las diferencias de género y permiten que niñas y niños desarrollen las habilidades lectoras de manera similar en cuanto a logros; mientras que el método tradicional, en el contexto de estas escuelas en particular, estaría potenciando el desarrollo de habilidades de manera diferente para hombres y mujeres, logrando avances similares a los del método equilibrado en los hombres, pero no en las mujeres.

Estos resultados dan una señal de alerta en relación con el método tradicional, en la medida que podrían indicar una reducción de las oportunidades de avance de las niñas y un estancamiento en su desarrollo al homogenizarlas con los rendimientos de los niños y con logros menores en las habilidades comprensivas más complejas. Si se considera la importancia de las habilidades lectoras iniciales para los aprendizajes posteriores de una persona (Abadzi, 2007), las evidencias de que a nivel latinoamericano los niños de sectores vulnerables son los que presentan niveles significativamente más bajos de comprensión lectora y expresión escrita, y que las niñas tienen menores oportunidades de acceder a una educación de calidad (OECD, 2010), estos indicios no son alentadores, y las estrategias que se utilicen para la enseñanza de la lectura deberían ser al menos monitoreadas para establecer si se están generando las oportunidades de aprendizaje esperadas en cada caso particular.

Los resultados permiten concluir que tanto los niños y niñas del GE como los del GT lograron un avance importante en el aprendizaje lector durante el primer año de enseñanza; sin embargo, el método equilibrado mostró una tendencia a generar habilidades lectoras que permiten un nivel de complejidad mayor de la comprensión lectora. Los resultados observados podrían indicar que a medida que se evalúen competencias más avanzadas de lectura, se evidenciarían con mayor fuerza los efectos de los distintos métodos de aprendizaje que se hayan empleado.

Las principales limitaciones de este estudio son: 1) el número de casos no es representativo de la población y las conclusiones deben tomarse en el contexto de muestras similares a las del estudio; 2) el seguimiento de la implementación de los métodos fue parcial: aunque se realizaron observaciones de aula y análisis de los materiales de trabajo de las docentes, no es posible asegurar una implementación total de los programas, lo que podría incidir en que los resultados no muestren mayores diferencias entre métodos; 3) con relación a la medición de resultados, la prueba evalúa comprensión lectora en complejidades progresivas, sin embargo, se podría considerar en futuros estudios la incorporación de habilidades relacionadas

con la conciencia fonológica y el conocimiento del alfabeto, así como con la escritura, para tener mayor información respecto de otros elementos que están siendo desarrollados con cada método o estrategia de enseñanza en los primeros años de escolaridad.

No obstante las limitaciones, los resultados permiten visualizar que, independientemente del método utilizado para la enseñanza de la lectura, los niños y niñas logran un aprendizaje real de esta habilidad; sin embargo, para llegar a niveles óptimos de comprensión, que implican mayor complejidad, son necesarios elementos pedagógicos que podrían situarse en un método equilibrado de enseñanza de la lectura.

REFERENCIAS

- ABADZI, Helen (2007), *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia*, Santiago de Chile, Ediciones UCSH.
- AL OTAIBA, Stephanie, Cynthia S. Puranik, D. Aaron Rouby, Luana Greulich, Jessica Sidler y Julia Lee (2010), "Predicting Kindergarteners' End-of-year Spelling Ability Based on their Reading, Alphabetic, Vocabulary, and Phonological Awareness Skills, as well as Prior Literacy Experiences", *Learning Disability Quarterly*, vol. 33, núm. 3, pp. 171-183.
- ALEGRÍA, Jesús (2006), "Por un enfoque psicolingüístico del aprendizaje de la lectura y sus dificultades: 20 años después", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 29, pp. 93-111.
- ALLIENDE, Felipe y Mabel Condemarín (2002), *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- ALLIENDE, Felipe, Mabel Condemarín y Neva Milicic (2007), *Prueba CLP formas paralelas. Manual para la aplicación de la prueba de comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva: 8 niveles de lectura*, Santiago de Chile, Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.
- BACKHOFF, Eduardo, Edgar Andrade, Margarita Póen y Arturo Sánchez (2006), *El aprendizaje del español y las matemáticas en la educación básica en México: sexto de primaria y tercero de secundaria*, México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE).
- BAKER, Scott K., Keith Smolkowski, Rachell Katz, Hank Fien, John R. Seeley, Edward J. Kame'enui y Carrie Thomas Beck (2008), "Reading Fluency as a Predictor of Reading Proficiency in Low Performing High Poverty Schools", *School Psychology Review*, vol. 37, núm. 1, pp. 18-37.
- BAYDAR, Nazli, Jeanne Brooks-Gunn y Frank F. Furstenberg (1993), "Early Warning Signs of Functional Illiteracy: Predictors in childhood and adolescence", *Child Development*, vol. 64, núm. 3, pp. 815-829.
- BELOW, Jaime L., Christopher H. Skinner, Jomie Y. Fearington y Christy A. Sorrell (2010), "Gender Differences in Early Literacy: Analysis of kindergarten through fifth-grade dynamic indicators of basic early literacy skills probes", *School Psychology Review*, vol. 39, núm. 2, pp. 240-257.
- BLOCK, Cathy C., Margaret Oakar y Nicholas Hurt (2002), "The Expertise of Literacy Teachers: A continuum from preschool to Grade 5th", *Reading Research Quarterly*, vol. 37, núm. 2, pp. 178-206.
- BRASLAVSKY, Berta (2003), "¿Qué se entiende por alfabetización?", *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-17, en: http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf (consulta: 10 de septiembre de 2010).
- BRAVO, Luis (2000), "Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial", *Pensamiento Educativo*, vol. 27, núm. 2, pp. 49-69.

- BRAVO, Luis, Jaime Bermeosolo, Arturo Pinto y Enrique Oyarzo (1998), "Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 30, pp. 31-47.
- BRAVO, Luis, Malva Villalón y Eugenia Orellana (2002), "La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico", *Psyche*, vol. 11, pp. 175-182.
- BRAVO, Luis, Malva Villalón y Eugenia Orellana (2006), "Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer y cuarto básicos", *Psyche*, vol. 15, pp. 3-11.
- BRUNNER, José J. y Gregory Elacqua (2003), *Capital humano en Chile*, Santiago de Chile, Escuela de Gobierno-Universidad Adolfo Ibáñez.
- CABELL, Sonia Q., Laura M. Justice, Timothy R. Konold y Anita S. McGinty (2011), "Profiles of Emergent Literacy Skills among Preschool Children Who are at Risk for Academic Difficulties", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, pp. 1-14.
- CAMILI, Gregory, Sadako Vargas y Michele Yurecko (2003), "Teaching Children to Read: The fragile link between science and federal education policy", *Education Policy Analysis Archives*, vol. 11, núm. 15, pp. 1-51, en: <http://epaa.asu.edu/epaa/v11n15/> (consulta: 10 de septiembre de 2010).
- CASILLAS, Ángela y Ederne Goikoetxea (2007), "Silaba, principio-rima y fonema como predictores de la lectura y la escritura tempranas", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 30, núm. 2, pp. 245-259.
- CASTELLS, Núria (2009), "La investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectura inicial: revisión y clasificación", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 32, núm. 1, pp. 33-48.
- CENTER, Yola (2005), *Beginning Reading: A balanced approach to reading instruction in the first three years at school*, Sydney, Allen & Unwin.
- COLTHEART, Max (2005), "Quality Teaching and the 'Literacy Debate'", *Professional Educator*, vol. 4, núm. 1, p. 5.
- CONDEMARÍN, Mabel (1989), *Lectura temprana (jardín infantil y primer grado)*, Santiago de Chile, Andrés Bello.
- DANIELS, Harvey, Steven Zemelman y Marilyn Bizar (1999), "Whole Language Works: Sixty years of research", *Educational Leadership*, vol. 57, núm. 2, pp. 32-37.
- DAVENPORT, Ernest C., Mark L. Davision, Chi-Keung Chan, Jiyoung Choi, Kamil Guven y Jeffrey Haring (2002), *The Minnesota Basic Skills Test: Performance gaps for 1996 to 2001 on the reading and mathematics tests, by gender, ethnicity, limited English proficiency, individualized education plans, and socio-economic status*, Minneapolis, Office of Educational Accountability-College of Education and Human Development- University of Minnesota.
- DEFIOR, Silvia (1996), "Una clasificación de las letras utilizadas en la evaluación de las habilidades fonológicas y algunas ideas para su mejora", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 73, pp. 49-63.
- DEFIOR, Silvia (2008), "¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 3, pp. 333-345.
- DUKE, Nell K. y David Pearson (2002), "Effective Practices for Developing Reading Comprehension", en Alan E. Farstrup y S. Jay Samuels (eds.), *What Research Has to Say about Reading Instruction*, Newark, International Reading Association, pp. 205-242.
- ELBAUM, Batya, Sharon Vaughn, Marie Tejero Hughes y Sally Watson Moody (2000), "How Effective are One-to-One Tutoring Programs in Reading for Elementary Students at Risk of Reading Failure? A meta-analysis of the intervention research", *Journal of Educational Psychology*, vol. 92, pp. 605-619.
- EYZAGUIRRE, Barbara y Loreto Fontaine (2008), "Las escuelas que tenemos", *Estudios Públicos*, vol. 111, pp. 287-313.
- FLÓREZ-Romero, Rita, María-Adelaida Restrepo y Paula Schwanenflugel (2009), "Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 27, núm. 1, pp. 79-96.
- FREY, Bruce B., Steve W. Lee, Nona Tollefson, Lisa Pass y Donita Massengill (2005), "Balanced Literacy in an Urban School District", *The Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 5, pp. 272-281.
- GARCÍA-Madruga, Juan A. (2006), *Lectura y conocimiento*, Barcelona, Paidós.
- GAVRILUK, Vera V. (2007), "Overcoming Functional Illiteracy and the Formation of Social Competence", *Russian Education and Society*, vol. 49, núm. 9, pp. 79-89.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004), *Competencia para la vida: resultados de los estudiantes chilenos en el estudio PISA 2000*, Santiago de Chile, Ministerio de Educación-Unidad de Currículum y Evaluación, Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), Estudios Internacionales.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006), *Diferencias de SIMCE 4º básico 2005 entre hombres y mujeres*, Santiago de Chile, MINEDUC-Departamento de Estudios de Desarrollo.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2007a), *PISA 2006. Rendimiento de estudiantes de 15 años en ciencia, lectura y matemática*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.

- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2007b), *SIMCE. Informe de resultados 2006, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008), *SIMCE. Informe de resultados 2007, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009), *SIMCE. Informe de resultados 2008, 4º educación básica*, Santiago de Chile, MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- Gobierno de la República de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC)/OECD (2010), *PISA 2009. Resumen de resultados PISA 2009 Chile*, Santiago de Chile, SIMCE/ MINEDUC-Unidad de Currículum y Evaluación.
- GOODMAN, Kenneth S. y Yetta M. Goodman (1981), *A Whole Language Comprehension-centred View of Reading Development*, Paper N°1 Programme in Language and Literacy, Tucson, University of Arizona.
- GUEVARA, Yolanda, Alfredo López, Gustavo García, Ulises Delgado, Ángela Hermosillo, Gerardo Hermosillo y Juan P. Rugerio (2008), "Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 37, núm. 13, pp. 573-597.
- HARLIN, Rebecca (2008), "Research Into Practice: Identifying variables that enhance or interfere with children's learning", *Journal of Research in Childhood Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 253-261.
- HOFF, Erika (2006), "Environmental Supports for Language Acquisition", en David K. Dickinson y Susan B. Neuman (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 2, Nueva York, Guilford, pp. 163-172.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2010). *SABER 5º y 9º 2009. Resultados nacionales. Resumen ejecutivo*, Bogotá, ICFES.
- JIMÉNEZ, Juan y María Rumeu (1989), "Writing Disorders and their Relationship to Reading-Writing Methods: A longitudinal study", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 22, pp. 195-199.
- JIMÉNEZ, Juan, Remedios Guzmán y Ceferino Artiles (1997), "Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura", *Cognitiva*, vol. 1, pp. 3-27.
- JIMÉNEZ, Juan e Isabel O'Shanahan (2008), "Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 45, núm. 5, pp. 1-22.
- JUEL, Connie (1988), "Learning to Read and Write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, pp. 437-447.
- KLECKER, Beverly M. (2006), "The Gender Gap in NAEP Fourth, Eighth, and Twelfth Grade Reading Scores Across Years", *Reading Improvement*, vol. 43, pp. 50-56.
- LEPPÄNEN, Ulla, Pekka Niemi, Kaisa Aunola y Jari-Erik Nurmi (2004), "Development of Reading Skills among Preschool and Primary School Pupils", *Reading Research Quarterly*, vol. 39, núm. 1, pp. 72-92.
- LYON, G. Reid (1998), *Child Development and Behaviour Branch. National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)*, Washington, Committee on Labour and Human Resources.
- MARCHANT, Teresa, Graciela Lucchinni y Blanca Cuadrado (2007), "¿Por qué leer bien es importante? Asociación del dominio lector con otros aprendizajes", *Psykhé*, vol. 16, núm. 2, pp. 3-16.
- MEDINA, Alejandra (2006), "Enseñar a leer y escribir: ¿en qué conceptos fundamentar las prácticas docentes?", *Psykhé*, vol. 15, núm. 2, pp. 45-55.
- MILES, Pamela A., Kathy W. Stegle, Karen G. Hubbs, Willian A. Henk y Marla H. Mallette (2004), "A Whole-Class Support Model for Early Literacy: The Anna Plan", *The Reading Teacher*, vol. 58, núm. 4, pp. 318-327.
- MOATS, Louisa C. (2000), "Whole Language Lives on: The illusion of 'balanced' reading instruction", en: http://www.ldonline.org/ld_indepth/reading/whole_language_lives_on.html (consulta: 16 de diciembre de 2010).
- MOATS, Louisa C. (2005), "How Spelling Supports Reading", *American Educator*, vol. 6, pp. 12-43.
- MONTANERO, Manuel (2004), "Cómo evaluar la comprensión lectora: alternativas y limitaciones", *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 415-427.
- MOORE, Jenifer, Lishu Yin, Tandi Weaver, Peggie Lydell y Suzette Logan (2007), "Preschool Caregiver Perceptions of the Effect of Gender on Literacy", *Reading Improvement*, vol. 44, núm. 3, pp. 132-148.
- MORRISON, Emily Fergus, Sara Rimm-Kauffman y Robert C. Pianta (2003), "A Longitudinal Study of Mother-Child Interactions at School Entry and Social and Academic Outcomes in Middle School", *Journal of School Psychology*, vol. 41, núm. 3, pp. 185-200.
- MULLIS, Ina, Ann Kennedy, Michael Martín y Marian Sainsbury (2006), *PIRLS 2006. Marcos teóricos y especificaciones de evaluación*, Madrid, IEA-MEC.
- MUNRO, John (1998), "Phonological and Phonemic Awareness: Their impact on learning to read prose and to spell", *Australian Journal of Learning Disabilities*, vol. 3, núm. 2, pp. 15-21.

- National Reading Panel (2000), *Teaching Children to Read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*, Washington, National Institute of Child Health and Human Development (NICHD).
- NEUMAN, Susan y David Dickinson (2002), *Handbook of Early Literacy Research*, Oxford, The Guilford Press.
- OECD (2010), "Education at a Glance 2010: OECD Indicators", en: www.oecd.org/edu/eag2010 (consulta: 27 de diciembre de 2010).
- ORELLANA, Eugenia (2006), "El conocimiento del lenguaje escrito: resultados de las prácticas actuales y sugerencias innovadoras", ponencia presentada en el 1er Encuentro de Educación Inicial de Lectura, Escritura y Matemática, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- PAIVA, Vanilda (1993), "Investigaciones en analfabetismo funcional de adultos. Lectoescritura: factor clave de calidad de la educación", *OREALC, Boletín*, núm. 32, pp. 6-9.
- PHILLIPS, Linda, Stephen Norris, Wendy C. Osmond y Agnes M. Maynard (2002), "Relative Reading Achievement: A longitudinal study of 187 children from first through sixth grades", *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, núm. 1, pp. 3-13.
- POE, Michele D., Margaret R. Burchinal y Joanne E. Roberts (2004), "Early Language and the Development of Children's Reading Skills", *Journal of School Psychology*, vol. 42, núm. 4, pp. 315-332.
- PRESSLEY, Michael (1998), *Reading Instruction that Works: The case for balanced instruction*, Nueva York, Guilford Press.
- ROSAS, Minerva, Pablo Jiménez, Rita Rivera y Miguel Yáñez (2003), "Estudio descriptivo de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de 5º y 8º año básico de la comuna de Osorno", *Revista Signos*, vol. 36, núm. 54, pp. 235-247.
- ROLLA, Andrea y Mercedes Rivadeneira (2006), "¿Por qué es importante y cómo es una educación pre-escolar de calidad?", *Foco 76, Expansiva*, en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_preescolar_calidad.pdf (consulta: 15 de diciembre de 2010).
- RUMELHART, David E. (1977), "Toward an Interactive Model of Reading", en Stanislav Dornic (ed.), *Attention and Performance*, vol. 6, Nueva York, Academic Press, pp. 573-603.
- SÁNCHEZ, Emilio (1990), "Estrategias de intervención en los problemas de lectura", en Álvaro Marchesi, César Coll y Jesús Palacios (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, III. Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar*, Madrid, Alianza, pp. 139-153.
- SCARBOROUGH, Hollis S. (2001), "Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)abilities: Evidence, theory, and practice", en Susan B. Neuman y David K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, vol. 1, Nueva York, Guilford Press, pp. 97-110.
- SMITH, Frank (1989), *Understanding Reading*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston.
- SNOW, Catherine E., Susan Burns y Peg Griffin (eds.) (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Washington, National Academy Press.
- SPIEGEL, Dixie L. (1998), "Silver Bullets, Babies, and Bath Water: Literature response groups in a balanced literacy program", *The Reading Teacher*, vol. 52, núm. 2, pp. 114-124.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2010), *El analfabetismo en América Latina, una deuda social. Dato destacado 18*, en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/datodestacado_furosevich_20101130.pdf (consulta: 20 de junio de 2010).
- TAYLOR, Barbara M., Michael Pressley y P. David Pearson (2002), "Research-Supported Characteristics of Teachers and Schools that Promote Reading Achievement", en Barbara M. Taylor y P. David Pearson (eds.), *Teaching Reading: Effective schools, accomplished teachers*, Mahwah, Erlbaum, pp. 361-374.
- THOMPSON, G. Brain (2001), "Three Studies of Predicted Gender Differences in Processes of Word Reading", *Journal of Educational Research*, vol. 80, núm. 4, pp. 212-219.
- VALDIVIELSO, Sofía (2006), "Functional Literacy, Functional Illiteracy: The focus of an ongoing social debate", *Convergence*, vol. 39, núm. 2/3, pp. 123-129.
- VELLUTINO, Frank R. y Donna M. Scanlon (2002), "Emergent Literacy Skills, Early Instruction, and Individual Differences as Determinants of Difficulties in Learning to Read: The case for early intervention", en Susan B. Neuman y David K. Dickinson (eds.), *Handbook of Early Literacy Research*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 295-321.
- WATSON, Anne, Michael Kehler y Wayne Martino (2010), "The Problem of Boy's Literacy Underachievement: Raicing some questions", *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, vol. 53, núm. 5, pp. 356-361.
- WHITEHURST, Grover J. y Christopher J. Lonigan (1998), "Child Development and Emergent Literacy", *Child Development*, vol. 69, núm. 3, pp. 848-872.

Un análisis de la vinculación entre empresas mexicanas e instituciones de educación superior a partir de los resultados de la Encuesta Nacional de Vinculación

EDGAR RAMÍREZ* | SERGIO CÁRDENAS**

Este documento presenta el análisis de tres redes de conexiones entre empresas e instituciones de educación superior (IES), con el fin de motivar una reflexión que permita entender mejor la naturaleza de las diferentes modalidades de vinculación. El estudio utiliza los datos provenientes de la Encuesta Nacional de Vinculación de Empresas, cuyo contenido y representatividad nacional permite el análisis de la estructura de redes de vinculación para tres objetivos: a) transferencias y formación de recursos humanos, b) transferencia de recursos tecnológicos y c) transferencia de recursos para investigación y desarrollo. Los resultados del análisis indican que las modalidades con menor complejidad generan redes de mayor densidad. La discusión que aquí se presenta sugiere que la variación en la densidad de las redes se debe al efecto que los costos de transacción tienen en la formación de vínculos entre empresas e IES.

This document presents the analysis of three connection networks between companies and higher education institutions in order to propose a reflection that will make possible to understand better the essential features of the different connection modes. This study makes use of data that come from the National Company Connection Survey (Encuesta Nacional de Vinculación de Empresas), whose contents and national representation makes possible to analyze the structure of the connection networks for three purposes: 1) transfer and training of human resources; 2) transfer of technological resources and 3) transfer of resources for research and development. The results of this analysis show that the less complex modalities use to produce the networks with the greatest density. The discussion that is presented here suggests that the variation in the density of those networks has to do with the effects that the transaction costs have in the establishment of connections between the companies and the IES.

Palabras clave

Educación superior
Redes sociales
Educación y empresa
Redes de investigación
Vinculación universitaria

Keywords

Higher education
Social networks
Education and business
Research networks
Links with universities

Recepción: 13 de mayo de 2011 | Aceptación: 24 de agosto de 2011

* Doctor en Administración Pública por la Universidad Estatal de Florida-Escuela Askew de Administración Pública. Profesor-investigador titular de la División de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: gobernanza urbana, gerencia pública, redes de políticas públicas, gestión del crecimiento urbano y gestión educativa. Publicaciones recientes: (2012, en coautoría con Joanna Lucio), "Affordable Housing Networks: A case study in the Phoenix Metropolitan region", *Housing Policy Debate*, vol. 22, núm. 2, pp. 219-240; (2012), "Instituciones y gobernanza metropolitana: una primera aproximación al caso de México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 2, núm. 80, pp. 491-520. CE: edgar.ramirez@cide.edu

** Doctor en Educación por la Universidad de Harvard. Profesor-investigador titular de la División de Administración Pública del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Nivel I en el Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: políticas educativas en México, uso de tecnologías en la educación y evaluación de políticas educativas. Publicaciones recientes: (2012), "El acceso universal a la educación: los retos para el sistema educativo mexicano", en Fausto Hernández Trillo (ed.), *Seguridad social universal: retos para su implementación en México*, México, CIDE; (2012), "La corrupción en sistemas educativos: una revisión de prácticas, causas, efectos y recomendaciones", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 2, en: <http://redie.uabc.mx/vol-14no2/contenido-cardenas.html>. CE: sergio.cardenas@cide.edu

INTRODUCCIÓN

Por definición los procesos de generación y aprovechamiento de los servicios de investigación y formación, o bien el desarrollo de innovaciones en las instituciones de educación superior, dependen necesariamente de la creación de estructuras de cooperación entre diversas organizaciones que usualmente pertenecen a las esferas académica, empresarial y gubernamental. Considerando lo anterior, en el presente estudio se analizan las redes que han establecido empresas, gobierno e instituciones de educación superior en México en el marco de la implementación de distintos proyectos de colaboración para desarrollar actividades de vinculación, utilizando para ello datos provenientes de la Encuesta Nacional de Vinculación (ENAVI) (CIDE/SEP, 2010a); y se describen las características de las relaciones de cooperación y de los procesos que llevarían a la colaboración requerida para desarrollar actividades de formación e investigación, e incluso la generación y aprovechamiento de innovaciones. El presente trabajo pretende ilustrar las relaciones que han establecido empresas e instituciones de educación superior (IES) con el fin de desarrollar y aprovechar innovaciones en México.

Este tema adquiere relevancia dado que, como ha señalado Etkowitz (2008), la generación de innovaciones descansa necesariamente en el establecimiento de redes no sólo entre empresas, sino con actores provenientes de otras esferas (académica y gubernamental). Es por ello que se requiere no solamente conocer las condiciones internas de los distintos actores, sino identificar otros aspectos como la frecuencia y el tipo de vínculos que establecen entre sí, la temporalidad, su evolución, las características de las organizaciones y actores que participan, así como los objetivos que persiguen al establecer cada vínculo.

No obstante lo anterior, hasta ahora la información disponible ha limitado el alcance de las inferencias que pueden realizarse con

respecto a los mecanismos y atributos de los actores participantes, las cuales ayudarían a explicar las características de los vínculos que establecen. En este sentido, los datos generados a través de la ENAVI proveen una importante fuente de información que permite, por primera ocasión, analizar las redes generadas entre las empresas seleccionadas como parte de una muestra con representatividad nacional.

La descripción que aquí se presenta de las redes que se han establecido entre la industria, agencias gubernamentales e instituciones académicas, es confiable y representativa de los vínculos que se han generado entre las esferas antes mencionadas con el fin de desarrollar actividades diversas de vinculación en México. Lo anterior resulta de gran relevancia en el marco de algunos de los hallazgos reportados tras la interpretación de los datos recolectados con la ENAVI (CIDE/SEP, 2010a; 2010b), en los cuales se resalta la baja frecuencia con la que se establecen proyectos distintos a la formación y consultoría, los cuales se considerarían como actividades de vinculación de baja complejidad e institucionalización.

El presente documento se divide en cinco secciones en las que se presenta el análisis de tres redes de vinculación entre empresas e IES, y se reflexiona acerca de la importancia de diferenciar entre diversos tipos de asociación para entender mejor la naturaleza de las diferentes modalidades de vinculación; en la primera sección se presenta la motivación teórica que guía el presente estudio, así como el enfoque metodológico; a continuación se presentan los resultados del análisis de tres redes formadas por conexiones entre empresas e IES; en la tercera sección se discuten las implicaciones de los resultados en términos de los costos que puede tener para las empresas la relación con IES en cada una de las modalidades presentadas en el análisis. Finalmente, se concluye con una breve reflexión sobre las implicaciones del estudio aquí presentado en términos de política pública.

MOTIVACIÓN DEL ESTUDIO Y METODOLOGÍA

La vinculación entre empresas e instituciones de educación superior (IES) podría considerarse como una relación natural, dada la complementariedad que se puede esperar entre estos dos sectores de la economía (Porter 1979; 1980). Por ejemplo, las IES tendrían el potencial para proveer personal calificado, soluciones tecnológicas y una importante cantidad de ideas útiles para apoyar al sector productivo de un país. Sin embargo, la asociación entre las empresas y las instituciones educativas no ha sido de ninguna forma automática (CIDE/SEP, 2010a); en primer lugar se puede afirmar que desde la perspectiva de las empresas, la vinculación no es un fin en sí mismo, como idealmente lo sería para las IES. Este aspecto explicaría en algunos casos las limitadas experiencias de colaboración que existen en México.

Para las empresas, la vinculación con las IES podría ser concebida como una de las múltiples opciones o medios para lograr una mayor efectividad en la búsqueda de otros fines, como sería el incremento de la productividad, el posicionamiento en el mercado, el crecimiento, el incremento de las utilidades, etc. En otras palabras, las alianzas con IES no son más que una estrategia a elegir por las empresas, dirigida a alcanzar sus propias metas. En este escenario ideal se esperaría, por lo tanto, que las empresas buscaran asociarse con otras organizaciones (incluidas las IES), en la medida en que el entorno se los demande, como un mecanismo para alcanzar sus propios fines, condición que no siempre se observa en el mercado nacional.

Por ejemplo, las empresas podrían buscar asociarse como una respuesta estratégica a las influencias del andamiaje institucional de la industria, que afectan la competencia del mercado (Bidault y Cummings, 1994). Esta idea sugiere que las organizaciones o firmas podrían formular estrategias conjuntas para

lidiar con la competencia (Porter 1979); bajo esta óptica, la vinculación sería, en cierta forma, una estrategia inducida por la estructura de los mercados. Y en este sentido, para que una empresa intentara vincularse debería tener entre sus estrategias contratar personal con entrenamiento específico, adquirir tecnología, o bien desarrollar o financiar investigación.

Dado que la vinculación de las empresas con las IES no es un proceso natural, como cabría esperar, el conocimiento de las redes que se forman por medio de estos procesos de asociación en México puede ayudar a entender mejor las condiciones que la facilitan o dificultan. Además, el estudio de estas redes permitiría entender mejor los acuerdos de cooperación entre las organizaciones, lo cual resultaría relevante para el desarrollo de innovaciones o de actividades destinadas a incrementar de forma significativa su competitividad. Asimismo, como en otras áreas de política pública, el estudio de estos acuerdos permitiría comprender la forma en que las organizaciones los utilizan para aprovechar los recursos y la información que se generan en una red (Provan y Milward, 2001) orientada, en particular, al desarrollo y aprovechamiento de actividades de formación, asesoría y desarrollo de innovaciones.

El análisis de las redes generadas entre empresas e IES ayudaría también a comprender las estrategias de cooperación utilizadas por los actores en las distintas esferas que contribuyen al desarrollo de actividades de vinculación, así como la capacidad de las personas para gestionar, o en su caso modificar, la estructura de estas redes (Agranoff, 1991; 2003; O'Toole, 1997). La relevancia de conocer y entender estas alianzas radica en que en principio sería posible explicar algunos de los resultados que generarían las interacciones entre las tres esferas que participan en el desarrollo de este tipo de actividades y, consecuentemente, permitiría identificar posibles recomendaciones de política.

El análisis de las redes ayuda a comprender la estructura de las relaciones entre una variedad de unidades (Wasserman y Faust, 1994) y cómo la interconexión de las mismas es relevante para comprender los resultados de la relación entre estructuras diversas. Por ejemplo, los primeros estudios observaron la relación directa entre la estructura de las redes sociales y el comportamiento y las actitudes de los participantes (Colleman *et al.*, 1957).

Para analizar las redes que se generan entre empresas e IES se utilizaron los datos provenientes de la ENAVI, cuyo contenido y representatividad nacional permitió el análisis de la estructura de redes de “dos modos”, tras formar *matrices de afiliación*. Estas redes describen la relación de las empresas con los subsistemas de educación superior para tres objetivos: a) transferencia y formación de recursos humanos, b) transferencia de recursos tecnológicos, y c) transferencia de recursos para investigación y desarrollo. Cabe destacar que estos actores o nodos se pueden considerar como dos de los principales actores en el proceso de desarrollo de actividades de formación, asesoría y desarrollo de innovaciones que permitirían incrementar la competitividad de las empresas. El análisis de la estructura de estas redes de “dos modos” permite, en nuestro caso, identificar y comprender el tipo de relaciones que se han establecido entre las empresas y los subsistemas educativos en México para tales efectos.

Las redes de “dos modos” utilizadas en este análisis se crearon con la información sobre las actividades desarrolladas con

instituciones de educación superior ofrecida por las empresas encuestadas a nivel nacional para las tres modalidades. Es importante recalcar que, aunque las empresas reportaron su relación con IES específicas, para facilitar el análisis de los vínculos establecidos, todas las instituciones mencionadas fueron categorizadas en 16 subsistemas.¹ Cabe destacar que siete de estos subsistemas corresponden a educación media-superior; sin embargo, dado que fueron mencionados en la encuesta se decidió incluirlas en el análisis. Por lo anterior, para interpretar las medidas de centralidad que se presentarán en la siguiente sección, se requiere tomar en consideración que dicha medición no representa exclusivamente las características de cada subsistema (las condiciones que hacen a las instituciones de cada subsistema deseables como socios), sino que el grado de centralidad es afectado parcialmente por el *tamaño* de cada subsistema.²

RESULTADOS

Vinculación para la formación y transferencia de recursos humanos

En el Gráfico 1 se presenta la red de vinculación que se forma para la modalidad de recursos humanos. En esta red, los cuadros representan a los diferentes subsistemas educativos y los círculos representan a las empresas encuestadas; además, las conexiones representan actividades llevadas a cabo con el fin de desarrollar proyectos relacionados con la formación de recursos humanos. Estas actividades son consideradas de “baja complejidad”

1 1) Institutos tecnológicos, 2) universidades tecnológicas, 3) universidades politécnicas, 4) universidades públicas, 5) Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), 6) educación normal superior, 7) centros públicos de investigación, 8) Centros de Estudios Tecnológicos, Industriales y de Servicios (CETIS), 9) Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS), 10) Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), 11) Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT), 12) Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado (CECyTE), 13) Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), 14) Centro de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), 15) universidades privadas y 16) universidades extranjeras.

2 Por ejemplo, el número de empresas que indica relación con los tecnológicos en comparación con el número que indica relación con las universidades politécnicas no es resultado únicamente de características que hacen diferentes a estos dos subsistemas como: propensión a vincularse o grado de consolidación de los esfuerzos de vinculación, sino también del hecho de que en el subsistema formado por tecnológicos existen 218 institutos en 31 estados, mientras que existen únicamente 39 universidades politécnicas en 23 estados de la república. Sin embargo, el análisis de redes es pertinente para estudiar la vinculación si consideramos que el tamaño de las instituciones en cada subsistema es también una característica o atributo de éste.

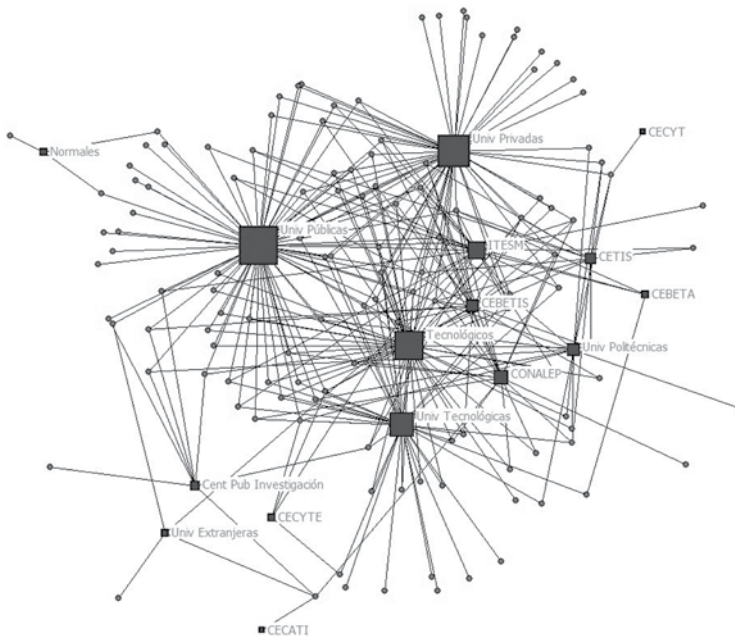
y forman una de las modalidades de cooperación reportada con mayor frecuencia en la encuesta a nivel nacional.

Cada una de las líneas trazadas en este gráfico representa un vínculo reportado por alguna empresa con uno o varios de los 16 subsistemas en los que fueron agrupadas las instituciones educativas. Este gráfico ilustra, por lo tanto, los vínculos establecidos en México entre empresas e instituciones educativas para llevar a cabo alguna de las siguientes modalidades de vinculación: a) implementación de una bolsa de trabajo, b) realización de pasantías de estudiantes en las empresas participantes, c) realización de prácticas profesionales de estudiantes en la empresa,

d) concertación de estadias/residencias profesionales de académicos en la empresa, e) realización de proyectos de servicio social, f) capacitación técnica o administrativa, g) iniciación de proyectos de educación continua, h) formación de postgrado, o i) realización de intercambio de personal.

Como se mencionó anteriormente, la red que se presenta en este gráfico resulta de particular interés, debido a que incluye algunas de las modalidades que han sido reportadas con mayor frecuencia entre las empresas encuestadas en México. Esto es, representa gráficamente los vínculos entre instituciones educativas y la industria que se llevan a cabo con mayor frecuencia.

Gráfico 1. Red de vinculación para la formación y transferencia de recursos humanos



Continuando con el análisis del Gráfico 1, se puede indicar que la centralidad de grado se interpreta frecuentemente como una estimación de qué tan bien conectada está una organización con su entorno local.³ El tener más vínculos con otras organizaciones podría poner a una institución en una posición ventajosa por diversos motivos, y en este caso en particular, podría ilustrar instituciones educativas proactivas en lo referente a establecer actividades de coordinación con empresas, una de las actividades que en principio sería desarrollada con mayor frecuencia por las instituciones de educación superior en México (CIDE/SEP, 2010a).

La ventaja que se asociaría con un valor más alto de centralidad de grado se expresaría en que con múltiples lazos, los actores tendrían más alternativas para satisfacer sus necesidades y serían menos dependientes de contactos individuales. Es decir, más contactos permitirían reducir los costos asociados con procesos de negociación cuando se explora el desarrollo de algún proyecto de colaboración. Adicionalmente, la existencia de diversos lazos les permitiría allegarse más recursos disponibles en la red. Finalmente, las organizaciones con más vínculos muy probablemente tendrían la capacidad de identificar oportunidades para complementar recursos. Del mismo modo, conocer las necesidades de las organizaciones que no tienen relaciones entre sí, les permitiría tomar ventaja de su posición de intermediarios en el establecimiento de actividades de colaboración.

Este último punto sería un aspecto clave en lo que respecta a la identificación de las instituciones educativas a nivel nacional que pueden considerarse como promotoras de actividades de vinculación, a la vez que permitiría conocer a las empresas que probablemente tendrían un

mayor interés en vincularse para el desarrollo de proyectos. En ambos casos, la identificación de la intensidad y la frecuencia con la que ambas instituciones se convierten en mediadores o partícipes de actividades de colaboración para el desarrollo de proyectos, permite indagar las condiciones organizacionales de ambas instituciones que podrían replicarse para alcanzar una promoción más intensa del establecimiento de vínculos entre las esferas productiva, gubernamental y académica.

Considerando que el muestreo utilizado en la ENAVI asegura la independencia entre las empresas que fueron encuestadas, la centralidad de grado que se representa en el Gráfico 1 permite mostrar cuál subsistema tiene la mayor actividad entre las organizaciones que forman parte de la red de empresas e instituciones educativas que participan en el desarrollo de proyectos conjuntos en el país, en el área de recursos humanos. Como se puede observar, destacan en esta modalidad las universidades públicas y los institutos tecnológicos como subsistemas que concentran el mayor número de vínculos con empresas para llevar a cabo acciones relacionadas con recursos humanos. Mención especial tendría el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), pese a ser considerado como un nodo independiente al de las universidades privadas, en vista de su presencia en distintas regiones del país. El ITESM registra un grado de centralidad elevado, aunque en menor grado al de las instituciones públicas agrupadas con las cuales podría ser comparado en vista de su presencia en distintas zonas geográficas del país. Finalmente, resaltaría la escasa participación de las universidades extranjeras (en contraste con el dato reportado sobre la frecuente colaboración que establecen investigadores mexicanos para publicar

3 El tamaño de los nodos en el Gráfico 1 está definido por su centralidad de grado, esto es, por el tamaño de la vecindad de la organización o, en otras palabras, por el número de organizaciones con las que una organización está conectada (Scott, 2000). Esta medida toma forma de un valor numérico, en el que a mayor grado de centralidad, las organizaciones cuentan con un mayor número de conexiones con otras organizaciones. La centralidad de una organización se mide con base en el número de organizaciones con las que está conectada. Esta medida es básica para describir la estructura de una red.

hallazgos: OCDE, 2009) y de los centros públicos de investigación, pese a que en las actividades de vinculación agrupadas en esta categoría se incluyen actividades de formación en el área de posgrados. Este tema deberá ser abordado en estudios posteriores de corte cualitativo, o bien considerando estudios internacionales, dado el supuesto de que existe una internacionalización creciente en las universidades de educación superior (Etzkowitz, 2010; Riviezzo y Napolitano, 2010).

Es importante destacar que la red establecida para desarrollar actividades consideradas como de recursos humanos tendría una densidad estimada de 0.093, lo que significa que únicamente está presente 9.3 por ciento de todas las posibles conexiones entre empresas y subsistemas de educación superior. Este porcentaje apoya la intuición de que existe una baja frecuencia de actividades de colaboración en esta áreas entre industria y academia.⁴

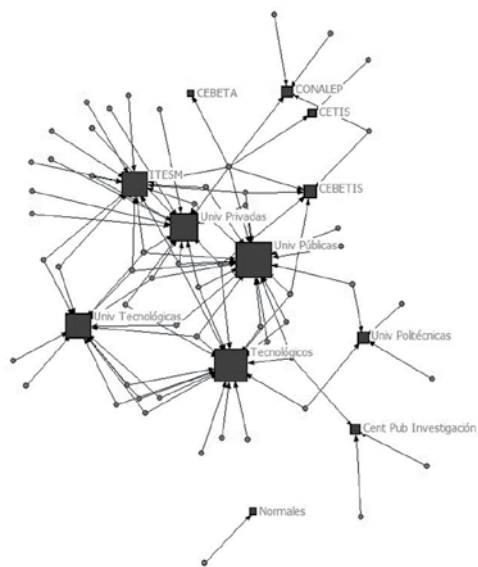
Vinculación para la transferencia de recursos técnicos

El Gráfico 2 contiene la red de vinculación que se establece para la transferencia de recursos técnicos entre universidades y empresas, una modalidad de mayor complejidad, aparentemente. Esta red se integra por todos los vínculos reportados que las empresas establecen con distintas instituciones de educación superior para obtener servicios de asistencia y asesoría técnica y administrativa, en temas como la gestión de la calidad, la obtención de certificaciones o el logro de estándares industriales, la regulación comercial, la formulación de proyectos y el desarrollo de planes de negocio, entre otros.

En primer lugar, se observa que esta red es considerablemente menos densa que la red de transferencia de recursos humanos. La densidad media de esta red es de 0.03, con una

desviación estándar de 0.17. Es decir, la red cuenta únicamente con 3 por ciento de todas las conexiones que sería posible establecer entre los actores y con grado sustancial de variación entre el número de vínculos establecidos por las instituciones de educación superior incorporadas a cada categoría.

Gráfico 2. Red de transferencia de recursos técnicos



Cabe señalar que este último punto confirmaría otros análisis realizados anteriormente (CIDE/SEP, 2010a), en los que se reportó una relación negativa entre el grado de complejidad de las actividades llevadas a cabo y la frecuencia con la que las instituciones educativas reportaban participar en su organización y realización. Este aspecto, como ha sido señalado con anterioridad, requiere ser analizado longitudinalmente para identificar los cambios y tendencias que se observan en las redes de las distintas modalidades. El análisis longitudinal permitiría observar si la concentración de actividades en modalidades de

⁴ La desviación estándar, que es la medida de la variación entre el número de conexiones que tienen las empresas, es de 0.29. En este caso la desviación estándar es más grande incluso que la media, por lo que podríamos decir que existe una variación grande en cuanto al número de vínculos establecidos en esta red, una condición previsible dada la incorporación del total de empresas encuestadas en el marco de la ENAVI.

vinculación consideradas como de baja complejidad se mantiene estable, o si representa una etapa del sistema o bien de los distintos subsistemas.

Al igual que en el Gráfico 1, el tamaño de los nodos está definido por su centralidad de grado, lo que permite apreciar a primera vista los subsistemas que contribuyen con un mayor número de vínculos en esta red, así como los que se consideran periféricos. De esta forma, es posible observar algunos cambios entre la red de actividades orientadas a recursos humanos y la red que reflejaría los vínculos establecidos para transferir recursos técnicos a las empresas, la cual representa una mayor complejidad en los proyectos de vinculación desarrollados. Considerando lo anterior, en principio es posible observar que la transición hacia actividades de colaboración de mayor complejidad (Gráfico 1), representaría a su vez cambios en los grados de centralidad que adquieren los centros públicos de investigación y las instituciones privadas, como se percibe también en el Gráfico 2.⁵

También se observa que existe un componente aislado de la red en el que se encuentran las escuelas normales, lo que sugiere que el tipo de soporte técnico que pueden ofrecer a instituciones de educación privada o empresas es muy diferente al de los otros subsistemas que forman las IES, dada su naturaleza jurídica y orientación pedagógica. Adicional a la preponderancia de las universidades públicas en esta red, es de resaltar la existencia de nodos correspondientes a empresas con grados de centralidad significativos. De esta forma, se observan redes que tienen como eje a una empresa y que podrían vincular a las universidades públicas con otros subsistemas. La presencia de este tipo de empresas intermediarias, y su posible influencia para

el armado de redes de colaboración con instituciones académicas, resalta un camino por explorar con el fin de incrementar la densidad de esta red en el futuro.

Vinculación para la transferencia de recursos para investigación y desarrollo

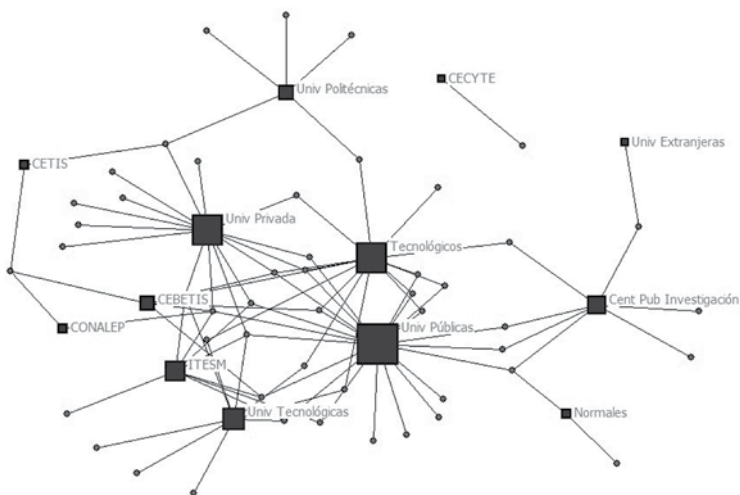
Finalmente, en lo que respecta a actividades de colaboración más compleja entre la industria y las universidades, el Gráfico 3 representa la red que resulta de identificar las actividades de colaboración entre empresas e instituciones académicas para transferir recursos destinados al desarrollo de investigación y gestión.

Cada uno de los vínculos mostrados en esta red representa una colaboración para el desarrollo de alguna de las siguientes actividades: a) transferencia de recursos para actividades de investigación y gestión en general, b) desarrollo de investigación conjunta, c) asistencia a foros académicos, d) participación en foros empresariales, foros público-privados, o bien e) participación de empresas en cuerpos directivos de instituciones de educación superior, conforme a las categorías consideradas en el cuestionario de la ENAVI.

Un aspecto inicial por resaltar es la reducción significativa de instituciones y empresas que establecen vínculos para desarrollar proyectos de vinculación en esta categoría, que corresponde a la de mayor complejidad entre las modalidades analizadas. Si bien nuevamente el nodo de universidades públicas presenta un grado de centralidad considerable (aunque influido por el número de instituciones agrupadas en esta categoría), resaltan también los institutos tecnológicos y las universidades privadas. Nuevamente el ITESM destaca por su grado de centralidad, aunque en menor medida que en los subsistemas anteriores.

5 Un factor por considerar en el análisis de esta red, y que se encuentra en análisis previos de los datos obtenidos a través de la Encuesta Nacional de Vinculación (CIDE-SEP, 2010a; 2010b), es la existencia de un mercado de consultores que desplazaría a las instituciones educativas como interlocutores en el establecimiento de vínculos con las empresas para el desarrollo de certificaciones y actividades destinadas a impactar en procesos productivos. Si bien estos consultores o proveedores privados de servicios no son identificados en esta red, dados los datos disponibles es plausible agregar este comportamiento como una variable que podría estar incidiendo en la baja densidad que se observa.

Gráfico 3. Red de vinculación para colaboración para investigación y desarrollo



La densidad promedio de esta red es de 0.027 con una desviación estándar de 0.17, lo que indica que existe menos de 3 por ciento de los posibles vínculos y que la variación en el número de vínculos recibidos por cada subsistema es considerablemente grande. Al igual que en los casos anteriores, el tamaño de los 13 subsistemas mencionados está definido por su centralidad de grado. En esta gráfica se puede apreciar la inclusión de 13 subsistemas, de los cuales uno, el formado por los CECYT, constituye un componente separado del principal. En el componente principal de la red destacan por su centralidad de grado los subsistemas de universidades públicas, privadas e institutos tecnológicos, destacando en menor grado el subsistema que agrupa a los centros públicos de investigación. Esta red representa, por lo tanto, los vínculos con menor probabilidad de ser establecidos de acuerdo con los datos recabados por la ENAVI, dados los requerimientos materiales y de colaboración que se necesitan.

Las características de esta red, y la frecuencia y tipo de vínculos que se establecen entre los distintos nodos, ilustran las condiciones en que se desarrollan los proyectos destinados a desarrollar posibles innovaciones en México. Cabe destacar que una de las

limitaciones del análisis realizado hasta ahora es que no se genera mayor información con respecto a cuan permanentes o continuos son los vínculos, ni con qué rapidez se establecen nuevos. Desafortunadamente, estos aspectos dinámicos de las negociaciones que se dan en el marco de la colaboración para el desarrollo de innovaciones no se reflejan en este análisis.

DISCUSIÓN

Si bien identificar las causas de la concentración de actividades de vinculación en la transferencia y formación de recursos humanos excede los alcances de este estudio y las características de la información recabada, es posible indicar que la naturaleza de estas modalidades puede dar indicios para entender las causas de este fenómeno. Desde la perspectiva de las empresas, la vinculación puede ser considerada sencillamente una transacción como tantas otras que se realizan con clientes y proveedores, es decir, un intercambio de bienes o servicios entre dos organizaciones. Consideramos entonces que los estudios organizacionales pueden ser de gran ayuda para tomar una decisión acerca de si llevar a cabo

una investigación o un entrenamiento de personal “en casa” o en coordinación con otra organización, en la medida en que ayudan a entender los factores que facilitan o dificultan las diferentes modalidades de vinculación.

Algunos estudios destacan que decisiones de vinculación como las que aquí se discuten son tomadas por actores con limitada capacidad para evaluar cada una de sus opciones (Simon, 1993; Coase, 1937; Williamson, 1973a; 1973b; 1981). Además, estas decisiones son tomadas en contextos en los que se asume que predominan individuos oportunistas, por lo que están inmersas en la incertidumbre sobre los efectos finales de la vinculación. Debido a estas condiciones, se podría esperar que a pesar de que las necesidades estratégicas de las empresas pudieran ser bien atendidas con los recursos de que disponen las IES, serían los costos de transacción, es decir, los costos de generar e implementar los acuerdos de vinculación, los que definirían finalmente si ésta tiene lugar o no.

Existen varios elementos que pudieran afectar los costos de dichos acuerdos, entre los que destacan las características de los productos o servicios intercambiados (Williamson 1981). Es decir que cualquier bien que pudiera producirse como resultado de la vinculación (compra o producción de tecnología, formación de recursos humanos, nuevos productos, etc.) tiene características específicas que influyen en la decisión de producirlos por medio de la vinculación con IES o en casa. Por ejemplo, se podría esperar que entre más especializado sea el bien o servicio, ya sea por la especificidad del lugar, el bien, o los recursos humanos participantes, mayores serían los costos de transacción. Este podría ser uno de los factores que ayudaría a explicar la preponderancia de las universidades públicas y los centros de investigación en la consolidación de proyectos de vinculación, lo cual sugiere la necesidad de promover la especialización o bien políticas que permitan reducir estos costos para el resto de los subsistemas.

Los costos de transacción, entonces, estarían reflejados en los costos de diseñar, por ejemplo, un contrato de vinculación, y de vigilar o monitorear su correcta aplicación. Bajo circunstancias de altos costos de transacción es más probable que las empresas decidan producir el bien dentro de la empresa debido a que hacerlo en cooperación con otra organización podría representar costos elevados, entre los que se podrían identificar los siguientes:

- *Costos de recolección de información.* Pueden ser los costos de recolectar información sobre la identificación de las IES, sus potenciales servicios, y lo que buscarían con sus participantes en el proceso de vinculación.
- *Costos de la negociación.* Pueden incluir la mayoría de los costos relacionados con el proceso de negociar un acuerdo para la producción de un bien o servicio (abogados, reuniones, preparación de contratos, etc.).
- *Costos de división de los beneficios.* Son los costos de que las partes se pongan de acuerdo sobre cómo dividir los beneficios de la vinculación (negociaciones, patentes, derechos de propiedad, etc.).
- *Costos de monitoreo.* Son los costos asociados con el seguimiento y la aplicación del acuerdo (visitas a laboratorios, reuniones de seguimiento, entregas y revisión de reportes de avance, indicadores de desempeño, etc.).

Podríamos notar, además, que estos costos de transacción variarían dependiendo del tipo de bien para el que se realice la vinculación, independientemente de que las transacciones se encuentren definidas en tres atributos: frecuencia, incertidumbre y especificidad de los productos. Por ejemplo, los costos de división de los beneficios de un curso de capacitación sobre computación para el personal son muy bajos comparados con los costos de una

patente, dada la alta especificidad e incertidumbre del segundo caso.

Al comparar estas tres redes, los resultados ponen de manifiesto que las empresas tendrían que invertir poco para conocer las posibilidades de vinculación para efectos de desarrollo de recursos humanos, es decir, enfrentarían costos de transacción pequeños para vincularse en esta modalidad. Sin embargo, tendrían que invertir más recursos para conocer y enterarse del potencial que las IES tienen para proveer otros servicios y productos —como los dirigidos al desarrollo e innovación— lo que les representaría altos costos de transacción.

Además, con base en las respuestas proporcionadas por las empresas en la ENAVI

(CIDE/SEP, 2010a; 2010b), podemos considerar que los costos de transacción de la vinculación entre empresas e IES varían dependiendo de las características de las empresas. Específicamente, podemos encontrar que existen diferentes costos de transacción para asociarse dependiendo de si el producto de la vinculación es entrenar personal, recibir apoyo técnico o generar investigación científica que lleve al desarrollo de innovaciones y nuevos productos. Esta variación puede deberse a: 1) la frecuencia con la que las empresas necesitaran del uso de esos procesos, 2) la incertidumbre sobre el comportamiento de las IES dentro de esos acuerdos, y 3) lo específico de los recursos que se utilizarán durante esos procesos.

Cuadro 1. Costos de transacción

	Recolección de información	Negociación	División de beneficios	Monitoreo
Formación de RH	Bajos	Bajos	Bajos	Sin mención
Recursos técnicos	Altos	Medios	Bajos	Sin mención
Investigación científica	Muy altos	Medios	Bajos	Sin mención

Con base en las redes aquí presentadas, podemos indicar que la vinculación para la formación de recursos humanos es uno de los procesos con más bajos costos de vinculación. Como ya mencionamos, los costos de información son muy bajos para esta modalidad debido a que la mayoría de las empresas conocen productos como el servicio social, las prácticas profesionales o la bolsa de trabajo. Además, debido a que estas opciones de vinculación tienen procedimientos claros y bien establecidos, los costos de negociación, división de los beneficios y monitoreo son relativamente bajos. También es necesario considerar otros dos aspectos de este tipo de vinculación que lo hacen relativamente sencillo: el primero es que a través de esta modalidad, las empresas pueden obtener mano de obra relativamente barata por medio de programas como prácticas profesionales y servicio

social; el segundo es que para las empresas que no requieren mano de obra especializada la contratación de personal requiere de poca especificidad de recursos, lo que disminuye la incertidumbre con respecto a los recursos que invierten en la vinculación.

En el caso de la asistencia técnica y administrativa, los costos de transacción parecen incrementarse. En primer lugar, las opciones de esta modalidad de vinculación, como servicios tecnológicos, no están entre las más conocidas, por lo que los costos de información pueden ser elevados. Además, como no existen procedimientos claramente establecidos para lograr vincularse por este medio, las empresas deben invertir más tiempo y recursos para negociar los acuerdos. Por otra parte, los costos de división de beneficios pueden no ser muy altos debido a que en la mayoría de los casos se pueden intercambiar los servicios a cambio de pagos

fijos. Para esta modalidad de vinculación, además, se debe considerar que sus características hacen que las empresas privadas sean una alternativa altamente competitiva para proveer estos servicios. Es decir, en esta modalidad es posible que las empresas tengan alternativas a las IES mucho más claras que en la prestación de recursos humanos; por ejemplo, para el apoyo en la compra de tecnología, debido a que no tiene lugar con mucha frecuencia, se esperaría que los costos de transacción fueran mínimos y que las empresas consultoras fueran un fuerte competidor de las IES.

Para efectos de vinculación en la modalidad de investigación y desarrollo, los costos de información parecen ser muy altos. Pocas empresas reportan conocimiento de las posibilidades de vinculación con IES basadas en incubadoras de empresas, residencias profesionales de académicos, inversión mixta o parques científicos y tecnológicos (CIDE/SEP, 2010b). Aquí los costos de división de la negociación y el monitoreo pueden ser altos también, dada la especificidad de los resultados que se esperan obtener del tipo de vinculación y la incertidumbre sobre los costos unidos de la inversión que se necesita para generar investigación y desarrollo. Estas características hacen que, al igual que en la modalidad de apoyo técnico, las empresas privadas sean una alternativa altamente competitiva para que las empresas se vinculen.

CONCLUSIÓN

Los resultados de la comparación de las tres redes que se analizaron aquí indican que existe una mayor densidad en la modalidad de

actividades de transferencia y formación de recursos humanos. Por otra parte, se observa una baja densidad de las redes de vinculación para modalidades que incluyen actividades como incubación de empresas, el desarrollo de proyectos de investigación y el desarrollo o la prestación de servicios tecnológicos. En este sentido, el análisis que se ha presentado aquí indica la necesidad de generar más investigación que permita identificar los factores que favorecerían que los vínculos de baja complejidad (como la transferencia de recursos humanos) se conviertan en conexiones que permitan establecer vinculación de mayor complejidad (como el desarrollo de proyectos de investigación).

Además, los resultados presentados aquí sugieren la necesidad de explorar intervenciones no necesariamente orientadas al financiamiento y capacitación, como tradicionalmente se ha realizado hasta hoy. La perspectiva presentada sugeriría que es necesario identificar el rubro de reformas legales que podrían promoverse (especialmente para los sistemas públicos) o bien la autorización de reformas que reduzcan los costos de la participación empresarial en proyectos de vinculación. En ambos casos, es relevante recuperar más información con respecto a los procesos de decisión que permitan sugerir intervenciones que contribuyan a romper la paradoja que representa que a pesar de la aceptación universal de beneficios, la disponibilidad de fondos públicos y la aceptación de la vinculación como un fin en el caso de las IES, el porcentaje de proyectos de vinculación exitosos y de mayor complejidad continúa siendo una excepción más que una regla.

REFERENCIAS

- AGRANOFF, Robert (1991), "Human Services Integration: Past and present challenges in public administration", *Public Administration Review*, vol. 51, núm. 6, pp. 533-542.
- AGRANOFF, Robert (2003), *Leveraging Networks: A guide for public managers working across*, Arlington, IBM Center for the Business of Government.
- BIDAULT, Francis y Thomas Cummings (1994), "Innovating through Alliances: Expectations and limitations", *R&D Management*, vol. 24, núm. 1, pp. 33-45.
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)/Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010a), *Encuesta nacional de vinculación en instituciones de educación superior*, ENAVI, México, CIDE/SEP.
- Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE)/Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010b), *Encuesta nacional de vinculación en empresas*, ENAVES, México, CIDE/SEP.
- COASE, Ronald (1937), "The Nature of the Firm", *Economica*, vol. 4, pp. 386-405.
- COLEMAN, James, Elihu Katz y Herbert Menzel (1957), "The Diffusion of an Innovation among Physicians", *Sociometry*, vol. 20, núm. 4, pp. 253-270.
- ETZKOWITZ, Henry (2008), *The Triple Helix: University-industry-government innovation in action*, Nueva York, Routledge.
- ETZKOWITZ, Henry (2010), "Entrepreneurial Universities for the UK: a 'Stanford University' at Bambergh Castle?", *Industry and Higher Education*, vol. 24, núm. 4, pp. 251-256.
- O'TOOLE, Laurence (1997), "Treating Networks Seriously: Practical and research-based agendas in public administration", *Public Administration Review*, vol. 57, núm. 1, pp. 45-52.
- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009), *OCDE Reviews of Innovation Policy: Mexico*, París, OECD
- PORTER, Michael Eugene (1979), "How Competitive Forces Shape Strategy", *Harvard Business Review*, vol. 57, núm. 2, pp. 137-145.
- PORTER, Michael (1980), *Competitive Strategy: Techniques for analyzing industries and competitors*, Nueva York/Londres, Free Press.
- PROVAN, Keith y Brinton Milward (2001), "Do Networks Really Work? A Framework for evaluating public-sector organizational networks", *Public Administration Review*, vol. 61, núm. 4, pp. 414-423.
- RIVIEZZO, Angelo y María Rosa Napolitano (2010), "Italian Universities and the Third Mission. A longitudinal analysis of organizational and educational evolution towards the 'entrepreneurial university'", *Industry and Higher Education*, vol. 24, núm. 3, pp. 227-236.
- SCOTT, John (2000), *Social Network Analysis: A handbook*, Londres, Sage publications.
- SIMON, Herbert (1993), "Strategy and Organizational Evolution", *Strategic Management Journal*, vol. 14, pp. 131-142.
- WASSERMAN, Stanley y Katherine Faust (1995), *Social Network Analysis: Methods and applications*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WILLIAMSON, Oliver (1973a), "Markets and Hierarchies: Some elementary considerations", *The American Economic Review*, vol. 63, núm. 2, pp. 316-325.
- WILLIAMSON, Oliver (1973b), "Organizational Forms and Internal Efficiency", *American Economic Association*, vol. 63, núm. 2, pp. 316-325.
- WILLIAMSON, Oliver (1981), "The Economics of Organization: The transaction cost approach", *American Journal of Sociology*, vol. 87, pp. 548-577.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

El desarrollo y seguimiento de las políticas para la educación y atención de la primera infancia en el contexto europeo

ANA ANCHETA ARRABAL*

El presente artículo persigue revisar el modo en que se desarrolló el derecho a una atención y educación de calidad durante la primera infancia a partir del análisis de las distintas políticas de educación y atención de la primera infancia (EAPI) en los sistemas europeos, así como de su seguimiento, especialmente en los procesos de inclusión de los niños en situación de riesgo y exclusión social. Se concluye que la situación actual en materia de educación y atención de la primera infancia presenta rasgos diferenciales en la mayoría de países de la Unión Europea, es decir, se provee de muy diversas formas y desde argumentos muy dispares que no siempre se sitúan en el marco de los derechos de los niños más pequeños y, sin embargo, determinan el alcance de la equidad en la provisión de la EAPI.

This article has as purpose to examine the way in which the right for a quality attention and education for early childhood has developed based on an analysis of the different educational and early child care policies (educación y atención de la primera infancia, EAPI) in the European systems, and also how it can be monitored, particularly in the inclusion processes for children in situation of risk and social exclusion. The author concludes that the current situation for what regards to education and early child care presents distinctive features in most of the countries of the European Union, this means that they deal with the problem in very different ways and with dissimilar arguments that do not always take into account the rights of the youngest although they determine the scope of equity in the EAPI's supply.

Palabras clave

Educación y atención de la primera infancia
Seguimiento de políticas educativas
Región europea

Keywords

Education and early child care
Monitoring of educational policies
European Union

Recepción: 26 de octubre de 2011 | Aceptación: 16 de febrero de 2012

* Doctora con Mención Europea por la Universidad de Valencia en "Estudios Políticos y Sociales de la Educación" y especializada en la Educación y Atención de la Primera Infancia desde el prisma comparado. Docente e investigadora del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de la Universidad de Valencia. Líneas de investigación: las políticas de educación y atención de la primera infancia desde la perspectiva comparada e internacional; los indicadores para la evaluación educativa desde la perspectiva de la equidad; el diagnóstico e intervención educativa en la primera infancia y las medidas para garantizar la inclusión y la equidad; el derecho a la educación inclusiva, entre otras. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con Luis Miguel Lázaro Lorente), "El derecho a la educación y atención de la primera infancia en América Latina", *Revista Educación XXI*, núm. 16.1, pp. 105-122; (2011), *La escuela infantil hoy: perspectivas internacionales de la educación y atención de la primera infancia*, Valencia, Tirant Lo Blanch. CE: Ana.Ancheta@uv.es

Actualmente resulta un hecho incuestionable que la educación y atención de la primera infancia (EAPI, en adelante) se ha convertido en uno de los objetivos principales en las agendas de las políticas educativas globales y de la mayoría de países. Buena muestra de ello es que ha sido recogido como factor clave en programas como el Marco de Acción de Educación para Todos (2000), los Objetivos de Desarrollo del Milenio de la ONU (2002) o de constituir la séptima de las Observaciones Generales de la Convención de los Derechos del Niño elaboradas por el Comité Consultivo (2005). Específicamente en Europa, los Objetivos Comunes para los Sistemas Educativos de la Unión Europea planteados en los Consejos Europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) especificaban los fines concretos a realizar para la EAPI en 2010, los cuales se reiteraron en el renovado Marco Estratégico Actualizado de Cooperación Europea en Educación y Formación (2008) y la nueva Estrategia de Educación y Formación 2020, ambos en el marco de la Unión Europea (UE). Como puede verse, ha habido un aumento notable del interés político e institucional hacia esta etapa de la vida durante los últimos años, el cual se expresa en el reconocimiento por parte de políticos y expertos en el sentido de que un acceso equitativo a una EAPI de calidad puede reforzar las bases del aprendizaje a lo largo de la vida y responder a las amplias necesidades sociales y educativas de todos los niños y sus familias (Cunha *et al.*, 2005).

No obstante lo anterior, lo cierto es que, desde la perspectiva de los derechos de los más pequeños, los discursos y las agendas han presentado una clara falta de coherencia con respecto a la intervención y evaluación de las políticas en este fértil terreno. Desde esta disyuntiva, el trabajo que se presenta pretende examinar esta cuestión en profundidad, y así contribuir como referente base para posteriores análisis, pues es desde dicha utilidad heurística, y de su continuidad, que se hace posible

la realización de futuros análisis comparados, teóricos y explicativos, acerca del amplio espectro de políticas que abarca esta materia y que incide en la vida de los más pequeños.

UNA APROXIMACIÓN AL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN Y ATENCIÓN DE LA PRIMERA INFANCIA EN EL PANORAMA EUROPEO

En buena medida, el desarrollo histórico de la educación y atención de la primera infancia en los países europeos revela la evolución de un sistema que nace y se expande de manera diversificada y descoordinada, pero muy rápidamente, en el intento de responder a periodos de crisis y necesidad, si bien mengua en otros momentos, presentando una débil integración de los servicios (UNESCO-OIE, 1961). A pesar de las continuas dificultades en la limitada financiación de estas prestaciones, la oferta de servicios infantiles regulados creció en los países occidentales —especialmente a medida que la entrada de las madres con niños pequeños en el mercado laboral remunerado se intensificara en grandes magnitudes—, de manera que durante los años setenta y ochenta mejoró sensiblemente la provisión, regulación y financiación de la EAPI (Mialaret, 1976: 67). La expansión de esta etapa educativa ha tendido a continuar con el argumento de que la EAPI debe estar disponible para todos los niños, como un derecho de éstos, más que de los propios padres. Así, este discurso ha ido ganado cada vez mayor legitimidad, y resultó en un mayor interés público e inversión en estas políticas durante las décadas pasadas (EURYDICE, 1995).

A este respecto, la comprensión de la EAPI como un derecho de todos los niños, y su tratamiento de plena legitimidad, en el sentido más amplio, han sido reconocidos apenas hasta los años más recientes (Friendly, 2001: 27). De hecho, a pesar de que el artículo 28 de la Convención de los Derechos del Niño (CDN) trata sobre el derecho a la educación

de los niños, en su redacción inicial no se especificó este derecho para la primera infancia. Igualmente, tampoco se precisaba la necesaria inseparabilidad entre cuidado y educación hasta la reciente “Observación general número 7” del Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas de 2005.¹ En este documento se ofrece una amplia guía en lo referente a los derechos de la primera infancia bajo la CDN de 1989,² y se afirma que los niños de edad más temprana tienen necesidades especiales en lo que respecta a su crianza, protección y educación. Más allá de los beneficios vitales que llevan consigo la educación y la atención en la etapa infantil más temprana, revelan la necesidad de asegurar su equidad para todos los niños. Es sólo de esta forma, abogando por una visión de los derechos de la primera infancia, y por una inclusividad en sentido amplio, que la EAPI podrá empezar a formar parte de las disposiciones políticas destinadas a garantizar el bienestar de toda la población en sus primeros años de vida. Con todo, especialmente durante las últimas décadas, la EAPI se ha convertido en una medida fundamental en aquellos países que aspiran a conseguir una mayor igualdad de oportunidades en su sistema educativo.

Como ya se advirtió en la introducción de este texto, cada vez es más evidente la aceptación de la EAPI como una clave para el éxito de diversos objetivos de la agenda global —como los Objetivos de Desarrollo del Milenio, las

metas de la Educación Para Todos o los objetivos estratégicos de la Unión Europea, entre otros—; y esto ha contribuido a la expansión de este tipo de programas en todo el globo. En la actualidad, el enfoque predominante de la Educación Para Todos (EPT, en adelante) es consistente con la perspectiva de los derechos de la infancia, así como con recientes convenciones internacionales sobre la educación inclusiva para todos los niños, independientemente de sus circunstancias individuales, tanto en el mundo desarrollado como en el mundo en desarrollo. Todo ello pone de manifiesto la importancia de su seguimiento desde el inicio del periodo vital.

Cabe recordar, en todo caso, que en la Conferencia Mundial de la EPT, celebrada en Jomtien en 1990, no fue fijado ningún tipo de indicadores específicos para guiar a la comunidad internacional en el seguimiento del progreso hacia el que es actualmente el primero de los objetivos de esa agenda (Myers, 2001: 4). En efecto, diez años después de Jomtien, la evaluación de la EPT mostraba tan solo dos indicadores³ para representar los avances en un terreno tan amplio como la EAPI y, además, la calidad era considerada como insuficiente por parte de las diversas agencias internacionales, así como por los organismos gubernamentales y no gubernamentales involucrados (Myers, 2001: 11-24).⁴ Igualmente, en los listados de indicadores se constataba una clara falta de atención y de alusión específica hacia

1 El Comité, que está encargado de vigilar la aplicación de la Convención, se reúne tres veces por año para examinar los informes de los Estados Partes. Asimismo, el Comité invita a las ONG y los organismos nacionales de derechos humanos a formular observaciones sobre los informes nacionales.

2 En el mencionado texto se da una idea más clara de los derechos humanos de todos los niños pequeños y de las obligaciones que incumben a los Estados Partes para garantizar su respeto; la primera infancia se define como “el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los ocho años de edad” que “incluye a todos los niños pequeños: desde el nacimiento hasta el periodo de transición que culmina con su escolarización”. Del mismo modo, esta “observación general” de carácter no vinculante llama la atención sobre los derechos y necesidades de los niños pequeños y señala que es necesario formular políticas, promulgar leyes y aplicar prácticas específicamente centradas en la primera infancia (ONU-Comité de los Derechos del Niño, 2005).

3 A saber: la tasa bruta de matriculación en programas de educación para la primera infancia (en los distintos sectores público, privado y comunitario) y el porcentaje de nuevos alumnos que ingresaban en el primer grado de educación primaria a los que se les había dispensado algún programa organizado para el desarrollo de la primera infancia (International Consultative Forum on Education For All, 2001).

4 En relación con los documentos de seguimiento aportados surgieron innumerables dudas en torno a la evaluación realizada que cuestionaban tanto los indicadores utilizados en aquel momento como su uso e interpretación internacionalmente.

los denominados *targeted groups*⁵ (UNESCO-Institute for Statistics/EFA Observatory, 2001: 9-11). Así, si bien inicialmente el establecimiento de esta conferencia representó un avance, en la medida que puso a la EAPI sobre la agenda de un modo firme, resultó un intento fallido y limitado hacia la consecución de lo que hoy se define como el primer objetivo de la EPT, y de su seguimiento. Con todo ello, si bien en el panorama internacional la EAPI ha recibido una atención sin precedentes en las esferas políticas y públicas durante los últimos años, en la UE, en general, estas políticas han ido recibiendo una cada vez mayor atención a causa de las importantes transformaciones que la población de estos países ha venido experimentando en sus dinámicas sociales, laborales y familiares (Ancheta, 2007). Dentro del contexto de la UE, desde 2006 una serie de iniciativas políticas y eventos europeos han señalado la importancia de una EAPI de calidad; entre ellas se encuentra la *Comunicación de la Comisión Europea* de septiembre de 2006 “Efficiency and Equity in European Education and Training Systems” (European Commission, 2006) donde se hace referencia de manera explícita a la educación preprimaria como “un medio efectivo para el establecimiento de la base de futuros aprendizajes, prevenir el abandono escolar, aumentar la equidad de los resultados educativos y los niveles de habilidades generales”. Además, en otras reuniones, como el Simposio Europeo “Early Matters: Improving Early Childhood Education and Care” (octubre de 2008), se planteó que la mejora de la educación preprimaria debería ser considerada como una prioridad en los diversos marcos de acción estratégicos para educación de la UE, y que los Estados miembros deberían apoyar todas las formas de intervención en este terreno. De este

modo, es en los países europeos donde se sitúa el centro del desarrollo y expansión de la EAPI, en el sentido de que sus gobiernos no sólo han estado a la vanguardia del progreso de la educación preescolar desde el siglo XIX, sino que también han establecido las políticas familiares y de cuidado para ayudar a las parejas en la parentalidad y la conciliación de las responsabilidades laborales y familiares. Además, este incremento en la cantidad y calidad de la provisión de estos servicios también ha estado motivado por el interés político —y electoral— en la medida en que se considera como un elemento crucial para el logro educativo y de lucha contra el fracaso escolar. Ciertamente, la UE está considerada hoy una entidad de liderazgo en la provisión de servicios para la primera infancia, de tal modo que las concepciones actuales de la EAPI, los modelos de provisión de los servicios y los niveles de financiación europeos son admirados mundialmente; al respecto cabe mencionar la ironía que encierra el hecho de que, aunque en gran parte de la investigación en estas políticas se citen como referencia las evidencias estadounidenses, los propios autores más distinguidos de ese país miran hacia Europa como ejemplo de los mejores modelos (Penn, 2009: 21).

Recientemente, la Comisión mostraba su convencimiento de que “la educación y los cuidados de la primera infancia constituyen el fundamento esencial para el éxito en materia de aprendizaje permanente, integración social, desarrollo personal y empleabilidad futura” (European Commission, 2011).⁶ En esa misma línea, buscando hacer permanente el compromiso de los Estados de la Unión Europea con el impulso de una EAPI de alta calidad, accesible y asequible para todos, en junio del pasado año se hicieron públicas las

5 Para la UNESCO estos grupos prioritarios son los niños pertenecientes a los sectores más vulnerables, en situaciones difíciles y de desventaja o de minorías étnicas.

6 Desde esta consideración central se arguye que la adquisición de una base consistente y fuerte en la primera infancia puede garantizar un aprendizaje más eficaz en etapas educativas posteriores, de modo que “es más probable que continúe a lo largo de toda la vida, con lo que se reduce el riesgo de abandono escolar prematuro, aumenta la equidad de los resultados educativos y se reduce el coste para la sociedad en términos de talento perdido y de gasto público en los sistemas sociales, sanitarios e incluso judiciales” (European Commission, 2011: 2).

“Conclusiones” del Consejo sobre educación infantil y atención a la infancia; en ellas se insiste, de manera muy especial, en sus beneficios para los niños que proceden “de un entorno socioeconómico desfavorecido, de la inmigración o del medio gitano, o con necesidades educativas especiales, incluidas las que se derivan de discapacidades” (Comisión Europea, 2011: 8-9). En la práctica, resulta cada vez más evidente que, en los países desarrollados, en general, y particularmente en los Estados miembros de la UE, el bienestar de los niños más pequeños se ha convertido en un tema recurrente cuando se trata de abordar problemas como la pobreza y la exclusión social del conocido como “cuarto mundo”. El bienestar y la privación son dos caras de la misma moneda desde la perspectiva de los derechos humanos y, en especial, de los niños, es decir, el bienestar puede ser definido como el cumplimiento de los derechos de los niños y la realización de la oportunidad de cada niño de ser todo lo que su potencial alcance en el sentido de sus capacidades (como resultado de sus habilidades, potencialidades y destrezas, y de la asistencia y protección efectivas por parte de su familia, comunidad, sociedad y Estado). El grado en que ello es alcanzado puede ser medido en términos de resultados positivos de los niños, mientras que los resultados negativos y la privación apuntan al abandono o descuido de sus derechos (Bradshaw *et al.*, 2006: 8).

Pese a todo, el reto y la cuestión no son los derechos infantiles, sino los derechos humanos de los niños, y en este sentido el enfoque existente de la legislación, las políticas y las estructuras de la UE resultan insuficientes para alcanzar el amplio abanico de desafíos que se plantean en este terreno. De manera similar, el gran interés que la UE ha mostrado sobre esta problemática a raíz de la libre circulación y reconciliación de la vida familiar y laboral,

no ha correspondido al énfasis que sería necesario poner a la atención de los niños que, dentro de las iniciativas políticas para cubrir las necesidades del cuidado de los hijos de los padres trabajadores, se ven como “dependientes”. Por todo ello, es desde el enfoque de los mejores intereses de los más pequeños que esta situación merece un análisis en mayor profundidad y un debate más centrado entre los líderes políticos, los grupos de profesionales, los medios de comunicación e información y la sociedad en general (Unite For Children, 2008), pues no ha tenido el carácter prioritario que verdaderamente se merece.

¿QUIÉNES HAN QUEDADO RELEGADOS EN CUANTO A LOS DERECHOS DE LA PRIMERA INFANCIA EN LA UNIÓN EUROPEA?

A pesar de que todas las actividades desarrolladas que se acaban de mencionar han estimulado el debate a lo largo de la UE, hasta ahora no queda claro el progreso que se ha hecho por parte de los países para alcanzar los Objetivos de Barcelona,⁷ especialmente para los más pequeños y los grupos más vulnerables. Por un lado, el informe de la Comisión “Implementation of the Barcelona Objectives Concerning Childcare Facilities for Pre-school Age Children” —presentado en octubre de 2008 al Parlamento Europeo, al Consejo Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones con el objetivo de recoger información sobre el progreso de los Estados miembros hacia la consecución de los mencionados objetivos— señalaba las limitaciones de las cifras, en la medida que éstas relatan el uso hecho por los padres de los servicios existentes, pero no el número de plazas ofertadas por cada Estado miembro (European Commission, 2008: 5), particularmente en relación a la población

7 En marzo de 2002, el Consejo Europeo establecía los objetivos para la educación y atención infantil que los Estados miembros habían adoptado en Barcelona para que el acceso a las plazas de estos servicios infantiles en el sector público alcanzasen el 33 por ciento de los menores de tres años y 90 por ciento para los niños y niñas de entre tres y seis años para el 2010 (European Council, 2002: 2).

total dada o a la posible demanda de estos servicios por parte de las familias.

A este respecto, los índices de cobertura juegan necesariamente con la realidad objetiva de la misma, pues la mayoría de los países pueden proporcionar estadísticas sobre la inscripción en escuelas o centros preescolares tanto públicos como privados, pero no pueden determinar en qué medida dicha cifra puede reflejar una subestimación de la realidad.⁸ Por otro lado, los datos disponibles son muy escasos en algunos países y/o difícilmente comparables de un modo directo (Ruxton, 2005: 136-137). De hecho, aunque la primera infancia está reconocida como una etapa decisiva para el desarrollo de los niños, las fuentes de datos comparativos tienden a cubrir a niños mayores a la hora de conceptualizar y medir el bienestar infantil (Bradshaw *et al.*, 2006: 1-19); es decir, quedan representados por el grupo en edad infantil más avanzada. Si bien muchos países establecen en su legislación que la EAPI se inicia a partir del nacimiento, como un derecho reconocido en la CDN aunque no necesariamente obligatorio, la recopilación de datos estadísticos se centra en las edades más cercanas al ingreso a la escuela primaria. Además, los indicadores existentes generan muchas controversias en cuanto a su interpretación, aspecto que se hace evidente cuando se estudian sus correlaciones: por ejemplo, no existe una correlación directa entre los países donde el reconocimiento público del valor de la EAPI es elevado y aquéllos donde la financiación de la atención a la primera infancia es también elevada, de la misma manera que la riqueza de un país tampoco correlaciona directamente con la calidad de los servicios ofertados de EAPI; todo ello puede leerse como una falla por parte de los gobiernos para llevar al plano ejecutivo los intereses y valores públicos en relación a esta etapa (Neugebauer y Goodeve, 2009).

Por todo ello, es necesario adoptar un enfoque más amplio y realizar mayores esfuerzos, especialmente en la revisión de los objetivos estratégicos fijados en Barcelona, pues en ellos la EAPI se planteaba como un aspecto de la participación femenina en el mercado laboral en vez de como un servicio de derecho propio que combina educación y cuidado infantil. Por ejemplo, los Objetivos de Barcelona se refieren sólo a las “plazas de cuidado” —bajo una agenda más amplia para el crecimiento del empleo entre hombres y mujeres—; enfoque que puede interpretarse como un paso en retroceso, en la medida que está expresado en términos puramente cuantitativos y ni siquiera especifica el tipo de plazas que deben ser provistas, ignorando así las necesidades de muchos niños y familias y el potencial social, cultural y educativo de los servicios para los niños más pequeños. Asimismo, se considera que este enfoque limitado prolonga la larga y obsoleta separación entre el cuidado infantil y los servicios educativos para la primera infancia (Moss, 2005). En este sentido, los Objetivos de Barcelona fueron reiterados en la subsiguiente Estrategia Europea para el Empleo de 2003, e incorporados por los Estados miembros en los planes de acción nacionales. Igualmente, junto a la reformulación de los objetivos, la Comisión ha enfatizado en repetidas ocasiones que la provisión del cuidado infantil debe ser asequible, accesible y de buena calidad si los padres —especialmente las madres— deben o quieren participar en el mercado laboral; asimismo, considera urgente que los Estados miembros guíen a los hombres a alcanzar la igualdad de género (European Commission, 2005). A este respecto, no se puede obviar que la EAPI favorece la participación femenina en el mercado laboral siempre que se den condiciones óptimas, como la disponibilidad de servicios asequibles, adecuados y con horarios compatibles, así como,

8 Cabe destacar a este respecto la importancia de la especificación del “grupo oficialmente definido como escolarizable” para calcular este indicador, ya que se trata de evaluar la capacidad del país para atender a la población etaria oficialmente designada.

especialmente desde el punto de vista de los menores, de una buena calidad. No obstante, si todo ello no se ve respaldado por condiciones laborales dignas que no penalicen la maternidad, y por una igualdad de género efectiva tanto en las retribuciones salariales como en el reparto equitativo de los tiempos y responsabilidades laborales y familiares, las decisiones sobre la vida laboral de las madres y los padres, así como su grado de inserción y reinserción en el mercado laboral, seguirán siendo determinados por estos hechos, muy a pesar de los objetivos europeos para la EAPI. Como consecuencia de lo anterior, si bien se puede afirmar que la Unión Europea ha reforzado la legislación tomando partido en pro de las políticas de conciliación entre ocupación y familia, el peso relativo que los Estados dan a cada una de las posibles agencias de bienestar, así como la posición que los gobiernos adoptan con respecto a la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en el mercado de trabajo y en la esfera de la familia, son muy diferentes y orientan de un modo o de otro las medidas concretas a llevar a cabo en lo referente a la EAPI. Con todo, los objetivos y la política de la UE claramente afectan a los niños, pero casi siempre de manera indirecta, en la persecución del desarrollo económico. Esto ha llegado a los niños más pequeños a la UE, pero por la puerta de atrás, pues la falta de responsabilidad directa sobre los niños ha creado problemas; es obvio que ellos constituyen un sector especialmente vulnerable de la población para la UE, sin embargo, sus problemas específicos son, en parte, el resultado de la ausencia de una verdadera política social en dicha región (Ruxton, 2005: 62).

En segunda instancia, los niños más pequeños que forman parte de grupos desfavorecidos o viven en condiciones de vulnerabilidad

tienen menores posibilidades de acceso a los programas de EAPI, pese a los beneficios considerables de su participación en dichos programas, como muchos estudios han demostrado (Lamb, 2004; Van der Gaag y Tan, 1998). El argumento tradicional para invertir en los niños más desaventajados es el de la igualdad y la justicia social, un argumento fundamentado en el principio de equidad; no obstante, dichas consideraciones están basadas en la eficiencia económica, en parte porque los beneficios derivados de tal hecho pueden ser cuantificados: está demostrado que existen numerosos motivos para invertir en la primera infancia, especialmente en lo que concierne a los colectivos más vulnerables, dada la rentabilidad económica de esta inversión (Heckman y Masterov, 2004: 2). Se debe tomar en cuenta que, al igual que los dispositivos de atención y educación de la primera infancia varían según los países y dentro de cada uno de ellos, las definiciones nacionales y locales de “niños más vulnerables y desfavorecidos” también son variables;⁹ de manera que además de examinar cuáles son los grupos sociodemográficos más desfavorecidos y las situaciones de vulnerabilidad que más contribuyen a su exclusión en los programas de EAPI, hay que tener en cuenta la importancia respectiva de algunos factores sociodemográficos en las probabilidades que tiene un niño de estar en esa condición (Heckman y Masterov, 2004: 151-156).

En última instancia, junto a todo lo señalado con anterioridad, resulta una clara tendencia a considerar que la participación de los niños de las familias más pobres en programas de EAPI es considerablemente más baja que la de los niños de familias más acomodadas. Algunos tipos de desventaja son específicos de determinados contextos

⁹ Entre las definiciones asignadas por los países figuran las siguientes: niños pobres; niños discapacitados físicamente o con déficit afectivo y de aprendizaje; niños en situaciones de emergencia, comprendidos los refugiados y los desplazados en su propio país; niños víctimas de la explotación del trabajo infantil; niños subalimentados o malnutridos; niños víctimas de malos tratos o de abandono; niños que viven en la calle; niños huérfanos o internados en instituciones; niños contaminados por el SIDA y afectados por las consecuencias de esta pandemia; niños cuyo nacimiento no se ha registrado; niños de poblaciones indígenas; niños de minorías étnicas, lingüísticas y culturales; y niños de comunidades de emigrantes y nómadas (UNESCO, 2006: 17).

dificiles, pero en todo ello la pobreza es un factor importante que agrava los demás tipos de vulnerabilidad. Igualmente, en algunos de los países de ingresos altos, los niños que más beneficios pueden obtener de los programas de atención y educación de la infancia son los más desfavorecidos y, a su vez, son los que tienen menos posibilidades de acceder a ellos. Además, las desventajas socioeconómicas que se derivan de la pobreza y la exclusión social se acumulan a lo largo de los primeros años de vida en los niños más vulnerables y constituyen trabas adicionales para su participación en estos programas. Sin embargo, la equidad, en particular, supone necesariamente centrarse en los niños vulnerables y desfavorecidos asignándoles prioritariamente los recursos públicos destinados a la EAPI, en el marco de una política que propicie una cobertura de amplio alcance. En este contexto, si persisten las tendencias actuales, la falta de equidad para los niños más pobres y desfavorecidos puede suponer a largo plazo diferencias en el desarrollo de los niños y riesgo de exclusión social. Por todo ello, resulta esencial adoptar un marco analítico que permita atender la realidad de los países en lo que respecta al bienestar social y la exclusión como fuerzas que condicionan todos los procesos de desarrollo; sólo de este modo podrá entenderse la situación actual de las iniciativas para la primera infancia, en especial para los grupos más vulnerables, como derecho fundamental de todos los niños (Ancheta, 2008).

MEDIR PARA FOMENTAR LOS PROCESOS DE REFORMA Y DE MEJORA O VICEVERSA

En general, parece que los países con una mayor tradición histórica en la provisión para esta etapa y mayor atención institucional a la primera infancia son aquellos que han desarrollado mayores acciones legislativas y políticas para los grupos vulnerables (UNESCO, 2004: 19). Mientras, en el resto de países aún

permanecen pendientes las tareas de sensibilización y desarrollo de políticas efectivas de integración, así como de recopilación de la información y estadísticas pertinentes (Eurochild, 2008). De este modo, la mayoría de los programas para la primera infancia tienen un sesgo en la atención, según sea su dependencia, las edades de los niños y niñas que atienden, el contexto en el que se desarrollan, etc. Esta situación justifica la necesidad de desarrollar estrategias intersectoriales de EAPI para favorecer el desarrollo integral y bienestar de este sector, que coordinen tanto la intervención con los menores desde diferentes instancias, como su seguimiento o valoración multi e interdisciplinariamente.

A este respecto, las políticas gubernamentales están destinadas a desempeñar un papel importante en el acceso de los niños desfavorecidos, vulnerables y discapacitados a los programas de EAPI. Ahora bien, son muy pocos los países que han creado marcos nacionales destinados a coordinar o financiar programas que abarquen la totalidad de los niños, en especial para los menores de tres años, en materia de salud, nutrición, cuidados, educación y desarrollo psicosocial, lo cual representa una pérdida de oportunidades (UNESCO, 2006: 163). Para hacer posible y promover el desarrollo de políticas y programas que atiendan de forma prioritaria a las poblaciones más vulnerables resulta imprescindible analizar críticamente la situación actual; y para ello se requiere información cuantitativa y cualitativa acerca del contexto demográfico, social y económico de la población de la primera infancia, así como de las características de los programas que la atienden. Este último aspecto es fundamental, ya que no se cuenta con datos fiables respecto al acceso por parte de niños y niñas en situaciones vulnerables, o niños y niñas discapacitados, aunque varios países contemplan en sus políticas la integración de éstos en sus programas. Asimismo, no se cuenta con información cuantitativa y sistemática sobre los niños y niñas en otras situaciones de vulnerabilidad

(abandono, maltrato y violencia intrafamiliar, abuso sexual, prostitución infantil y adicciones, etc.). Con todo, resulta difícil precisar la cobertura preescolar de la población total de niños y niñas con necesidades especiales, así como de la proporción que está siendo realmente atendida, pues esta información, en las estadísticas internacionales, es muy escasa, y no está desglosada en función de otros factores concluyentes como edad, discriminación racial, étnica, religiosa o lingüística, dado que una cantidad no determinada de niños atende establecimientos preescolares no registrados, que no ingresan a las estadísticas por ser administrados por individuos o grupos privados. En realidad no existen estadísticas internacionales normalizadas, incluso en los países más ricos del mundo, para documentar el hecho de que no todos los niños y niñas en edad preescolar gozan de su derecho a la EAPI, en el sentido de que pueden revelar el porcentaje de los no matriculados pero nada nos dicen sobre quiénes son y de dónde provienen, ni por qué no están matriculados o su asistencia no es frecuente.

En este sentido merece la pena recordar las advertencias de Tomasěvski (2004) sobre el rol de la educación en la lucha contra la exclusión social y en la prevención de conflictos, pues, en efecto, es demasiado importante para ser dejado fuera de la medición. De este modo, se hace necesaria la identificación temprana de las diferencias, así como la evaluación desde el nacimiento, en el compromiso por una buena labor y por comprender en profundidad a cada individuo y la ampliación de la asistencia sanitaria, educativa y social (Brazelton y Greenspan, 2005: 122-127). Sin embargo, es generalmente en la realidad, a partir de las situaciones “más difíciles”, que los profesionales se dan cuenta de que el niño no puede ser atendido de ningún modo que le sea provechoso sin la colaboración entre familia y profesionales (ONED, 2005). Es en este caso, cuando se trata de integrar en las estructuras ordinarias a los niños más vulnerables con

necesidades especiales, que la relevancia de esta labor —como otro indicativo del bienestar infantil— contrasta con cuán escasos son los trabajos comunitarios de comparación y seguimiento sistemáticos en este terreno. Para obtener información completa y detallada y atender a los niños y niñas en estas situaciones de riesgo, existe la necesidad indispensable de una mayor colaboración intersectorial, tanto entre las diferentes instancias gubernamentales como entre éstas y las instituciones no gubernamentales. De igual manera, para abordar un tratamiento sistemático de la situación de estos niños se considera fundamental el desarrollo y la profundización del análisis de las relaciones entre las variables de las familias y la EAPI, con el fin de identificar los factores que están afectando la participación de la primera infancia en estos programas; sin embargo, en general hay una carencia de estudios que exploren las relaciones entre este tipo de indicadores (Ruxton, 2005: 82).

Es urgente, por tanto, recopilar estadísticas sobre los niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad para otorgarles una atención prioritaria que compense tempranamente su situación de desventaja. Por este motivo, es preciso contar con indicadores de equidad y disponer de datos desglosados en función de aspectos como la edad, el sexo, la zona geográfica y el nivel socioeconómico, con el fin de evaluar las disparidades que existen en el seno de los países y así determinar las zonas y grupos de población que han de ser objeto de atención prioritaria en las políticas de EAPI.

Igualmente, es importante realizar investigaciones y evaluaciones acerca de las condiciones que favorecen el desarrollo, aprendizaje y bienestar de los niños y niñas, así como sobre la calidad y adecuación de las políticas formuladas; también es preciso sistematizar y difundir experiencias innovadoras que estén logrando buenos resultados para poder aprender de las mismas.

En todo caso, el problema planteado también se refiere a la presentación y a la

difusión de los datos disponibles pues, idealmente, un documento de indicadores da cuenta del funcionamiento con informaciones que deben ser accesibles a un público no especializado en estadística y análisis cuantitativo (Sauvageot, 1999: 10-11). Es decir, toda persona responsable de la toma de decisiones tiene necesidad de un documento más fácil de leer e interpretar y, por consiguiente, más analítico y relevante. Evidentemente, sin un buen sistema de información es imposible construir un conjunto pertinente de indicadores pero, además, dicho sistema debe actualizarse sistemáticamente para que la información no sólo sea accesible, sino que también sea reciente y pueda utilizarse en la toma de decisiones antes de que quede obsoleta. Esto significa que a los criterios se suman condiciones imperativas que no todos los países pueden asumir, especialmente por resultar muy costosas en términos operativos. De igual forma, no se puede ignorar, aunque resulte una obviedad, que a las políticas educativas se les debe dedicar mucho tiempo y los resultados frecuentemente son medibles a medio y largo plazo, por lo que el reto se complica aún más para los responsables políticos.

En lo que concierne a esta etapa, por lo tanto, los políticos suelen estar más preocupados y ocupados por el impacto que estas políticas tienen en las tasas de empleo femenino y la aportación de los beneficios que este tipo de políticas realiza al sistema productivo y reproductivo, en la medida que se les confiere el atributo de favorecer la conciliación entre la vida familiar y laboral. A este respecto, el establecimiento de una política o un plan de educación consistente es igualmente importante, en la medida en que ambos factores se relacionan con la selección de los indicadores. En efecto, la publicación de los indicadores constituye un retorno de información o retroalimentación para las personas que producen la información, pues así pueden constatar hasta qué punto su

trabajo de recopilación es importante y útil (Sauvageot, 1999: 13-14).

Los indicadores son instrumentos que deben permitir dar cuenta de la situación de un sistema educativo y, a la vez, rendir cuentas de esta situación al conjunto de la comunidad educativa, o dicho de otra manera, al conjunto del país. Es decir, el desarrollo de indicadores educativos se encuentra en la confluencia entre la investigación científica y el debate político (Hutmacher, 2001). Además de una descripción clara, pertinente y simple, los indicadores deben medir acontecimientos o evoluciones que interesan a los diferentes actores de los sistemas educativos, y para ello es necesario que se hayan definido objetivos claros y mesurables para el sistema de educación, donde el trabajo consiste entonces en elaborar los indicadores más apropiados para seguir las orientaciones acordadas. En todo ello el sistema de información es vital, pero insuficiente para la construcción de un conjunto relevante de indicadores, por lo que es preciso evitar una confusión muy importante: un indicador no es una información elemental, sino que se trata de una información elaborada para poder estudiar un fenómeno educativo (Sauvageot, 1999: 16-17).

Al evaluar el bienestar educativo, por norma general, la investigación se refiere al artículo 29 de la Convención de los Derechos del Niño, sin embargo, las variables que se suelen elegir para evaluar este aspecto pueden reflejar panorámicas que no son realmente fieles a la verdadera realidad en aras de manejar los indicadores disponibles con datos comparables en el nivel internacional. En la medición de la evolución hacia la consecución de objetivos de distintas agendas como la de la Educación Para Todos o de los objetivos educativos de la UE, los indicadores han sido muy criticados, especialmente por centrar su foco de atención en resultados aparentes y medibles, a la vez que fallan en el intento de lidiar con resultados educativos que son cruciales

pero no se pueden medir.¹⁰ Los indicadores disponibles, medibles y aparentemente comparables conforman la “base de evidencias” que dirige las reformas políticas, cristalizando el proceso de estratificación social y de exclusión que otras reformas están tratando de eliminar (Bryden, 2010: 35). El resultado es que aquellas actividades que producen importantes resultados, pero que no se pueden medir, son expulsadas de los currículos y de los presupuestos de educación a cambio de los caros y contraproducentes exámenes que comienzan en niveles cada vez más bajos en los sistemas educativos y producen una selección y clasificación a edades cada vez más tempranas. En este sentido, las valoraciones y evaluaciones deberían incluir indicadores desde una perspectiva más comprehensiva u holística, especialmente cuando se trata de conceptualizar la EAPI como una realidad multidimensional en términos de pertenecer a un sistema interconectado. De este modo, se evalúan aspectos como el rendimiento escolar a través de estudios como PISA o el gasto del PIB que los países realizan en educación pública y privada; sin embargo, los indicadores fuera del ámbito formal y académico de la educación quedan relegados y obviados (Unite for Children, 2007: 18). Este es el caso de la EAPI, especialmente para los más pequeños, a pesar de que durante décadas la investigación educativa ha probado el hecho de que las bases para el aprendizaje se construyen en los primeros años de vida y que el esfuerzo por garantizar el mejor comienzo debe iniciar antes de los años de escolarización obligatoria (Unite for Children, 2008: 7).

Indudablemente, en la definición de indicadores medibles y fiables resulta determinante establecer con precisión objetivos igualmente concisos y sistematizables. A este respecto, se ha puesto de manifiesto en este trabajo que los objetivos para la EAPI están

definidos de forma bastante precisa —más allá de que su formulación sea más o menos cuestionable en términos de los fines últimos que éstos persiguen—, pero no así los indicadores para su seguimiento. Efectivamente, ni siquiera en el contexto europeo, donde se intenta homogenizar las mediciones, los países logran aportar datos que puedan ser comparables para los menores de tres años (Eurydice Report, 2009), mientras que cuando se hace para los niños mayores existe una falta de criterios unificados. Buena cuenta de este hecho se da en las conclusiones de un estudio comparado sobre la calidad de la EAPI entre países europeos y de fuera de Europa (Mooney *et al.*, 2003):

- Las definiciones de calidad y de lo que debería ser medido dependen de valores culturales y de concepciones más amplias de lo que constituye la infancia.
- Las cuestiones epistemológicas y las diferencias en las estructuras de gobierno y los sistemas de bienestar, en las políticas y las prácticas, demuestran que es difícil llevar a cabo comparaciones internacionales.
- Las medidas para evaluar la calidad pueden incluir aspectos estructurales (ratios, condiciones y salarios profesionales, espacio...), procesuales (actividades e interacciones que tienen lugar) y medidas de resultados (éxito escolar alcanzado, grado de satisfacción parental, etc.).
- El control y la gestión de la calidad están altamente centralizados en algunos países a través del establecimiento e inspección de unos criterios nacionales, mientras que se encuentran mucho más descentralizados en los niveles institucionales y locales de otras naciones.

10 Por ejemplo, a este respecto el progreso realizado en las áreas rurales —así como el reconocimiento otorgado a una perspectiva más amplia requerida para la promoción de la inclusión social tanto en áreas urbanas como rurales— que peligra de ser debilitada por indicadores globales que optan por lo fácilmente medible sobre lo socialmente valioso (Bryden, 2010).

- En las regiones donde existen elevados niveles de privatización en la provisión, los criterios y acreditaciones pueden ser medios útiles para asegurar la calidad.
- Los ratios profesional/alumno difieren a lo largo de los países, pero no pueden ser directamente comparados dado que los distintos enfoques pedagógicos también influyen en los resultados.
- El compromiso y la implicación parentales en los servicios pueden constituir todo un reto puesto que la mayoría de los padres trabajan, si bien existen diferencias significativas entre las tasas de participación maternal en el mercado laboral entre los países estudiados.

Los indicadores educativos han de informar por definición sobre las principales características de un sistema o un programa educativo en aras de permitir el seguimiento de su progreso (Consultative Group on Early Childhood Care and Development, 2002). Dado que los indicadores son intrínsecamente evaluativos, es importante establecer juicios de valor sobre aquello que se considera adecuado y positivo, o inadecuado y negativo, para que cuenten con verdadero significado, especialmente porque el desarrollo de indicadores termina por basarse en decisiones políticas acerca de la relevancia de la información recolectada con respecto a las políticas educativas (OREALC, 2008: 12). Quince años atrás, el enfoque comprensivo de los *quality targets in services for young children*¹¹ permitía mostrar cómo negociar ciertos criterios comunes a lo largo de los países, a la par que se reconocían los espacios de diversidad nacional que debían ser valoradas. Retomando esta misma línea, la UE podría establecer un programa de apoyo en esta materia para todos los Estados miembros, posibilitando la discusión y el intercambio

de experiencias y tomando decisiones activas para promover la búsqueda de valores y objetivos comunes a largo plazo —y su necesaria traducción en indicadores compartidos—.

ALGUNAS CUESTIONES PARA EL FUTURO

Tras la exposición realizada hasta el momento se pone de manifiesto la manera en que el acceso a los servicios de EAPI se ve obstaculizado por un número de factores hasta un punto que pone en riesgo de exclusión del cuidado y la educación que legítimamente se merecen, a los niños y niñas más pequeños. Por esta razón, las políticas o medidas para ampliar el acceso han de ser revisadas, y para ello el diseño, establecimiento y mejora de las herramientas para su evaluación y medición resulta una tarea imperativa. No obstante, la equidad no sólo hay que analizarla desde este punto de vista, aunque éste sea un aspecto fundamental; también es preciso estudiar la calidad de la oferta educativa que se ofrece y los resultados que se alcanzan, lo que significa que la evaluación de la calidad de los programas tiene que considerar también la dimensión de la equidad. Equidad de oportunidades implica brindar una educación de calidad para todos los niños y niñas equitativamente accesible, asequible, aceptable y adaptable (Tomasěvski, 2006); y es desde estos parámetros que se habrá de plantear su seguimiento. Desde este paradigma, el empoderamiento de la primera infancia precisa la garantía del derecho a una educación y atención de calidad desde el inicio del periodo vital para todos los niños y niñas. La introducción de medidas de impacto para la primera infancia podría posibilitar la consideración que se debe dar a los niños y niñas en otras áreas de la legislación y la política que no están directamente asociadas con ellos pero que, en cualquier caso, impactan en sus

11 Estos objetivos fueron el resultado de una propuesta de la EC Network on Childcare en 1996 para implementar objetivos específicos en un programa de acción para el desarrollo de servicios para los más pequeños, como base para la negociación y la discusión (EC Childcare Network, 1996).

vidas. Por todo ello, hacer a los niños y niñas más visibles desde el nivel de la UE puede permitir una perspectiva más completa de muchas áreas políticas y contribuir a implementar las políticas existentes de un modo mucho más completo y significativo, ayudando a que los servicios planificados respondan a las necesidades reales de los niños y sus familias. En el futuro, el establecimiento de un comisariado o defensor de los niños en la UE podría ofrecer medios de seguimiento de la efectividad de este enfoque. La UE tiene seguramente más interés en el compromiso directo con los más pequeños, por lo que sus puntos de vista, considerados ciudadanos, deben ser valorados de otras maneras y tomados en cuenta en la planificación de su futuro como verdaderos agentes sociales con sus propias competencias (Alderson, 2008).

La educación de la primera infancia y la atención infantil pueden ser un instrumento al servicio de la protección de la infancia y de la prevención de riesgos, pero sobre todo, por el valor propio de la primera infancia en sí misma; al día de hoy, se debe garantizar el derecho de los niños pequeños a tener acceso a la educación preescolar, así como a actividades recreativas y de tipo asistencial, en todo tipo de situaciones. Además, la calidad y el grado de cobertura de esas actividades y su evaluación deben mejorarse regular y progresivamente para posibilitar, en el mayor grado posible, una verdadera equidad. Para ello, las políticas gubernamentales deberían orientarse hacia el aseguramiento de las condiciones básicas para una educación y atención equitativa y de calidad para la primera infancia, y que responda a la necesaria atención de la diversidad que ésta precisa. Esto implica: la formación y atracción a la formación inicial de profesionales cualificados para este nivel; la ampliación de la oferta educativa entre los sectores más vulnerables; la supervisión y apoyo a los programas no formales; y la provisión de recursos mínimos para la enseñanza y el aprendizaje de las niñas y niños más

pequeños. Algunas cuestiones en las políticas de EAPI actuales que suponen desafíos pendientes son: la necesidad de una mayor inversión pública y la expansión de los permisos parentales; de 0 a 3 años el volumen de la provisión sigue siendo insuficiente; considerar una verdadera igualdad de oportunidades en la EAPI; y la participación de los padres, que en la práctica continúa siendo escasa (Eurydice Report, 2009: 15). Se requiere, en resumen, efectuar cambios estructurales y de contenido en las instituciones que tienen a su cargo la educación y atención para que se dé a la EAPI la prioridad que merece.

Finalmente, los países deberían avanzar hacia la adopción de políticas de Estado en materia de atención y educación de la primera infancia de manera que perduren a lo largo de diferentes gobiernos y fomenten soluciones duraderas, que ayuden a desarrollar una visión a medio y largo plazo de este tema, impacten en la cultura de la sociedad y construyan una institucionalidad firme de los derechos sociales y educativos de la infancia. El desarrollo de las políticas de EAPI y de su implementación es, sin ninguna duda, una tarea complicada que entrecruza tradicionales barreras administrativas, exigiendo un enfoque integrado en cooperación y coordinación entre los diferentes sectores y ámbitos políticos. Los nuevos discursos educativos enfatizan la eficiencia y la equidad, modificando las concepciones tradicionales sobre la infancia y la familia, así como cuestiones globales sobre pobreza, empleo, demografía, migración y mercantilización; asimismo, apuntan que la EAPI se caracteriza por su complejidad y la necesidad de abarcar determinadas áreas políticas (Penn, 2009: 25). Todas estas complejidades superan los tradicionales modos de entender, gestionar y organizar los servicios educativos en la mayoría de los países europeos e incluso en la propia Comisión Europea, pues dicha agenda implica el intercambio y la coordinación entre los distintos departamentos y, tal y como se sostenido a lo largo de este trabajo,

la discusión abierta en torno a la equidad en la EAPI y su seguimiento supone una fracción más de dichas complejidades y del debate pendiente en materia de cohesión social en la UE.

REFERENCIAS

- ALDERSON, Priscilla (2008), *Young Children's Rights: Exploring beliefs, principles and practice*, Londres, Jessica Kingsley.
- ANCHETA Arrabal, Ana (2007), "Las políticas de atención y educación de la primera infancia en los Estados de bienestar europeos", *Opciones Pedagógicas*, núm. 35, pp. 138-158.
- ANCHETA Arrabal, Ana (2008), "Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho. Avances y desafíos globales", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 47, núm. 5, pp. 1-15, en: <http://www.rioei.org/deloslectores/2661Ancheta.pdf> (consulta: abril de 2011).
- BRADSHAW, Jonathan, Petra Hoelscher y Dominic Richardson (2006), "Comparing Child Well-Being in OECD Countries: Concepts and methods", *Innocenti Working Paper*, núm. 3, en: <http://www.unicef.org/irc> (consulta: junio de 2007).
- BRAZELTON, T. Berry y L. Stanley Greenspan (2005), *Las necesidades básicas de la infancia. Lo que cada niño precisa para vivir, crecer y aprender*, Barcelona, Graó.
- BRYDEN, John (2010), "Education for All: Why the EU needs a set of distinctive education policies", *Children in Europe*, núm. 18, s/p.
- Comisión Europea (2011, 15 de junio), "Conclusiones del Consejo sobre Educación Infantil y Atención a la Infancia: ofrecer a todos los niños la mejor preparación para el mundo de mañana", *Diario Oficial de la Unión Europea*.
- Consultative Group on Early Childhood Care and Development (2002), "Early Childhood Indicators" (mimeo), Consultative Group on Early Childhood Care and Development, en: <http://www.ecdgroup.com/pdfs/cn25indicators.pdf> (consulta: enero de 2013).
- CUNHA, Flavio, James Heckman, Lance Lochner y Dimitri Masterov (2005), "Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation", *IZA Discussion Paper Series*, 1575.
- Eurochild (2008), "Improving the Wellbeing of Young Children in Europe: The role of early years services", Seminar report, en: www.eurochild.org (consulta: diciembre de 2009).
- European Commission (EC) Childcare Network (1996), *Quality Targets in Services for Young Children*, Bruselas, Poplar.
- European Commission (2005), *Report from the Commission to the Council, European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on Equality between Men and Women 2005*, Bruselas, European Commission.
- European Commission (2006), *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Efficiency and equity in European education and training systems*, Bruselas, European Commission, COM 481.
- European Commission (2008), "Commission Staff Working Document accompanying document to the Report from the Commission to the Council, European Parliament, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on 'Implementation of the Barcelona objectives concerning childcare facilities for pre-school-age children 2008'", Bruselas, European Commission, 3 de octubre de 2008, COM 598.
- European Commission (2011), "Communication from the Commission. Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow", Bruselas, European Commission, 17 de febrero de 2011, COM 66.
- Eurydice (1995), *Pre-school Education in European Union: Current thinking and provision*, Bruselas/Luxemburgo, Eurydice.
- Eurydice Report (2009), *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling social and cultural inequalities*, Bruselas, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- FRIENDLY, Martha (2001), *The State of the World's Children 2001: Early childhood*, Nueva York, UNICEF.
- HECKMAN, James y Dimitri Masterov (2004), *The Productivity Argument for Investing in Young Children*, en: <http://jenni.uchicago.edu/Invest/> (consulta: mayo de 2011).
- HUTMACHER, Waio (2001), *In Pursuit of Equity in Education: Using international indicators to compare equity policies*, Londres, Kluwer Academic Publishers.
- International Consultative Forum on Education for All (EFA Forum) (1999), *Education For All, the Year 2000 Assessment: Technical guidelines*, EFA Forum, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001137/113746e0.pdf> (consulta: junio de 2011).

- LAMB, Michael E. (2004), "Développement socio-émotionnel et scolarisation précoce: recherches expérimentales", *Perspectives*, vol. XXXIV, núm. 4, pp. 5-16.
- MIALARET, Gaston (1976), "World Survey of Pre-school Education", *Educational Studies and Documents, New Series*, núm. 19, UNESCO.
- MOONEY, Ann, Claire Cameron, Mano Candappa, Susan McQuail, Peter Moss y Pat Petrie (2003), *Early Years and Childcare International Evidence Project: Quality*, Londres, Institute of Education from the University of London-Thomas Coram Research Unit.
- Moss, Peter (2005), "Getting beyond Childcare and the Barcelona Targets", trabajo presentado en la I Wellchi Network Conference, St. Anne's College, University of Oxford, 7-8 de enero de 2005.
- MYERS, Robert (2001), "In Search of Early Childhood Indicators", *Coordinators' Notebook*, núm. 25, pp. 3-31.
- NEUGEBAUER, Roger y Emily Goodeve (2009), "Global Trends in Early Childhood Education: 2009", *Exchange*, mayo-junio, pp. 34-40.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU)-Comité de los Derechos del Niño (2005), Observación General núm. 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia", CRC/C/GC/7, 14 de noviembre de 2005.
- Observatoire National de l'Enfance en Danger (ONED) (2005), *Observatoire national de l'enfance en danger. Rapport de 2005*, ONED, en: <http://www.oned.gouv.fr/documents/Rapport-ONED.pdf> (consulta: septiembre de 2006).
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) (2008), *Propuesta de indicadores de educación de la primera infancia en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- PENN, Helen (2009), *ECEC. Key lessons from research for policy makers*, European Commission: Directorate General for Education and Culture, http://www.nesse.fr/nesse_top/tasks/analytical-reports/ecec-report_pdf (consulta: julio de 2010).
- RUXTON, Susan (2005), *What About Us? Children's rights in the European Union. Next steps*, EURONET, en: <http://www.euronet.org> (consulta: noviembre de 2006).
- SAUVAGEOT, Claude (1999), *Indicadores para la planificación de la educación: una guía práctica*, París, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEPE).
- TOMASĚVSKI, Katarina (2004), "Indicadores del derecho a la educación", *Revista IIDH*, núm., 40, pp. 341-388.
- TOMASĚVSKI, Katarina (2006), *Human Rights Obligations in Education: The 4-A scheme*, Nijmegen, Wolf Legal Publishers.
- UNESCO (2004), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2005. Educación para todos-El imperativo de la calidad*, París, UNESCO.
- UNESCO (2006), *Informe de seguimiento de la EPT en el mundo 2007: Bases sólidas. La atención y educación de la primera infancia*, París, UNESCO.
- UNESCO-Institute for Statistics/EFA Observatory (2001), "Report on the Meeting and Proposal for the Future Development EFA Indicators", Education for All Indicators Expert Group Meeting, París, UNESCO, 25-26 de junio de 2001.
- UNESCO-International Bureau of Education (OIE) (1961), *Organization of Pre-Primary Education: Research in comparative education*, Ginebra/París, UNESCO-OIE.
- Unite for Children (2007), "Child Poverty in Perspective: An overview of child well-being in rich countries", *Innocenti Report Card*, núm. 7, Florencia, UNICEF.
- Unite for Children (2008), "The Transition to Childcare. Early Childhood Education and Care-An OECD League Table", *Innocenti Report Card*, núm. 8, Florencia, UNICEF.
- VAN DER GAAG, Jacques y Jee-Peng Tan (1998), *The Benefits of Early Child Development Programs: An economic analysis*, Washington, DC, Banco Mundial.

Rébsamen: algunas aportaciones conceptuales al proyecto modernizador de la educación en México

PATRICIA DUCOING WATTY*

La obra educativa del porfiriato representa un parteaguas en la historia de la educación mexicana, no tanto por la cobertura alcanzada, sino sobre todo por la construcción conceptual emprendida por especialistas y teóricos de la época, en el marco de la denominada pedagogía moderna, entendida ésta como el proceso de transición de las prácticas de enseñanza imperantes hacia otras —las modernas— a partir de nuevas conceptualizaciones. En este escenario, la figura de Enrique Rébsamen adquiere un papel preponderante. Sus formulaciones pedagógicas, junto con las de otros educadores, contribuyen a configurar un cambio del discurso educativo prevaleciente en torno a la educación y la enseñanza en la escuela primaria mexicana. Este trabajo pretende revisar algunas de sus principales elaboraciones, las que no sólo coadyuvarían a conformar y enriquecer el saber educativo de la época, sino también a transformar el quehacer docente.

The educational work during Porfirio Diaz's government is a real watershed for the history of education in Mexico, not only because of the degree of coverage, but most of all because of the conceptual construction that was carried out by contemporary experts and theoreticians within the framework of the so-called modern Pedagogy. This Pedagogy can be understood as the transition process from the current teaching practices and the new ones, called "modern", based on new conceptualizations. In this new context, Enrique Rébsamen had a prevailing role, since his pedagogical formulations, together with other educators', contribute to a significant change within the prevailing educational discourse about education and primary teaching. This article attempts to review his main contributions, that not only helped to shape and enrich the educational knowledge of his time, but also to transform the teacher's duty.

Palabras clave

Historia de la educación
Pedagogos
Educación elemental
Enseñanza
Modernización educativa
Nociones pedagógicas
Siglo XIX

Keywords

History of education
Pedagogues
Basic education
Teaching
Educational modernization
Notions about Pedagogy
19th Century

Recepción: 29 de noviembre de 2011 | Aceptación: 28 de marzo de 2012

* Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la UNAM. Temas de investigación: la pedagogía y la educación en el porfiriato, educación básica, pensamiento crítico en educación, procesos de formación. Publicaciones recientes: (2009, coord.), *Tutoría y mediación*, vol. 1, México, UNAM-IISUE/AFIRSE; (2010, coord.), *Tutoría y mediación*, vol. II, México, UNAM-IISUE/AFIRSE; (2011, coord.), *Pensamiento crítico en educación*, México, UNAM-IISUE/AFIRSE. CE: pducoingw@yahoo.com.mx

La escuela primaria moderna ha vencido las rutinas de antaño; el sistema de educación que en ella se sigue está en consonancia con las instituciones libérrimas que nos rigen: el dogmatismo de la enseñanza y la férula y el calabozo de la rígida disciplina ascética, resabios de los tiempos del absolutismo político y religioso, han desaparecido para siempre.

RÉBSAMEN, 1998: 266

En este trabajo se pretende apuntar algunas de las contribuciones conceptuales de Enrique Rébsamen al movimiento modernizador de la educación en México, emprendido a fines del siglo decimonónico. Bajo la administración de Porfirio Díaz, y siendo Baranda Ministro de Justicia e Instrucción Pública, en ese periodo se promovió la organización del sistema educativo nacional a través, entre otros, de los dos grandes Congresos de Instrucción Pública y una abundante producción legislativa. Sin pretender agotar la producción intelectual rebsameneana, y menos aún su obra en el escenario del proyecto reformista de la educación, exclusivamente se rescatan algunas de las nociones que conformaron su pensamiento educativo, inscrito en la llamada pedagogía moderna de la época. Para este efecto, se desarrolla un breve apartado en el que se sitúa de manera muy general la política educativa como medio modernizador, concomitantemente al proceso de fortalecimiento y consolidación del Estado; en segundo término se incursiona en las nociones que Rébsamen y varios de sus coetáneos desarrollaron sobre la denominada “educación moderna”; y finalmente, se trabajan algunas de las concepciones desarrolladas por Rébsamen, las cuales quedaron explicitadas tanto en los debates de los congresos aludidos como en la *Revista México Intelectual*.

LA EDUCACIÓN COMO POLÍTICA MODERNIZADORA DEL PORFIRIATO

Después de un largo periodo de inestabilidad posterior al movimiento independentista, a finales del siglo XIX y al inicio del régimen de Porfirio Díaz, la situación económica, social y educativa del país era verdaderamente devastadora. El analfabetismo prevalecía a lo largo y ancho del territorio nacional: hacia 1895, sólo 14.39 por ciento de la población sabía leer y escribir y 2.60 por ciento podía leer exclusivamente; del total de población que sabía leer y escribir, 37.73 por ciento se concentraba en el Distrito Federal, en tanto que en otras entidades como Oaxaca, sólo 6.85 por ciento leía y escribía y 2.50 por ciento sólo leía (Gobierno de México, *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*, 1956: 123).¹ Tras la lucha de independencia, el nuevo Estado mexicano pretendía erigirse como un Estado nacional y desempeñar un papel protagónico en los diversos ámbitos con la finalidad de establecer un nuevo orden ante la heterogeneidad, la anarquía y la desigualdad prevalecientes. La emergencia del Estado parecía constituir un requisito previo para emprender las acciones que permitieran garantizar la estabilidad, la paz y la cohesión social, así como el desarrollo económico y la homogeneización ideológica. Se esperaba que la búsqueda de progreso en todos los órdenes posibilitaría la superación del retraso, la ignorancia y el desorden imperantes. El desarrollo del país significaba una ardua empresa, abrigada bajo el ideal de convertir a la nueva república en una nación civilizada, análoga a las europeas. Es a partir de estas consideraciones que se puede comprender por qué el sector político e intelectual propugnaba por un proyecto no sólo económico, sino social, cultural y educativo,

¹ Estos son los únicos datos disponibles, tomados del Primer Censo Nacional, efectuado en 1895.

esto es, el Estado liberal consintió y promovió, desde una amplia visión, un proyecto global en el que la educación jugaba un elemento constitutivo y definitorio del progreso nacional.

El nuevo Estado liberal se define no por su configuración democrática —porque, como bien sabemos, el régimen de Díaz fue una dictadura que se extendió por tres décadas— sino por la conformación de un reducido grupo social de apoyo que fue admitido en el concierto internacional y que fue capaz de entablar relaciones con Estados Unidos y el viejo continente, no sólo en materia económica, particularmente de comercio,² sino también desde el punto de vista político, cultural y educativo. Este grupo, identificado como la élite ilustrada del país, a pesar del régimen antidemocrático que detentaba el poder, participó en un gobierno constructor, emprendedor y pacifista que fomentó el anhelo del humanismo y la democracia, pero sobre todo promovió el nacionalismo y el amor a la patria en la búsqueda de la unidad nacional y la consolidación del Estado liberal.

Por ello, y contradictoriamente, se puede afirmar que la dictadura del porfiriato, a pesar de haber suscitado la postergación de la democracia, sentó los cimientos de la misma, así como lo expresara el propio Díaz (en Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149):

Para que la democracia de la categoría de ideal abstracto pase á ser una realidad concreta; para que de simple fórmula teórica se transforme en institución práctica, es forzoso exaltar en el hombre el sentimiento de su dignidad personal y colectiva, es indispensable darle á conocer y hacerle comprender el número y categoría de sus derechos, así como la índole y la importancia de sus deberes; es necesario dotar al pueblo de un

criterio práctico, pero sólido, que le permita discernir con precisión sus verdaderos intereses, elegir con prudencia un partido á que afiliarse, escoger con acierto el mandatario en cuyas manos ha de depositar su confianza.

Sin duda alguna, el sector urbano, que ciertamente era minoritario y que representaba solamente 28.68 por ciento del total poblacional, fue clave en la configuración de este Estado, no obstante los intentos de integración y unificación de la población rural, que era la que predominaba (71.32 por ciento) (Gobierno de México, 1956: 150).

En este escenario signado por un conjunto de contradicciones y paradojas, se entreteje un verdadero proyecto educativo, social y cultural a partir de la consolidación del Estado y, particularmente, de la atribución que éste asume de la función educativa, como un dispositivo clave en la construcción de ciudadanía. De esta manera, el proyecto educativo del porfiriato sólo puede comprenderse con base en la conformación del Estado educador, que aunque iniciado desde el periodo juarista, logra, durante este periodo, definir y despegar una política educativa tendiente a expandir la alfabetización³ y la igualdad social con base en la construcción, aunque incipiente, de un sistema de instrucción pública. La pretensión consistía en extender la educación a las masas ignorantes, es decir, democratizarla, en tanto que ésta había sido un privilegio exclusivo de los grupos económica y socialmente acomodados. En efecto, los sectores campesino y obrero (peones, artesanos, pequeños comerciantes), que representaban la mayoría de la población, asentada en zonas rurales, se encontraba muy lejos de recibir la influencia del esfuerzo educativo. Sin embargo, al hacer de la educación un objeto de intervención

2 Prueba de ello es el reconocimiento del Estado porfirista por parte de Estados Unidos hacia 1878, y de Francia y Gran Bretaña un poco más adelante.

3 La noción de analfabetismo no sólo significaba la cualidad de quien no pudiese leer y escribir o que fuese ignorante, sino muy particularmente aludía a todos los mexicanos que hablaban otras lenguas y necesitaban ser castellanzados, en virtud de que la lengua sería uno de los vehículos de la unidad nacional.

política, ésta devino en un elemento constitutivo de la construcción y consolidación del propio Estado y en un instrumento para el cambio social y la modernización, como lo reconociera el propio Díaz (en Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149-150):

La difusión del saber, que es un bien inestimable para todos los pueblos y en todas clases de circunstancias, se convierte en una apremiante necesidad, en una cuestión de vida ó muerte para las Naciones que deben regirse por instituciones democráticas ó que aspiran á ello.

El anhelo por la libertad pueden comunicarlo los pensadores... pero para que el empuje comunicado sea duradero y eficaz, para que la sed de libertad y de democracia sean un fenómeno orgánico en la sociedad, es indispensable que el impulso sea interno y personal, que nazca de la convicción y encuentre alimento en la consideración ilustrada de los verdaderos intereses privados y públicos. De ahí la necesidad, hoy generalmente comprendida, de ilustrar á los pueblos si se quiere que sean libres y felices.

Es tan inherente á la vida de la democracia la instrucción del pueblo, que su propagación y perfeccionamiento, que los gobiernos absolutos consideraron como una gracia, los gobiernos democráticos lo reputan como uno de sus más sagrados deberes.

La atribución del servicio educativo al poder público significaba, al mismo tiempo, la destitución del clero y de otras instancias privadas como la Compañía Lancasteriana,⁴ las cuales habían ostentado el poder hegemónico en el ámbito de la educación durante un prolongado tiempo. En consecuencia, la organización de un sistema de instrucción pública contribuyó igualmente al proceso de secularización de la sociedad en el marco de

la formación estatal y de su proceso de modernización. La inculcación de los valores patrióticos y cívicos a través de la escuela pública representó una de las tareas obligatorias y esenciales del sistema educativo, en virtud de que con ésta se intentaba homogeneizar a la sociedad —caracterizada por la heterogeneidad de lenguas, religiones, costumbres e ideologías, entre otros muchos factores— y promover la integración de los amplísimos sectores marginados, así como fomentar la identidad nacional. Ni la libertad ni la democracia serían alcanzables sin la ilustración de la población. Se requería poner en contacto al pueblo con un fondo común de conocimientos y de valores y principios para que “aprenda por la historia y la enseñanza cívica a conocer el medio en que vive y á orientar en él su camino, para que sepa por la enseñanza moral en que consiste la verdadera virtud...” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 149).

En efecto, de primer orden es la preocupación por la educación moral en la mayoría de los procesos de conformación de los sistemas educativos modernos europeos y latinoamericanos, e incluso hoy se coloca como una temática emergente, como se hiciera a finales del siglo XIX. El caso mexicano no es la excepción. Durante el porfiriato, la educación moral convocó tanto a políticos como a educadores, quienes convergieron en colocarla como una prioridad de la educación nacional; de ahí que en todos los currículos diseñados durante este gobierno para la instrucción primaria, la asignatura de educación moral o cívica ocupó un lugar relevante y significó, igualmente, el desplazamiento de la religión que anteriormente se impartía, cuando el clero tenía el monopolio de la educación. La educación moral, o moral laica —como algunos la denominaban— no sólo significaba la eliminación de la religión; por estar anclada en el positivismo, pretendía la supresión de los fanatismos,

4 Introducida en México en 1822, fue abolida el 29 de marzo de 1890, cuando se decreta: “lo. Cesa la Compañía Lancasteriana en la intervención oficial que expresa o tácitamente ha tenido en la instrucción primaria, por no existir ya razones que la justifiquen” (Dublán y Lozano, 1897, t. 20: 81).

de las supersticiones, de las creencias y de los fetichismos, en fin, de la ignorancia del pueblo, para dar lugar a la verdad, a la verdad científica, a la verdad de las ciencias y, con ello, alcanzar la homogeneidad social, cultural e ideológica pregonada por los liberales.

El porfiriato, en resumen, puede concepirse como el preámbulo del proceso democratizador de la educación al haber construido una utopía que, por su propia naturaleza, era inalcanzable en el periodo de su formulación, pero que definió el porvenir educativo del país no sólo para el siglo XX, sino incluso para el actual. Sin esta utopía hubiera sido imposible sentar los cimientos de una educación nacional a partir de las finalidades, los principios y valores de los que actualmente es portadora. Con base en la visión utópica del porfiriato se engendraron los postulados —las esperanzas, los ideales y las ilusiones— del destino de la educación nacional, aunque la realidad, como contraparte, evidenciaba las dificultades, los problemas y las complicaciones de, por lo menos, un acercamiento a ella. A su vez, esta utopía puede significarse como una reprobación, si no es que una crítica al estado de la educación y del país en general, y como un ánimo, un deseo, una aspiración, un empeño en modificar y superar las condiciones prevalecientes para dar lugar a un nuevo país, un país civilizado, moderno, a la par de los centrales. De esta suerte, se puede afirmar que el optimismo, si no es que el idealismo pedagógico del porfiriato, se funda en el reconocimiento de que toda persona —incluido el indígena— era educable, y que la educación sería capaz de promover las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales que posibilitarían el acceso a la sociedad moderna.

LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En consonancia con el movimiento modernizador del Estado, el sector educativo experimentó una transformación importante que

posibilitó el desarrollo del pensamiento racional y la búsqueda de alternativas organizacionales para regular, controlar y homogeneizar la educación misma, gracias, por un lado, a las políticas emprendidas por Baranda y Justo Sierra: el primero, a partir de los Congresos de Instrucción Pública y el segundo por el entusiasmo y la voluntad, convertidos en acciones discursivas y prácticas innovadoras de los educadores, de los pedagogos y los teóricos, tendientes a mejorar la instrucción pública y a abatir el analfabetismo pues, como señalamos arriba, se pretendía castellanizar a toda la población. Esto en virtud de que tanto los actores estatales como los especialistas profesaban la idea y experimentaban el sentimiento de que la educación habría de ser el motor de la civilización, de una nueva sociedad civil, tal y como había sucedido en el continente europeo.

La noción de educación moderna adoptada durante este periodo asumió varios significados: unos referentes a las finalidades y funciones de la escuela, y otros a los saberes escolares comprendidos como contenidos únicos y universales; otros más relativos a las modalidades o formas de conducir la enseñanza, particularmente al método; y algunos más relativos al papel del maestro en la educación. Todos ellos inspirados y recuperados, como arriba se señaló, del viejo mundo, e imbricados en un lenguaje pedagógico determinado, cuya especificidad se adquirió a partir de la denominada pedagogía moderna.

La educación moderna, o pedagogía moderna, términos acuñados en el porfiriato por los mismos protagonistas, es conceptualizada como aquella que recoge y adapta algunas de las aportaciones de ciertas matrices de teóricos extranjeros —Comenio, Pestalozzi, Rousseau y Fröebel, entre otros— y entiende la educación como el proceso orientado hacia el desarrollo físico, intelectual y moral del niño, distinguiéndola de la instrucción. La referencia a estos pensadores europeos, sin embargo, no significa la exclusión de otros muchos discursos educativos de dirigentes y

especialistas extranjeros que conformaron la trama de influencias que enriqueció y vitalizó el pensamiento de aquéllos que en el país —actores estatales y educadores— impulsaron la educación pública y contribuyeron con sus discursos y acciones a la construcción de la escuela mexicana.

De manera genérica y compartida por los actores de la época, la educación moderna retoma el planteamiento relativo a que la escuela debe atender la educación integral del niño y no exclusivamente la intelectual. Por tanto, la tarea educativa de la escuela no se reduce a cultivar en los alumnos el buen uso de la razón, sino también a conducirlos para el ejercicio de las virtudes y los valores sociales, esto es, a moralizarlos. En consecuencia, el apelativo de moderno es utilizado, tanto en México como en algunos países latinoamericanos, para distinguir esta nueva concepción de la educación y apartarla de la antigua: dogmática, verbalista, memorística y con una rígida disciplina. Correlativamente a esta visión, la educación moderna pretendía superar las limitaciones de las prácticas precedentes, consideradas anacrónicas y usualmente caracterizadas por el empirismo y el desconocimiento de la especificidad del sujeto al que estaban dirigidas (el niño), tal como lo había venido haciendo la Compañía Lancasteriana, entre otros.

Es importante reiterar que, después del movimiento independentista, buena parte de la somera expansión de la instrucción en el país había estado a cargo de esta organización denominada lancasteriana durante cerca de 70 años, misma que de 1942 a 1945 había quedado instituida como Dirección General de Instrucción Primaria y funcionaba con base en el denominado método simultáneo, o sistema mutuo. Este método, piramidal y centralizado, representaba una de las metodologías que los especialistas mexicanos calificaban como educación antigua; la contracara era la moderna, a partir de la cual se pretendía destituir oficialmente

la enseñanza a través de monitores —alumnos avanzados— que atendían cerca de 100 alumnos bajo la coordinación de un profesor, mismo que podía hacerse cargo de 10 monitores, cada uno con su correspondiente grupo.

Evidentemente, la moderna educación sólo podría impulsarse a través de la deslegitimación de las prácticas empíricas, a cargo de personas no formadas profesionalmente, y del establecimiento de instituciones que formalmente se abocaran a la formación del profesorado: las escuelas normales.

...para instruir y educar se necesita tener profesores; para que la instrucción y la educación tengan carácter nacional y haya en ellas homogeneidad, se necesita que el profesorado sea también homogéneo, y que todos los individuos que lo componen estén identificados por los principios, por los métodos, por el objeto que se proponen. De lo contrario la instrucción será rudimentaria, empírica é infructuosa; la educación deficiente y desigual, causando divisiones, en vez de igualar diferencias; tendiendo al trastorno, en vez de consolidar el orden; siendo germen de revoluciones, como todo lo que crea y fomenta conflictos de principios y distinciones de clases (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 92).

Desde nuestro punto de vista, la obra del porfiriato en torno a la modernización de la educación puede visualizarse desde una doble perspectiva: la referente a la producción académica y la relativa a las realizaciones y prácticas en el marco de la conformación del sistema educativo. En cuanto a la primera, se puede destacar la obra producida por los especialistas en dos ámbitos:

- a) El teórico-conceptual, sobre tópicos vinculados con la enseñanza, la educación y la pedagogía de manera genérica, expresado a través de tratados,

guías metodológicas, conferencias y artículos en boletines, revistas y periódicos, cuya cantidad y variedad nunca antes había sido vista.⁵

- b) El concerniente a libros de texto para los alumnos de la educación primaria.⁶

Por lo que se refiere a las realizaciones en materia de instrucción pública, igualmente se pueden reconocer dos dimensiones:

- a) Las acciones que a nivel macropolítico fueron desplegadas por los dirigentes estatales para estructurar, unificar y regular la educación elemental, expresadas en términos de políticas, normatividades, programas y estrategias operativas.
- b) Las innovadoras prácticas docentes que incipientemente comenzaron a desplegar un buen número de educadores y maestros, quienes invirtieron todos sus esfuerzos en la lucha por llevar una educación para el pueblo y, específicamente, por buscar una mejora del servicio educativo estatal.

En este escenario de desbordamiento por la educación moderna y el progreso nacional, en el que confluyeron y sumaron voluntades tanto las altas esferas del poder como los teóricos y maestros, sobresalen las producciones y realizaciones de varios destacados especialistas, entre muchos otros más de la época, tales como Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Juan Manuel Bertancourt, Manuel Altamirano, Luis E. Ruiz, Enrique Laubscher y, por supuesto, Enrique Rébsamen, pedagogo suizo de quien nos ocuparemos

en este trabajo, no sólo por haber integrado y adaptado las innovaciones provenientes de Europa a la compleja problemática mexicana, sino por haber logrado encauzar sus conocimientos teóricos, metodológicos y técnicos, así como sus saberes experienciales conforme a las políticas modernizadoras del Estado mexicano en materia educativa. Aludiendo a Rébsamen, dice Altamirano (cit. por Zollinger, 1957: 59):

He seguido con atención los trabajos del Congreso Pedagógico, y vi con gusto el nombramiento del Sr. Rébsamen como vicepresidente, pues usted sabe bien cuál es mi opinión acerca de su talento y de sus aptitudes. Yo creo que es el único pedagogo verdadero que tenemos. Lo he dicho a todo el mundo y ésta es mi convicción.

Aun a pesar de las difíciles condiciones imperantes, Rébsamen, conjuntamente con algunos contemporáneos —varios de sus colegas y alumnos— formó parte relevante de este movimiento reformista que, sin duda alguna, signó el desarrollo de la educación en el país. De hecho, nuestro autor supo hacer escuela, al formar a una nueva generación de educadores cuya obra trascendería el porfiriato e impactaría fuertemente en varios estados de la nación.⁷

En efecto, la obra de Rébsamen, portadora de la reforma escolar y de la pedagogía moderna, fue diseminada en varias entidades de la república a través de sus múltiples discípulos, quienes pregonaban los ideales de la democracia y la igualdad para el pueblo, paralelamente a las bondades de la enseñanza objetiva, moderna.

5 Ejemplos de algunas de estas producciones son: Enrique C. Rébsamen (1890); Luis E. Ruiz (1986); Abraham Castellanos (1897); Carlos A. Carrillo (1907); y Rodolfo Menéndez (1890: 299-301).

6 Como muestra de éstos tenemos: Ezequiel Chávez (1905) e Ignacio Ramírez (1884).

7 Los discípulos y colegas de Rébsamen fueron el vehículo de propagación del pensamiento de este pensador en Sonora, Chihuahua, Coahuila, Jalisco, Guanajuato, Morelos, Oaxaca, Colima, Michoacán, Tlaxcala, Durango, Campeche, Puebla, Zacatecas, Nuevo León, Sinaloa y Estado de México. Entre ellos se puede señalar a Gregorio Torres Quintero, Andrés Osuna, Miguel F. Martínez, Pablo Livas, Rodolfo Menéndez, Carlos A. Carrillo, Abraham Castellanos, Luis A. Beauregard, Pascual Hernández, Ernesto Alconedo, Ricardo Campillo y Alberto Vicarte, entre muchos otros (Sánchez, 1986: 278).

Pese a la trascendencia de la actuación de Rébsamen en el territorio mexicano, en el que emprendió, siempre con sus colegas y alumnos, tareas y responsabilidades de alta envergadura para posibilitar que la escuela moderna se expandiera y consolidara, en este trabajo no aludiremos a su intervención y participación en la gran obra educativa de la época, sino exclusivamente a su trabajo intelectual referente a algunas de sus aportaciones conceptuales sobre la educación y la enseñanza en la escuela primaria, por considerar que varias de ellas mantienen a la fecha una cierta actualidad, y otras más continúan siendo motivo de debate entre los teóricos y estudiosos de la temática.

LA EDUCACIÓN MODERNA DESDE LA MIRADA DE RÉBSAMEN

Aunque nacido en el extranjero, Rébsamen hizo de México su patria, y de la educación, su pasión, al comprometerse en el gran proyecto educativo-cultural del Estado mexicano del porfiriato. Como antes apuntamos, su obra como actor y autor, cuya cuna fue el estado de Veracruz, junto con la de otros educadores y escritores contemporáneos, dejó una huella indeleble que habría de signar el nacimiento de la construcción teórica sobre lo educativo y de la transformación de las prácticas hasta entonces imperantes, consideradas como irracionales.

Ante la imposibilidad de abordar en este texto el desempeño de Rébsamen en la instrucción pública, como promotor y transformador de la vida educativa, en este apartado aludiremos exclusivamente a algunas de sus aportaciones conceptuales, mismas que forman parte de la producción teórica producida en el marco del movimiento modernizador de la educación. Nos referimos a sus contribuciones teóricas sobre la educación y la enseñanza en la escuela primaria, por considerar que

varias de ellas mantienen a la fecha una cierta actualidad —educación e instrucción, por ejemplo— y otras más continúan siendo motivo de debate entre los teóricos y estudiosos de la temática —el método—. Para tal efecto puntuaremos en breves líneas cinco ejes que, desde nuestro punto de vista, constituyen algunas de las contribuciones teóricas relevantes del maestro, educador, formador y promotor de la reforma educativa veracruzana; del activo participante y vicepresidente de la Comisión de Escuelas Primarias y Normales de los Congresos de Instrucción Pública, director de la Academia Normal de Orizaba, fundador de la Escuela Normal y de la Escuela Experimental Anexa de Xalapa, organizador y legislador de la instrucción pública y particularmente de las escuelas normales y las primarias anexas de los estados de Oaxaca, Jalisco y Guanajuato; del Director General de la Enseñanza Normal de la ciudad de México y, en fin, del escritor y divulgador del pensamiento educativo moderno.

Si bien Rébsamen no integró en una obra de carácter teórico sus pensamientos pedagógicos y educativos, como lo hicieron varios de sus contemporáneos —Luis E. Ruiz, Manuel Flores, Lázaro Pavía y Abraham Castellanos, entre otros— sus artículos fueron difundidos en la *Revista México Intelectual*,⁸ que él mismo dirigía, junto con Juan Manuel Betancourt. De ahí que parte de este material empírico constituye el insumo básico de este punteo que, como señalamos, alude a cinco tópicos del pensamiento rebsameniano: a) la noción de educación moderna; b) la distinción entre educación e instrucción; c) el desarrollo de todas las facultades intelectuales; d) la observación y la intuición; y e) la cuestión del método de enseñanza.

La noción de educación moderna

Inspirado en los vientos innovadores que atraesaban el pensamiento educativo europeo, Rébsamen recoge de los grandes maestros

8 Revista en la que el autor difunde sus ideas pedagógicas, fundamentalmente en lo relativo a la instrucción primaria y a la formación de profesores, es decir, la escuela normal. Se publicó de 1889 a 1904.

algunos de los principios filosófico-educativos y varias pautas de corte didáctico para coadyuvar al mejoramiento de la educación pública. Todos estos principios fueron incorporados y adaptados a la propia idiosincrasia mexicana, sentando con esto las bases de la llamada pedagogía moderna con la que pretendía responder a las necesidades, los anhelos y las aspiraciones de la nueva nación que se pretendía edificar. Se trata fundamentalmente de pensadores progresistas, portadores de una visión utópica y revolucionaria de la actividad escolar, tales como Comenio, Rousseau, Pestalozzi, Herbart y Fröebel, algunas de cuyas aportaciones serían recuperadas por nuestro autor para así abonar el terreno del pensamiento educativo moderno, el cual ciertamente fue enriquecido con las genuinas contribuciones de los intelectuales mexicanos. Sin el afán de revisar, y mucho menos de agotar las doctrinas filosófico-pedagógicas de aquéllos, subrayamos a continuación algunos de los principios provenientes de diferentes tradiciones, que impactaron de manera relevante en la construcción del pensamiento educativo de Rébsamen y, en consecuencia, de la instrucción pública del país.

En cuanto a Comenio, Rébsamen recrea su utopía didáctica de la enseñanza como un arte universal a partir del cual se puede enseñar divertida y placenteramente a todos, sin fatiga ni penas para profesores y alumnos. Igualmente, retoma la apelación comeniana relativa a la enseñanza sensorial con base en el acercamiento a la naturaleza o, en su caso, a imágenes, para despertar y desarrollar la atención y la percepción del niño, así como su lenguaje. Así lo enunciaba el pedagogo checo: una “regla de oro para los que enseñan [es] que todo se presente a cuantos sentidos sea posible. ...lo visible a la vista, lo oloroso al olfato, al gusto lo sabroso y al tacto lo tangible; y si alguna cosa pudiera ser percibida por todos los sentidos, ofrézcase a todos ellos” (Comenio, 1988: 110). Nuestro autor defendería consistentemente y propagaría este principio.

El respeto al desarrollo natural del niño y la preocupación porque éste no sea contrariado, es una de las primicias rousseauianas que Rébsamen incorporaría en sus elaboraciones teóricas y en sus propuestas instrumentales, cuando pregonaba, como Rousseau, la necesidad de una educación progresiva basada justamente en el desenvolvimiento físico, psíquico y moral. Igualmente abrigó el principio del aprendizaje experimental de Rousseau relativo a poner al niño, tanto como sea posible, en contacto con las cosas y los fenómenos naturales, y a emplear menos la memoria, en tanto que el uso exclusivo de ésta no posibilita el ejercicio de todas las facultades intelectuales y no enriquece su experiencia.

Otro de los padres de la pedagogía moderna e inspirador preferido de Rébsamen fue, sin duda alguna, Pestalozzi —considerado el creador de la nueva escuela primaria en el mundo europeo— quien proclamaba que su método representaba una manera natural de aprender respetando el ritmo del desarrollo del niño. Su intento de “mecanizar la educación” consistía en plantear que las intuiciones deben ser organizadas, clasificadas y dosificadas en serie para ser presentadas al niño. Basado en esta doctrina, Rébsamen comparte con su compatriota el principio relativo a que la enseñanza debe transitar de las intuiciones sensibles, pertinentemente ordenadas, a las ideas claras. De ahí que, en la enseñanza, el conocimiento de los objetos debe estar fuertemente relacionado con el conocimiento previo, obtenido a partir de la observación y de la manipulación que el niño haya experimentado con las cosas.

Entre los sucesores de Pestalozzi que, siguiendo sus pasos, logran superarlo con doctrinas que abren nuevas vetas para comprender y desarrollar la educación, destacan Herbart y Fröebel, ambos también reconocidos y elogiados por Rébsamen.

La búsqueda del desarrollo armónico y natural de las facultades del niño condujo a Fröebel a la creación de los jardines de niños,

en los que se evidencia el papel del juego como un elemento central del universo escolar, a partir del cual los pequeños ejercitan sus sentidos, se acercan a la naturaleza y se convierten en sujetos creativos, productores y constructores. “Fröebel ha querido —subraya Rébsamen— que esta necesidad de moverse, de producir y crear jugando, pueda desarrollarse espontánea y libremente, en el jardín de niños, durante el periodo que precede a la edad en que la disciplina escolar imprimirá determinada dirección a las inclinaciones de los niños” (Rébsamen, 1977: 169). Con Fröebel, Rébsamen apuesta a la educación física, igual que a la moral y a la intelectual, y no exclusivamente a esta última, para lograr el libre desarrollo de la individualidad de cada alumno.

A diferencia de sus predecesores, que establecieron distinciones y abordaron separadamente la instrucción y la educación, Herbart postula la noción de instrucción educativa como uno de los principios medulares de su pensamiento doctrinario, al elucidar la relación entre ambas y supeditar la primera a la segunda. De ahí que Rébsamen sea deudor de esta primicia herbartiana por la que refrenda que la educación es posible sobre la base de la buena instrucción. Igual que para Herbart, el autor considera que es a través de la educación que se forma a la persona.

En suma, en el pensamiento rebsameniano reconocemos la presencia de varias de las líneas que representan las piedras angulares de las aportaciones de éstos y otros de los grandes maestros, recuperadas de la compleja trama de tradiciones europeas —alemana, francesa, suiza—. A partir de estas tradiciones nuestro autor confecciona su propia matriz del pensamiento educativo moderno “mexicano”, que hizo prosperar, por una parte, la elucidación sobre lo educativo, pero también impactar de alguna manera las prácticas vigentes en la instrucción elemental. La evidencia más clara se encuentra en las actas de los dos Congresos de Instrucción Pública, donde se documentan sus intervenciones y debates y,

como ya se señaló, en los artículos publicados en la *Revista México Intelectual*.

En el marco del proyecto de escolarizar a toda la población, y sin ser un discurso sistematizado y acabado, la noción de educación moderna del autor apela a la contundencia de una aproximación distinta a lo educativo, en franca oposición a la enseñanza antigua, como lo expresara categóricamente:

La enseñanza antigua se va para siempre. La conciencia humana despierta por fin de su letargo. No es posible ya, á fines de ese glorioso siglo XIX, que nos ocupásemos en la crianza científica de caballos de carrera y de bueyes de engorda, y que la crianza y educación de nuestros hijos fuesen para nosotros asuntos indiferentes. ¡No! El espíritu del siglo se rebela contra tan desnaturalizadas costumbres; y poco á poco va ganando en importancia esta pregunta, que debería ser la primera en toda sociedad culta: ¿Cómo hemos de educar a nuestros hijos? (Rébsamen, 1977: 157).

A continuación apuntamos algunos de los rasgos que dibujan, a través de esbozos, su pensamiento sobre la educación moderna, con el objeto de analizar su valiosa contribución en los tiempos de consolidación del Estado nacional, de la edificación del Estado educador mexicano y, por tanto, del aparato escolar.

Diferenciación entre educación e instrucción

Tanto para Rébsamen como para los especialistas contemporáneos, resulta prioritario distinguir la educación de la instrucción y establecer la vinculación entre ambas, como lo habían enunciado ya antes varios de sus predecesores europeos. No obstante, a decir del primero, no es sino a partir de Pestalozzi que se acepta la existencia de ambas nociones y que se reivindica la finalidad educativa de la enseñanza. Asienta nuestro autor que

si en la Edad Media la única finalidad de la enseñanza era la instrucción, convirtiéndola en una práctica hegemónica de la época, fue Pestalozzi quien dio a conocer y exaltó —a través de sus escritos y de su propia práctica—⁹ la dimensión educativa de la misma, convicción que condujo al reconocimiento de un nuevo tipo de enseñanza: la tendiente a educar, a formar al niño.

Si bien Rébsamen nunca definió puntualmente la enseñanza, la instrucción y la educación, sí remarcó un acercamiento importante al respecto, al subrayar el significado de la enseñanza moderna, retomando las ideas de Locke y Wyse (Rébsamen, 1977: 154):

Esto es precisamente lo que caracteriza la enseñanza moderna: Ella es eminentemente educativa —antepone la educación á la instrucción— no pretende “hacer los niños perfectos en ninguna de las ciencias, sino se contenta con abrir y disponer su mente de tal modo que se les haga capaces de aprender una cualquiera, cuando á ello se dediquen (Locke)”. “El principio vital de la enseñanza”, dice Wyse, “es enseñar al discípulo á que aprenda por sí mismo”.

A la vez, en el marco del Primer Congreso de Instrucción Pública, la Comisión de Enseñanza Obligatoria,¹⁰ encabezada por Rébsamen, emitió un dictamen en el que se puntualiza:

Permítasenos exponer las razones que tenemos para hacer uso del término educación... en sustitución de enseñanza elemental.

En primer lugar, la palabra enseñanza, si bien implica a la vez que la idea de instrucción, la de educación; ésta se contrae casi exclusivamente a la cultura intelectual, mientras que la palabra educación comprende la

cultura de las facultades todas del individuo; y si se trata de promover la cultura general, valiéndose principalmente de la escuela primaria, cuyo objeto es desarrollar armónicamente la naturaleza del niño, en su triple modo de ser, físico, moral e intelectual, único medio de formar de él un hombre perfecto.... (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 113).

Podemos apuntar que la enseñanza moderna significaba para Rébsamen el proceso graduado, al estilo pestalozziano, “de abajo para arriba” (Pestalozzi, 1967: 58), que permite al niño su desenvolvimiento, considerando sus particularidades desde el punto de vista físico, intelectual, ético y estético; ésta es la noción de enseñanza educativa que él promueve, es decir, la que respeta el nivel y ritmo de desarrollo de cada alumno y se opone a la enseñanza no educativa, en la que domina la instrucción:

En la enseñanza antigua se podrá pues hablar acaso de instrucción (y por cierto muy mal dada), pero no de educación, puesto que era incapaz para darla. Esto no nos extraña, pues ¿cómo podrá educarse, si lejos de favorecer el desenvolvimiento espontáneo en el niño, se le contraría a cada paso, por ignorar sus leyes y no conformarse la enseñanza, por consiguiente, a la marcha natural? (Rébsamen, 1977: 156).

Particular importancia concede Rébsamen al reconocimiento de la especificidad del niño, como una premisa fundamental en la enseñanza moderna: “Respetemos la individualidad de cada niño, y no los tratemos a todos por un mismo cartabón ...hagamos un verdadero estudio de la índole psíquica de nuestros educandos, de sus disposiciones e inclinaciones naturales...” (Rébsamen, 1998: 311). Y agrega:

9 En el Instituto de Yverdon-les-Bains, Suiza, que funcionó de 1805 a 1925 y en donde puso en práctica sus pensamientos y teorías educativas.

10 Celebrado en 1889 y 1890 y en donde Rébsamen formaba parte de la Mesa Directiva, ocupando el cargo de vicepresidente, después de Baranda y Justo Sierra, además de encabezar la Comisión de Enseñanza Obligatoria.

De ahora en adelante se hace sentir cada vez más la necesidad de basar la labor pedagógica sobre la observación: el estudio de la naturaleza física y psíquica del educando. Lo que hoy interesa es recoger hechos, pero hechos ciertos, bien comprobados, que nos permitan después llegar a generalizaciones menos vagas y menos erróneas de las que han servido de punto de partida a nuestros antecesores (Rébsamen, 1998: 95).

Desarrollo de todas las facultades intelectuales versus la ejercitación de la memoria

Para nuestro autor, la antigua educación, es decir, la instrucción, se preocupaba exclusivamente por cultivar una sola de las facultades intelectuales, la memoria, obligando a los niños a retener y a repetir las palabras que se les indicaba, incluso sin comprender su significado. Contrariamente, la moderna educación se hace cargo del desarrollo simultáneo de todas las facultades intelectuales del niño: la atención, la observación, la percepción, la imaginación, el juicio, el raciocinio y la abstracción, “sin establecer preferencia entre ellas” (Rébsamen, 1977: 154-155) y sin querer con ello decir que se deba desechar la memorización.

Sin desconocer la base orgánica de la memoria, Rébsamen alude a lo que denomina la “memoria psicológica”, y puntualiza que la psicología aceptaba distinciones importantes entre la memoria mecánica y la juiciosa o inteligente:

La escuela antigua cultivó exclusivamente la memoria mecánica, y de este modo dio instrucción, pero no educación, porque no ejerció las demás facultades, y sin ejercicio, en el sentido pedagógico de la palabra, no puede haber verdadero y saludable desarrollo. Realmente este género de memoria no puede aspirar a un papel principal en la educación (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 264).

Rébsamen alude a la memoria mecánica como aquella por la que se obliga al niño a repetir literalmente, al pie de la letra, una definición, una aclaración, una explicación, una poesía, una ley. En la memorización mecánica se procede “conforme a un orden determinado, y se funda en los principios accidentales de asociación de las ideas llamadas de la contigüidad en el espacio y en el tiempo ó de coexistencia y sucesión” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 264). La moderna educación repudia el simple aprendizaje que es promovido exclusivamente por la memoria mecánica, en tanto que no pone en actividad todas las facultades del niño.

La memoria que el autor denomina “juiciosa” o inteligente es la que posibilita que el alumno asocie las ideas a través de relaciones lógicas y ponga en juego todas sus facultades intelectuales. Gracias a la memoria inteligente los niños están capacitados para recordar lo que comprendieron, siguiendo el encadenamiento y la sucesión natural y lógica de las ideas.

En fin, reitera: “La memoria mecánica sólo ejercita la imaginación representativa; la memoria juiciosa pone en juego todas las facultades intelectuales. Aquella es preferentemente instructiva; esta otra es eminentemente educativa á la vez que instructiva” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 265). De ahí que la función del maestro moderno de primaria no consistiría más en hacer reproducir las lecciones que aquel dispusiera en una perspectiva acumulativa o sumativa, sino, en franca oposición con ésta, su intervención se dirigiría a lograr que los alumnos comprendieran a través de la reflexión, la asociación y la conexión de ideas. La enseñanza antigua “lo que hacía retener a los niños, eran meras palabras, depositadas en la memoria cual comida indigesta en el estómago, sin que los niños jamás hubiesen logrado penetrar su *sentido*”¹¹ (Rébsamen, 1977: 156). Este planteamiento, formulado hace más

11 El subrayado es nuestro.

de un siglo, sin duda alguna ha trascendido y mantiene vigencia en la actualidad, particularmente con las aportaciones de teóricos como Piaget y Ausubel; estos pensadores promueven el denominado aprendizaje significativo, por el que los nuevos conocimientos se incorporan en la estructura cognitiva del alumno.

La observación y la intuición frente a la “falsa ciencia de las palabras”

Para el profesor suizo, otro elemento constitutivo de la moderna educación es el relativo a la sustitución de la enseñanza verbalista por la enseñanza intuitiva u objetiva, promulgada por Pestalozzi “y cuya importancia expresa el mismo Maestro con las siguientes palabras: LA ANSCHAUUNG (observación é intuición) ES EL FUNDAMENTO ABSOLUTO DE TODO SABER” (Rébsamen, 1977: 154).

Retomando a Locke, Rébsamen entiende la enseñanza intuitiva como aquella que acerca al niño al conocimiento a través de los sentidos. Se trata, en consecuencia, de “despertar en los niños percepciones (lo que se suele designar con el nombre de ideas) claras de las cosas” (Rébsamen, 1977: 154). En ese sentido, promueve la presentación de objetos para que los niños experimenten toda clase de percepciones —táctiles, gustativas, visuales, olfativas y auditivas—. Si esto no fuese posible —apunta— habrá que utilizar otros medios. De cualquier manera, lo que Rébsamen, siguiendo a Pestalozzi, pretende subrayar, es que la intuición es la base de los conocimientos en la escuela primaria y el medio más propicio para desarrollar, de la forma más natural, las fuerzas del espíritu humano, en virtud de que —argumenta— ni las descripciones de los libros, ni las explicaciones de los profesores, pueden producir la sensación y la emoción que generan las cosas, los objetos, ya que éstos impactan fuertemente los sentidos de los niños. “Lo que importa conocer son las cosas más que sus símbolos. Para la enseñanza... debemos tener presente la máxima de Bacon: ‘las palabras no nos dicen lo que son las cosas.

Al conocimiento verdadero nos conducen tan sólo la observación y la experiencia” (Rébsamen, 1977: 154).

A partir de las percepciones se puede pasar a la abstracción, pero este tránsito no es fácil para los niños, puesto que requiere que éstos cuenten ya con ideas claras de las cosas y de los fenómenos y que, además, hayan ejercitado diversas facultades intelectuales, tales como el raciocinio y el juicio, para llegar a la elaboración de conceptos. Sólo siguiendo esta ruta se debe —en la enseñanza moderna— llegar a la definición, y no como la enseñanza antigua lo viene haciendo: partir de la definición, esto es, la definición como elemento inicial de toda instrucción. En esto radica una de las distinciones fundamentales entre la enseñanza antigua y la moderna: mientras para la primera, la definición “es la piedra angular que sostiene todo el pesado edificio de la instrucción; para la moderna es la airosa cúpula en que termina el templo del saber” (Rébsamen, 1977: 155). En efecto, la enseñanza moderna no excluye las definiciones, como algunos han supuesto, pero se trata de definiciones construidas por los alumnos, como producto de su propio trabajo intelectual, y no las ya formuladas en los textos o las proporcionadas por el profesor, ambas incomprendibles y carentes de sentido para aquellos.

La enseñanza antigua invierte el orden natural del desarrollo del niño al no reconocer que es fundamental comenzar con observaciones y percepciones objetivas y no con definiciones, pero así ha venido trabajando. Comienza con preguntas tales como ¿qué es ley?, ¿qué es ciencia?, ¿qué es número entero?, ¿qué es la gravedad?, en lugar de posibilitar que el niño transite progresiva y gradualmente de lo simple a lo compuesto, de lo indefinido a lo definido, de lo particular a lo general y de lo empírico a lo abstracto.

En fin, subraya Rébsamen:

En la escuela antigua, la enseñanza rutinaria, que ha dominado durante muchos siglos y mantenido á la humanidad sumergida en la

más espantosa ignorancia, y por ende en la miseria y el crimen, procede todo y por todo en sentido contrario a la moderna. Ella ha ensalzado indebidamente el valor de los conocimientos verbales, y ha proclamado la falsa ciencia de las palabras, de la que fue hija la filosofía escolástica (Rébsamen, 1977: 155).

El método de enseñanza

La temática del método ha preocupado y sigue ocupando la atención de muchos de los intelectuales de la educación; el abordaje de este tema, siempre polémico, marcó su estatus en el marco de la moderna educación del siglo XIX y de la conformación de la pedagogía. En efecto, el problema metodológico en la enseñanza representó en el porfiriato, por un lado, uno de los tópicos centrales, si no es que el nucleador, del debate pedagógico desplegado en publicaciones periódicas, en congresos y en obras completas y, por otro lado y en consecuencia, constituye un elemento conceptual base de la tematización de la pedagogía de manera genérica, y particularmente de la didáctica.

La producción de Rébsamen sobre esta materia es, en consecuencia, abundante, como lo son también las elucidaciones publicadas en la época por diversos especialistas, sin querer con ello decir que prevalecía un consenso al respecto; por el contrario, la controversia estaba presente en todo lo que a este tópico se refería.¹² No obstante la importancia del tema, sin embargo, aquí únicamente exploraremos algunos de los elementos definitorios del pensamiento rebsameniano sobre la temática metodológica, inscrita en la problemática didáctica, como se detalla abajo.

La metodología es, para Rébsamen, la disciplina que se ocupa del estudio del método y se clasifica en dos: la general y la aplicada. La primera se dedica a analizar la naturaleza de la enseñanza y sus fines, las condiciones generales y principios del método de enseñanza, las formas de organización, así como los

procedimientos. Por su parte, la metodología aplicada estudia —con base en los principios de la metodología general— los métodos particulares que se emplean para la enseñanza de las diferentes asignaturas de la escuela primaria: lectura, historia, escritura, matemáticas, geografía, etcétera.

Su noción de método corresponde a la genérica, es decir, al proceder ordenado y sistemático para llegar a un fin. La obtención de resultados en la enseñanza, por tanto, habría de estar orientada por el uso del método adecuado, evitando con ello la intervención del azar.

La denominación “método de enseñanza” es equivalente, para el autor, a las expresiones de método elemental, método pedagógico y método didáctico. La denominación método elemental refiere a sus destinatarios: los niños de la escuela elemental, primaria; la de método pedagógico obedece a la necesidad de establecer la diferencia con el método lógico, propio de la investigación en el ámbito del quehacer de la ciencia; finalmente, la de método didáctico alude directamente a la enseñanza, a la transmisión de conocimientos en la escuela primaria.

Por método didáctico, pedagógico o elemental entiende “la manera de escoger, ordenar y exponer la materia de enseñanza” (Rébsamen, 1998: 114); es decir, en la noción de método se incluye no exclusivamente la conducción de la enseñanza por parte del profesor, sino también la selección y el ordenamiento de los contenidos. Estas tres operaciones —escoger, ordenar y exponer— son denominadas “funciones del método”.

Si bien es cierto que hoy por hoy no podríamos aceptar la noción de método pedagógico de Rébsamen, sí podemos rescatar que su planteamiento, al vincular la conducción de la enseñanza con la selección y ordenamiento de los contenidos, representa una aportación progresista, en virtud de que reconocemos, a la fecha, que el método no puede estar

12 Como se evidencia no sólo en las revistas y textos de la época, sino también en las comisiones organizadas en el curso de los dos Congresos de Instrucción Pública.

disociado del currículo y de los programas específicos de las diferentes materias que se trabajan en la educación primaria. Esto es, el método no es uno, universal y homogéneo, ni el mismo es pertinente para todas las temáticas y objetivos de aprendizaje, como tampoco funciona igual en todas las asignaturas y en todos los grupos.

De hecho, en su afán por abatir la enseñanza memorística (la enseñanza antigua), y a pesar de haber dedicado muchos espacios en la *Revista México Intelectual* a estas cuestiones de la metodología y el método, Rébsamen no coincide con Pestalozzi en cuanto a la concepción mecanicista e instrumentalista con la que éste pretendía caracterizar la función del profesor, a la vez que otorgar un preponderante lugar al método. Así lo documenta:

Este último [refiriéndose a Pestalozzi] ha llegado a pretender que se deben encontrar formas de enseñanza que hagan del maestro, cuando menos en la enseñanza elemental, el simple instrumento mecánico de un método que deba sus resultados a la naturaleza de sus procedimientos y no a la habilidad del que lo practique (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 233).

Contrariamente a la posición pestalozziana, nuestro autor es proclive a conceptualizar el método simplemente como un instrumento cuyo valor recae específicamente en la capacidad y la habilidad del maestro para hacer uso de él. Por ello reitera: “La verdad es que el método didáctico es esencialmente *individual*. Del mismo modo que cada escritor tiene su *estilo* propio, el verdadero *maestro* tiene su *método propio*” (Curiel *et al.* [comps.], 1988: 233). De ahí que lo más relevante en la enseñanza no sea el método, sino la personalidad del profesor, su entusiasmo, su dedicación, su pasión, su cultura moral e intelectual, el cariño que le inspiran los niños. Esta dimensión individual del método no puede estar sometida a reglas o normas y es denominada por la pedagogía

alemana —apunta Rébsamen— como *tono o espíritu*, el cual está determinado, por un lado, por las características de los alumnos y, por otro, por la materia de enseñanza.

La selección de contenidos

La función selectiva del método debe considerar tanto los fines instructivos como los educativos de la escuela primaria. En cuanto a los primeros, considera el autor que habría que elegir los conocimientos que posean una utilidad práctica para la vida del alumno y no simplemente para la escuela, planteamiento cuya importancia y vigencia ha cobrado un lugar en el mundo contemporáneo. Respecto a los fines educativos, es prioritario atender el desarrollo de todas las facultades de los alumnos.

En el proceso de selección de contenidos, muy atinadamente destaca Rébsamen tres niveles de lo que denomina programas: a) el programa general de estudios, b) el programa detallado, y c) la subdivisión del programa. Mientras los dos primeros son definidos por los gobiernos y los cuerpos facultativos, el último es responsabilidad exclusiva del maestro.

El programa general de estudios corresponde a lo que actualmente denominamos mapa curricular, en el que se encuentran las asignaturas que habrán de enseñarse en la escuela primaria; en el segundo nivel, el programa detallado, se encuentran desglosados los contenidos de cada asignatura conforme a una determinada amplitud y distribución en los diferentes grados de la primaria. La llamada subdivisión del programa, que hoy denominamos programa del profesor, es aquella en la que se muestran las decisiones que, en torno a los contenidos precisos, éste define, de acuerdo a las características de los niños.

El método de enseñanza se encuentra, por otra parte, fuertemente determinado por dos elementos sustanciales: “el sujeto, o sea el alumno, y el objeto, o sea, la materia que se le enseña” (Rébsamen, 1998: 115). El primero

es denominado elemento subjetivo o psicológico y atiende a la naturaleza psíquica del alumno, al grado de desarrollo de sus facultades. Si bien este elemento es variable en los niños, “obedece a leyes fijas” (Rébsamen, 1998: 116). De ahí la importancia de conocer la naturaleza física y psíquica del niño, así como las leyes que rigen su desarrollo. Subraya el autor que cuanto más se conozcan estas leyes, más perfecto serán el método o los métodos de enseñanza particulares que deberán utilizarse en las diferentes asignaturas. Aquí el autor retoma el planteamiento spenceriano relativo a que la enseñanza “debe conformarse, en su orden y método, a la marcha natural de la evolución física y psíquica del hombre” (Rébsamen, 1977: 153).

El segundo factor, la materia a enseñar, representa el elemento objetivo, en tanto que es indispensable reconocer y respetar la naturaleza lógica de la disciplina motivo de enseñanza. Gracias a las aportaciones de la psicología empírica y a las contribuciones pedagógicas de Pestalozzi —advierte Rébsamen— se ha logrado comprender que el elemento lógico u objetivo no constituye el único referente para perfilar el método, como se hizo durante mucho tiempo en la llamada enseñanza antigua, al privilegiar la memorización, la repetición, la toma de lecciones, por ejemplo, de definiciones, de leyes y reglas. Contrariamente, advierte parafraseando a Pestalozzi (Rébsamen, 1998: 117-118):

...la instrucción propiamente dicha debía estar subordinada al fin superior de la educación. Él [Pestalozzi] quiso dar al espíritu una cultura *intensiva* y no simplemente *extensiva*, es decir quiso formar, desenvolver el espíritu y no simplemente amueblarlo. Con su famosa palabra “aprender a aprender” quiso expresar que el fin principal de la enseñanza elemental no debe consistir en suministrar a los niños un gran caudal de conocimientos que quizá no puedan digerir, sino que debe consistir en desenvolver

y acrecentar las fuerzas de su inteligencia, e inspirarles el amor al saber, para ponerlos en aptitud de adquirir más tarde, en la vida, y por sí mismos todos los conocimientos que les puedan hacer falta.

Este principio “aprender a aprender”, enunciado hace más de un siglo, representa en la actualidad *la competencia clave* en la promoción de la autonomía de los alumnos, no sólo de educación primaria, sino también de superior. De ahí que su importancia haya sido reivindicada y compartida por diferentes actores del sector educativo, tanto desde el punto de vista internacional como nacional.

Para Rébsamen, la combinación de la instrucción y de la educación —comprendidas estas dos como método instructivo y método educativo— debe ser proporcional a la edad y la cultura de los alumnos: mientras más pequeños sean los niños y más incipiente su desarrollo intelectual, más presencia debe tener el elemento subjetivo, lo que significa que en los primeros grados de la escuela primaria éste debe predominar sobre el elemento objetivo, y, a medida que se avanza, el elemento instructivo deberá ir acrecentándose hasta llegar a existir un equilibrio entre los dos en los últimos cursos de la escuela primaria, para pasar después al predominio de este último en la escuela secundaria y en la enseñanza profesional.

El ordenamiento de los contenidos

Una vez seleccionada la materia de enseñanza, el maestro tiene que definir tanto el punto de partida y la perspectiva final como los elementos intermedios. No obstante, el ordenamiento de los contenidos refiere también a los pasos concretos que da el maestro en cada lección y en cada asignatura para conducir a los niños hacia la adquisición de los conocimientos. El orden, también denominado “marcha de la enseñanza” (Rébsamen, 1977: 180), es definido como la manera de organizar las actividades para que los niños aprendan,

respetando siempre el elemento psicológico y el lógico. Al respecto, reitera el autor que el lenguaje de la lógica, con sus reglas, categorizaciones y definiciones, no es el lenguaje de los niños, por lo que, por ejemplo, la deducción como ejercicio educativo va en contra del desarrollo de las facultades de los niños, porque éstos “necesitan cosas y fenómenos antes que palabras, y las facultades perceptivas se presentan y desarrollan antes que el raciocinio” (Rébsamen, 1977: 181).

Los principios didácticos que habrían de observarse para determinar el orden son los aceptados por los especialistas de la época, como ya se apuntó: “de lo fácil a lo difícil, de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo indefinido a lo definido, de lo concreto a lo abstracto, de la cosa al signo, de lo empírico a lo racional” (Rébsamen, 1977: 181).

Por otro lado, las marchas a utilizar en la escuela primaria son cuatro: la analítica, la sintética, la progresiva y la regresiva. La marcha analítica, como su nombre lo indica, procede del todo a las partes, esto es, presenta, de entrada, el conjunto, para después pasar al detalle de sus diversos componentes. Su uso es pertinente en la enseñanza de la geometría y de la lectura, entre otras asignaturas: en geometría, porque antes de enseñar al niño la línea o el punto es necesario partir del cuerpo, para pasar después a la noción de superficie y posteriormente a la de línea y punto, atendiendo, de esta manera, al principio didáctico consistente en ir de lo concreto a lo abstracto.

En la marcha sintética se opera inversamente a la analítica: iniciar con las partes para después reconstituir el todo; y se utiliza, por ejemplo, en la enseñanza de la caligrafía, al introducir al niño en la práctica de la escritura con trazos básicos, a partir de los cuales forma más adelante las letras y después las palabras.

En la gran mayoría de los casos, lo más recomendable es el uso combinado de ambas marchas, en virtud de que esta alternativa promueve tanto la comprensión como la fijación

de la materia. Empero —subraya Rébsamen— hay temáticas y, en su caso, asignaturas, en las que estas dos marchas no pueden ser utilizadas; se trata de aquellas en las que, por su naturaleza, requieren de otro tratamiento: el relativo a la causa y al efecto. Es el caso de la historia y de las ciencias físicas, en las que se privilegian las marchas progresiva y regresiva: mientras la primera transita de la causa al efecto, la segunda lo hace inversamente. En historia, por ejemplo, se prefiere utilizar la primera, aunque algunos autores reclaman el uso de la segunda, en tanto que en física se privilegia la regresiva, debido a que lo que se encuentra a la vista de los niños es el efecto, y a partir de éste se indaga la causa. En este caso es también conveniente la utilización de ambas marchas.

En síntesis, enfatiza Rébsamen, “la competencia metodológica del maestro consiste precisamente en saber discernir en cada caso particular cuál es lo simple para el niño, y en escoger en consonancia el punto de partida y la marcha que mejor respondan a sus necesidades psicológicas” (Rébsamen, 1977: 184), formulación cuya relevancia se mantiene a la fecha.

La exposición de contenidos

La forma de presentar los conocimientos a los alumnos es lo que el autor denomina “formas de enseñanza”, y de ellas depende, en buena medida, que los niños se interesen en las temáticas que el profesor les ofrece y que aprendan lo previsto. En un afán por erradicar las prácticas establecidas consistentes en exigir la memorización de textos, relegando el papel del profesor al de simple *tomador de lecciones*, nuestro autor propugna por el desarrollo de las clases de manera oral, empleando dos formas: la expositiva y la interrogativa.

La forma expositiva, denominada también monólogo, es aquella en la que el único que tiene la palabra es el profesor, en tanto que los alumnos se limitan a escuchar y tomar apuntes. La interrogativa consiste en entablar

un diálogo con los estudiantes a través de preguntas-guía con las que se les conduce a elaborar los conocimientos. Aunque la forma expositiva es más rápida y rigurosa que la interrogativa, esta última es más pertinente para los niños por las siguientes razones:

- Otorga al alumno un papel activo al incitarlo a pensar, a reflexionar, a poner en acción todas sus facultades intelectuales, en el intento de responder a las preguntas que el profesor le señala. Inversamente, la forma expositiva considera al alumno como un recipiente, incapacitado para deliberar.
- Invita a los alumnos a una interlocución en la que éstos libremente pueden expresar sus ideas, opiniones, experiencias, problemas y dudas, además de que pueden visualizar al maestro como un amigo que comparte sus saberes con ellos. Por su parte, la forma expositiva privilegia la llamada enseñanza dogmática, por la cual la palabra del profesor es entendida como la verdad única, sin posibilidad de cuestionamiento.
- El estilo dialogado promueve el interés y capta y mantiene la atención de los niños, suscitando el esfuerzo por contestar las preguntas formuladas por el profesor.

En conclusión, la forma interrogativa es preferible a la expositiva, no sólo por los argumentos antes señalados, sino también porque ofrece al maestro una doble ventaja: lo obliga a interiorizarse más profundamente en la materia y a organizar sus conocimientos, y le permite verificar si los alumnos comprenden lo que se les enseña, si avanzan en el desarrollo de sus capacidades intelectuales, si incorporan los nuevos conocimientos, si mejoran en su manera de expresarse, entre otros puntos:

Estando ya demostrada la superioridad de la forma interrogativa para el sujeto,

considerada la enseñanza en sus tres aspectos de instrucción positiva, cultura intelectual y cultura moral, resulta que ella debe merecer la predilección del maestro moderno (Rébsamen, 1998: 123).

No obstante, hay tópicos y asignaturas que no son susceptibles de ser abordados con base en la forma interrogativa, particularmente en el caso de la historia y de los idiomas, por lo que lo más adecuado es, al igual que las marchas, combinar ambas formas.

En el uso de la forma expositiva —recomienda Rébsamen— es importante atender las siguientes dos consideraciones: no hacer exposiciones prolongadas, sino breves, muy especialmente en los primeros grados de la escuela, cuando no deben exceder de 5 a 15 minutos; y después de una exposición es conveniente iniciar un diálogo con los alumnos para verificar la comprensión.

La forma interrogativa debe considerarse como una modalidad heurística, que promueve la inventiva de los alumnos para que éstos lleguen por sí mismos a investigar y descubrir los conocimientos, y su uso es oportuno en la enseñanza de la lengua, en ciencias naturales, en aritmética y geometría.

En fin, los planteamientos discursivos del autor sobre el método perfilan un tratamiento alternativo cuyas aportaciones pueden sintetizarse, entre otras, en las siguientes cuestiones:

- a) Un tratamiento integrador del método, al enlazar a éste con la metodología y otras cuestiones de orden didáctico.
- b) Una dimensión epistémica, al vincular la materia de enseñanza con el método y al asumir una posición sobre lo que es el conocimiento y el aprendizaje.
- c) Un acercamiento hacia una teoría del aprendizaje constructivista, al reclamar el papel del alumno como sujeto creador, constructivo y reflexivo, en búsqueda del aprendizaje y de su propia autonomía.

- d) Una visión integradora del quehacer docente, al situar las prácticas educativas en el marco de un plan de estudios y de una institución: la escuela primaria.
- e) El reconocimiento de la psicología de la infancia, al promover la necesidad de conocer las particularidades de los niños como punto de partida en la enseñanza.
- f) La diferenciación entre el método de la ciencia y el método pedagógico, al puntualizar las especificidades de uno y otro.

A MANERA DE CIERRE

Sin duda alguna, la denominada educación moderna, recreada en el ocaso del siglo XIX, representó un movimiento que definió, en muy buena medida, la conformación y el desarrollo de la educación nacional. En este proceso, Enrique Rébsamen ocupó un lugar protagónico al haber emprendido la conceptualización, si no es que la reconceptualización, de tópicos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje de los niños.

Muchas de sus formulaciones, dirigidas específicamente al trabajo del profesor en el aula y entrelazadas a través de fundamentaciones teóricas, igual que de elementos de corte instrumental, conformaron un pensamiento alternativo para la época, cuyo elemento central fue la noción de educación, como una medida para superar los tratamientos de la llamada enseñanza antigua.

Se puede destacar que las aportaciones de Rébsamen a la pedagogía moderna,

concretadas con la colaboración de sus colegas y alumnos, configuran un pensamiento precursor de la tematización de la didáctica y del tratamiento curricular desarrollado a lo largo del siglo XX. Desde esta óptica, sobresalen varios de los tópicos reiterados por el autor, comenzando por la demarcación del concepto de educación respecto a otras nociones que orbitan alrededor de éste, tales como instrucción y enseñanza, cuestiones que a la fecha son debatidas entre los estudiosos. De la misma forma, se puede subrayar la noción de aprendizaje por él construida en contra del ejercicio mecánico de la memoria, práctica que a la fecha, a pesar de las múltiples reformas, no ha sido erradicada en la educación básica. La propuesta rebsameniana de impulsar el desarrollo de todas las facultades intelectuales, constituye una premisa fundamental que aloja el precedente de varias teorías de aprendizaje promovidas a la fecha. Si bien su conceptualización del método de enseñanza ha sido superada, varias de sus formulaciones al respecto son vigentes, tales como el hecho de colocar lo metodológico como una construcción del profesor, en función del contenido y de la especificidad del alumnado, en donde se conjuga el “elemento lógico con el psicológico”, y no como un procedimiento mecánico a seguir que garantiza el aprendizaje.

En fin, a la luz de los desarrollos de la didáctica actual podemos afirmar que varias de sus elaboraciones conservan cierta vigencia en cuanto a su problematización y vías de solución, y forman parte, por ello, del debate en el discurso didáctico contemporáneo.

REFERENCIAS

- CARRILLO, Carlos A. (1907), *Artículos pedagógicos*, México, Herrero Hermanos, col. de Gregorio Torres Quintero y Daniel Delgadillo.
- CASTELLANOS, Abraham (1897), *Organización escolar (ensayo crítico)*, Oaxaca, Imprenta de Lorenzo San-Germán.
- CHÁVEZ, Ezequiel (1905), *Instrucción cívica (para uso de alumnos de las escuelas primarias)*, México, Librería de la Vda. de Ch. Bouret.
- COMENIO, Juan Amós (1988), *Didáctica magna*, México, Porrúa, Sepan Cuántos, núm. 167.
- CURIEL Méndez, Martha, Margarita Ruiz de Velasco y Salvador Moreno K. (1988), *Rébsamen y la Revista México Intelectual. Antología*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- DUBLÁN, Manuel y Adalberto Esteva [1897-1904], *Legislación mexicana o colección completa de las disposiciones legislativas expedidas desde la independencia de la república*, México, Imprenta de Comercio, vol. XX.
- GARCÍA Ruiz, Ramón (1968), *Enrique C. Rébsamen. El maestro. Su obra. Su época*, México, Secretaría de Educación Pública.
- Gobierno de México-Secretaría de Economía (1956), *Estadísticas sociales del porfiriato 1877-1910*, México, Secretaría de Economía.
- HERMIDA Ruiz, Angel J. (comp.) (1998), *Obras completas de Enrique C. Rébsamen*, Xalapa, Secretaría de Educación y Cultura, Textos pedagógicos.
- PESTALOZZI (1967), *Cómo Gertrudis enseña a sus hijos*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, Letra Firme, 3.
- RAMÍREZ, Ignacio (1884), *Libros rudimental y progresivo para la enseñanza primaria*, México, Oficina Tipográfica de la Secretaría de Fomento.
- RÉBSAMEN, Enrique (1890), *Guía metodológica para la enseñanza de la Historia en las escuelas elementales y superiores de la república mexicana*, Xalapa, Imprenta de Gobierno del Estado.
- RÉBSAMEN, Enrique (1977), *Antología pedagógica*, Xalapa, Gobierno del Estado de Veracruz-Dirección General de Educación Popular.
- RUIZ, Luis E. (1986), *Tratado elemental de Pedagogía*, México, UNAM (edición facsimilar).
- SÁNCHEZ M., Wilfrido (1986), "Rébsamen la Normal y su proyección", *Centenario*, núm. 12, t. 2, pp. 285-288.
- ZOLLINGER, Edwin (1957), *Enrique C. Rébsamen. El renovador de la instrucción primaria en México*, Xalapa, Dirección General de Educación del Estado de Veracruz.

Temas y sistemas en educación

Hacia un modelo de observación

TOMAS KOCH E.* | ANDREA PIGASSI S.**

El presente documento es un intento de acercamiento hacia un modelo de observación de las diversas tematizaciones que realizan los sistemas involucrados en la escuela (estudiantes, profesores, directivos, padres y apoderados, comunidad) a partir de la perspectiva sistémica en la versión de Niklas Luhmann. Este trabajo se encuentra compuesto por dos partes: la primera tiene por propósito servir de breve introducción a la teoría de sistemas de Luhmann y sus posibles implicancias para la investigación en educación; y en la segunda, se busca explorar las posibles aplicaciones teóricas al modelo de observación de la tematización en la escuela aquí propuesto.

This paper offers an attempt to approach a new observation model for the diverse thematizations carried out by the systems that are involved in education (students, professors, administration, parents and tutors, the community) starting from the systemic perspective established by Niklas Luhmann. This work is divided in two parts. The first one has as purpose to offer a brief introduction to Luhmann's system theory and its possible implications for the research in education. The second one attempts to explore what are the possible theoretical implementations to the observation model about school thematization that is proposed here.

Palabras claves

Sistemas
Observación
Comunicación
Tematización
Escuela

Keywords

Systems
Observation
Communication
Thematization
School

Recepción: 2 de marzo de 2012 | Aceptación: 5 de mayo de 2012

* Sociólogo y Magister en Educación con mención en políticas y gestión educativa. Académico del Departamento de Sociología de la Universidad de Playa Ancha. Temas de investigación: sociología de la educación, sociología del desarrollo. Publicaciones recientes (2010, en coautoría con C. Amtmann, M. Barrera, G. Blanco y M. Fuenzalida), "La movilización de actores sociales y el control ciudadano en procesos de desarrollo regional: de 'Valdivia nueva región' a la Región de Los Ríos", *Revista Chilena de Estudios Regionales*, vol. 1, núm. 2, pp. 44-53. CE: Tomas.koch@upla.cl

** Socióloga de la Universidad Central de Chile. Temas de investigación: conocimiento ancestral, etnias latinoamericanas, educación rural. CE: pigassis@yahoo.es

LA TEORÍA DE SISTEMAS DE NIKLAS LUHMANN

La teoría de sistemas elaborada por Niklas Luhmann se distancia de otras construcciones teóricas por ser una teoría en la que sus elementos centrales encuentran un anclaje en el mundo, lo que la posibilita como una teoría de la observación: “El concepto de sistema designa lo que en verdad es un sistema y asume con ello la responsabilidad de probar sus afirmaciones frente a la realidad” (Luhmann, 1998a: 37). Así, la teoría de sistemas aparece como una teoría directamente apegada a la realidad; en ésta, sus elementos, los sistemas, encuentran un referente concreto en el mundo. En este sentido, la teoría de Luhmann, en tanto teoría de la observación, nos posibilitaría la observación de sistemas que se constituyen como entes reales; en este caso, el sistema comunitario, familiar (padres), administrativo y el de la escuela, con sus respectivos sistemas parciales.

Desde la perspectiva luhmanniana, en una primera aproximación al concepto de sistema, es imprescindible considerar a éste en forma relacional con su ambiente específico, ya que todo sistema se constituye a partir de una diferencia con su entorno y “esta diferencia es una diferencia de grados de complejidad” (Luhmann, 1998a: 38). Esto, ya que para la presente teoría, el entorno es considerado esencialmente como complejo, en el sentido del amplio horizonte de posibilidades que se presentan, lo que lo constituye como un entorno básicamente contingente. De ello se desprende que el fin último de los sistemas sería reducir la (su) complejidad, lo que realizan mediante la distinción con el entorno, posibilitando sólo algunas de las múltiples actualizaciones que se encuentran como horizontes de posibilidad. Esto significa que todo sistema reduce su horizonte de posibilidades a actualizar —no eliminándolas, sino suspendiéndolas— para poder reducir la complejidad que presenta el entorno. Es en este sentido que

Luhmann señala que los límites del sistema se vuelven relevantes, ya que la disolución de éstos provocaría la disolución del sistema: “la conservación de los límites, es la conservación del sistema” (Luhmann, 1998a: 40).

Es importante destacar que desde el punto de vista del sistema, los límites aparecen como “autogenerados” (Luhmann, 1998a: 52), es decir, por acción propia del sistema, sin intervención del entorno; como estrategia del propio sistema para la estabilización, lo que redundaría en el mantenimiento del mismo a partir de la necesaria reducción de complejidad del entorno.

Cabe destacar que esta necesaria diferencia con el entorno no negaría a este último, sino que, por el contrario, la relación central en esta teoría es la que se establece entre el sistema y el entorno, fijando el foco de interés no en el sistema como instancia a mantener independiente, sino justamente en la relación que se establece entre estos campos. Desde este punto de vista, no es posible concebir a la escuela independientemente de su entorno relevante, como es el de la administración, la familia (padres) y la comunidad.

Para comprender tanto la conformación sistémica como la relación entre estos sistemas con su entorno, Luhmann integra el concepto de auto-referencialidad. Este constructo alude a ciertos tipos particulares de sistemas que son capaces de establecer relaciones consigo mismos y de diferenciar esas relaciones frente a las de su entorno (Luhmann, 1998a: 38), es decir que además de mantener relaciones (de diferenciación) con el entorno, dichos sistemas mantienen relaciones internas, las cuales toman la forma de auto-observación, lo que lleva a definirlos como operacionalmente clausurados.

Esta primera aproximación a los llamados sistemas sociales, cualificándolos como auto-referenciales, se vio enriquecida por los planteamientos de Humberto Maturana y Francisco Varela (1972, 1980, 1984), específicamente con el concepto de autopoiesis, inicialmente pensado

a nivel celular y posteriormente ampliado por esta apuesta teórica a otros niveles, como son los “sistemas psíquicos” y los “sistemas sociales”. El concepto de autopoiesis refiere a que, además de la ya citada clausura operacional, los sistemas autopoieticos producen sus propios elementos, los cuales resultan específicos para cada tipo de organización sistémica. Para el caso de los sistemas sociales, los elementos producidos son comunicaciones, ya que éstos son, desde esta perspectiva, los únicos elementos estrictamente sociales.

Esto nos lleva a afirmar, tal como lo hicieron inicialmente Maturana y Varela (Aguilar, 2006), que los sistemas están operacionalmente cerrados, pero estructuralmente orientados al entorno, y que sin él no podrían existir; por lo tanto, no se trata de un contacto ocasional ni tampoco de una mera adaptación.¹ De este modo, es necesario afirmar que los sistemas utilizan sus límites para regular la diferencia con el entorno, puesto que sin esta diferencia no habría auto-referencia, ya que la distinción sería la premisa básica para la función de todas las operaciones auto-referenciales (Luhmann, 1998a).

El entorno se presenta así como una condición previa de la identidad del sistema, ya que ésta es posible únicamente gracias a esta diferencia. En este sentido, la constitución de la identidad de los distintos sistemas interactuantes en el proceso educativo se encuentra marcada por su diferencia respecto de sus entornos respectivos, los que a su vez están constituidos por los otros sistemas. En nuestro caso podemos señalar, a modo de ejemplo, que el entorno del sistema docente está constituido —entre otros elementos— por los sistemas directivos y de alumnos, los cuales establecen su identidad precisamente en la diferencia respecto de estos sistemas, diferencia que se expresa particularmente a través de los códigos comunicativos.

El rol del entorno se revela como especialmente relevante al tener en cuenta la dimensión temporal, puesto que la diferencia con el entorno se vuelve necesaria precisamente porque los acontecimientos del sistema cesan en cualquier momento y los acontecimientos posteriores sólo pueden producirse con ayuda de la diferencia entre sistema y entorno. De aquí que “el punto de partida de todas las investigaciones teóricas que se siguen es, por lo tanto, no una identidad, sino una diferencia” (Luhmann, 1998a: 173).

Todo lo anteriormente expuesto respecto a la diferencia como condición elemental para el operar de los sistemas, sin la cual ninguna reproducción autopoietica podría llevarse a cabo, resulta particularmente pertinente al hablar de los sistemas que operan en el proceso educativo; Luhmann señala, incluso, que carece de sentido preguntarse qué es más importante para la socialización, el sistema o el entorno, ya que es precisamente esta diferencia la que hace posible la socialización (Luhmann, 1996a).

Asimismo, tal como para la presente apuesta teórica no hay sistema sin entorno y viceversa, no existen elementos en el sistema sin una vinculación relacional, o relaciones sin elementos, puesto que los elementos del sistema adquieren cualidad sólo al considerarseles relacionalmente; y esto sólo sucede en los sistemas a partir de una relativamente pequeña cantidad de relaciones posibles que se han reducido selectivamente (Luhmann, 1998a). Esto es a lo que el autor llama el aumento de complejidad del sistema, ya que para lograr diferenciarse del entorno un sistema debe aumentar la complejidad interna; esto es, cuando en un conjunto interrelacionado de elementos no es posible que cada elemento se relacione con todos los demás, debido a limitaciones inmanentes en la capacidad de conectarlos (Luhmann, 1990).

1 En el caso particular de la educación, debe tenerse en cuenta la importancia, dentro del entorno de la escuela, de las políticas educacionales, ya que éstas toman las políticas y las transforman desde su propio operar autopoietico hacia su contexto particular.

De este modo, se torna necesaria la reglamentación de la relación entre los elementos, la cual adquiere la forma básica de condicionamiento, lo que significa una determinada relación entre los elementos, bajo la condición de que esto venga o no al caso. Estas condiciones de relación se encuentran determinadas por el sentido (Luhmann, 1998a) y son básicamente reglas de inclusión/exclusión; esto cobra relevancia en tanto es el sistema mismo el que cualifica a los elementos que lo constituyen.

Teniendo en cuenta que para lograr la necesaria diferenciación con el entorno los sistemas deben aumentar su propia complejidad interna, Luhmann plantea dos formas de analizar la descomposición de los sistemas: una se refiere a la descomposición en elementos y relaciones, mientras que la otra señala a la formación de sistemas parciales dentro de los sistemas (relaciones internas entre sistema y entorno). De la primera se desprende la teoría de la complejidad de los sistemas, mientras que de la segunda, la teoría de diferenciación de los sistemas. Cobra sentido, así, la afirmación del autor respecto a que la complejidad del sistema aumenta al aumentar la diferenciación o el cambio de formas de diferenciación (Luhmann, 1998a).

En nuestro caso, podemos apreciar cómo los distintos sistemas que interactúan en el proceso educativo, a la vez que presentan procesos de diferenciación interna, complejizan su organización para lograr distinguirse de los entornos específicos. Esta diferenciación toma la forma de estructura, la que no es más que un conjunto articulado de reglas de inclusión/exclusión que adoptan la forma básica de roles, en las cuales existen mecanismos específicos dentro de cada sistema que determinarán el operar de los elementos dentro de dichos sistemas.²

Para nuestro intento de comprender la escuela desde esta perspectiva teórica, es de especial importancia la formación de sistemas parciales dentro de los sistemas; al analizar este sistema nos encontramos con que presenta distintos subsistemas que operan autopoieticamente, y por lo tanto, presentan formas de operación y códigos de comunicación distintos entre sí, como es el caso de los sistemas de directivos, los de docentes y los de estudiantes.

Al respecto, y como punto de partida para la revisión de la formación de sistemas parciales, afirmaremos, junto con Luhmann, que “la diferenciación de sistemas es, simplemente, la repetición de la formación de sistemas dentro de los sistemas... [donde] el sistema global adquiriría la función de entorno-interno para los sistemas parciales, el cual, sin embargo, es específico para cada uno de ellos” (Luhmann, 1998a: 42). De modo que, para cada sistema parcial, los demás sistemas parciales aparecerán como parte de este entorno-interno.

Resulta ineludible, en el caso de la escuela, tratar el tema de la jerarquía, ya que ésta está presente en el operar diario de los sistemas involucrados. Esta versión de la teoría de sistemas evita los conceptos de poder y autoridad, estableciendo que la jerarquía sería el resultado de que los sistemas parciales pueden a su vez diferenciar sistemas parciales, originándose de esta manera una relación transitiva de inclusión, siendo la jerarquización un caso particular de diferenciación (Luhmann, 1998a). En el caso de la escuela, podemos observar, a modo de ejemplo, cómo el sistema de coordinadores de educación (primaria y secundaria) se encuentra en un nivel jerárquico más alto que los demás docentes, pero al mismo tiempo, el sistema docente en su conjunto se encuentra subordinado al sistema directivo.

2 A modo de ejemplo podemos citar cómo la reforma educativa chilena impulsada en los años noventa, buscó aumentar las relaciones internas entre los distintos sistemas del proceso educativo a través de la noción de participación, aumentando la complejidad del sistema educativo al establecer más y más ricas relaciones entre los elementos que la componen.

Esta diferenciación interna, si bien parte de la misma base que la diferenciación de un sistema cualquiera, utiliza un procedimiento completamente distinto al de la diferenciación del entorno. Porque mientras “la diferenciación del entorno se refiere a los requisitos de observación del entorno por el sistema, y de esta manera es, al mismo tiempo, estimulada y limitada, la diferenciación interna resulta del proceso de reproducción autopoiética” (Luhmann, 1998a:182), siendo así la reproducción, no una repetición idéntica o casi idéntica de lo mismo, sino una reconstitución de acontecimientos enlazables (Luhmann 1990, 1998b) en el sentido de una reconstitución de la doble contingencia.

Este concepto (doble contingencia) es incorporado a la teoría luhmanniana como elemento (y requisito previo) para la interacción de los sistemas, y se refiere a que un sistema aparece como contingente para el otro sistema interactuante y viceversa, ya que cada sistema pertenece al entorno del otro; asimismo, las expectativas de respuesta del otro sistema se tornan múltiples, y existe entre ellos una suerte de “mar de contingencia”. Para salvar esta dificultad y argumentar la posibilidad de la comunicación, Luhmann introducirá el concepto de interpenetración.

Como cualquier formación en los sistemas sociales, también la formación de un sistema al interior de otro sistema se llevaría a cabo autocatalíticamente, es decir, auto-selectivamente (Luhmann, 1998b); es decir, esta diferenciación no requiere acción ni plan alguno por parte del sistema global, donde éste solo posibilita la autoselección del sistema parcial. Sin embargo, al formarse sistemas parciales se pondrán necesariamente en marcha procesos de adaptación, porque surge un entorno novedoso tanto para todo lo que haya sido incluido dentro de este nuevo sistema parcial, como para lo perteneciente al sistema global, pero excluido de este nuevo sistema parcial (Luhmann, 1998a), de manera que la diferenciación de sistemas parciales afectará a todo el sistema global.

La diferenciación del sistema provoca entonces un necesario aumento de complejidad, y sólo es posible la diferenciación si el sistema global está constituido por más y distintos elementos, y si éstos se pueden enlazar a través de relaciones seleccionadas con mayor meticulosidad. Cobra sentido así la afirmación de que la diferenciación del sistema no sólo implica que se formen pequeñas unidades, sino que más bien repite en sí misma la formación total del sistema (Luhmann, 1998a).

A pesar de que el proceso de diferenciación sistémica produce necesariamente un aumento de complejidad a la vez que posibilita nuevas formas de reducción de complejidad para cada sistema parcial, esta diferenciación reconstituye el sistema global para sí mismo. Esto resulta evidente en el caso de la educación, donde podemos observar cómo la diferenciación de los distintos sistemas parciales complejiza el sistema global (escuela), mediante la necesidad de reglamentar otras posibles relaciones entre estos nuevos sistemas parciales. A la vez que los sistemas parciales reducen la complejidad de su entorno, el sistema global restringe las posibles actualizaciones del horizonte de posibilidades a temas específicos, como es el caso del sistema docente la enseñanza, aunque siempre bajo el símbolo de la intención (de enseñar).

Para esta propuesta teórica, el criterio primario de distinción que posibilitaría toda reducción de complejidad, es el sentido. En toda experiencia de sentido hay siempre una diferencia, la que existe entre lo actualmente dado y lo posible, esto es, la diferencia entre actualidad y horizonte de posibilidades (Luhmann, 1998b). Es “esta diferencia justamente la que hace posible la rediferenciación de las diferencias entre las posibilidades abiertas, así como su comprensión, tipificación, esquematización, y que ganen valor de información en la siguiente actualización” (Luhmann, 1998a: 90). Lo que en otras palabras quiere decir que el sentido sería la distinción que permite diferencias; vale decir, sería el elemento que

permitiría la continuidad de las distinciones en los sistemas, y con ello la permanencia en el tiempo de los mismos, mediante la continua demarcación de los límites en tanto rediferenciación con el ambiente.

Esta diferencia fundamental —entre lo actualmente dado y lo posible— que se reproduce en toda experiencia de sentido, otorga a la experiencia valor de información. Aquí la información no es otra cosa que un acontecimiento que produce el enlace de las diferencias, es decir, una diferencia que produce una diferencia (Luhmann, 1998a). Por esto, cuando el autor descompone el sentido en general, no encuentra sólo diferencias, sino descomposición en diferencias o dimensiones de sentido; asimismo, distingue las dimensiones objetiva, temporal y social, y opera cada una de modo auto-referencial.

La dimensión objetiva del sentido se refiere a los temas de comunicación plenos de sentido en los sistemas sociales, por lo que los temas pueden ser personas o grupos de personas. La dimensión del tiempo se refiere a “La diferencia entre el antes y el después” (Luhmann, 1998a: 92), constituyéndose de esta forma como una dimensión independiente, sin preocuparse por el “qué”, “quién”, “cómo”, “dónde”; sino sólo por el “cuándo”. Por su parte, la dimensión social concierne a aquello que se supone como “respectivamente igual, como alter ego, y articula la relevancia de esta suposición para cada experiencia del mundo y fijación de sentido” (Luhmann, 1998a: 94).

Es importante para la comprensión de los sistemas interactuantes en la escuela señalar que la dimensión social tiene independencia frente a cualquier articulación de sentido, puesto que frente a las perspectivas del ego se toman también en cuenta una (o muchas) perspectivas de alter. A cualquier actualización de sentido se le puede exigir referencia a lo social, es decir, “a todo sentido se le puede preguntar si el otro lo vive como yo o de otra manera” (Luhmann, 1998a: 95). De este modo, lo social se constituye como dimensión del

sentido no porque se vincule a determinados objetos, sino por ser portador de una distinción particular que vislumbra posibilidades de entendimiento; es decir, “los conceptos de ego y alter, no designarían aquí papeles, personas o sistemas, sino horizontes especiales que agregan y cargan de peso las referencias plenas de sentido” (Luhmann, 1998a: 95).

Observamos cómo estas llamadas dimensiones del sentido se fundamentan en una diferencia, la que se expresa de un modo particular en cada dimensión. Así como en la dimensión objetiva existe el estímulo como elemento de quiebre, en la dimensión temporal existe la diferencia entre reversibilidad/irreversibilidad, y en la dimensión social, la oposición entre consenso y disenso (Luhmann, 1998a).

El logro de la aquí propuesta observación comprensiva presupone necesariamente al sentido como medio, dado que sólo éste puede enlazar suficientemente las ricas ramificaciones y hacerlas accesibles para cada sistema. Sólo sobre la base del sentido los entornos de los distintos sistemas comprensibles se fusionarían con “el mundo” (Luhmann, 1996).

Este modelo observacional para la escuela supone la comprensión de los sistemas que la conforman en distintos niveles, siendo relevante la distinción luhmanniana de los sistemas como sistemas de interacción, organizacionales y sistemas societales (sociedad).

Para Luhmann, los sistemas de interacciones se refieren a “un sistema social que surge entre los presentes” (Luhmann, 1998b: 353) y se constituyen —como todo sistema— mediante una diferencia con el ambiente; esta diferenciación ocurre cuando los “individuos” presentes se perciben mutuamente (doble contingencia), siendo la presencia el principio de selección y diferenciación con el ambiente. Estos tipos de sistemas basan su reproducción en la reproducción de las comunicaciones, las cuales adoptan la forma de temas. Es importante destacar que es posible generar comunicaciones respecto a los elementos (individuos) que se encuentran ausentes en la interacción;

pues a pesar de que estos elementos son el entorno para el sistema de interacción, las comunicaciones que los tematizan sí estarían incluidas en el sistema.

El segundo grupo de sistemas, los organizacionales, poseen mayor nivel de complejidad que las interacciones y se constituyen con base en reglas de inclusión/exclusión y aceptación de un determinado orden de expectativas de comportamiento (roles). Las comunicaciones producidas son del tipo “decisiones”, y la clausura operacional de este tipo de sistemas surge en el momento en que el sistema incluye en su operar decisiones sobre cómo decidir. En este nivel de sistemas sociales encontramos una construcción de estructuras a fin de limitar las posibilidades, como son los reglamentos, estableciendo principalmente las expectativas de comportamiento.

El último nivel de sistemas es el que se refiere a la sociedad. El sistema societal comprende a los sistemas de interacciones y organizaciones, aunque sin constituirse como una sumatoria de éstos, es decir, articulándose como un sistema de orden distinto, cuyos límites son los límites de la comunicación con sentido. Este sistema asume la función de otorgar el horizonte de sentido posible, ya que actúa como entorno para los demás sistemas donde no existen reglas de inclusión/exclusión más allá de lo que refiere al sentido (Luhmann, 2002).

La operación de la escuela —en tanto sistema social— se puede observar en cada uno de estos tres niveles: como parte del sistema societal, se constituye como un sistema parcial de éste (Luhmann y Schorr, 1993), y se presenta como un sistema organizacional de complejidad reducida, adquiriendo el sentido la forma de la “intención de enseñar”, como parte del proceso de socialización. En tanto sistema organizacional, la escuela presenta claramente una estructura de relaciones entre sus elementos, la cual se encuentra marcada por diferentes roles guiados por cierta jerarquía. Finalmente, la escuela adopta también

la forma de sistema de interacción, específicamente a través de la modalidad de “clases presenciales” y, generalmente, a través de la interacción diaria entre los presentes en el espacio particular que significa la escuela, donde existe una continua formulación de comunicaciones con base en temas.

En todos estos niveles la comunicación resulta esencial, ya que constituye el elemento constitutivo del sistema a la vez que el principio de diferenciación con el entorno. Pese a esto, el operar autopoietico de los sistemas supone una importante dificultad teórica a la comunicación inter-sistémica, y es por ello que Luhmann introduce el concepto de interpenetración, entendido básicamente como una contribución particular a la construcción de sistemas autopoieticos que es aportada por los sistemas del entorno, tratándose así de una relación inter-sistémica. La noción de penetración se refiere a que un sistema ponga a disposición de otro(s) su propia complejidad para la construcción de éste, de lo que se desprende que hay interpenetración cuando esta situación es recíproca, es decir, cuando ambos sistemas se posibilitan mutuamente a aportar al otro su propia complejidad preconstituida (Luhmann, 1998a). De este modo, y como lo adelantábamos anteriormente, “El concepto de interpenetración resuelve el problema de las condiciones que hacen viable la doble contingencia” (Luhmann, 1998a: 204).

Como se esbozaba en el párrafo anterior, el concepto de interpenetración no indicaría aquí sólo la intersección de elementos, sino también una contribución recíproca a la constitución selectiva de los mismos, la que, como se trata de un acontecimiento temporalizado, sólo actúa en un presente. Es posible plantear, entonces, que los elementos, aunque idénticos como acontecimientos, revisten distintos significados para los sistemas participantes, es decir, seleccionan distintas posibilidades, lo que los lleva a producir consecuencias distintas (Luhmann, 1998a). Esto significa que, en las relaciones de interpenetración,

cada operación de observación y exploración transforma su objeto (sistema interpenetrante, alter) y es, al mismo tiempo, operación en ambos sistemas; ella misma se vuelve parte de su objeto, de la misma manera que el objeto observado no es pasivo, sino que asume auto-poieticamente la operación y, de este modo, se transforma.

La interpenetración resuelve así el problema de la doble contingencia, posibilitando la comunicación inter-sistémica; en el caso de la escuela esto se traduciría en dos caminos: a la vez que posibilitaría la comunicación entre el sistema de la escuela —con sus respectivos sistemas parciales— con su entorno relevante —el administrador, la familia (padres) y la comunidad—, permitiría la comunicación entre los diferentes sistemas parciales de la escuela, contribuyendo de esta forma al mantenimiento de cada sistema parcial así como al mantenimiento del sistema global (escuela), a través de la reafirmación del símbolo. Interesante resulta el influjo que ejerce el concepto de participación en este contexto: si lo entendemos a partir de las políticas que emergen desde las agencias internacionales (UNESCO, 2007; Banco Mundial, 1999; BID, 1998), deberemos comprenderlo básicamente como diálogo. Diálogo que, en este marco, es entendido como comunicación entre sistemas, lo que por lo pronto implicaría una interpenetración que la posibilitara.

La comunicación, bajo la óptica de este esquema teórico, es entendida básicamente como selectividad coordinada, como una síntesis de tres selecciones: información/acto de comunicar/acto de entender, donde esta última, la comprensión, constituye la condición de enlace con las comunicaciones siguientes, ya que sólo en la comprensión se abre la posibilidad de la aceptación o el rechazo de la oferta selectiva. De este modo, y a diferencia de la simple percepción de acontecimientos informativos, la comunicación sólo se genera si ego es capaz de distinguir entre estas tres selecciones y al mismo tiempo manejar esta diferencia.

Entender la comunicación como selectividad coordinada implica una alta probabilidad de fracaso de ésta, lo que lleva a Luhmann a plantear que la comunicación es un estado altamente improbable, ya que para llegar a producirse, debe sortear tres problemas: es improbable que ego comprenda lo que alter quiere decir, ya que se trata de dos sistemas distintos que funcionan auto-referencialmente; tampoco es probable que la comunicación se extienda temporal y espacialmente; y es improbable también la aceptación de ego de la oferta selectiva propuesta por alter (Luhmann, 2002).

La distinción entre comunicación y acción se torna necesaria en este caso, puesto que —como enunciábamos anteriormente— la escuela opera bajo el símbolo de la acción intencionada. La teoría luhmanniana establece la principal distinción entre ambos conceptos en el hecho de que “la acción requiere de la adjudicación individual como momento constitutivo, es decir, se lleva a cabo mediante un principio de separación. La comunicación, en cambio, se produce debido a la coincidencia de tres distintas selecciones” (Luhmann, 1998a: 204). Resulta interesante esta distinción para el observador, sobre todo para el observador de segundo orden, como es el caso de la investigación en educación, donde lo que se observa son acciones que pretenden participar de un evento comunicativo.

Directamente relacionado con los conceptos de interpenetración y comunicación aparece el de socialización, ya que toda socialización se desarrolla como interpenetración y viceversa; la participación, en el acontecimiento comunicativo, es la base de toda socialización. En este sentido, la comunicación no se puede reducir completamente a una acción intencionada, siendo “el acto de comunicación en sí mismo el que socializa, y no por sancionar un comportamiento correcto o incorrecto, sino por su carácter esencial de acto de comunicación” (Luhmann, 1998a: 226).

Por otro lado, la educación es acción a la que se le atribuye una intención, y su objetivo sólo puede ser alcanzado por medio de la comunicación; de este modo, como comunicación, la educación socializa, pero no necesariamente como se lo había propuesto.

En todo caso el educando gana la libertad de tomar distancia o aun de buscar otra posibilidad y de encontrarla. Primordialmente todas las concretizaciones de la acción pedagógica contienen diferencias. Por ejemplo: trazan líneas de éxito y fundamentan con ello la posibilidad de fracaso. Aprender y retener incluye olvidar, el poder de retención se experimenta en sus límites como no poder (Luhmann 1998a: 226).

Esto se ve reforzado porque “en todas las concretizaciones es probable que educadores y educandos dispongan de distintos esquemas de diferencias” (Luhmann, 1998a: 227).

Esta alta posibilidad de disenso que presenta la comunicación en general, y la educación en particular, nos lleva necesariamente a hablar de los esquemas de diferencias, los que, según este esquema teórico, adoptan la forma básica de categorización binaria (Luhmann y Schorr, 1993). Esta categorización puede determinarse de distintas maneras y no presupone necesariamente consenso. Un sistema puede esquematizar la complejidad del otro con base en una serie de pares (amable/hostil, correcto/incorrecto, verdadero/falso, etc.). La ventaja de este esquematismo radica en que obliga a un sistema a embarcarse en la contingencia del otro y con ello en la autonomía del mismo, para lo cual utiliza su propia complejidad (Luhmann, 1998b). La ventaja técnica de los esquematismos binarios resulta evidente si se toma en cuenta la complejidad de los sistemas interpenetrantes, puesto que posibilita dejar al otro sistema la selección entre dos posibilidades preseleccionadas. Así, la complejidad del otro sistema resulta tal en tanto que no conocemos cuál de las dos

posibilidades realizará, argumentándose una salida viable al problema de la doble contingencia (Luhmann, 1998a).

DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA

A través de las páginas anteriores hemos hecho un recorrido por algunos elementos conceptuales de la teoría de sistemas en la versión de Luhmann, buscando fundamentar la posibilidad de comprender, a través de este enfoque teórico, cómo un sistema genera sus propios límites ante el entorno, y cómo éste configura su propia comprensión desde sí mismo, posibilitando de esta manera distinguirse selectivamente de su entorno. En este segundo momento intentaremos fundamentar, de un modelo observacional, que se haga cargo del funcionamiento de los esquematismos binarios utilizados por los sistemas involucrados en el proceso de la escuela, lo que nos exige ahondar primariamente en los conceptos de comprensión y observación.

Como planteábamos anteriormente, en la propuesta de Luhmann la comprensión se enmarca dentro de la síntesis de operaciones selectivas que implica la comunicación; los dos primeros elementos (información y acto de comunicar) son constructos internos que no intervienen como operaciones en el sistema, ni como conocimiento de un sistema psíquico existente previamente y que luego se incorpora a la comunicación (Luhmann, 1996b). Por su parte, la comprensión permite establecer una relación con la auto-referencia a través de una percepción selectiva de sistemas psíquicos, es decir, una relación en la cual se realizan —autorreferencialmente— distinciones y juicios respecto de la oferta (Luhmann, 1996b).

Hablar de comprensión es, entonces, intentar entender cómo se produce la auto-referencia del sistema comprendido, es decir, la aplicación de las distinciones que permiten establecer la unidad en el sistema y permitir así su propia identidad. Como se ha dicho anteriormente, “se entienden los sistemas

autopoieticos como sistemas que producen todo lo que emplean como unidad a través de aquello que emplean como unidad; y precisamente en que esto ocurra consiste su unidad” (Luhmann, 1996a: 98).

El concepto de comprensión resulta relevante en la aplicación del esquema luhmanniano a la educación, ya que por medio de éste se articularan dos entradas: por un lado se intenta comprender el manejo de la auto-referencialidad de los sub-sistemas educativos; y por otro lado se posibilita una comprensión de segundo orden, experimentando la propia autorreferencialidad de nuestro marco formativo en la investigación educativa, y de esta forma se produce nuestro material de análisis.

Esta última posibilidad se debe entender en la relación que existe entre comprensión y observación, ya que es importante tener presente que la investigación educativa, al pretender observar la comprensión en el contexto de la comunicación educativa, cuenta con un marco de referencia que construye y reconoce, de manera práctica, a la realidad social, en este caso construida por comunicaciones.

En esta línea, el modelo de distinciones aquí propuesto tiene como punto de partida la disposición conceptual de comprensión como “un observar autorreferencial situado en relación a la auto-referencia de otro sistema. Observar significa: aplicar una distinción” (Luhmann, 1996a: 131). Esta aplicación de distinciones puede ser a partir de una aplicación consciente o una aplicación comunicativa, es decir, a partir de un sistema psíquico que observe un sistema social; o de un sistema social que observe un sistema psíquico u otro sistema social.

Conforme a esto, se deben integrar las operaciones selectivas de observación y descripción que se deberán aplicar como “una diferencia de sistema y entorno manejada de forma autorreferencial, ya se dirija a sí misma como sistema en el ámbito de distinción de la diferencia sistema/entorno (auto-descripción, auto-observación) o a unidades de su entorno”

(Luhmann, 1996a: 99). Estas distinciones nos permitirán reconocer la forma en como interactúan los distintos sistemas involucrados en el proceso educativo, tanto del sistema escuela con los respectivos sistemas parciales que lo componen, como de los sistemas relevantes que componen su entorno.

Cada observación crea una diferencia al elegir una distinción. Y precisamente por eso es posible que una operación observe otra operación, y que “tematic” la diferencia generada por ella (Luhmann, 1996b). De esta forma, es posible dar cuenta de la operación de auto-observación, tanto de los sistemas parciales que se relacionan dentro de la escuela, como los que se encuentran en el entorno de ésta. Esta operación produce el entrelazamiento recursivo de las operaciones, creando un sistema que se cierra ante el entorno precisamente por esa recursividad (Luhmann, 1996a). Esto posibilita introducir una distinción entre sistema y entorno en que el mismo sistema escolar se constituye como una diferencia surgida operativamente.

Entonces, una primera distinción a tener en consideración es la categoría del sistema observador, es decir, definir la posición de quién es el que observa, que en este caso son los sistemas especializados en distintos campos de problemas (ciencias), en tanto que ellos mismos utilizan su propia auto-producción de observaciones para regular sus relaciones con el entorno. En la investigación educativa, las observaciones tenderán a darse dentro del área de la pedagogía o de las ciencias sociales, por lo tanto estarán determinadas por ciertas reglas sistematizadas que construyen y condicionan el rol del investigador dentro de la investigación.

Como ya se mencionó en los primeros párrafos de este apartado, existen dos entradas en la investigación educativa: por un lado nos enfrentamos a la comprensión del manejo de la auto-referencialidad de los sub-sistemas educativos, y por otro lado, a la posibilidad de extraer una comprensión de segundo orden,

experimentando la propia auto-referencialidad. De acuerdo con estas proposiciones, es posible utilizar ciertas formas de observación sobre la organización de las actividades sociales: una sería la del investigador, que considera esas actividades desde fuera; y la otra sería la de los mismos actores que participan dentro de la organización educativa —la parte directiva, los que reciben este servicio, y los que se relacionan indirectamente con ella— que la ven desde adentro.

El investigador evidentemente tendrá que seguir las vinculaciones impuestas en su sistema de observación, construyendo así distinciones concretas, mientras que los distintos sistemas de la comunidad educativa obedecen, a su vez, a los imperativos impuestos en su propio sistema social —de orden político, administrativo, cultural y valórico— que se orientan basándose en reglas que establecen lo que está permitido o no dentro de la organización educativa; todo ello conlleva a la aceptación de un determinado orden de expectativas de comportamiento, y a la creación de una red de relaciones con potenciales límites a posibilidades de acción.

Generalmente el referente empírico para la investigación es la escuela, que se constituye precisamente por uno o más establecimientos, los que consideran y funden una unidad de elementos operativamente separados, conscientes y comunicativos, es decir, sistemas psíquicos y sistemas sociales. Desde esta perspectiva, estos sistemas son susceptibles de análisis como sistemas de interacciones, como sistemas organizacionales y como sistemas parciales del sistema societal.

La escuela, en tanto sistema organizacional, tiene una estructura parcelada en distintos sub-sistemas, donde cada uno de éstos cumple una función, tal como los sistemas relevantes que se encuentran en el entorno de la escuela. Estos últimos, por su parte, se encuentran en proceso constante de comunicación, y en este sentido, de socialización, para y con la escuela.

Desde aquí, entonces, el observador es capaz de guiar su investigación haciendo presente una realidad social observada desde la elaboración de unidades de significación o descripciones, construidas por los sistemas presentes, mediante distinciones que se ordenan en relación con el esquema de sistema/entorno. En este sentido, toda comprensión

Presupone que un sistema observe, en su entorno, algo como otros sistemas, y que interprete su conducta como realización de una operación sistémica. Observa cómo otro sistema maneja también para sí, de forma interna, la distinción entre sistema y entorno (o su autopoiesis), así como reproduce en cada una de sus operaciones de observación su diferencia ante el entorno utilizando más distinciones (Luhmann, 1996a).

El observador, en este caso, debe comprender el sistema de organización escuela e insertar en su observación los elementos de la auto-observación de los sistemas organizados a partir de las distinciones que hacen con su entorno. Esto se traduce en que la pretensión de la investigación educativa sea —en este marco— la de observar el manejo de las auto-observaciones al interior de los distintos sistemas de la escuela y de su entorno relevante. Esto es posible dado que son sistemas cerrados operacionalmente, pero abiertos estructuralmente, y por lo tanto permiten observar las relaciones entre sistemas, en un evento comunicativo donde se manejan códigos específicos.

En referencia a estas formas de comunicación dentro del sistema educativo, es relevante señalar que éste se presenta como unidad, siendo la intención de educar "...aquel símbolo que enlaza operación con operación y simboliza con ello la unidad del sistema" (Luhmann, 1996a: 146). Al respecto, Luhmann (1996b) señala que cuando se presupone algo como unidad, no es necesario que este presuponer sea observado, sino que basta con que

permita el establecimiento de una relación recursiva. En este caso el sistema educativo, como sistema autopoiético, debe su existencia exclusivamente a lo social, porque se construye y se organiza conforme a un proceso de auto vinculación, de obligación de proseguir o reconstruir lo iniciado. Esto permite que se adapte a la complejidad que le entrega el entorno “ya que el simbolismo de la intención es lo suficientemente indeterminado como para aprovechar nuevos estímulos... y dar de vez en cuando un giro inesperado al curso de las cosas” (Luhmann, 1996a: 147).

La presente apuesta teórica para la investigación educativa se adhiere, como toda investigación científica, a la solución de problemas construidos autopoiéticamente, particularmente al tema de las relaciones entre los sistemas que interactúan en la educación; y establece como propuesta el estudio de la dimensión simbólica que adquieren los temas dentro del sistema, los que eventualmente pueden asumir diversos significados, tanto en los sistemas parciales que componen el sistema organizacional escuela, como en los que componen el entorno relevante de ésta.

Es indispensable conectar, dentro de este modelo de observación, la intención de reconocer cuáles son códigos que van a cualificar y significar para los diferentes sistemas de la comunidad educativa, puesto que, a través de construcciones, o códigos, motivados en forma de tipificaciones estandarizadas comunicativamente “...los sistemas reconocen las operaciones que utilizan su código como pertenecientes a ellos, como conectables, manteniéndose indiferentes a los otros sistemas cuando utilizan otro código” (Luhmann, 1996a: 146).

La apuesta es que es posible capturar, en la observación de la interacción de los sistemas educativos, la utilización de esquematismos binarios que se presentan en la comunicación social, y particularmente en la educación,

como una dimensión que permite la articulación de su unidad; ésta se fabrica sobre la base de una doble contingencia —entre las relaciones de los sistemas que la componen— asumiendo que cada parte tiene que reflejar esta duplicación para poder reflejarse a sí misma en la situación social.

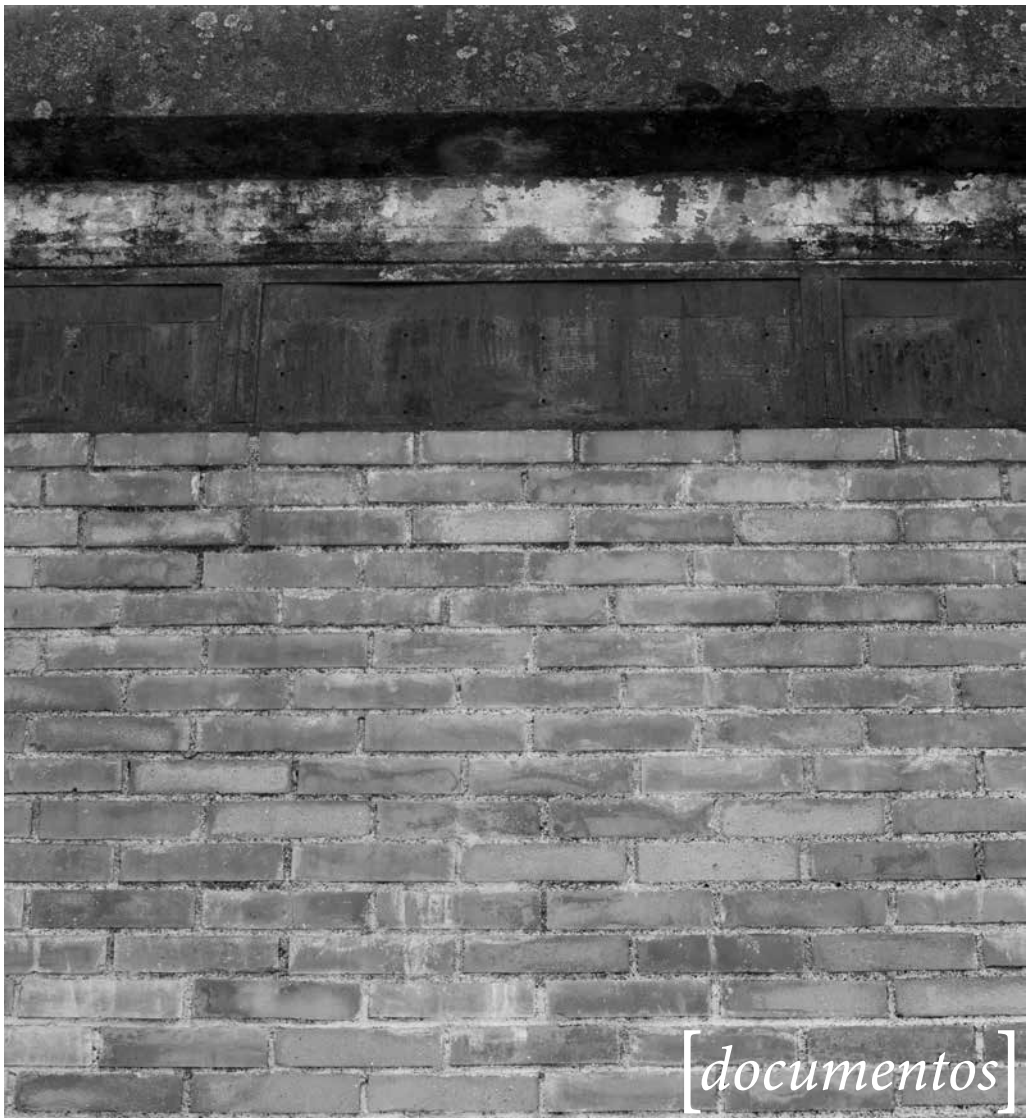
Esto nos lleva a hablar no sólo de relaciones entre sistemas, sino que nos permite llevar esta realidad a los bordes comunicativos, es decir, hacia aquello que sucede con la producción de temáticas dentro del sistema (Luhmann, 1996a). Y esto permitiría crear, dentro del sistema educativo, espacios de reflexión que se experimenten en un proceso que depende, para su éxito, de las interrelaciones entre los sistemas involucrados en el sistema educativo.

El sistema de interacción “enseñanza” tiene que funcionar como núcleo del sistema educativo (Luhmann, 1996a). En Chile, el sistema orientado hacia la enseñanza ha sufrido diversos cambios en las últimas décadas, en las que el énfasis se ha puesto más en los aprendizajes que en las enseñanzas; con ello, los estudios educativos enfocados en la interacción y la comunicación se han colocado como referentes del avance hacia la constitución de un sistema educacional que “aporte sistemas sociales que socialicen para la comprensión” (Luhmann, 1996a). Esta propuesta de investigación educativa cobra relevancia en la medida en que dicha transformación no sucede por el simple hecho de promulgar una ley o por la introducción de insumos en las escuelas, sino que depende de las posibilidades de consenso que existan entre los diversos sistemas que se encuentran involucrados en el proceso educativo, lo que torna relevante fijar la mirada sobre las distintas tematizaciones que realizan los distintos sistemas, así como en las posibilidades de entendimiento de los mismos, como punto de partida para observar las posibilidades de consenso.

REFERENCIAS

- AGUILAR, Omar (2006), "Observador, lenguaje y sociedad: la teoría de los sistemas autopoieticos", *Revista Central de Sociología*, vol. 1, núm. 1, pp. 151-169.
- Banco Mundial (BM) (1999), "El cambio educativo en América Latina y el Caribe", en: <http://www.fmmeducacion.com.ar/Sisteduc/Banco/bmeducamerica.pdf> (consulta: 11 de noviembre de 2011).
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (1998), "La educación como catalizador del progreso: la contribución del Banco Interamericano de Desarrollo", en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=364761> (consulta: 10 de noviembre de 2011).
- LUHMANN, Niklas (1990), *Sociedad y sistema, la ambición de la teoría*, Barcelona, Paidós.
- LUHMANN, Niklas (1996a), *Teoría de la sociedad y Pedagogía*, Barcelona, Paidós.
- LUHMANN, Niklas (1996b), *La ciencia de la sociedad*, Barcelona, Anthropos.
- LUHMANN, Niklas (1998a), *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*, Barcelona, Anthropos.
- LUHMANN, Niklas (1998b), *Complejidad y modernidad: de la unidad a la diferencia*, Madrid, Trotta.
- LUHMANN, Niklas (2002), *Introducción a la teoría de sistemas*, México, Universidad Iberoamericana.
- LUHMANN, Niklas y Karl Shorr (1993), *El sistema educativo (problemas de reflexión)*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1972), *De máquinas y seres vivos*, Santiago de Chile, Universitaria.
- MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1980), *Autopoiesis and Cognition. The realization of the living*, Dordrecht, Reidel.
- MATURANA, Humberto y Francisco Varela (1984), *El árbol del conocimiento*, Santiago de Chile, Universitaria.
- UNESCO (2007), Declaración de Buenos Aires, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159986E.pdf> (consulta: 11 de noviembre de 2011).

D O C U M E N T O S



Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Con fundamento en lo dispuesto por los artículos 71, fracción I, y 135 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, me permito someter por su digno conducto ante esa Honorable Asamblea, la presente iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

I. INTRODUCCIÓN

En el artículo 30. constitucional se expresan los fines de la educación, así como los principios que la rigen.

En la reforma que tuvo lugar en 1993 quedó establecido el derecho de todo individuo a recibir educación. Para satisfacer ese derecho el Estado queda obligado a impartirla en los niveles de preescolar, primaria y secundaria. También se elevó a rango constitucional la facultad del Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio de la educación básica y normal. En el año 2012 quedó establecida la obligatoriedad de la educación media superior.

De la concepción integral del precepto constitucional se desprende que la educación que el Estado ha quedado obligado a proporcionar es aquella que corresponda a los fines que en el mismo precepto se mencionan: desarrollar armónicamente las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional en la independencia y la justicia.

Tal es el compromiso que nuestra Ley Fundamental determina para el quehacer educativo del Estado. Para ello es indispensable que en cada centro escolar tenga lugar

el aprendizaje orientado a la consecución de los mencionados fines, y que éste se produzca en el marco de los principios enunciados por el propio mandato: el laicismo, el progreso científico, la democracia, el nacionalismo, la mejor convivencia, el aprecio y respeto por la diversidad cultural, por la igualdad de la persona y por la integridad de la familia bajo la convicción del interés general de la sociedad y los ideales de fraternidad y la igualdad de derechos.

El Estado Mexicano ha realizado avances de enorme importancia para atender los compromisos que le asigna el mandato constitucional. No obstante, la sociedad y los propios actores que participan en la educación expresan exigencias, inconformidades y propuestas que deben ser atendidas. Para ello es necesario robustecer las políticas educativas que han impulsado el desarrollo social, político y económico de nuestro país a través del quehacer educativo y formular aquellas otras que permitan satisfacer la necesidad de una mayor eficacia en las actividades encomendadas a nuestro Sistema Educativo Nacional. La educación que el Estado proporciona ha de estar a la altura de los requerimientos que impone nuestro tiempo y que la justicia social demanda: una educación inclusiva que conjugue satisfactoriamente la equidad con la calidad en la búsqueda de una mayor igualdad de oportunidades para todos los mexicanos.

II. EL IMPERATIVO DE LA CALIDAD

Para que los alumnos reciban una educación que cumpla con los fines y satisfaga los principios establecidos por la norma constitucional, resulta imprescindible la calidad educativa.

Ésta existe en la medida en que los educandos adquieren conocimientos, asumen actitudes y desarrollan habilidades y destrezas con respecto a los fines y principios establecidos en la Ley Fundamental. Así como en la medida en que las niñas y niños tengan una alimentación suficiente, conforme a los estándares internacionales de nutrición sana, y garantía de acceso a la salud; e igualmente se cuente con los nuevos instrumentos del desarrollo científico y tecnológico para su formación.

Si la educación es política de Estado, la calidad de los procesos educativos requiere de los esfuerzos a los que están obligados sus actores: poderes públicos, órganos de gobierno, autoridades, instituciones, maestros, organizaciones gremiales, expertos, padres de familia y la sociedad en su conjunto.

La norma constitucional que en sí misma entraña una decisión política fundamental, una política del Estado y un proyecto de vida comunitaria, exige su realización cabal. No son susceptibles de ser disminuidos los principios, los fines, la calidad, ni las aspiraciones de una Nación.

Si bien debe ser una constante la calidad de la educación que se brinda a la niñez y a la juventud, el Estado debe tutelar, de manera prioritaria, a quienes por razones diversas no han sido plenamente incluidos en el Sistema Educativo Nacional o se encuentran francamente marginados. El imperativo de la calidad debe alcanzar a todos los niños y jóvenes en el marco de una educación inclusiva.

Desde diversos ámbitos de expresión la sociedad mexicana hace cada día más intenso el reclamo por una educación de calidad. Se trata de una preocupación fundada, toda vez que a lo largo de la historia los mexicanos hemos adquirido conciencia y hemos podido apreciar el valor que la educación representa para la satisfacción de los anhelos de justicia y desarrollo.

Es claro que el cumplimiento de las obligaciones del Estado exige que el sistema educativo se encuentre en condiciones de proporcionar una educación que cumpla con los fines

establecidos en la Carta Magna. Los propósitos de impulsar el mejoramiento de la calidad de la educación han debido recorrer diversos caminos que van desde las modificaciones al orden jurídico, hasta los acuerdos de voluntades entre el Ejecutivo Federal, los ejecutivos estatales y la organización sindical reconocida como titular de las relaciones colectivas de trabajo, en el caso de la educación básica, y de las diversas dependencias y organismos que brindan educación media superior. Por su parte, las decisiones públicas respectivas se han orientado tanto a la distribución de competencias entre los tres órdenes de gobierno, como al establecimiento de nuevos métodos y procedimientos referidos al funcionamiento del Sistema Educativo Nacional.

La evaluación educativa, instituida como parte de esa búsqueda de transformación, ha contribuido a un mejor conocimiento de nuestro sistema educativo y ha proporcionado nuevos elementos que permiten entender con mayor claridad lo mucho que hay por hacer para mejorar el aprendizaje de los alumnos. Las evaluaciones internacionales en las que nuestro país ha participado han hecho posible la comparación de nuestra realidad con las de otras naciones. Los retos son especialmente serios en la atención a los alumnos que provienen de hogares en condiciones de pobreza.

Hoy se cuenta con información sobre los aspectos en los que se hace necesario emprender nuevos esfuerzos destinados a la adquisición de las fortalezas que se requieren y que la propia educación puede proveer. La sociedad sabe bien que gran parte de los logros que México ha podido alcanzar tienen que ver con los esfuerzos realizados en materia educativa; entiende también que muchos de los problemas y desafíos están estrechamente vinculados con las limitaciones del Sistema Educativo Nacional y con factores sociales, culturales y económicos —externos a la escuela— que impactan su funcionamiento y con los que la educación también debe contener a fin de contribuir a superarlos.

El proceso educativo exige la conjugación de una variedad de factores: docentes, educandos, padres de familia, autoridades, asesorías académicas, espacios, estructuras orgánicas, planes, programas, métodos, textos, materiales, procesos específicos, financiamiento y otros. No obstante, es innegable que el desempeño del docente es el factor más relevante de los aprendizajes y que el liderazgo de quienes desempeñan funciones de dirección y supervisión resulta determinante. En atención a ello, la creación de un servicio profesional docente es necesaria mediante una reforma constitucional; el tratamiento de los demás factores podrá ser objeto de modificaciones legales y administrativas en caso de estimarse necesarias.

Por otra parte, es de reconocerse que el país ha tenido un avance importante en el tema de la evaluación. Las autoridades y los docentes la practican y son parte de ella. La experiencia hasta ahora acumulada debe servir para organizar un sistema de evaluación con las directrices necesarias para el cumplimiento de los fines de la educación. El propósito es que una instancia experta asuma un papel claro como órgano normativo nacional; que ofrezca información confiable y socialmente pertinente sobre la medición y evaluación de alumnos, maestros, escuelas, directores y servicios educativos, y que por la trascendencia de las funciones que desarrollará, adquiera la más alta jerarquía, goce de autonomía técnica y de gestión. Por ello, se hace imprescindible la creación de un órgano que desde el ámbito constitucional esté investido de las atribuciones necesarias para el cumplimiento de sus atribuciones.

Por lo expuesto se hace impostergable fortalecer las políticas de Estado ya existentes e impulsar las que sean necesarias para hacer posibles los cambios que la educación requiere. Es con este propósito que se estima necesario elevar a rango constitucional las disposiciones que permitirán dotar al Sistema Educativo Nacional de los elementos que impulsen su mejoramiento y aseguren la superación de los obstáculos que lo limitan. Se requiere, en

consecuencia, establecer las bases para la creación de un servicio profesional docente y para la constitución del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, como máxima autoridad en materia de evaluación.

III. EL MAGISTERIO Y SU ALTA CONTRIBUCIÓN

El magisterio mexicano es la profesión que guarda mayor cercanía con la sociedad. Los maestros han desempeñado un papel preponderante en la construcción del México de hoy y su contribución seguirá siendo decisiva para el porvenir. La sociedad mexicana del siglo XXI sabe del arduo esfuerzo que implica la edificación de la Nación, aprecia las aportaciones del magisterio en el proceso de creación de las instituciones y su impulso al desarrollo social. Reconoce la importancia que la figura del maestro ha representado para la vida del país, el enorme significado que tiene en la atención educativa que se presta a los niños y a los jóvenes y en el proceso de fortalecimiento de la identidad nacional y de la formación de ciudadanos.

El Sistema Educativo Nacional ha debido contender con adversidades de diversa índole. En primer lugar, con una exigente tasa de crecimiento poblacional y con patrones de distribución de alta complejidad. Esta circunstancia propició que el sistema generara mecanismos de atención que si bien han tenido un carácter remedial, no siempre han alcanzado los niveles de calidad exigibles. Una segunda adversidad han sido las prácticas indebidas y frecuentemente lesivas a la dignidad magisterial. Adicionalmente, el acelerado avance en los conocimientos científicos y tecnológicos y las exigencias de la convivencia en la comunidad escolar y del desarrollo económico y social, han significado nuevas demandas a las escuelas y al quehacer de los maestros. En su conjunto, son problemas y necesidades que plantean una atención decidida y responsable, y respecto de los cuales la sociedad espera tener una respuesta satisfactoria.

Estas consideraciones obligan a cuidar mediante procedimientos y mecanismos idóneos el ingreso al servicio y la promoción dentro de la profesión docente, así como la permanencia en la función magisterial. El acceso de los maestros y su promoción a puestos directivos y de supervisión en el sistema educativo público deben corresponder a las cualidades que para ello se requieren, así como al desempeño y mérito profesional de quienes ejercen.

Existen diversas condiciones que deben reunirse para mejorar el servicio educativo. Desde luego influyen factores externos como la pobreza y la falta de equidad. También es necesario tomar en cuenta los factores propios de las escuelas, en particular cuando se ubican en zonas marginadas. En este sentido, la evaluación debe reconocer las dificultades del entorno y las condiciones de la escuela en la que el maestro se desempeña.

Por ello, sería injusto señalar que los bajos resultados educativos obedecen a un solo factor, como frecuentemente se ha señalado de manera equívoca. El magisterio ha expresado inconformidades —con argumentos fundados— por las evaluaciones que carecen de una valoración integral de su desempeño y desconocen la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función docente tiene lugar.

La autoridad tiene la delicada encomienda de facilitar y apoyar el ejercicio de los cientos de miles de docentes que cumplen con su responsabilidad. Bajo la premisa de una evaluación justa y técnicamente sólida será posible conciliar la exigencia de la sociedad por el buen desempeño de los maestros, con el justo reclamo del magisterio y de la sociedad que exigen la dignificación de la profesión docente. La creación de un servicio profesional docente responde a esta exigencia.

Para la mejora escolar en México, también es central el papel de los directores y supervisores. Quienes desempeñan cargos con funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior impartida por el

Estado son los funcionarios que ejercen la responsabilidad de autoridad en el ámbito escolar. En consecuencia, tienen el deber de propiciar un clima de trabajo y un ambiente escolar favorables al aprendizaje; coordinar, asistir y motivar a los docentes en su trabajo; realizar los procesos administrativos y de vinculación de la escuela con la comunidad de manera efectiva, y diseñar, implementar y evaluar los procesos de mejora continua en el plantel, entre otras funciones relevantes tendientes a asegurar la calidad y pertinencia de la educación.

Actualmente, la asignación de puestos en todos los niveles del sistema no corresponde a un procedimiento que otorgue seguridades suficientes de que las personas que ocupen los cargos de dirección y supervisión sean las idóneas para esas funciones. Por ello la necesidad de incorporar dentro de un servicio profesional docente a quienes desempeñen funciones de dirección y supervisión en la educación básica y media superior que imparte el Estado. Al hacer alusión a funciones de supervisión, se considera a quienes cuentan con el nombramiento de supervisor, inspector, jefe de zona o de sector de inspección, o cualquier otro cargo equivalente que efectivamente realice funciones de supervisión.

Ese es el propósito en el que se inspira un servicio profesional docente que fije las reglas de aplicación nacional para el ingreso, promoción y permanencia en la educación básica y media superior que imparta el Estado, mediante mecanismos que garanticen la idoneidad de los conocimientos y las capacidades necesarias de quien aspira o se encuentra dentro del servicio.

IV. EL IMPERATIVO DE UNA REFORMA CONSTITUCIONAL

El personal docente y con funciones de dirección o supervisión en la educación pública forma parte de los trabajadores al servicio del Estado. En el caso de los servicios educativos federales son funcionarios del Gobierno

Federal y en los estatales, de los gobiernos de las entidades federativas. La legislación laboral para los trabajadores del Estado queda comprendida en el Apartado B del artículo 123 constitucional y en la Ley Federal de los Trabajadores al Servicio del Estado. Los trabajadores de la Secretaría de Educación Pública se rigen, además, por el Reglamento de las Condiciones Generales de Trabajo y por el Reglamento de Escalafón de los Trabajadores al Servicio de la propia Secretaría. En cada una de las entidades de la República existen disposiciones equivalentes.

El artículo 123 constitucional fija las bases de las relaciones entre los Poderes de la Unión, el Gobierno del Distrito Federal y sus trabajadores. Establece que la designación del personal se hará mediante sistemas que permitan apreciar los conocimientos y aptitudes de los aspirantes; que los trabajadores gozarán de derechos de escalafón a fin de que los ascensos se otorguen en función de los conocimientos, aptitudes y antigüedad, y que los trabajadores sólo podrán ser suspendidos o cesados por causa justificada, en los términos que fije la ley.

La sociedad mexicana reconoce que la función magisterial tiene características que le brindan identidad propia y que la distinguen del resto de los servidores públicos. Sin embargo, en la actualidad no existe base constitucional para establecer legislación diferenciada para el personal de la educación pública respecto de los demás trabajadores del Estado. Por ello, la reforma objeto de la presente Iniciativa diseña una política de Estado sustentada en la fuerza de una disposición constitucional que en materia de ingreso, promoción y permanencia en el servicio, permita superar inercias y fijar con claridad las responsabilidades que el Congreso Federal, los congresos de los estados y las autoridades educativas deben asumir, sin detrimento alguno de los derechos laborales que, en su calidad de servidores del Estado, se les otorgan en los términos de las disposiciones constitucionales y legales aplicables.

La ley protege los derechos de todos los trabajadores incluidos los del magisterio. Quien ejerce la docencia en la educación básica y media superior que el Estado imparte tendrá garantizada su permanencia en el servicio en los términos que establezca la ley. Para ello, se deberá atender a las obligaciones inherentes de la función que realiza, que derivan de los fines de la educación que la Constitución establece. En este sentido, habrá que construir criterios, mecanismos e instrumentos de evaluación que permitan una valoración integral del desempeño docente y consideren la complejidad de circunstancias en las que el ejercicio de la función tiene lugar. Una evaluación sólida y confiable para el magisterio también servirá para el otorgamiento de estímulos y reconocimientos a los maestros.

La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. Cuando se encuentren fortalezas habrá que desarrollarlas y encontrar los medios para compartirlas con otros maestros; en los casos en que haya debilidades los maestros deberán, prioritariamente, encontrar el apoyo del sistema educativo para superarlas. En tal sentido, será preciso reforzar el acompañamiento que los docentes requieran en las escuelas, así como los demás elementos que favorecen su formación continua. Por otra parte, es de señalarse que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación se estableció en el año 2002 como respuesta a las crecientes demandas sociales para crear un organismo independiente que llevara a cabo evaluaciones confiables del Sistema Educativo Nacional. Bajo el actual marco legal, la Secretaría de Educación Pública es el único órgano con autoridad para evaluar el Sistema Educativo Nacional. Por su parte, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación es un organismo auxiliar que apoya a las autoridades en las evaluaciones escolares y en el diseño de programas y acciones educativas.

En el ámbito educativo existe el consenso de que ahora el Instituto sea fortalecido y transformado en un órgano con capacidad para actuar con autonomía en la toma de decisiones técnicas, relativas a la medición y evaluación de la educación.

El artículo 30. constitucional prevé en lo esencial la organización del Sistema Educativo Nacional. Dada la relevancia del papel que el Instituto ha de desempeñar y la importancia de que la evaluación educativa goce de la plena confianza de los actores educativos y de la sociedad, es necesario conferirle la jerarquía que le corresponde. Por ello, la propuesta de reforma objeto de esta Iniciativa consiste en elevar a rango constitucional la autonomía del Instituto.

La autonomía del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación le permitirá constituirse en una entidad confiable que informe objetivamente, asesore y fije directrices que las autoridades tendrán que considerar para la elaboración de las políticas educativas. En este sentido, también permitirá que en la toma de decisiones se brinde la debida consideración a la evidencia y a los análisis técnicos de un órgano experto.

Una razón adicional para dar cauce a esta Iniciativa es que, en el afán de evaluar, en el pasado se constituyeron diversas instituciones y mecanismos que hoy carecen de la articulación necesaria para conducir al mejoramiento de las prácticas educativas. En consecuencia, se requiere de un órgano con la capacidad para armonizar al conjunto del quehacer en materia de evaluación, de manera que sus elementos sean convergentes para generar información y bases que permitan el logro de la calidad que se busca.

Esta Iniciativa no pierde de vista que el federalismo es la forma de organización que se ha determinado como idónea para el funcionamiento del sistema educativo. El federalismo en la educación permite atender de mejor manera la diversidad y las necesidades locales y el principio de unidad esencial que el Sistema Educativo Nacional debe compartir.

La propuesta de reforma constitucional contenida en esta Iniciativa no es ajena a los principios que rigen el federalismo educativo y a la gran diversidad que caracteriza al país. La propuesta da fundamento para establecer en la legislación secundaria reglas y procedimientos obligatorios, de carácter nacional, confiables y de validez general para el ingreso, la promoción, la permanencia y la evaluación.

V. EL CONTENIDO DE LA REFORMA

El servicio profesional docente

El cumplimiento de la obligación de ofrecer una educación de calidad requiere que el acceso de los maestros al sistema público y su promoción y permanencia se realicen a través de procedimientos idóneos en relación con los fines de la educación.

En este orden de ideas, y considerando lo que se ha expuesto anteriormente, se propone modificar el artículo 30. constitucional, para establecer a nivel nacional las bases de creación de un servicio profesional docente que esté integrado por concursos de ingreso para los docentes y para la promoción a cargos con funciones de dirección y de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado. En este sentido, la reforma propone que la ley reglamentaria del artículo 30. constitucional fije los términos para el ingreso, la promoción y la permanencia en el servicio.

Los criterios para determinar la promoción deben corresponder, de manera efectiva, al mérito del maestro en su desempeño individual, además de asegurar la satisfacción de los requerimientos del perfil respectivo. Estos criterios deberán igualmente servir para el establecimiento del sistema de reconocimiento que resulte idóneo para el desarrollo profesional docente.

El diseño del sistema de reconocimiento para docentes en servicio debe basarse en un proceso de medición y evaluación justo y adecuado; los reconocimientos deben considerar la contribución de los docentes para mejorar

el aprendizaje de los alumnos; deben reconocer y apoyar al docente en lo individual, al equipo de maestros en cada escuela y a la profesión en su conjunto, además de abarcar diversas dimensiones de motivación para el propio docente; deben considerar incentivos económicos y otros que muestren el aprecio social a los maestros, así como ofrecer mecanismos de retroalimentación y acceso al desarrollo profesional.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación

La evaluación tiene una elevada importancia y es un instrumento poderoso para el mejoramiento de la educación. Evaluar es medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades para producir un diálogo fructífero tendiente a la calidad y la equidad.

En la presente Iniciativa se propone que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación tenga las atribuciones de evaluar el desempeño y resultados del Sistema Educativo Nacional en el ámbito de la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ese propósito es necesario dotar al Instituto de las facultades para diseñar y realizar las mediciones de los componentes, procesos y resultados del sistema; emitir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y generar directrices para el mejoramiento educativo y para la equidad.

Las tareas que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación lleve a cabo permitirán apreciar el desempeño de la autoridad y generar un orden en el desarrollo de la evaluación. En su calidad de máxima autoridad en esta materia el Instituto debe tener la capacidad para asegurar que se produzca ese orden.

También debe propiciar la necesaria coordinación y colaboración con las autoridades, con la finalidad de nutrirse del quehacer educativo que a éstas corresponde, así como de generar buenas prácticas en la evaluación que las autoridades

lleven a cabo. Especialmente importantes serán los mecanismos de coordinación formales que aseguren el trabajo conjunto y armónico, mutuamente enriquecedor, del Instituto y la Secretaría de Educación Pública, para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

El funcionamiento del sistema educativo debe hacer de la evaluación una práctica cotidiana, con la obligación de todos de hacer suyos los criterios emitidos por una autoridad constitucionalmente investida.

Por su parte, la evaluación individual de los elementos que integran el Sistema Educativo Nacional debe continuar como una función ordinaria de las autoridades, propia de su operación, que no puede separarse de su diario quehacer. Sin embargo, la práctica de esas evaluaciones debe obedecer a criterios técnicos idóneos que el Instituto brinde en el ejercicio de sus funciones.

El constituir al Instituto como la máxima autoridad en la materia requiere de las más altas capacidades técnicas, de un órgano de gobierno apropiado, con profesionales cuyo nombramiento asegure la idoneidad de su integración y de las bases necesarias para su debida operación.

En el marco de la concurrencia que rige el ejercicio de la función social educativa, se propone facultar al legislador federal para expedir las normas para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad.

Adicionalmente a los dos ejes rectores de la presente Iniciativa, un servicio profesional docente y la previsión del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación como órgano constitucional autónomo, con el propósito de encauzar compromisos acordados en el “Pacto por México” y dar cumplimiento a lo dispuesto por los artículos 30. y 73, fracción XXV, materia de esta reforma, en los artículos transitorios se señala que el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos la creación de un Sistema de

Información y Gestión Educativa y el fortalecimiento de la formación continua de los maestros, así como la expedición de normas que permitan fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas, establecer las escuelas de tiempo completo, impulsar el suministro de alimentos nutritivos y prohibir en las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos, llamados “chatarra”.

Por todo lo expuesto, el Ejecutivo Federal a mi cargo, en ejercicio de la facultad que me confiere el artículo 71, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, por su digno conducto, somete a la consideración del Congreso de la Unión la siguiente iniciativa de

DECRETO QUE REFORMA Y ADICIONA DIVERSAS DISPOSICIONES DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

ARTÍCULO ÚNICO.- Se reforman los artículos 30., fracciones III, VII y VIII, y 73, fracción XXV; y se adiciona la fracción IX al artículo 30., de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, para quedar como sigue:

“**Artículo 30.** ...

...

I. y II. ...

III. Para dar pleno cumplimiento a lo dispuesto en el segundo párrafo y en la fracción II, el Ejecutivo Federal determinará los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la República. Para tales efectos, el Ejecutivo Federal considerará la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, en los términos que la ley señale. Adicionalmente, el ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior

que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria de este artículo fijará los términos para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio. Serán nulos todos los ingresos y promociones que no sean otorgados conforme a la ley;

IV. a VI. ...

VII. Las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, tendrán la facultad y la responsabilidad de gobernarse a sí mismas; realizarán sus fines de educar, investigar y difundir la cultura de acuerdo con los principios de este artículo, respetando la libertad de cátedra e investigación y de libre examen y discusión de las ideas; determinarán sus planes y programas; fijarán los términos de ingreso, promoción y permanencia de su personal académico; y administrarán su patrimonio. Las relaciones laborales, tanto del personal académico como del administrativo, se normarán por el apartado A del artículo 123 de esta Constitución, en los términos y con las modalidades que establezca la Ley Federal del Trabajo conforme a las características propias de un trabajo especial, de manera que concuerden con la autonomía, la libertad de cátedra e investigación y los fines de las instituciones a que esta fracción se refiere;

VIII. El Congreso de la Unión, con el fin de unificar y coordinar la educación en toda la República, expedirá las leyes necesarias, destinadas a distribuir la función social educativa entre la Federación, los Estados y los Municipios, a fijar las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público y a señalar las sanciones aplicables a los funcionarios que no cumplan o no hagan cumplir las disposiciones relativas, lo mismo que a todos aquellos que las infrinjan, y

IX. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación será un organismo público autónomo, con personalidad jurídica y patrimonio propio. Corresponderá al Instituto evaluar el desempeño y resultados del sistema educativo nacional en la educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. Para ello deberá:

- a) Diseñar y realizar las mediciones que correspondan a componentes, procesos o resultados del sistema;
- b) Expedir los lineamientos a los que se sujetarán las autoridades educativas federal y locales para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden, y
- c) Generar y difundir información y, con base en ésta, emitir directrices que sean relevantes para contribuir a las decisiones tendientes a mejorar la calidad de la educación y su equidad, como factor esencial en la búsqueda de la igualdad social.

La Junta de Gobierno será el órgano de dirección del Instituto. Se integrará por cinco miembros designados por el Ejecutivo Federal, con la aprobación, dentro del plazo de treinta días naturales, de las dos terceras partes de los miembros presentes de la Cámara de Senadores o, durante los recesos de ésta, de la Comisión Permanente.

Si dentro de dicho plazo la Cámara de Senadores no se pronuncia sobre la designación de algún miembro de la Junta de Gobierno, se tendrá por ratificada la efectuada por el Ejecutivo Federal. En caso de que en la votación no se reúna la mayoría requerida, el Ejecutivo Federal deberá someter a aprobación una nueva designación. Si respecto de esta segunda designación no existe pronunciamiento, la misma se entenderá aprobada, y si sometida a votación no se reúne la mayoría requerida, el Ejecutivo Federal designará directamente a otra persona.

Los integrantes de la Junta de Gobierno deberán ser personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto y cumplir los requisitos que establezca la ley, desempeñarán su encargo por períodos de siete años en forma escalonada y podrán ser reelectos por una sola ocasión. En caso de falta absoluta de alguno de ellos, el sustituto será nombrado para concluir el periodo respectivo. Sólo podrán ser removidos por causa grave en los términos del Título IV de esta Constitución y no podrán tener ningún otro empleo, cargo o comisión, con excepción de aquéllos en que actúen en representación del Instituto y de los no remunerados en actividades docentes, científicas, culturales o de beneficencia.

El Ejecutivo Federal nombrará de entre los miembros de la Junta de Gobierno a su Presidente, quien desempeñará dicho cargo por el tiempo que establezca la ley.

La ley establecerá las reglas para la organización y funcionamiento del Instituto, el cual registrará sus actividades con apego a los principios de independencia, transparencia, objetividad, pertinencia, diversidad e inclusión.

La ley establecerá los mecanismos y acciones necesarios que permitan al Instituto y a las autoridades educativas federal y locales una eficaz colaboración y coordinación para el mejor cumplimiento de sus respectivas funciones.

Artículo 73. ...

I. a XXIV. ...

XXV. Para establecer, organizar y sostener en toda la República escuelas rurales, elementales, superiores, secundarias y profesionales; de investigación científica, de bellas artes y de enseñanza técnica, escuelas prácticas de agricultura y de minería, de artes y oficios, museos, bibliotecas, observatorios y demás institutos concernientes a la cultura general de los habitantes de la nación y legislar en todo lo que se refiere a dichas instituciones; para legislar

sobre vestigios o restos fósiles y sobre monumentos arqueológicos, artísticos e históricos, cuya conservación sea de interés nacional; así como para dictar las leyes encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio público, buscando unificar y coordinar la educación en toda la República, y para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación y su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Los Títulos que se expidan por los establecimientos de que se trata surtirán sus efectos en toda la República. Para legislar en materia de derechos de autor y otras figuras de la propiedad intelectual relacionadas con la misma;

XXVI. a XXX. ...”

TRANSITORIOS

Primero. El presente Decreto entrará en vigor al día siguiente al de su publicación en el Diario Oficial de la Federación.

Segundo. El Ejecutivo Federal someterá a la aprobación del Senado de la República la designación de los miembros de la Junta de Gobierno del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, en un plazo máximo de sesenta días naturales a partir de la publicación del presente Decreto en el Diario Oficial de la Federación, que deberá recaer en personas con capacidad y experiencia en las materias de la competencia del Instituto.

Para asegurar la renovación escalonada de los integrantes, los primeros nombramientos se realizarán por los periodos siguientes:

- I. Dos nombramientos por un periodo de cinco años;
- II. Dos nombramientos por un periodo de seis años, y
- III. Un nombramiento por un periodo de siete.

El Ejecutivo Federal deberá determinar el periodo que corresponda a cada uno de los miembros, al someter su designación a la aprobación de la Cámara de Senadores.

El primer Presidente de la Junta de Gobierno del Instituto durará en su encargo cuatro años.

Tercero. El Congreso de la Unión deberá expedir la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, así como las reformas a la Ley General de Educación correspondientes, a más tardar en un plazo de seis meses contado a partir de la fecha de publicación del presente Decreto.

En tanto el Congreso de la Unión expide la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, el Instituto Nacional creado por este Decreto ejercerá sus atribuciones y competencia conforme al Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, publicado en el Diario Oficial de la Federación del 16 de mayo de 2012, en lo que no se oponga al presente Decreto. Para estos efectos, las atribuciones previstas en dicho ordenamiento para el Órgano de Gobierno y la Junta Técnica serán ejercidas por la Junta de Gobierno del Instituto, y las de la Presidencia por el Presidente de la Junta de Gobierno.

Cuarto. Los recursos materiales y financieros, así como los trabajadores adscritos al organismo descentralizado Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, pasan a formar parte del Instituto que se crea en los términos del presente Decreto.

Quinto. Para el debido cumplimiento de lo dispuesto por los artículos 30. y 73, fracción XXV, de esta Constitución, el Congreso de la Unión y las autoridades competentes deberán prever al menos lo siguiente:

- I. La creación de un Sistema de Información y Gestión Educativa. Al

efecto, durante el año 2013 el Instituto Nacional de Estadística y Geografía realizará un censo de escuelas, maestros y alumnos, que permita a la autoridad tener en una sola plataforma los datos necesarios para la operación del sistema educativo y que, a su vez, permita una comunicación directa entre los directores de escuela y las autoridades educativas;

II. El uso de la evaluación del desempeño docente para dar mayor pertinencia y capacidades al sistema nacional de formación, actualización, capacitación y superación profesional para maestros, en el marco de la creación de un servicio profesional docente. La evaluación de los maestros debe tener, como primer propósito, el que ellos y el sistema educativo cuenten con referentes bien fundamentados para la reflexión y el diálogo conducentes a una mejor práctica profesional. El sistema educativo deberá otorgar los apoyos necesarios para que los docentes puedan, prioritariamente, desarrollar sus fortalezas y superar sus debilidades, y

III. Las adecuaciones al marco jurídico para:

- a) Fortalecer la autonomía de gestión de las escuelas con el objetivo de mejorar su infraestructura, comprar materiales educativos, resolver problemas de operación

básicos y propiciar condiciones de participación para que alumnos, maestros y padres de familia, bajo el liderazgo del director, se involucren en la resolución de los retos que cada escuela enfrenta;

- b) Establecer en forma paulatina y conforme a la suficiencia presupuestal escuelas de tiempo completo con jornadas de entre 6 y 8 horas diarias, para aprovechar mejor el tiempo disponible para el desarrollo académico.

En aquellas escuelas que lo necesiten, se impulsarán esquemas eficientes para el suministro de alimentos nutritivos a los alumnos a partir de microempresas locales, y

- c) Prohibir en todas las escuelas los alimentos que no favorezcan la salud de los educandos.

Al efecto, el Poder Legislativo hará las adecuaciones normativas conducentes y prevendrá en ellas los elementos que permitan al Ejecutivo Federal instrumentar esta medida. El Ejecutivo Federal la instrumentará en un plazo de 180 días naturales, contados a partir del día siguiente al de la entrada en vigor de las normas que al efecto expida el Congreso de la Unión.

Sexto. Se derogan todas aquellas disposiciones que contravengan el presente Decreto.

Hoja de firma de la Iniciativa de Decreto que reforma y adiciona diversas disposiciones de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Reitero a Usted, Ciudadano Presidente, las seguridades de mi distinguida consideración.

En la Ciudad de México, Distrito Federal, a 10 de diciembre de 2012.

EL PRESIDENTE DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

ENRIQUE PEÑA NIETO

R E S E Ñ A S



Interculturalidad y educación intercultural en México

Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos

Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés
México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General
de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), 2011

Juliana Merçon*

El libro en cuestión presenta un complejo análisis crítico y comparativo de los principales discursos interculturales que subyacen al campo educativo. Su propósito es “recopilar, analizar y contrastar críticamente los distintos ‘marcos interpretativos’ desde los cuales se percibe, concibe y debate la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe en México” (p. 16). Para lograr este objetivo, los autores elucidan varias relaciones existentes entre dichos cuadros de interpretación, además de explicitar sus respectivas influencias transnacionales, como las que se configuran bajo los discursos del multiculturalismo, de la acción afirmativa y otras políticas de antidiscriminación. Se trata de un estudio destinado especialmente a estudiantes, académicos, educadores y formuladores de políticas públicas en el campo de la interculturalidad.

A lo largo de sus ocho capítulos se desarrolla una especie de cartografía de los discursos interculturales, y de sus movimientos por territorios, actores, campos de transferencias y prácticas educativas, que constituye una introducción a los discursos interculturales predominantes en México. La obra es comprensiva y panorámica sin ser superficial, y su lenguaje teórico es bastante accesible a estudiantes y educadores. Al final se presenta una extensa bibliografía básica comentada que ofrece a estudiosos del campo un útil banco de datos. Se trata igualmente de un estudio riguroso, de sistematización crítica, que establece no solamente una descripción del área, sino también un sofisticado marco conceptual y metodológico que confiere nuevos sentidos a la teoría y a la práctica en educación intercultural. Por esta razón, *Interculturalidad y educación intercultural en México* es igualmente indicado a académicos y políticos especializados en este campo.

El primer capítulo introduce a la obra y la contextualiza en su objetivo de analizar y comparar distintos enfoques formulados sobre educación intercultural desde los años noventa. El segundo capítulo

* Investigadora del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (UV). CE: jmercon@uv.mx

propone un marco conceptual comparativo que abarca un análisis de los discursos en torno a lo multicultural y a lo intercultural, así como de sus movimientos migratorios transnacionales. Se demuestra cómo varios de los discursos actuales en el campo de la educación intercultural derivan del multiculturalismo como perspectiva formulada principalmente en Europa, Estados Unidos y Canadá. Desde perspectivas descriptivas (plano fáctico) o prescriptivas (plano normativo), multiculturalidad e interculturalidad son contrastadas con los discursos del multiculturalismo y del interculturalismo para resaltar, posteriormente, la “transnacionalización” de estas corrientes de pensamiento a través de “intermediarios” que las traducen, permitiendo su aplicación en “campos de transferencia” como son, por ejemplo, los programas educativos (pp. 42-46).

El tercer capítulo ofrece una tipología de las soluciones prototípicas más recurrentes en la “pedagogización de la diversidad cultural” (p. 48). Se discuten los significados de proyectos educativos cuyos objetivos son: asimilar y/o compensar, diferenciar y/o biculturalizar, tolerar y/o prevenir el racismo, transformar, interactuar, empoderar y descolonizar. La historia político-educativa mexicana, que va desde el indigenismo al neo-zapatismo chiapaneco, es narrada críticamente en el cuarto capítulo, en el cual se discuten también algunas de las contradicciones internas al sistema actual.

El quinto capítulo se concentra en la identificación y análisis de cómo los discursos multi-interculturales que constituyen las vertientes norteamericana, europea y latinoamericana son resignificados y aplicados por distintos intermediarios pedagógicos, académicos y políticos en el contexto mexicano. Las nociones de comunidad y comunismo son discutidas en el capítulo seis, así como las implicaciones de modelos centrados en la autonomía comunitaria y en la ciudadanía intercultural.

En el séptimo capítulo del libro se abordan los distintos enlaces entre lo comunal y lo intercultural como “tipos ideales” de modelos educativos (pp. 142-147). Aquí los autores proponen también tres ejes complementarios de análisis que tratan de las múltiples conexiones entre identidad y diversidad. Estos ejes son: igualdad-desigualdad; identidad-alteridad; y homogeneidad-heterogeneidad. La “etnografía reflexiva” es la propuesta metodológica que deriva de la consideración de estas complejas interacciones en sus tres dimensiones constituyentes: la dimensión semántica (centrada en los actores y en el discurso/saberes); la dimensión pragmática (centrada en las interacciones y en la praxis/haceres); y la dimensión sintáctica (centrada en las instituciones y en la estructura societal/poderes) (p. 156).

El capítulo final resume los resultados comparativos señalados en el libro y defiende una especie de “cosmopolitismo provincial” que permita la apropiación crítica de saberes ajenos y su incorporación productiva a saberes locales. Los autores resaltan que estos diálogos de saberes

serán enriquecidos tanto por la inclusión de discursos transnacionales relevantes como también por su análisis como saberes-prácticos y como saberes-poderes. Las distintas maneras de relacionar críticamente saberes, haceres y poderes constituyen así la perspectiva “doblemente reflexiva” de una etnología del diálogo como práctica que fundamenta la educación intercultural (pp. 170-171).

RELACIONALIDAD, TRANSVERSALIDAD Y AUTO-INVENCIÓN EDUCATIVA: NOTAS PARA UN DIÁLOGO

Utilizando las herramientas conceptuales empleadas en el libro, tal vez podamos decir que este estudio constituye una compleja *meta-pantalla lingüística* que transporta nuevos conceptos y conexiones entre ideas a diferentes ámbitos culturales. En algunos sentidos, también podríamos considerarlo un *híper intermediario-traductor* que procesa varios discursos de manera altamente reflexiva —y no meramente por contagio, como lo plantearían los “modelos epidemiológicos”— (p. 159). Además, me parece que podemos afirmar que las formulaciones contenidas en el libro alimentan *múltiples campos de transferencias* al articular conocimientos que favorecen aplicaciones educativas críticas.

En interlocución con las ideas planteadas en *Interculturalidad y educación intercultural en México*, resaltaré a continuación tres desafíos inherentes a los estudios interculturales que, según mi lectura, encuentran en las propuestas de Dietz y Mateos Cortés un horizonte teórico-metodológico promisorio. Las tensiones o retos que destaco se refieren a cuestiones clásicas que recobran vida en debates fundamentales como el que promueve el libro.

Desafío 1. La relacionalidad como perspectiva ontológica y epistémica

El énfasis en la relacionalidad parece marcar una diferencia fundamental entre la *multiculturalidad*, en cuanto abordaje que dirige su atención a la diversidad constituida, tendiendo a esencializar la diferencia, y la *interculturalidad*, en cuanto perspectiva enfocada en la interacción entre lo diverso, en la hibridización y la etnogénesis. Si por un lado lo multicultural trata de individuos a partir de su identidad cultural, tal vez podamos pensar que lo intercultural resalta la individuación como proceso complejo en el cual se interseccionan diferentes esferas identitarias.

El filósofo Gilbert Simondon se plantea el problema de la individuación como proceso en contraposición a la cuestión del individuo como entidad. Quisiera sugerir, a partir de Simondon, algunos posibles paralelos con la *culturalización* como proceso en contraste con la cultura como entidad. Simondon (2005: 23) afirma que la realidad de individuos ha sido tradicionalmente teorizada a través de dos abordajes: uno “sustancialista”, que define el ser como consistente en su unidad, poseedor

de límites o contornos definibles, auto-fundado y auto-evidente, resistente a aquello que no es —Platón y sus formas arquetípicas serían la inspiración clásica para esta vertiente—. El otro abordaje predominante según Simondon es el “hilomórfico”, de inclinación aristotélica: “hilo”, que en griego significa “madera”, expresa la noción de “materia”, y “morfo” se refiere a “forma”. El individuo, en la visión hilomórfica, es comprendido como la unión entre forma y materia: la forma es lo que anima la materia. La dualidad hilomórfica se opondría así al auto-centrismo de la visión sustancialista.

Sin embargo, nos advierte Simondon, en ambas tradiciones el individuo es considerado el punto de partida. La cuestión que mueve al autor no sería ¿qué se genera a partir de los individuos?, o siquiera ¿qué relaciones derivan de estas “sustancias” o “entidades hilomórficas”?, sino ¿cómo son los propios individuos generados a través de las relaciones? Es decir, el *locus* de análisis deja de ser el “individuo” y pasa a ser la “individuación”. Me parece que el enfoque intercultural es, en este sentido, bastante simondónico, pues su énfasis recae sobre las relaciones discursivas, prácticas y socio-estructurales como procesos individuadores. El foco no está en los individuos o en la relación como producto de su encuentro, sino en la relación misma como proceso psico-socio-etnogenético.

Al insistir en la relación como *locus* de la individuación, Simondon no se centra en la noción de individualidad sino que crea el concepto de “transindividualidad” para definir el proceso que no es solamente social ni puramente individual (2005: 29). Desde esta mirada, si pensamos la cultura como proceso genético tal vez pudiéramos pensar en la “transculturalidad” como lo que reúne a la vez lo individual y lo social sin restringirse estrictamente a ninguna de estas dimensiones.

Esta ontología relacional genera sin duda desafíos epistemológicos tan antiguos como el río de Heráclito. Habría aquí una tensión entre el “ser” (que más bien es un “estar relacional”) y el decir. Considerando que nuestra forma de narrar, describir y explicar el mundo tiende a sustancializarlo, nos resulta difícil nombrar los movimientos relacionales con palabras que no los congelen. Por todo ello, me parece que la interculturalidad es un discurso que intenta traicionar las propias reglas de la discursividad. Destinada a pensar la relación y su flujo, la interculturalidad se afirma entonces como un concepto rebelde, que insiste en lo impensado y empuja las paredes del lenguaje generando nuevas zonas de inteligibilidad.

Desafío 2. Las conexiones entre distintos niveles de análisis

En el espacio “inter” de la interculturalidad participan distintas escalas de ideas y prácticas que configuran un desafío importante para los que se dedican a comprender sus interacciones. Por ello, Dietz y Mateos Cortés proponen una metodología transversal y muestran no solamente cómo diferentes discursos, conceptos y modelos migran entre

continentes, sino también en qué formas estas ideas son asimiladas y transformadas por prácticas y actores concretos, que a su vez modelan nuevos sentidos que luego alcanzan magnitudes comunitarias, regionales e internacionales.

Estas relaciones entre los niveles macro, meso y micro se asocian al reto de trabajar con la identidad como una construcción socio-imaginaria que posee efectos muy concretos. Desde una perspectiva macro, empleamos categorías identitarias amplias y describimos situaciones generales como, por ejemplo, en referencia a los indígenas, los latinoamericanos, las mujeres, los negros, etc. Este nivel nos permite percibir fenómenos socio-culturales que muchas veces rebasan fronteras geográficas y que al nivel micro no siempre identificamos con claridad. En el nivel macro se encuentran los discursos universalistas de los derechos humanos, así como las luchas identitarias protagonizadas por indígenas, mujeres, etc. Aquí estarían los discursos que el libro describe como ejes de desigualdad-igualdad, y quizás de identidad-alteridad.

Un ejemplo de esta complejidad inter-niveles nos ofrece una de las mujeres del movimiento Madres de Plaza de Mayo en Argentina. Hace algunos años, después de acompañar a las madres en su caminata silenciosa en frente de la Casa Rosada, platicábamos entre algunas mujeres cuando, sin prever reacciones, empleé el término “feminismo” en relación a algo que decía. Inmediatamente, una de las madres presentes intervino: “Nosotras, las Madres de Plaza de Mayo, somos todas mujeres ¡pero no somos feministas! Luchamos contra la opresión de todo y de cualquier tipo”. Ser feminista, según esta mujer, significa limitar una lucha que para ellas es más universal. En contraste a su visión, muchos pensarían que el feminismo amplía y congela categorías que en la vida son de hecho más difusas e híbridas. Las complejidades de este hibridismo identitario las señala, por ejemplo, Angela Davis, la activista feminista y comunista de Pantera Negra que en los años sesenta decía: “Soy mujer y soy negra, pero tengo más en común con los hombres negros que con las mujeres blancas”.

Al entrelazar y sobreponer capas de identidad, la mirada micro desafía las nociones universales y nos muestra procesos intrincados de hibridación así como flujos de individuación. Por ello, es importante insistir: el macro sin el micro es superficial y muchas veces infértil, porque desconoce la fuerza de varios procesos menores de los cuales brota la transformación. Inversamente, el micro sin el macro es ingenuo, porque ignora el contexto socio-histórico, político-económico y cultural más amplio que le confiere sentido crítico y una mayor potencia transformadora.

La metodología relacional, transversal, interseccional y contextual por la que Dietz y Mateos Cortés advocan nos permite articular distintos procesos y niveles de la realidad estudiada. Este tipo de análisis es un gran reto para los estudios interculturales; un desafío que el libro explicita y frente al cual ofrece caminos posibles.

Desafío 3. La auto-reinvención de la educación

En 2007 tuve la oportunidad de ir por primera vez a Vanuatu, una nación melanesia compuesta de 83 islas situadas entre Nueva Caledonia, Fiyi y las Islas Salomón en el Pacífico. Por una serie de hechos fortuitos, conocí un señor que me encargó llevar un mensaje oral, unos cuchillos y unas tantas cajas de fósforos a una comunidad tradicional llamada Yakel, en la isla de Tanna.

El difícil viaje a esta isla fue recompensado por la experiencia única que me regaló Yakel. En aquella comunidad aislada, donde no había utensilios de plástico o trajes de algodón y donde sólo había una persona que hablaba un poco de inglés (la lengua del colonizador), estuve aprendiendo la fuerza de sus tradiciones. Las mujeres cosechamos taro y plátano y cocinamos juntas, entre niños, canciones, puercos y sonrisas. Alejada de mi mundo, una ceremonia colectiva, con cantos y danzas circulares, me llevó a un espacio emocional desconocido: yo lloraba compulsivamente, perdida de mí misma, entre tanta belleza.

El único hombre con quien podía comunicarme verbalmente me explicó que Yakel mantiene sus tradiciones ancestrales a través del cumplimiento estricto de tres reglas establecidas por su cacique: “NO al dinero. NO al deporte. NO a la escuela”. No a la escuela... La cuestión es indudablemente compleja. La ausencia de la escuela no garantiza que sigan ocurriendo ciertos procesos deseados así como su presencia no siempre (o raramente) instituye los procesos que idealizamos. De todos modos, Yakel nos ayuda a mantener viva una mirada crítica sobre las paradojas creadas por la educación institucionalizada.

Jacques Rancière (2002: 11) habla de la “sociedad pedagogizada” para denunciar una supuesta misión mesiánica atribuida a la escuela. El autor argumenta que tanto los liberales como los progresistas intentan hacer de la escuela el contexto en el cual se aprende la igualdad. Sin embargo, afirma Rancière, la escuela irónicamente instituye la desigualdad que ella misma promete sanar. La escuela genera la distancia entre sabedores y no-sabedores para entonces justificar su función irrealizable de disminuidora de estas distancias. De esta auto-promesa incumplible vive la escuela.

¿Cómo entonces crear procesos que escapen de la trampa de la sociedad pedagogizada? ¿Cómo fomentar un cosmopolitismo provincial que se enriquezca de las ideas y experiencias ajenas para transformar participativamente lo más cercano? ¿Cómo contribuir a la generación de procesos educativos que combinen saberes, haceres y poderes descolonizadores, afirmadores de las potencias intelectuales y prácticas, individuales y colectivas, de cada contexto? ¿Cómo favorecer la auto-reinvención crítica y creativa, subversiva y solidaria, de la educación?

El libro *Interculturalidad y educación intercultural en México* no contesta a estas preguntas; sin embargo, nos invita a mirar hacia un horizonte teórico y metodológico que nos inspira a construir respuestas con nuestras propias mentes, manos y corazones.

REFERENCIAS

- RANCIÈRE, Jacques (2002), *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*, Belo Horizonte, Autêntica.
- SIMONDON, Gilbert (2005), *L'individuation à la lumière des notions de forme et d'information*, Grenoble, Jérôme Millon, Collection Krisis.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. I, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORICA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

