

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVI

NÚMERO 144

Magda Concepción Morales y Myriam Southwell
LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN MÉXICO Y ARGENTINA

MariCarmen González-Videgaray y Gregorio Hernández
PUBLICACIONES DE LOS INVESTIGADORES EDUCATIVOS MEXICANOS
EN ÍNDICES CON LIDERAZGO MUNDIAL

Ernesto Treviño y Rodolfo Cruz
LA REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL DISCURSO DOCENTE

Estela Ruiz
LAS EMPRESAS COMO ESPACIOS PARA EL APRENDIZAJE OCUPACIONAL

Salvador Carrillo y Jesús Gerardo Ríos
OFERTA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y DE MÉXICO

Encarnación Soriano-Ayala, Antonio-José González-Jiménez y Manuel Soriano-Ferrer
EDUCACIÓN PARA LA SALUD SEXUAL

Martha Ornelas, Gabriel Gastélum,
Humberto Blanco y Jesús Enrique Peinado
ANÁLISIS PSICOMÉTRICO DE LA PRUEBA BODY IMAGE ANXIETY SCALE
VERSIÓN RASGO EN ALUMNOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR

•••

Rafael Blanco
ESTUDIANTES, MILITANTES, ACTIVISTAS

Iris Xóchitl Galicia y Luis Zarzosa
LA PRESENCIA DE LAS ACTIVIDADES MUSICALES EN LOS PROGRAMAS EDUCATIVOS
Y SU INFLUENCIA EN LA CONCIENCIA FONOLÓGICA

Viviana Gómez, Carla Muñoz, Ilich Silva, María Paz González,
Paula Guerra y Jorge Valenzuela

CREENCIAS Y OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE EN LA
PRÁCTICA EDUCATIVA EN CONTEXTOS DE POBREZA

•••

Carlos Alberto Torres
EL NEOLIBERALISMO COMO NUEVO BLOQUE HISTÓRICO

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

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 Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM), María Bertely Busquets (CIESAS),

Antonia Candela (DIE-CINVESTAV), Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco),

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),

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).

Editora: Gabriela Arévalo Guízar

Corrección: Cecilia Fernández Zayas

Diseño editorial, formación y fotografía: 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 los índices y las bases de datos: SCOPUS (Elsevier, Bibliographic Databases), del Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), 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.

© 2014, 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: Gráfica Premier S.A. de C.V. Calle Prolongación 16 de septiembre No. 151 Casa 14 B, colonia Tablas de San Lorenzo, C.P. 16090, Delegación Xochimilco, Distrito Federal., 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 2014.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
MAGDA CONCEPCIÓN MORALES Y MYRIAM SOUTHWELL	12
La investigación educativa en México y Argentina Trazos para pensar una relación <i>Educational research in Mexico and Argentina</i> <i>Signs indicating a relationship</i>	
MARI CARMEN GONZÁLEZ-VIDEGARAY Y GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA	31
Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial El caso de la UNAM <i>Publications by Mexican educational researchers in world-renowned indexes</i> <i>The case of the UNAM</i>	
ERNESTO TREVIÑO RONZÓN Y RODOLFO CRUZ VADILLO	50
La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente Análisis desde el ángulo de la significación <i>The Integral Reform of Basic Education in the Teacher's Discourse</i> <i>An analysis from the perspective of significance</i>	
ESTELA RUIZ LARRAGUIVEL	69
Las empresas como espacios para el aprendizaje ocupacional La experiencia educativa de los técnicos superiores universitarios <i>Companies as spaces for occupational learning</i> <i>The educational experience of college technicians</i>	
SALVADOR CARRILLO REGALADO Y JESÚS GERARDO RÍOS ALMODOVAR	85
Oferta de trabajo de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara y de México Un análisis comparativo <i>Employment opportunities for students from the University of Guadalajara and other Mexican educational institutions</i> <i>A comparative analysis</i>	
ENCARNACIÓN SORIANO-AYALA, ANTONIO-JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ Y MANUEL SORIANO-FERRER	105
Educación para la salud sexual. Del enamoramiento al aborto Un estudio cualitativo con adolescentes españoles e inmigrantes <i>Sexual Health Education. From infatuation to abortion</i> <i>A qualitative study of Spanish and immigrant adolescents</i>	

- MARTHA ORNELAS CONTRERAS, GABRIEL GASTÉLUM CUADRAS,
HUMBERTO BLANCO VEGA Y JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ 120
Análisis psicométrico de la prueba Body Image Anxiety Scale
versión rasgo en alumnos de educación superior
*Psychometric analysis of the Body Image Anxiety Scale using the
higher-education-students test version*

Horizontes

- RAFAEL BLANCO 140
Estudiantes, militantes, activistas
Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual
*Students, militants and activists
New agendas of university groups related to gender and sexual diversity*
- IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA Y LUIS ZARZOSA ESCOBEDO 157
La presencia de las actividades musicales en los programas educativos
y su influencia en la conciencia fonológica
*The presence of music activities in educational programs
and its influence on phonological awareness*

- VIVIANA GÓMEZ NOCETTI, CARLA MUÑOZ VALENZUELA, ÍLICH SILVA PEÑA,
MARÍA PAZ GONZÁLEZ, PAULA GUERRA ZAMORA Y JORGE VALENZUELA CARREÑO 173
Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa
en contextos de pobreza
Beliefs and learning opportunities in educational practice in the context of poverty

Documentos

- CARLOS ALBERTO TORRES 190
El neoliberalismo como nuevo bloque histórico
Neoliberalism as a new historical bloc

Reseñas

- JUAN MANUEL PIÑA OSORIO (COORDINADOR) 208
Ciudadanía y educación
Diálogos con Touraine
por: Miguel Ángel Olivo Pérez
- ENRIQUE RUIZ-VELASCO SÁNCHEZ (COORDINADOR) 214
Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa
por: Claudia F. Ortega Barba

Editorial

Las pruebas estandarizadas en entredicho

Mucha tinta ha corrido a raíz de las declaraciones que a mediados de 2013 hiciera el secretario de Educación Pública, Emilio Chuayffet Chemor, donde ponía en duda la continuidad de la Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Educativos (ENLACE). La razón, según las declaraciones del secretario, eran ciertas “irregularidades” detectadas en su aplicación, lo cual ponía en duda la fiabilidad de sus resultados. Esto desató el debate dentro de una amplia gama de opiniones: mientras unos se pronunciaron a favor de la decisión otros lo hicieron en contra. Hay desde opiniones matizadas hasta aquéllas que se encuentran francamente polarizadas.

La centralidad de este debate es resultado de la importancia que adquirió esta prueba como parámetro del desempeño educativo del país, por ser administrada por la Secretaría de Educación Pública, por su carácter censal y por su orientación que le permite brindar resultados a nivel de escuela y por alumno. Desde su primera aplicación en 2006, logró posicionarse en el ámbito mediático como uno de los referentes más importantes en el terreno educativo. Lo curioso del caso es que ahora, tras las fallas detectadas y la decisión tomada con respecto a su continuidad, las posiciones más polarizadas en el debate frecuentemente apelan a los mismos principios, tales como la defensa de la “cultura de la evaluación” y la “justicia”, aunque sus argumentaciones en cada caso se distancian enormemente.

En un extremo, quienes aprueban la suspensión de ENLACE apelan a la “cultura de la evaluación” para señalar las limitaciones que tienen las pruebas estandarizadas para constituirse como único referente de la calidad y el desempeño educativo del país, y consideran ampliamente “injusto” el uso que se le brinda a sus resultados para valorar los desempeños individuales, sean de escuelas, maestros o alumnos. Desde esta perspectiva, los resultados de las pruebas no consideran la diversidad de condiciones y la desigualdad de los contextos en que se desarrollan las prácticas educativas; argumentan sobre la imposibilidad de las pruebas estandarizadas para dar cuenta de tal diversidad, e incluso manifiestan su deseo de que dejen de existir.

Por su parte, quienes están en contra de que se suspenda la aplicación de la prueba, usualmente conciben este hecho como un retroceso en la “cultura de la evaluación”, lo cual irremediamente llevaría, de nueva cuenta, al

oscurantismo y la falta de transparencia sobre la eficacia y la eficiencia del sistema escolar. Obviando incluso las “irregularidades” detectadas en la prueba, señalan que era el único parámetro que permitía diferenciar a quienes obtenían buenos y malos resultados, fueran escuelas, maestros o alumnos. En este sentido, consideran “injusto” que deje de operar esta prueba que servía como el referente para identificar, e incluso premiar a los mejores, y evidenciar a los peores para amenazarlos o para actuar punitivamente contra ellos. Desde esta visión, la calidad de la educación depende de ello.

En este orden de cosas, quizás lo mejor sea procurar definir qué es lo que generalmente se entiende como “cultura de la evaluación” para advertir los riesgos que conlleva asumir cualquiera de estas posturas encontradas. Se podría empezar diciendo que la “cultura de la evaluación”, como muchos otros conceptos, es un constructo social que se viene estructurando en función de los propios avances de la evaluación y la investigación que se ha desarrollado sobre la misma. Este aspecto, a últimas fechas, está ayudando a comprender la evaluación en una acepción formativa, es decir, como aquella que permite generar un diagnóstico y detectar problemas, así como orientar sobre posibles pautas de acción para solucionarlos.

Bajo este marco, la prueba ENLACE constituye una de las llamadas pruebas estandarizadas de aprendizaje o logro educativo. En el contexto internacional estas pruebas se originaron con el propósito de brindar un marco comparativo a gran escala que, dependiendo de las características específicas de cada prueba, permitieran conocer el desempeño académico en diferentes niveles de los sistemas educativos: país, estados o municipios, modalidades educativas, escuelas o hasta individuos.

Estas comparaciones no pueden derivarse de las denominadas evaluaciones de aula, que son las que comúnmente aplican los maestros a sus alumnos, debido a la multiplicidad de criterios y objetivos que los docentes utilizan en su diseño; cabe resaltar, sin embargo, que las evaluaciones estandarizadas no se han considerado como un sustituto de las evaluaciones de aula, sino más bien como un complemento que permite ubicar la posición del ente evaluado en una escala. Ello con el objetivo de conocer el grado de dominio que tiene cada ente con respecto a una serie de conocimientos considerados estándar, es decir, que se presume que todos los evaluados deberían poseer.

Debido a que la pretensión de estas pruebas es grande, se ha tenido que desarrollar una amplia gama de recursos técnicos para sortear una gran cantidad de objeciones, lo cual ha dado como resultado la extensa sofisticación de carácter técnico que deben cubrir estas pruebas para intentar asegurar que brinden resultados válidos y confiables.

En este sentido, a partir de lo que se ha venido estructurando como “cultura de la evaluación”, hay al menos cuatro aspectos que confrontan las posturas polarizadas anteriormente mencionadas. El primero de ellos es el que tiende a

considerar que la principal utilidad que brinda cualquier proceso de evaluación, incluyendo el que se sustenta en pruebas estandarizadas, consiste en identificar los principales factores que inciden en el desempeño educativo, lo cual contribuiría a buscar estrategias para corregirlos bajo la expectativa de mejorar los resultados educativos. Es decir, debe ser una evaluación formativa antes que punitiva.

El segundo aspecto es que las características técnicas de las pruebas que se utilicen siempre deben asegurar que sus resultados sean válidos y confiables, es decir, que midan lo que deben de medir y que produzca resultados consistentes y coherentes. Por ello, ante la duda de que un instrumento de medición o una prueba (como es el caso de ENLACE) cumpla efectivamente este tipo de características, lo mejor es revisarlo; esto debido a que se desconoce la magnitud en que sus resultados pueden estar sesgados (equivocados), lo cual llevaría a tomar decisiones erradas, y con ello a que los entes evaluados pierdan la confianza en la evaluación, así como todos los sujetos interesados en sus resultados. ¿Qué confianza puede existir en un instrumento que ofrece resultados erróneos?

Un tercer aspecto relativo a las pruebas estandarizadas es que éstas miden lo mismo independientemente de los contextos y las características de los entes evaluados. En México, la mayor parte del currículo en la educación básica es compartido a nivel nacional; por lo tanto, no parece descabellado asumir que los sujetos deben dominar ciertos conocimientos que están plasmados en los planes y programas de estudio, y que una prueba pueda estar orientada a medirlos asegurando que las preguntas sean comprensibles para todos, independientemente de las condiciones de dicho contexto en que se desarrollan. De lograr cubrirse esta característica, lo siguiente sería analizar los factores sociales, económicos y culturales de dicho contexto —así como el de la misma escuela— que están asociados con los resultados que obtienen los evaluados, puesto que ésta es la utilidad que tiene este tipo de pruebas. De ello depende la posibilidad de identificar los factores que se encuentran relacionados con los bajos niveles de logro académico y la de establecer estrategias que permitan corregirlos. Bajo esta perspectiva, sostener el argumento de que las pruebas estandarizadas no pueden aplicarse de manera general debido a la diversidad de los sujetos, apelando a principios de justicia, sería como sostener, por ejemplo, que la matemática para los pobres es diferente a la de los ricos.

Un cuarto aspecto es que los resultados de investigación han demostrado que los niveles de aprendizaje dependen de una amplia gama de factores, por lo cual, señalar un factor principal (como frecuentemente se hace con los maestros), y en razón de ello otorgar premios y castigos, se considera una práctica bastante equivocada que incluso tiende a pervertir los resultados de las evaluaciones; estas prácticas llevan a que los actores involucrados hagan todo, menos lo idealmente esperado, para obtener buenos resultados. Un ejemplo sería el caso de subordinar las prácticas educativas a la resolución de este tipo de pruebas.

Como estos aspectos, hay muchos otros que se han venido aglutinando en eso que se denomina como “cultura de la evaluación”; es decir, lo que se asume como buenas prácticas sobre el diseño, la aplicación y el uso de los resultados de la evaluación educativa. En este sentido, no cabe duda que nos queda mucho por aprender a todos los involucrados e interesados en la educación: gobierno, autoridades y trabajadores de la educación, padres de familia y sociedad civil en general. Por lo pronto, ya se ha decidido que la prueba ENLACE en la educación básica se suspende y que el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) será la instancia encargada de revisarla y, dado el caso, mejorarla. Esperemos, pues, que se tomen las mejores decisiones, con base en la “cultura de la evaluación”, para avanzar en el desarrollo educativo de nuestro país.



A partir de este número, el 144 de *Perfiles Educativos*, tengo el agrado de informar a nuestros lectores que queda a mi cargo la dirección de la revista. Agradezco a la directora y demás colegas del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), la confianza depositada en mí para cubrir esta importante tarea. Ésta es la tercera ocasión en que la dirección de la revista no recae en el propio director del IISUE, por lo cual brindo un merecido reconocimiento a los dos directores que me antecedieron, el Dr. Mario Rueda Beltrán y el Dr. Juan Manuel Piña Osorio, por ser quienes avanzaron hacia el establecimiento e institucionalización de nuevas prácticas en la dirección de la revista. Se trata de prácticas que han estado orientadas a ajustar las políticas editoriales a los cambiantes requerimientos que exigen, hoy en día, las nuevas dinámicas de producción y divulgación del conocimiento científico. En este sentido, abonaron un camino que espero seguir y fortalecer.



Pensando también en el desarrollo educativo y en la multiplicidad de problemas que aún quedan por resolver en este sector, en este número de *Perfiles* se incluyen trabajos de investigadores nacionales y extranjeros que abordan temáticas que, sin duda, resultarán de amplio interés para nuestros lectores.

En la sección *Claves* se incluyen siete artículos de investigación. Los dos primeros abordan cuestiones relacionadas con las actividades de investigación académica. El primero de ellos, elaborado por Magda Concepción Morales y Myriam Southwell, “La investigación educativa en México y Argentina. Trazos para pensar una relación”, está orientado a contrastar las articulaciones entre la investigación educativa en Argentina y México, entendiendo éstas como un proceso de configuración discursiva donde se recurre a un enfoque histórico-político para establecer semejanzas, diferencias y anticipar puntos de intersección en

el desarrollo discursivo de la investigación educativa en ambos países. Este trabajo, sin duda, resultará de interés para los preocupados en comprender los procesos y el desarrollo de la investigación educativa entre los países mencionados.

El siguiente trabajo, elaborado por MariCarmen González-Videgaray y Gregorio Hernández Zamora, “Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial. El caso de la UNAM”, pone en perspectiva los principales factores que están incidiendo en la presión que ahora tienen los investigadores nacionales para publicar en revistas de alto prestigio internacional, si bien señalan la importancia de reflexionar críticamente sobre esta tendencia. Aunque la base del análisis se sustenta en la producción de los académicos de la UNAM en dos de los índices de revistas de mayor impacto internacional, es claro que este trabajo resultará de amplio interés para quienes buscan comprender mejor las dinámicas académicas que resultan de las nuevas prácticas que se desarrollan en torno de la producción y divulgación de la ciencia.

En tercer lugar se ubica el trabajo realizado por Ernesto Treviño Ronzón y Rodolfo Cruz Vadillo, “La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en el discurso docente. Análisis desde el ángulo de la significación”, el cual tiene como objetivo analizar las significaciones que los docentes de educación básica le dan a la RIEB para comprender mejor las condiciones de implementación de dicha reforma en los espacios escolares.

Los dos siguientes trabajos están orientados al estudio de las relaciones que se establecen entre la educación superior y el sector productivo. El realizado por Estela Ruiz Larraguivel, “Las empresas como espacios para el aprendizaje ocupacional. La experiencia educativa de los técnicos superiores universitarios”, nos ofrece un panorama bastante ilustrativo de la forma como los egresados de esta modalidad educativa se insertan en el mercado laboral, las posiciones que ocupan y los niveles de satisfacción que muestran. Asimismo, destaca las prácticas que resultan favorables para la incorporación de los jóvenes al sector laboral y desde las cuales, las empresas pueden percibirse también como espacios de aprendizaje. Por su parte, el trabajo elaborado por Salvador Carrillo Regalado y Jesús Gerardo Ríos Almodovar, “Oferta de trabajo de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara y de México: un análisis comparativo”, contrasta los factores que inciden en las condiciones laborales y la duración de las jornadas de trabajo entre los estudiantes de la Universidad de Guadalajara con las del resto de universitarios del país. Sus hallazgos permiten analizar las semejanzas y diferencias que se establecen entre las dimensiones locales y generales en el país, lo que sin duda servirá para entender mejor los vínculos entre la educación superior y el sector productivo.

Cierran esta sección dos trabajos relacionados con la salud. El de Encarnación Soriano-Ayala, Antonio-José González-Jiménez y Manuel Soriano-Ferrer, “Educación para la salud sexual. Del enamoramiento al aborto: un estudio cualitativo con adolescentes españoles e inmigrantes”, explora sobre la forma como

viven su sexualidad adolescentes españoles e inmigrados con la finalidad de orientar el diseño de nuevos programas de educación sexual que tengan un enfoque más integral y que consideren tanto el factor de género como el cultural; ello con el fin de lograr mayor incidencia en los jóvenes. Por su parte, el trabajo elaborado por Martha Ornelas Contreras, Gabriel Gastélum Cuadras, Humberto Blanco Vega y Jesús Enrique Peinado Pérez, “Análisis psicométrico de la prueba Body Image Anxiety Scale versión rasgo en alumnos de educación superior”, propone un instrumento para medir la ansiedad que produce en jóvenes universitarios los nuevos cánones y estereotipos de belleza, los cuales no siempre redundan en beneficio de la salud debido a los estándares de extrema delgadez que predominan en la actualidad. En este sentido, los autores resaltan la importancia de considerar la atención educativa en beneficio de la salud de dichos jóvenes y de la aceptación de la diversidad en las aulas.

En la sección *Horizontes* se presentan tres trabajos. El realizado por Rafael Blanco, “Estudiantes, militantes, activistas. Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual”, analiza un tema relevante para la investigación educativa desde el punto de vista de la sexualidad y la aceptación de la diversidad. Este análisis pone en perspectiva la forma en que se han ido incorporando a las agendas de las agrupaciones universitarias las demandas y reivindicaciones de los movimientos feministas y de la diversidad sexual en Argentina, lo cual, como señala el autor, está llevando a reflexionar y cuestionar, cada vez más, la visión normativa que se tiene de la sexualidad en los espacios universitarios.

Por su parte, el trabajo elaborado por Iris Xóchitl Galicia Moyeda y Luis Zarzosa Escobedo, “La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica”, destaca la importancia de incorporar las actividades musicales dentro de los espacios educativos que atienden a los niños, no sólo con el fin de desarrollar el aspecto estético-musical, sino también por el efecto positivo que tiene en el desarrollo de la conciencia fonológica, aspecto que redundaría en el mejoramiento de las habilidades lingüísticas de los niños y, consecuentemente, en los procesos de aprendizaje de la lectura.

Esta sección se cierra con el trabajo que presentan Viviana Gómez Nocetti, Carla Muñoz Valenzuela, Ilich Silva Peña, María Paz González, Paula Guerra Zamora y Jorge Valenzuela Carreño, “Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza”, cuyo objetivo consiste en analizar teóricamente el papel que juegan las creencias de los profesores de educación básica en los espacios educativos que se encuentran en contextos de pobreza. Los autores consideran que este aspecto constituye un factor clave para entender la actuación de los profesores y el papel que juegan sus creencias en la reproducción de la desigualdad educativa y social.

Finalmente, en la sección *Documentos* se presenta la conferencia que brindó el Dr. Carlos Alberto Torres con motivo de su incorporación a la Academia

Mexicana de Ciencias en agosto de 2013. En su conferencia titulada “El neoliberalismo como un nuevo bloque histórico” analiza una amplia serie de hipótesis que tienen como finalidad resaltar el ascenso del neoliberalismo como un nuevo bloque histórico, donde el predominio de su ideología está teniendo un efecto negativo en las prácticas educativas. El conferencista reflexiona sobre la necesidad de crear las condiciones para aspirar a la creación de una nueva utopía educativa.



En perspectiva, los once trabajos incluidos en este número de *Perfiles Educativos* brindan una amplia panorámica sobre temas, problemas y reflexiones que resultan relevantes para el sector educativo; confiamos en que serán también de amplio interés para nuestros lectores.

Alejandro Márquez Jiménez

C L A V E S



La investigación educativa en México y Argentina

Trazos para pensar una relación

MAGDA CONCEPCIÓN MORALES* | MYRIAM SOUTHWELL**

Este artículo está inscrito en el contexto de una investigación más amplia, dedicada al análisis de las articulaciones entre la investigación educativa en Argentina y en México; las articulaciones se entienden como procesos de configuración discursiva. Se realiza un análisis comparativo que permite bosquejar ambas experiencias nacionales. El eje en torno al que se desarrolla es histórico-político y procura la identificación de semejanzas y elementos disimiles en cuatro aspectos: trayectos históricos, papel del Estado y las políticas públicas, procesos de legitimación y validez, y ámbitos de producción. A partir de éstos, se anticipan puntos de intersección entre ambas configuraciones discursivas y se estructuran interrogantes que apuntalan un análisis relacional orientado a destacar los encuentros que podrían construir un nosotros, y los intersticios y rupturas que lo impiden.

This paper is written within the context of a broader investigation devoted to the analysis of the links between educational research in Argentina and Mexico; these links are regarded as processes of discursive configuration. A comparative analysis is carried out which provides an outline of both the national experiences. The axis around which the relationship develops is both historic and political, with the authors seeking to identify the similarities and the dissimilar elements regarding four aspects: historical background; the role of government and public policy; the processes of legitimacy and validity, along with the production areas. Based on the aforementioned, intersection points are foreseen between the two discursive configurations; thus, questions are structured that support a relational analysis aimed at highlighting the possible building blocks that could lead to a joint relationship, as are questions regarding the interstices, and ruptures that may ultimately prevent the continuance of the relationship.

Palabras clave

Análisis histórico
Política
Políticas educativas
Investigación educativa
Articulación

Keywords

Historical analysis
Politics
Educational policy
Educational research
Linkage

Recepción: 7 de junio de 2013 | Aceptación: 28 de agosto de 2013

* Doctorado en Pedagogía, por la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente realiza una estancia de investigación posdoctoral, financiada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) de México, en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina. Líneas de Investigación: currículo, sujetos, estructuraciones de la investigación educativa. Publicaciones: (2011), "Lugares de interrogación: apuntes para pensar la problemática educativa en Chiapas desde sus condiciones socioculturales", *Devenir. Revista Chiapaneca de Investigación Educativa*, vol. IV, núm. 17, pp. 36-42; (2010), "Lo político como límite de la constitución del campo de la investigación educativa en México", en R. Soriano y M.D. Ávalos (coords.), *Análisis político de discurso. Dispositivos intelectuales en la investigación social*, México, Juan Pablos eds. CE: hamagdaxe@hotmail.com

** Ph.D. Doctoral Programme, University of Essex, Inglaterra. Coordinadora del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina. Investigadora del CONICET y titular de la cátedra de Historia de la educación argentina y latinoamericana de la Universidad Nacional de La Plata. Líneas de investigación: historia, teoría y política de la educación. Publicaciones: (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en G. Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*, Buenos Aires, FLACSO/Homo Sapiens, pp. 35-69; (2007), "Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática", en A. Camou, C. Tortti y A. Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 307-334. CE: myriamsouth@msn.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo parte de un proyecto de investigación¹ que se planteó como propósito perfilar las prácticas de investigación educativa en Argentina, identificar las principales condiciones (políticas, sociales, institucionales) que las configuran y trazar un mapa de las articulaciones entre éstas y las producidas en México. Se desarrolla con base en el supuesto de que en los devenires históricos se han producido (y se están produciendo) múltiples articulaciones entre las prácticas de investigación educativa en México y Argentina; el interés central es analizar las formas y condiciones de producción de estas articulaciones. Mediante ese análisis se procura, además de la identificación de equivalencias y diferencias,² vislumbrar posibilidades de nuevas articulaciones que podrían contribuir al fortalecimiento del campo académico de la investigación educativa en ambos contextos nacionales.

El horizonte teórico que orienta la construcción de las lecturas que se presentan se inscribe en las perspectivas posfundacionales;³ desde ahí se plantea que las relaciones que configuran las prácticas de la investigación educativa en Argentina y México se estructuran constantemente sin llegar a una definición absoluta o permanente, por lo que resulta interesante situar el acento en las condiciones que están marcando su producción y sus múltiples configuraciones.

En congruencia con este horizonte, se propone una metodología⁴ que contempla dos

movimientos de lectura entrecruzados: una lectura de superficies, que intenta dar cuenta de las condiciones generales y manifiestas del objeto de estudio; y una lectura de tensiones, que interroga sobre los ángulos opacos, lo no dicho, las rupturas, los intersticios y las paradojas que lo configuran. A partir de ello, en el contexto amplio de la investigación, se diseñó un conjunto de “procedimientos” no cerrados, organizados en cuatro etapas:

1. Elaboración de un panorama histórico de la investigación educativa en Argentina.
2. Construcción de conocimientos sobre los tres ejes básicos de la investigación (condiciones políticas, institucionales y sociales que configuran las prácticas de investigación educativa).
3. Análisis de esas condiciones, con el fin de identificar emergencias, intersticios y rupturas.
4. Doble análisis (comparativo y relacional) entre los procesos de estructuración de la investigación educativa en México y en Argentina.⁵

Este artículo se elaboró a partir de un análisis comparativo que permitió bosquejar los trazos que configuran cada una de las experiencias nacionales, los cuales pueden constituir nudos de las articulaciones producidas entre ellas. Se procura la identificación de elementos compartidos y distintos. Cabe aclarar que aunque en ocasiones éstos puedan vincularse con elementos equivalenciales o

1 En el marco de una estancia posdoctoral realizada en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) sede Argentina, con apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México.

2 En el primer apartado de este texto se desarrollan nociones trabajadas desde el *análisis político del discurso*.

3 Que proponen pensar la ausencia de fundamentos últimos y necesarios, sin negar la existencia de fundamentaciones radicalmente contingentes que tienen condiciones de posibilidad precisamente sobre la “base” de esa ausencia.

4 Pensada como ejercicio específico que el investigador construye durante el proceso de la investigación, tomando en cuenta las características del objeto de estudio, mediante el que articula elementos de distinta procedencia (epistemológica, teórica, metodológica y empírica) para conformar el ángulo desde el que observa e interroga.

5 Cabe aclarar que lo referente a los procesos de estructuración de la investigación educativa en México se trabajó en una investigación previa: “Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas” (Morales, 2011), realizada como tesis doctoral en el marco del programa de Doctorado en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

diferenciales, no se trata de lo mismo, pues en este caso lo similar y lo diferente se proponen en torno a configuraciones discursivas analizadas por separado, mientras que equivalencia y diferencia refieren a relaciones (políticas) que se establecen entre éstas.

El primer apartado, Claves de lectura, precisa el ángulo de mirada y las nociones teóricas eje en la investigación de la que se deriva este artículo; el segundo apartado, Cronologías, desarrolla de manera más o menos breve el transitar histórico de las relaciones entre política e investigación educativa en México y Argentina. En Trayectos históricos se comparan momentos históricos clave en cada experiencia nacional y se establecen puntos de convergencia y divergencia; el cuarto apartado, El papel del Estado y políticas educativas, se aboca a la exploración de las condiciones generadas desde el Estado y las políticas educativas; en Validez y legitimación se analizan los procesos y territorios desde los que se define la investigación educativa y lo que es considerado válido; y finalmente, en Ámbitos de producción se destacan los lugares desde los que se está produciendo conocimiento educativo.

CLAVES DE LECTURA

El apartado se desarrolla en dos secciones: la primera está dedicada a la presentación breve del lugar desde el que se elaboraron las lecturas (perspectiva posfundacional-análisis político de discurso) y de las herramientas teóricas

centrales (lógica de la articulación/equivalencia-diferencia), usadas⁶ en la investigación; la segunda sección se dedica a esos usos.

Posiciones y herramientas teóricas

Se anticipó ya que el ángulo desde el que se elaboraron las lecturas que estructuran este artículo se inscribe en las perspectivas posfundacionales, que proponen subvertir los supuestos fundacionales, esto es, cuestionar la existencia de algún fundamento o esencia última de lo social (Marchart, 2007). Más que una negación absoluta, con este cuestionamiento se reconoce el carácter histórico y radicalmente contingente de la fundamentación.

El análisis político de discurso, elaborado desde la filosofía política de Ernesto Laclau y trabajado en México principalmente por Rosa Nidia Buenfil, Alicia de Alba, *inter alia*, se sitúa dentro de las miradas posfundacionales de lo social. Sus supuestos básicos se estructuran aporéticamente.⁷ Cabe destacar en ellos la construcción discursiva de los objetos,⁸ la consideración de la realidad social como una estructura discursiva y la imposibilidad constitutiva de ésta, productora del momento de lo político, planteado como ontología de lo social.

La imposibilidad implica también el carácter abierto, precario y relacional de las identidades que configuran las estructuraciones sociales. La relación entre las identidades se produce por una lógica específica, la lógica de la articulación.⁹ Laclau y Mouffe la definen como:

6 La noción de uso de herramientas teóricas, proviene de la propuesta de Foucault (1979) de trabajar la teoría como una caja de herramientas; ello implica que cada investigador construye una articulación conceptual a partir de un entramado disciplinario del que retoma herramientas para intelegir su objeto de estudio. Dichas herramientas son “usadas” por él de un modo particular y dependiendo de las condiciones de la investigación.

7 La aporía como lógica de pensamiento toma distancia del dualismo (cuerpo y alma) y de la dicotomía (blanco o negro), para proponer un tipo de relación marcado por una tensión irresoluble (presencia en la ausencia, ser en tanto no ser), que posibilita la constitución mutua de los elementos al tiempo que impide la constitución plena de cualquiera de ellos.

8 No se niega con ello la existencia empírica, pero “que una piedra sea un proyectil, o un martillo, o un objeto de contemplación estética depende de sus relaciones conmigo —depende, en consecuencia, de formas precisas de articulación discursiva—” (Laclau, 1993: 117).

9 Para entender la articulación, Laclau propone recuperar la noción de sobredeterminación, transferida del psicoanálisis al análisis social por Althusser (2004 [1969]); esta noción supone formas de reenvío simbólico y sentidos plurales que permiten reconocer “el carácter incompleto, abierto y políticamente negociable de toda identidad” (Laclau y Mouffe, 1987: 118).

Toda práctica que establece una relación tal entre elementos que la identidad de éstos resulta modificada como resultado de esta práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articuladora la llamaremos discurso. Llamaremos momentos a las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas en el interior de un discurso. Llamaremos... elemento a toda diferencia que no se articula discursivamente (1987: 119).

En el discurso estructurado en la práctica articuladora se construyen fijaciones parciales y precarias, en tanto está penetrado por un “más allá” de sentido que lo desborda; de esta forma, el discurso se va constituyendo como intento, siempre fallido, de “detener el flujo de las diferencias” (Laclau y Mouffe, 1987: 129), y construye “centros” que las articulan en cadenas equivalenciales. Estos centros son elementos que resultan privilegiados en la contingente construcción del discurso, el cual no tiene un marco de constitución *a priori*, que escape de la dispersión de los elementos que lo configuran.

De ahí que las prácticas articuladoras estén mediadas por un juego que no llega a resolverse y que es constitutivo, el de las lógicas de la equivalencia y la diferencia. La *equivalencia* “supone la operación del principio de analogía entre contenidos literalmente diversos” (Laclau y Mouffe, 1987: 126); opera mediante un “borramiento” de las diferencias entre elementos para expresar “algo” que subyace a ellas, que las identifica; intenta disolver la especificidad de los elementos para crear un sentido de identidad entre ellos. Paradójicamente, si esto sucediera, ya no habría lugar de estructuración, pues al eliminar la *diferencia* se eliminaría la posibilidad de construir cualquier cadena equivalencial; lo que se tendría entonces sería un discurso “surtado”, muerto.

Esta condición hace inalcanzable la plenitud de cualquiera de las dos lógicas, pues no

es posible la pura diferencia, que produciría un espacio suturado de identidades cerradas y dispersas, ni la pura equivalencia, que al eliminar toda diferencia eliminaría la posibilidad de sí misma. La diferencia atraviesa las cadenas equivalenciales, constituyéndose en negatividad radical que desborda e impide, al mismo tiempo que posibilita, la estructuración. Es la particularidad de los elementos que “penetra toda identidad discursiva” (Laclau y Mouffe, 1987: 130).

Usos

Situarse en una mirada posfundacional y política para interrogar las articulaciones que se producen entre la investigación educativa en México y la de Argentina, conlleva tres supuestos anudados: 1) se trata de prácticas de estructuración social y, por tanto, discursivas; 2) se producen entre identidades no cerradas, es decir, no hay una estructura o campo de investigación educativa en México o Argentina que pueda considerarse plenamente constituido; 3) las relaciones que se producen entre ellas están atravesadas por lo político, esto es, la presencia de una en otra reconfigura la identidad de ambas, y reactiva lo que en cada una de ellas estaba considerado como dado.

Estos supuestos son las guías de la investigación; en el análisis comparativo que aquí se presenta han sido útiles al poner en relieve las condiciones que marcan la configuración de cada una de las experiencias nacionales, interpretadas como momentos de articulación, con la precariedad que eso conlleva. Si bien este análisis es elaborado desde la mirada de las superficies, en él se pueden anticipar algunos nudos, algunas relaciones que resultan un privilegiado momento de construcción discursiva.

CRONOLOGÍAS

En este apartado se plantean de manera esquemática los acontecimientos que han marcado rutas en la investigación educativa en México

y en Argentina; la intención es la ubicación y se procura responder a una pregunta simple: ¿qué pasaba aquí y allá en determinado periodo histórico? En el recorrido, sin embargo, es posible encontrar pistas que posteriormente pueden conformar puntos de partida para el análisis.

La investigación educativa en México

Entre 1930 y 1960 se produjeron varios esfuerzos por organizar la investigación educativa en el país que no lograron consolidarse, en parte porque México vivía los estragos del maximato¹⁰ y de la guerra cristera, y en parte porque el panorama internacional seguía oscurecido por la “gran depresión”.¹¹ De ahí que suele datarse en 1964 el momento fundacional de la historia de la investigación educativa en México, con la instauración del Centro de Estudios Educativos (CEE), institución de carácter privado fundada por Pablo Latapí en 1963, con el propósito principal de elaborar diagnósticos sobre la educación y propuestas de innovación educativa.

Un antecedente internacional de esta fundación puede ubicarse en la creación, a cargo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPPE), cuyo propósito era “contribuir al desarrollo de la educación en todo el mundo”.¹² Este organismo concebía a los sistemas educativos como “piezas fundamentales del desarrollo, que debían sujetarse a políticas de largo alcance, para lo cual se requería de investigaciones de diversas disciplinas” (Latapí, 2007).

Entre 1970 y 1982 la investigación educativa en México vivió uno de sus periodos de mayor auge; distintos elementos se

entrecruzaron para construir el escenario propicio, entre ellos: la apuesta internacional por la educación como medio privilegiado de desarrollo, el acelerado crecimiento de la matrícula de educación superior,¹³ el apoyo de organismos públicos (Secretaría de Educación Pública, SEP; el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT; entre otros) y el incremento de la inversión federal al impulso de la ciencia y la tecnología, que se triplicó al pasar de 0.15 a 0.46 por ciento del producto interno bruto (PIB) entre 1971 y 1981. A partir de ello se crearon varias instituciones y programas que contemplaban la investigación educativa entre sus actividades principales, y se generó un importante incremento y fortalecimiento de la base institucional.

Entre las instituciones principales que se crearon en esos años se pueden citar: la Comisión de Nuevos Centros de Enseñanza y del Centro de Didáctica en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (1969), y posteriormente, en 1976, el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU, hoy Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, IISUE); el Centro de Investigaciones Pedagógicas (1972) y la Fundación Javier Barros Sierra en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1975) (COMIE, 2003). En 1971 se crearon los departamentos de Investigaciones Educativas (DIE) y de Matemática Educativa del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional; en un primer momento estas instituciones se dedicaron a colaborar con las reformas del plan de estudios de primaria y la elaboración de los libros de texto, para en 1976 iniciar sus programas de investigación y maestría (COMIE, 2003).

10 Periodo histórico para la vida de México que debe su nombre a Plutarco Elías Calles, conocido como “el jefe máximo de la revolución”, quien después de ser presidente en 1924-1928 siguió detentando el poder “tras bambalinas” en los periodos en que gobernaron Emilio Portes Gil (1928-1930), Pascual Ortiz Rubio (1930-1932) y Abelardo L. Rodríguez (1932-1934).

11 Crisis financiera mundial que estalló en octubre de 1929.

12 Al respecto consúltese: <http://www.iiep.unesco.org/aboutiiep/about-iiep.html> (consulta: septiembre de 2012).

13 Entre 1960 y 1982, la matrícula de educación superior se elevó de 78 mil 753 a 998 mil 379 estudiantes (COMIE, 2003).

En 1981 se organizó el Primer Congreso Nacional de Investigación Educativa. Otras acciones, también importantes, fueron: la realización de estudios sobre la investigación educativa en el país y su base institucional, las primeras investigaciones sobre las maestrías en educación e investigación educativa, las iniciativas para fortalecer las bibliotecas especializadas, el establecimiento del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), el establecimiento de nexos con instituciones extranjeras, y las Reuniones de Información Educativa (RIE) desarrolladas desde 1974 hasta principios de los años ochenta (Latapí, 2007).

La aparente prosperidad que México vivió en la década de los setenta¹⁴ se derrumbó en 1982, año en el que el país vivió una profunda crisis económica y financiera resultado del endeudamiento externo; éste fue propiciado por la apuesta por el petróleo como sostén de la economía nacional, y de la caída de los precios de dicho recurso a nivel mundial, en junio de 1981.

Para 1982, el déficit fiscal público era de 17.9 por ciento del PIB, lo que llevó al gobierno mexicano a solicitar un nuevo préstamo externo; ante la implosión, el dólar duplicó su valor frente al peso y se culpó a la banca de la fuga de capitales, lo que llevó a su nacionalización por decreto del Estado mexicano (Jiménez, 2006). Para agosto de 1982, la economía mexicana sufría graves estragos que provocaron el cierre de diversas empresas e instituciones, la disminución de la inversión pública y el incremento en los precios de los productos básicos.¹⁵

La profunda crisis se vio reflejada en la caída del financiamiento orientado a apoyar la investigación en ciencia y tecnología, lo cual repercutió seriamente en la investigación

educativa. Varias instituciones desaparecieron y otras tuvieron que hacer reducciones importantes en cuanto a su personal y a los presupuestos destinados a los proyectos de investigación.

En la década de los noventa se produjeron tres acontecimientos que impactaron en distintos sentidos el desarrollo de la investigación educativa: el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), firmado en mayo de 1992; la celebración del Segundo Congreso Nacional de Investigación Educativa, que devino en la conformación del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993, y la puesta en marcha, a fines de 1996, del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP).

La firma del ANMEB impactó el desarrollo de la investigación educativa en una dimensión político-financiera, pues permitió una mayor disponibilidad de recursos económicos que se concretó en la mejora de los salarios a docentes y académicos, la implementación de estímulos a la productividad, mayor disponibilidad de medios materiales y documentales, así como la reanudación o creación de nuevos espacios y proyectos editoriales de difusión y divulgación del conocimiento (libros, revistas, etc.).

La concepción de investigación educativa que permea al ANMEB se mueve en dos dimensiones: la primera está relacionada con su función en la reforma del sistema educativo y en la reestructuración curricular que ésta conlleva; esto se aprecia en su propuesta de fomentar “permanentemente la investigación que permita la innovación educativa” (SEP, 1992: 9). La otra dimensión está relacionada con la formación docente, es decir, se concibe a la investigación educativa como un grado en la escala de la formación del magisterio, por

14 La “próspera” economía mexicana estaba basada en el descubrimiento de yacimientos de petróleo (cuando los precios alcanzaban máximos históricos) y en los préstamos internacionales que el gobierno aceptó para invertir en la industria petrolera.

15 El precio de la tortilla pasó de 5.50 a 11 pesos, el bolillo y telera de 70 gr. de 0.50 a 1 peso; la gasolina Nova de 6 a 10 pesos; el gas doméstico de 4.30 a 5.10 el kilo, más un incremento mensual de 10 centavos por kilo durante doce meses (*El Informador*, 2 de agosto de 1982, citado en Jiménez, 2006).

lo que se propone que “en cada entidad federativa se establecerá un sistema estatal para la formación del maestro que articule esfuerzos y experiencias en los ámbitos de formación inicial, actualización, capacitación, superación e investigación” (SEP, 1992: 15).

El otro acontecimiento, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), impactó en la dimensión organizativa y académica de la investigación educativa; éste se formó en 1993, a partir de la organización del II Congreso Nacional de Investigación Educativa (con el que se proponía dar continuidad al congreso celebrado en 1981). El COMIE se fundó con 120 socios cuyo interés fundamental era promover el desarrollo y la calidad de la investigación educativa en el país. Los impulsos que estaban latentes emergieron con fuerza y permitieron la articulación de esfuerzos (individuales e institucionales) que hicieron posible la reanudación de actividades y proyectos que se habían suspendido durante la crisis (Martínez Rizo, 1996). Uno de los propósitos (y de las tareas) principales del II Congreso fue construir un panorama de los trabajos de investigación educativa desarrollados entre 1982 y 1992, para lo que se prepararon 30 estados del conocimiento.

El PROMEP, creado en 1996 por la Secretaría de Educación Pública, con el apoyo del CONACyT y de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se propuso como objetivo general:

Mejorar sustancialmente la formación, dedicación y el desempeño de los cuerpos académicos de las instituciones como un medio para elevar la calidad de la educación superior. Su finalidad última es sustentar la mejor formación de los estudiantes y para ello se plantea como principio la sólida formación académica del profesorado y su

integración en cuerpos académicos comprometidos con sus instituciones y vinculados a los medios nacionales e internacionales de generación y aplicación innovadora del conocimiento. Al elevar la calidad del profesorado y mejorar su dedicación a las tareas académicas fundamentales, centradas en la figura del profesor de tiempo completo como profesor-investigador, se refuerza la dinámica académica que constituye la columna vertebral de la educación superior (SEP, 2006: 10).

La mirada de las políticas educativas federales estaba puesta otra vez en la investigación educativa, con dos nuevas figuras: los cuerpos académicos y el profesor-investigador. Al promover la profesionalización de los docentes de carrera¹⁶ mediante estímulos económicos y becas, el PROMEP propició una rápida expansión del interés por la investigación y la organización de colegiados que serían los responsables de realizarla.

Sin embargo, a pesar del avance en la organización e institucionalización de la investigación educativa persisten hoy en día viejas problemáticas como la insuficiencia y deficiente distribución de recursos (económicos, financieros y materiales) con que cuentan las instituciones, así como la centralización de esos recursos (además de que también están centralizados los recursos documentales y las mismas instituciones e investigadores). Además, se han generado otros problemas, como la sujeción de los intereses y las preguntas de investigación a los lineamientos marcados por los organismos financiadores.

La búsqueda de recursos (vía PROMEP u otros financiamientos) ha contribuido también a la proliferación de intereses particulares de los investigadores que, para conseguir recursos, responden a las convocatorias, muchas veces desarticuladas entre sí, dificultando la organización de proyectos integrales.

¹⁶ El ideal de formación que el PROMEP establecía era el de tener grado de doctorado.

Otras problemáticas producidas tienen que ver con cierto proceso de conformación de “cacicazgos”, esto es, la concentración de recursos y la monopolización de las convocatorias por algún o algunos grupos de investigación en las universidades públicas estatales, muchas veces a través del PROMEP, y la lucha entre grupos o cuerpos académicos por acceder a los recursos, que instaura nuevos órdenes de escisión.

Por otro lado, se dibuja como reto prioritario de quienes se inscriben en el “campo de la IE en México”, el establecimiento de nuevos canales de comunicación y la reorganización; por ello, en los últimos años, se han orientado muchos esfuerzos a la subversión del aislamiento y la falta de cooperación entre investigadores e instituciones, que han empezado a cristalizarse en la emergencia de comunidades y redes.

La investigación educativa en Argentina

En Argentina se pueden ubicar intentos tempranos de institucionalización de la investigación educativa relacionados con la sanción de la Ley de Educación Común y la creación del Consejo Nacional de Educación (CNE) en 1884. Esta emergencia tenía características particulares en las que aparecía el Estado como generador de normas y regulador del sistema educativo; se iba formando una elite burocrática (cuerpo de inspectores y funcionarios de nivel central) que delimitaba la distinción entre saber experto y saber docente, desde la que se empezaron a gestar tradiciones de investigación y producción del conocimiento, que fueron acompañadas de incipientes procesos de institucionalización de pequeños núcleos productores en las universidades públicas, principalmente en las de Buenos Aires y La Plata (Palamidessi *et al.*, 2007).

La creación de la Sección Pedagógica en la Universidad de la Plata en 1906, y de la carrera de Pedagogía en la Universidad de Buenos Aires (UBA) en 1940, pueden considerarse importantes puntos de inflexión en la historia

de la investigación educativa en Argentina, inaugurada con la impronta del paradigma experimental, predominante en los escenarios científicos internacionales.

Gradualmente se empezaron a diferenciar los campos de la educación y de la producción del conocimiento. En la década de los cincuenta esta diferenciación estaba más o menos consolidada y se constituía un nuevo emplazamiento de la investigación educativa, basado en la indagación empírica, sistemática y cuantitativa (Palamidessi *et al.*, 2007).

La intervención de organismos internacionales (OCDE, Banco Mundial, UNESCO), marcó algunos de los caminos de la investigación educativa que se iban trazando orientados en la visión de la necesaria relación entre universidad y ciencia, situada la primera en el centro de producción de los conocimientos científicos en general —particularmente los educativos— y como herramienta principal del desarrollo social y económico de las naciones, al que se aspiraba desde el modelo de modernidad y progreso imperante. Esto conllevó a la modernización y diversificación de la universidad, expresada en la creación de las carreras de Sociología, Psicología y Ciencias de la educación (en 1957) y la ampliación de plazas de tiempo completo.

Otros elementos que coadyuvaron a la conformación de la base institucional de la investigación educativa fueron la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y del Instituto Torcuato Di Tella (ITDT) en 1958, y del Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE) en 1961, organismo encargado del primer diagnóstico socioeducativo nacional (Isola, 2011).

Un rasgo particular que atravesó desde su emergencia y que se fue intensificando a lo largo del proceso de institucionalización de la investigación educativa en Argentina (y del sistema educativo y universitario en general) fue el alto nivel de politización de sus agentes, que “reflejaba la efervescencia política que la sociedad toda vivía” (Isola, 2011: 8).

Los sucesivos golpes militares (1955, 1962, 1966) y el establecimiento de dictaduras militares (1966-1973 y 1976-1983) implicaron interrupciones y clausuras del discurso (en formación) de la investigación educativa. Para 1966, el gobierno militar realizó intervenciones en la vida universitaria al considerar a la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA como un núcleo de subversión; frente a esto renunciaron grupos de investigación y cientos de docentes se exiliaron (Isola, 2011). Sin embargo, la misma represión convocó a varios grupos de intelectuales a la conformación de centros académicos construidos al margen de las universidades y de las burocracias de Estado.¹⁷

El golpe de Estado en 1976 llevó a la instalación de una dictadura militar que marcó una profunda represión de los discursos sociales, entre ellos los académicos, y estableció un orden basado en la prohibición, el exilio y el intento de control ideológico (mediante la desaparición o exilio de académicos,¹⁸ la prohibición de libros, el cierre de carreras y la represión de la divulgación de las ideas), que impactaron en el debilitamiento e incluso la desestructuración de los campos de la educación, la universidad y la investigación educativa. No obstante, de 1975 a 1982 emergieron medios de disidencia intelectual, entre los cuales se pueden mencionar el Instituto de Información y Estudios en Ciencias Sociales y Educación (I-IECSE), que en 1975 dio origen a la revista *Perspectiva Universitaria*; la edición en 1982 de la *Revista Argentina de Educación*; el desarrollo en 1979 del programa de Maestría en Ciencias Sociales y la creación, en 1982, del área Educación y Sociedad en la FLACSO (Palamidessi *et al.*, 2007).

En 1983 se reinstauró el régimen constitucional y democrático en Argentina, y con ello se reactivó el debate social y se abrieron

numerosos y diversos espacios institucionales de producción de conocimiento, lo que posibilitó la reconstitución, consolidación o creación de agencias productoras de conocimiento educativo. Un elemento enriquecedor de este escenario fue el retorno del exilio de investigadores (consagrados o jóvenes formados en el exterior) que generó un mosaico heterogéneo de tradiciones científicas y de pensamiento que convergieron en los espacios de producción.

El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y las universidades nacionales implementaron políticas, como becas, incentivos y subsidios para la investigación, que coadyuvaron a la expansión y profesionalización de bases de la investigación educativa; éstas se fueron desarrollando durante las décadas siguientes a pesar de la crisis financiera que vivió el Estado argentino postdictadura, y se solventaron, en parte, mediante la búsqueda de fuentes de financiamiento externas al Estado (Banco Mundial, entre otros organismos internacionales, diversas fundaciones y fondos privados).

En 1993 se inició una reforma educativa formalizada con la Ley Federal de Educación (No. 24.195), que volvió a poner a la educación en el centro de la agenda política. Esto conllevó la migración de intelectuales de la educación a organismos de gobierno, al principio en puestos de segunda y tercera línea, y más recientemente en cargos de primer nivel (diputaciones y direcciones del Ministerio de Educación);¹⁹ se estrecharon nuevamente las relaciones entre las políticas de Estado y la investigación educativa, que empezó a pensarse como eje de la construcción de las políticas y la toma de decisiones respecto a lo educativo, o como insumos o herramientas para la toma de esas decisiones.

17 Entre ellos, el Centro de Investigaciones en Ciencias de la Educación (CICE) adscrito al Instituto Torcuato Di Tella (1967) y la *Revista de Ciencias de la Educación (RCE)* (1970).

18 México fue uno de los países centrales para el exilio intelectual argentino (Isola, 2010).

19 Adriana Puiggrós, Juan Carlos Tedesco y Mariano Nadorowsky, entre otros.

TRAYECTOS HISTÓRICOS

En “Cronologías” se pueden entrever algunas semejanzas y distancias en el desarrollo e institucionalización de la investigación educativa en ambos países. Vale resaltarlas.

En México se ubican los primeros intentos de organización ya bien entrado el siglo XX. Esto se entiende si se considera la inestabilidad política y social que prevalecía en el país en esa época. Se trata de esfuerzos particulares que no logran consolidarse sino hasta la década de los sesenta, con la creación del Centro de Estudios Educativos.

En Argentina se producen intentos mucho más temprano, derivados de la creación del Consejo Nacional de Educación (1884), que estuvieron ligados principalmente al Estado y conllevaron a la formación de una élite burocrático-académica que contribuyó a una muy baja diferenciación entre política educativa, planeamiento e investigación. Para ese tiempo se perfilaban ya las universidades públicas (principalmente la Universidad de Buenos Aires y la Universidad Nacional de la Plata) como lugares privilegiados de producción de conocimiento educativo, lo que cristalizó con la creación de la Sección Pedagógica (UNLP, 1906) y de la carrera en Pedagogía (UBA, 1940).

En la década de los sesenta en México, y en Argentina desde fines de los cincuenta y hasta mediados de los sesenta, se vivió un florecimiento de la investigación educativa, influenciado en parte por las políticas internacionales, que situaron a la educación en el eje del desarrollo económico y social, a través de la gestión de medidas *ad hoc*, como la creación del Instituto Internacional del Planeamiento de la Educación (UNESCO).

Mientras en México este florecimiento se relacionó con la emergencia de ciertas condiciones de producción, en Argentina tuvo que ver más con la diferenciación, la construcción de nuevos emplazamientos y la modernización del sistema educativo; en Argentina el Estado siguió jugando un papel principal, que

puede reconocerse en la creación del CONICET en 1957; en México, el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) se crea hasta 1970.

De 1970 a 1982, la investigación educativa en México vivió un periodo de gran auge, sostenido en la ilusión de una economía floreciente y de la apuesta a la educación que se hacía en el contexto internacional. Esto trajo consigo importantes financiamientos por parte del Estado, la creación de varias instituciones y programas de investigación, y la vinculación con instituciones extranjeras, entre otras acciones, que dibujaron un panorama prometedor que, sin embargo, pronto mostraría sus grietas.

En Argentina, esos años y los anteriores (desde el golpe de Estado de 1966) estuvieron marcados por un alto nivel de politización y efervescencia política que antagonizó (constituyó también) la identidad de la investigación educativa, tensionada entre la intervención de la vida universitaria, la represión, la renuncia y el exilio, que llevaron a la desaparición de grupos enteros de investigadores educativos y la emergencia de centros académicos al margen de la universidad y el Estado, los cuales funcionaron como mecanismos de resistencia.

Estas condiciones se acentuaron con la dictadura militar instaurada en 1976, que se definió por la represión, la prohibición y el exilio, y que llevó a muchos académicos argentinos a refugiarse en México. Emergieron a su vez diversos medios de disidencia intelectual que fueron clave para el proceso de reconfiguración de los espacios académicos, entre ellos los de la investigación educativa, en los años posteriores a la dictadura.

Con la reinstauración de la democracia argentina en 1983 se reactivó el debate social, se abrieron espacios de producción del conocimiento y retornó del exilio un importante número de investigadores. La experiencia en el exterior contribuyó a la heterogeneidad de miradas que enriquecieron las formas de producción del conocimiento. A pesar de la crisis

financiera y económica heredada de la dictadura, se implementaron políticas que permitieron expandir y profesionalizar las bases de la investigación educativa; contribuyó a ello la búsqueda de financiamientos externos al Estado, lo que produjo nuevas demandas y regulaciones.

Por su parte, México vivía en 1982 una de las peores crisis económicas de su historia, la cual frenó el desarrollo de la investigación educativa que se había producido en la última década; cayeron los financiamientos, se cerraron centros de investigación, y se dejó de realizar el Congreso Nacional de Investigación Educativa, que se había propuesto como un mecanismo constante de producción y difusión.

A partir de los años noventa los trayectos históricos de la investigación educativa en México y Argentina volvieron a mostrar coincidencias: en ambos contextos nacionales se empiezan a construir nuevas rutas. Algunos trazos se dibujaron con base en los ideales de desarrollo y modernización señalados en políticas internacionales; otros tuvieron que ver con políticas específicas de cada país (a veces resultado de la interpretación de las anteriores) y unos más, no menos importantes, con el esfuerzo de los propios investigadores y grupos.

Entre las similitudes de las experiencias producidas en este periodo se pueden destacar: proyectos de modernización educativa (iniciados en México con el ANMEB y en Argentina con la Reforma Educativa de 1993); programas para incentivar al conformamiento de grupos y la producción de conocimientos en instituciones de educación pública, principalmente universidades (Programa de Mejoramiento del Profesorado en México y Programa de Incentivos en Argentina); y más recientemente los traspasos de los límites nacionales, institucionales y disciplinares, posibilitados por la creación de redes de investigación inspiradas en el paradigma de la *world wide web* y las sociedades del conocimiento.

EL PAPEL DEL ESTADO Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde los primeros esfuerzos de institucionalización de la investigación educativa, en Argentina el Estado jugó un papel principal; hay que recordar que éstos se dieron en el marco de la creación del CNE. Esta condición contribuyó a la poca diferenciación entre la burocracia educativa y la academia, y a que desde los comienzos, y hasta la década de los sesenta, las actividades de investigación se concentraran en “oficinas técnicas del Estado, en los cuerpos de inspectores y en pequeños núcleos académicos de las universidades de Buenos Aires y La Plata” (Palamidessi, 2008: 9).

Las condiciones fueron diferentes en México, donde los principales esfuerzos generalmente se produjeron desde ámbitos privados, por ejemplo la creación del CEE, a partir de la iniciativa de sujetos y colectivos interesados en las problemáticas educativas que enfrentaba el país, en ocasiones orientados por la tendencia internacional que situaba a la educación como eje del desarrollo de los Estados nacionales. Y aunque posteriormente las universidades públicas del centro del país (UNAM e Instituto Politécnico Nacional, principalmente) concentraron los intereses y las producciones, la investigación educativa en México mantuvo una distancia respecto del Estado.

La impronta del papel central que jugó el Estado en el proceso de emergencia de la investigación educativa en Argentina permanece como huella activa; a pesar de que, al igual que en México, constantemente se denuncia la falta de integración de los productos de investigación a los procesos de tomas de decisión en el ámbito de las políticas educativas, el Estado continúa en un lugar eje, desde el que se generan condiciones de estructuración, se plantean regulaciones, se construyen interpellaciones, e incluso se propone como un ámbito de producción de conocimiento educativo, al incluir en los ministerios de educación nacional y provinciales, grupos de investigación,

orientados, por lo general “a la toma de decisiones en materia de política educativa [o] para el mejoramiento de las acciones que se llevan a cabo en el interior de las instituciones educativas” (DiNIECE, 2006: 22).

En México, el lugar del Estado se ha situado más hacia el margen, si bien durante la década de los setenta generó mecanismos importantes de financiamiento y regulación, mediante la creación de organismos públicos (se puede mencionar al CONACyT como el más destacado en este sentido) y el incremento de la inversión federal para el impulso de la ciencia y la tecnología.²⁰ A diferencia de Argentina, en México el Estado no se ha constituido en ámbito de producción de conocimiento; las interpelaciones que produce han sido menos fuertes, hay más distancia entre su discurso y el discurso de la investigación educativa y es más alta la diferenciación entre sus actores.

Durante los años noventa, en ambos países se produjeron reformas del sistema educativo, mediados por la lógica de las sociedades de la información y el conocimiento —emergente en el panorama internacional— y producidos como un intento de responder a los requerimientos de evaluación y modernización de la educación, planteados por organismos internacionales (OCDE, UNESCO, Banco Mundial, entre otros); sin embargo, los rumbos que tomaron fueron distintos. Esta diferencia puede explicarse en parte por el papel que ha jugado el Estado en los procesos educativos y por las particularidades históricas, políticas y sociales vividas en ese momento en cada contexto nacional: México frente a los retos planteados por la reciente crisis económica, Argentina frente a “los desafíos del retorno a la democracia y al Estado de Derecho” (Tedesco y Tenti, 2001: 6).

Conviene detenerse, por lo menos brevemente, en algunos aspectos de las reformas educativas impulsadas en México y Argentina, para poner de relieve las similitudes y diferencias entre ambas experiencias, así como las

formas en que éstas han impactado en la producción de condiciones para la investigación educativa.

En México, la política orientada a la modernización educativa se planteó en el Plan Nacional de Desarrollo 1989-1994, del sexenio de Carlos Salinas de Gortari. Ésta fue presentada como “palanca de transformación”. La apuesta principal se hizo sobre la inversión en la educación básica, concretándose en 1992 con el ANMEB. Entre los planteamientos propuestos resaltan la descentralización del sistema educativo, la modificación de los contenidos curriculares, el replanteamiento de las relaciones entre educación y trabajo y el fortalecimiento de la participación de la sociedad en el quehacer educativo. Se lee detrás de esta propuesta una marca de las políticas económicas sostenidas en la lógica del mercado, que para entonces se proyectaban, bajo el significante *neoliberalismo*, como la ruta hacia el desarrollo y la integración de México en la economía mundial.

El neoliberalismo implica un adelgazamiento del aparato institucional del Estado y una apertura a la participación social; en México, esta apertura estuvo dirigida sobre todo al sector conservador empresarial (Buenfil, 1997), que en el caso del sistema educativo se tradujo en un incremento acelerado y desregulado de la inversión privada.

En Argentina, el inicio formal de la reforma se da con la sanción de la Ley Federal de Educación No. 24.195, que reemplazó a la ley 1420 de 1884; desde mediados de los ochenta, con el retorno a la democracia, se reactivaron las discusiones sobre la necesidad de renovación del marco normativo de la educación y se generó el clima propicio para hacerlo. Esto llevó a la realización del Congreso Pedagógico Nacional, en el que se expresó la gran desarticulación del sistema educativo, generada por la dictadura, y la urgencia de desarrollar una nueva organización institucional (Southwell, 2007).

20 Década que en Argentina, desde el Estado militar instaurado, se producían acciones tendientes a la coagulación del discurso académico (sin lograrlo, vale decir).

Con este congreso como antecedente, y ante la “generalizada aceptación de nuevas reglas de juego en el contexto económico internacional, tales como la globalización de la economía y el desafío de la competitividad internacional” (Braslavsky y Cosse, 2006: 5), se inicia el proceso de modernización educativa en Argentina, tensionado entre estos desafíos y las demandas planteadas por el retorno a la democracia.

Los principales ejes de la reforma educativa en Argentina fueron: la reestructuración de los niveles del sistema educativo y la extensión de la obligatoriedad; la renovación de los contenidos curriculares; la creación de un sistema nacional de evaluación de la calidad de la educación; políticas compensatorias; modernización de la gestión institucional, y aumento de la inversión en educación (Tedesco y Tenti, 2001).

A primera vista, la mayoría de éstos coinciden con los propuestos por la reforma educativa en México y “usan” significantes similares como articuladores (modernización, calidad, evaluación, federalización o descentralización, cobertura, equidad, entre otros), pero si se observa con mayor detenimiento, los sentidos articulados fueron distintos.

Para entender esta diferencia hay que situarse en el contexto de la producción discursiva de ambas reformas. Habíamos señalado ya los distintos desafíos que enfrentaban México y Argentina en ese momento histórico; habrá que agregar que en Latinoamérica, las reformas educativas se desarrollaron en la tensión de dos lógicas: una que apuntaba a la eficacia y eficiencia del sistema educativo, priorizando las relaciones que éste podría establecer con el aparato económico y productivo, y otra que apuntaba a la mejora de las condiciones de equidad social y educativa. En palabras de Braslavsky y Cosse (2006: 6), las alternativas —tensionadas— eran entre un Estado prescindente “recaudador y financiador de las fuerzas del mercado”, y un Estado promotor,

“regulador y configurador de un nuevo sistema educativo”. Aunque en los distintos países se intentó mediar entre estas lógicas, en cada uno predominó una u otra.

En México la predominancia de la lógica de mercado es visible en el crecimiento exponencial de la oferta educativa privada; la expansión del sector tecnológico universitario frente al crecimiento casi estacionario de la universidad; la concentración de la demanda en las carreras de servicio y el crecimiento del posgrado, principalmente en manos de la iniciativa privada, como respuesta a los requerimientos de mayor escolaridad por parte del mercado laboral (Rodríguez y Casanova, 2005).

En Argentina la balanza se inclina hacia el eje Estado-equidad, dado el fortalecimiento de la oferta educativa pública, el incremento moderado y regulado de la oferta privada y la creación de un sistema de evaluación a cargo del Estado. Durante los primeros años de la reforma, Argentina presentó una ambigüedad notoria y compleja que la situó en un lugar intersticial, en tanto no fue reconocida por la orientación completamente neoliberal —como en otros países de la región— ni por la orientación crítica (Tedesco y Tenti, 2001).

En el marco de sus reformas educativas, tanto México como Argentina crearon programas orientados al fortalecimiento de la investigación como parte de la vida académica de las universidades. Por su importancia en la generación de condiciones para el desarrollo o fortalecimiento de la investigación educativa, habrá que cerrar el apartado haciendo una revisión sobre los parecidos y las diferencias entre éstos.

El Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores se creó en Argentina en 1994, con el objetivo de estimular la creación de grupos y las tareas de investigación. Los apoyos se distribuyen de dos formas: categorización, obtenida mediante el reconocimiento de pares evaluadores, y proyectos presentados por equipos de investigación.²¹ El programa

21 En 2010 se apoyaron 322 proyectos del área de educación. Véase: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/incentivos-a-docentes-investigadores/directorio-de-proyectos> (consulta: 5 de abril de 2013).

contempla la investigación como actividad eje de la docencia.

El Programa de Mejoramiento del Profesorado se implementó en México en 1997, con el propósito de mejorar el nivel de habilitación del personal académico de tiempo completo en activo de las instituciones de educación superior y fomentar el desarrollo y consolidación de los cuerpos académicos adscritos a esas instituciones (SEP, 2006), con la intención de mejorar la formación de los estudiantes del sistema público de educación superior. Los apoyos se distribuyen mediante las becas, el programa de incorporación de nuevos docentes con posgrado, el reconocimiento del perfil deseable y el apoyo a cuerpos académicos. El programa contempla la investigación como parte integral del perfil docente, vinculada a la docencia, el tutelaje y la gestión.

Es posible reconocer algunos “parecidos de familia” entre los programas mencionados:

- Un parecido central consiste en la consideración de la investigación entre las funciones docentes, expresada en la propuesta de las figuras docente-investigador, en el caso del Programa de Incentivos, y profesor-investigador, en el caso del PROMEP.
- Otro parecido importante tiene que ver con el apoyo explícitamente orientado a la conformación de grupos o equipos de investigación, mediante el apoyo a proyectos (Programa de Incentivos) o a los Cuerpos Académicos (PROMEP).
- En ambos programas, por otro lado, se contempla la investigación en dos vertientes: una individual, expresada en las categorizaciones (Programa de Incentivos) o en el reconocimiento del perfil deseable, otorgamiento de becas para estudios de posgrado o apoyo a la incorporación de nuevos docentes con estudios de posgrado a las instituciones de educación superior públicas (PROMEP); y otra colectiva, mediante

los Proyectos (Programa de Incentivos) o los Cuerpos Académicos (PROMEP).

- La distribución de estos apoyos se regula mediante estas vertientes.

Hay también diferencias que definen la particularidad de cada programa: unas tienen que ver con los marcos normativos y los medios de evaluación de las solicitudes presentadas; otras con distintas concepciones de docencia e investigación. Propongo pensar en las siguientes:

- En el Programa de Incentivos la evaluación y el reconocimiento de categorización se realizan por pares investigadores; en el PROMEP el reconocimiento es otorgado por la Subsecretaría de Educación Superior, que contrata investigadores acreditados, predominantemente de instituciones hegemónicas del centro del país, para realizar la evaluación.
- El Programa de Incentivos otorga la categorización basado en el reconocimiento de la trayectoria académica; el PROMEP basa el reconocimiento del perfil deseable en las actividades que el docente ha realizado durante los tres años anteriores a la solicitud, tomando como criterio principal la producción y publicación de investigación en canales reconocidos y validados por la comunidad académica.
- El Programa de Incentivos sitúa a la investigación como eje de la docencia; el PROMEP, si bien plantea la investigación como actividad integral en la docencia, la vincula con otras actividades como gestión y tutelaje.
- El Programa de Incentivos regula los apoyos colectivos mediante la presentación y aprobación de proyectos específicos de investigación; el PROMEP lo hace mediante la valoración de las trayectorias de los Cuerpos Académicos y la categorización de éstas.

- El PROMEP contempla entre sus apoyos individuales el financiamiento de estudios de posgrado de los docentes y la incorporación de docentes con estudios de posgrado, mientras que el Programa de Incentivos centra sus apoyos individuales en el reconocimiento de las trayectorias académicas de los docentes; desde el PROMEP se consideran los posgrados como elemento central en la formación del investigador.

A pesar de las diferencias, sin embargo, tanto en México como en Argentina las políticas educativas juegan un papel importante en el desarrollo de la investigación educativa y, hay que agregar, parten de definiciones parecidas que la circunscriben a los aportes que ésta pueda hacer (en el sentido de utilidad o aplicación) a la mejora de las prácticas o a la solución de problemáticas educativas.

LEGITIMACIÓN Y VALIDEZ

Se entiende aquí legitimación como el proceso, o más bien, los procesos por los cuales se construye la idea de lo que “debe ser” y se aceptan determinadas prácticas como válidas; esto implica cuestionar cualquier supuesto de legitimidad intrínseca, pues en tanto proceso de construcción, la legitimación es contingente, histórica y política. La interrogación, en este apartado, está puesta sobre los lugares desde donde se define y se legitima lo que se considera válido en relación a las prácticas de investigación educativa en México y Argentina.

En cuanto a la definición de la investigación educativa, en ambos países convergen perspectivas teóricas, disciplinarias y metodológicas, diversas y heterogéneas, que proponen modos distintos de pensar y hacer investigación; esto

conlleva una proliferación de sentidos sobre el significativo investigación educativa, muchas veces en tensión, e incluso contradicción, que hace imposible una definición plena.

En México, esta indefinición se ha vivido con preocupación, y en distintos momentos quienes organizan o investigan sobre la investigación educativa han asumido el reto de construir una definición que pueda articular esos sentidos y permita establecer criterios de delimitación y parámetros de validez rigurosos, que no rígidos. Uno de los principales abocados a esta tarea ha sido el Consejo Mexicano de Investigación Educativa.²² Las delimitaciones se han propuesto desde distintos lugares, los señalo brevemente:

Epistemológico. Los criterios para establecer los límites de la IE se proponen en relación a la sistematicidad de la producción de conocimientos (y las relaciones que el sujeto —investigador educativo— establece con su objeto de estudio (alguna dimensión de lo educativo). Ahora bien, conviene aclarar que tales criterios son validados por las comunidades de investigadores y consisten en el principal aspecto considerado por las instancias de legitimación de la investigación, como el Sistema Nacional de Investigadores, del CONACyT.

Teórico-conceptual. Se proponen como criterios de delimitación la solidez de la “base” conceptual de un trabajo de investigación, así como la coherencia argumentativa.

Metodológico. Las definiciones se construyen priorizando la especificidad del objeto educativo y las formas de abordarlo. Prestan particular interés a las articulaciones (teórico-metodológicas) que posibilitan tal abordaje, y valoran la pertinencia y validez de éstas.

²² En el IV Congreso Nacional de Investigación Educativa realizado en 1995, en la ciudad de Mérida, se organizó una mesa de diálogo a partir de dos ejes: ¿qué ha de contar como investigación educativa? Y ¿cuáles son los criterios que la convalidan?; en 2004 se organizaron dos mesas de diálogo dedicadas a la misma cuestión, una desarrollada en la Universidad Nacional Autónoma de México y la otra en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) de la ciudad de Guadalajara. Véase: *Linderos: diálogos sobre investigación educativa* (COMIE, 2005).

Social-político. Desde este lugar se considera la legitimidad de la investigación como una problemática social, y más aún, política, en la que se establecen debates, luchas, juegos de poder, mecanismos de exclusión y de inclusión. También se pueden ubicar aquí las definiciones que plantean, como eje central en el desarrollo de la investigación, la organización en comunidades o colegiados.

Respecto al problema de la definición y delimitación de la investigación educativa, Buenfil (2005) plantea que es a la vez una tarea necesaria e imposible; con esta afirmación sitúa la problemática en la aporética tensión entre la necesidad de “ser” definida y la imposibilidad de llegar a serlo.

Esta condición de tensión entre ser-imposibilidad de ser de la investigación educativa se lee en los contextos argentino y mexicano; al no haber en ninguno de los dos casos una definición cerrada y concluyente de lo que ha de ser considerado válido, los sentidos están en constante negociación y las legitimaciones se están produciendo desde distintos territorios, entre los que destacan: el académico (reconocimiento entre pares), el político-institucional, y el formativo (estudios de posgrado). Desde todos éstos se proponen definiciones, y se establecen regulaciones y criterios de validez desde los cuales determinados sujetos, objetos y conocimientos producidos son reconocidos y legitimados.

Hay que agregar que las fronteras entre estos territorios son porosas, móviles y se entrecruzan en distintos puntos de intersección, de ahí que, aunque podamos ubicar similares lugares de legitimación en ambas experiencias nacionales, se configuran matices que constituyen especificidad. Un matiz relevante —en cuanto a la diferencia que produce— se constituye en el entrecruzamiento de los territorios académico y político en el contexto argentino. Esto lo podemos leer en dos líneas:

- En la convivencia entre gestión educativa y trabajo académico.²³ Se puede observar, por ejemplo, en la migración de intelectuales a organismos de gobierno relacionados con la educación; en México esto no sucede, o sucede muy pocas veces, pues hay un hiato mucho más profundo entre política pública y academia.
- Y en la relación tensa y productiva entre compromiso político y actividad intelectual que se viene gestando en Argentina desde los años sesenta, misma que “está en el origen de los debates y reposicionamientos del campo” (Suasnábar y Palamidessi, 2006: 18).

ÁMBITOS DE PRODUCCIÓN

En relación a los ámbitos de producción de conocimiento educativo en México y Argentina se aprecian dos semejanzas importantes: en ambos países la universidad (pública en México y nacional en Argentina) se constituye en el lugar privilegiado de producción. Y hay una fuerte concentración de las actividades y los recursos, en México situada en el Distrito Federal y la zona metropolitana, y en Argentina en la Capital Federal y la Provincia de Buenos Aires.

Esta concentración, más que geográfica, es institucional; así, Colina (2011) ubica en México, en la región mencionada, a 50.7 por ciento de los investigadores educativos que identifica, los cuales se adscriben principalmente a dos instituciones: la UNAM (21.2 por ciento de los investigadores del país se concentra en esta institución), y el Instituto Politécnico Nacional (IPN), sobre todo en el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV), donde se localiza 16 por ciento de los investigadores de la zona.

23 Que, sin embargo, es una convivencia ambivalente, a causa del recelo y la desconfianza por las relaciones históricas anteriores (Suasnábar, 2005).

En Argentina, según datos del Programa de Incentivos, en el año 2000, el 60 por ciento de los investigadores incentivados se concentraba en las regiones metropolitana, bonaerense, centro este y centro oeste (Galarza, 2007); en la UBA se concentraba cerca de 25 por ciento de los proyectos de investigación educativa (Palamidessi, 2008). En 2009, la UBA contaba con 21 por ciento de los proyectos en educación aprobados y la UNLP con 17 por ciento. Entre estas dos instituciones concentraban 38 por ciento de los proyectos en educación financiados en todo el país por el Programa de Incentivos.²⁴

La publicación en revistas nacionales y extranjeras es otro indicador de la centralización de la investigación educativa en Argentina. Al respecto, en un estudio sobre la producción académica en educación realizada en el periodo de 1997 a 2003, se encontró que 75 por ciento de las publicaciones en revistas nacionales era producida por investigadores de las regiones centro oeste y metropolitana, mientras que 75 por ciento de las publicaciones en revistas internacionales provenía de instituciones ubicadas en la región metropolitana (Merodo *et al.*, 2007).

En tensión con la centralización mencionada, desde la década de los noventa, en ambos países, se han estado generando condiciones que han permitido, poco a poco, mayor participación y producción de instituciones y sujetos en las distintas entidades federativas (México) y provincias (Argentina). Estas condiciones están vinculadas con los proyectos de modernización educativa, con la influencia de la lógica de las sociedades de la información y el conocimiento, y con las formas de organización en redes, que traspasan límites geográficos, institucionales y disciplinarios.

Conviene agregar que en Argentina, además de la universidad nacional, hay otros

ámbitos de producción importantes, entre los que destacan el área de educación de la FLACSO,²⁵ organismos públicos nacionales, organismos públicos provinciales, universidades y centros de investigación privados (Palamidessi, 2008), lo que plantea un panorama más diversificado que en México, en donde la investigación educativa desarrollada fuera de la universidad pública es limitada y escasa.

La diversificación de ámbitos de producción en Argentina está relacionada con los procesos históricos reseñados, en tanto que el intento de clausura del discurso académico universitario promovió la creación de centros independientes, del Estado y de la universidad, que funcionaron durante la dictadura como medios de resistencia, disidencia y también refugio de los intelectuales; en la reinstauración democrática estas instancias posibilitaron la reconstrucción de los espacios y los debates científico-académicos.

REFLEXIONES PARA LA APERTURA

Más que una síntesis de lo que se ha venido desarrollando en este espacio de escritura, en el que se han analizado dos configuraciones discursivas de investigación educativa, es importante plantear las posibilidades de un análisis relacional entre éstas.

Este planteamiento no puede hacerse, en este lugar y momento, desde otra puerta que no sea la interrogación; en ese sentido, se proponen cuatro preguntas eje: ¿hay articulaciones entre ambas configuraciones discursivas?, ¿qué equivalencias hay en estas articulaciones?, ¿qué elementos quedan fuera?, ¿qué elementos ocupan el lugar de signifiante nodal?

24 Datos obtenidos en: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/incentivos-a-docentes-investigadores/directorio-de-proyectos/> (consulta: 8 de abril de 2013).

25 El caso de la FLACSO Argentina es especial, pues no es una universidad pública sino un organismo internacional que a finales de la dictadura se instauró como un centro clave de la producción académica en ciencias sociales y, desde su área Educación, específicamente educativa. Ésta contribuyó ampliamente al proceso de reconfiguración del espacio académico en la reinstauración de la democracia.

Estas interrogantes entretejen el camino propuesto con el fin de “dar cuenta” de las formas en que se han producido y están produciéndose las relaciones entre las estructuraciones de la investigación educativa en México y Argentina, que no hay que olvidar, son relaciones eminentemente políticas. El

análisis relacional que se propone (como invitación y como promesa) tiene la intención de resaltar los momentos de encuentro en los que se apuntala un nosotros, pero también los intersticios, las rupturas, los desencuentros entre la particularidad de elementos que no puede ser articulada: la diferencia.

REFERENCIAS

- ALTHUSSER, Louis (2004), *Para leer El Capital*, México, Siglo XXI.
- BRASLAVSKY, Cecilia y Gustavo Cosse (2006), “Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones”, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 2e, pp. 1-26.
- BUENFIL, Rosa Nidia (1997), “Globalización: significativo global en la modernización educativa”, *Revista Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 27/28, pp. 135-152.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2005), “Simposio de Guadalajara, Jalisco”, en COMIE, *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Centro de Estudios Educativos (CEE), pp. 123-133.
- COLINA, Alicia (2011), “El crecimiento del campo de la investigación educativa en México, un análisis a través de sus agentes”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 132, pp. 10-28.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2003), “La investigación educativa en México: usos y coordinación”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, año/vol. 8, núm. 19, pp. 847-898.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) (2005), *Linderos: diálogos sobre investigación educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)/Centro de Estudios Educativos (CEE).
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALARZA, Daniel (2007). “Las universidades públicas”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 99-122.
- Gobierno de Argentina-Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE) (2006), *Investigación y política educativa en Argentina: el papel de los ministerios de educación. Debates e interrogantes*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología-DiNIECE, serie La educación en debate.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (2006), *Programa de Mejoramiento del Profesorado: un primer análisis de su operación e impactos en el proceso de fortalecimiento académico de las universidades públicas*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1992), *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*, México, SEP.
- ISOLA, Nicolás (2010), *Intelectuales, Estado y educación: una revisión de los debates de la experiencia argentina reciente*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés.
- ISOLA, Nicolás (2011), “Vecinos distantes: campo académico en educación en Brasil y en Argentina”, en *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_04/0133.pdf (consulta: 17 de marzo de 2013).
- JIMÉNEZ, Martín (2006), “Las crisis económicas de México en 1976 y 1982 y su relación con la criminalidad”, *Sincronía. A Journal on the Humanities and Social Science*, año 11, núm. 41, en: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/jimenezw06.htm> (consulta: 24 de febrero de 2013).
- LACLAU, Ernesto y Chantal Mouffe (1987), *Hegemonía y estrategia socialista, hacia una radicalización de la democracia*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- LATAPÍ, Pablo (2007), “¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro”, conferencia de clausura, IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, 5-9 de noviembre, Mérida, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE).

- MARCHART, Oliver (2007), *Post-Foundational Political Thought: Political difference in Nancy, Lefort, Badiou and Laclau*, Edimburgo, Edinburgh University Press.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (1996), “La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano”, en Gilberto de Landsheere (coord.), *La investigación educativa en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 347-380.
- MERODO, Alicia, Daniela Atairo, Leandro Stagno y Mariano Palamidessi (2007), “La producción académica sobre educación en la Argentina (1997-2003)”, en Mariano Palamidessi, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (comps.), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial, pp. 187-209.
- MORALES, Magda (2011), *Estructuraciones de la investigación educativa en Chiapas*, Tesis de Doctorado, Ciudad de México, Universidad Nacional Autónoma de México.
- PALAMIDESSI, Mariano (2008), *Producción de conocimientos y toma de decisiones en educación, Proyecto Nexos*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- PALAMIDESSI, Mariano, Claudio Suasnábar y Daniel Galarza (2007), *Educación, conocimiento y política*, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO)/Manantial.
- RODRÍGUEZ, Roberto y Hugo Casanova (2005), “Modernización incierta: un balance de las políticas de educación superior en México”, *Perfiles Educativos*, vol. XXVII, núm. 107, pp. 40-56.
- SOUTHWELL, Myriam (2007), “Con la democracia se come, se cura y se educa... Disputas en torno a la transición y las posibilidades de una educación democrática”, en Antonio Camou, Cristina Tortti y Aníbal Viguera (coords.), *La Argentina democrática: los años y los libros*, Buenos Aires, Prometeo, pp. 307-335.
- SUASNÁBAR, Claudio (2005), “Reformas de la educación superior y transformaciones en el campo académico en Argentina”, *Pro-Posições*, vol. 16, núm. 3(48), pp. 145-162.
- SUASNÁBAR, Claudio y Mariano Palamidessi (2006), “El campo de producción de conocimientos en educación en la Argentina. Notas para una historia de la investigación educativa”, *Revista Educación y Pedagogía*, vol. XVIII, núm. 46, pp. 59-77.
- TEDESCO, Juan Carlos y Emilio Tenti Fanfani (2001), *La reforma educativa en la Argentina. Semanzas y particularidades*, proyecto “Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay”, Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).

Publicaciones de los investigadores educativos mexicanos en índices con liderazgo mundial

El caso de la UNAM

MARICARMEN GONZÁLEZ-VIDEGARAY* | GREGORIO HERNÁNDEZ ZAMORA**

En los últimos 20 años los programas de estímulos a la productividad académica impulsados en México han obligado a profesores e investigadores a publicar. Esta exigencia se relaciona con dos lógicas: una académica y otra política. Desde la académica, una investigación sólo se constituye como tal cuando es publicada en un medio apropiado. Desde la política, los mecanismos de compensación a salarios están condicionados al rendimiento académico y valoran publicaciones en medios con prestigio reconocido. En este trabajo analizamos los artículos sobre educación e investigación educativa publicados en revistas que participan en al menos uno de los dos índices internacionales más reconocidos (Journal Citation Reports y Scopus), por parte de investigadores adscritos a la Universidad Nacional Autónoma de México. Los resultados podrían interpretarse como un indicador de que la productividad académica es baja, sin embargo, consideramos que es necesario profundizar en este problema desde una perspectiva reflexiva y crítica.

Over the last twenty years, the incentive programs promoted in Mexico to boost academic productivity have obliged both teachers and researchers to publish. This requirement is related to two logics: one academic, the other political. From the academic perspective, research work is only considered as such once it has been published in an appropriate medium. From the political perspective, the economic stimulus mechanisms are conditional on academic performance and publication in prestigious journals. In this paper, the authors analyse articles on education and research published by researchers from the National Autonomous University of Mexico (UNAM by its Spanish acronym), in journals that are present in at least one of the two most-renowned international indexes: Journal Citation Reports and Scopus. The results may be interpreted as an indicator that the academic productivity level is low; however, the authors feel it is necessary to delve further into this problem from a reflexive, critical perspective.

Palabras clave

Arbitraje científico
Relación investigación-docencia
Política universitaria
Publicaciones científicas
Rendimiento académico
Sistemas de evaluación
Trabajo docente

Keywords

Scientific peer review
Research-teaching relationship
University policy
Scientific publications
Academic performance
Evaluation systems
Teaching work

Recepción: 14 de abril de 2013 | Aceptación: 31 de mayo de 2013

* Doctora en Ingeniería Industrial, Maestra en Educación, actuaria. Profesora titular "C" tiempo completo en la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la Universidad Nacional Autónoma de México. Investigadora educativa en el área de tecnologías de información y comunicación, y matemáticas. Publicaciones recientes: (2011, en coautoría con J.H. del Río Martínez), *Ambientes virtuales y objetos de aprendizaje*, Naucalpan, Universidad Nacional Autónoma de México-Facultad de Estudios Superiores Acatlán; (2009, en coautoría con G. Hernández Zamora y J.H. del Río Martínez), "Learning Objects in Theory and Practice: A vision from Mexican university teachers", *Computers & Education: An International Journal*, vol. 53, núm. 4, pp. 1330-38. CE: mcgv@unam.mx

** Doctor en Lengua y Cultura Escrita, Maestro en Ciencias, sociólogo. Profesor-investigador visitante, titular "C", en la Universidad Autónoma Metropolitana Cuajimalpa. Miembro del SNI. Especialista en el área de cultura escrita y educación. Publicaciones recientes: (2013), "Cultura escrita en espacios no escolares", en A. Carrasco y G. López-Bonilla (coords.), *Lenguaje y educación: temas de investigación educativa en México*, México, Fundación SM/Consejo Puebla de Lectura, pp. 239-286; (2010), *Decolonizing Literacy: Mexican lives in the era of global capitalism*, Bristol, Multilingual Matters. CE: ghernandez@correo.cua.uam.mx

INTRODUCCIÓN¹

En los últimos 20 años, los programas de estímulos a la productividad académica impulsados en México (Rueda *et al.*, 2010) han obligado a quienes somos profesores o investigadores a publicar. Lo mismo ocurre en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que en otras universidades. Esta exigencia se relaciona con dos tipos de lógicas: una académica y otra política.

Desde la lógica académica, como dice John Ziman (1968), una investigación sólo se constituye como tal cuando es publicada en un medio apropiado, en el cual es arbitrada por los pares académicos y revisada exhaustivamente por otros investigadores del mismo campo. De esta forma se construye conocimiento a través de un proceso social colectivo y riguroso, se participa en el diálogo mundial sobre aspectos relevantes, y se fijan agendas de temas en los cuales conviene invertir los mayores esfuerzos.

Por otro lado, desde la lógica política, los programas de estímulo al rendimiento académico son justificados como parte de las políticas de “modernización” y “excelencia” (Sánchez Dromundo, 2005) ligadas y subordinadas, a su vez, a una “economía darwinista” que opone las ideas de competitividad y productividad a las de colaboración y solidaridad. Así, el ingreso a sistemas de reconocimiento y estímulos, es decir, los mecanismos de compensación a salarios sistemáticamente deteriorados, están condicionados al llamado rendimiento académico y valoran, es decir, otorgan puntos, sobre todo a publicaciones en “medios con prestigio reconocido” (UNAM-DGAPA, 1996).

Además, los programas de estímulo y sistemas de reconocimiento exigen que las publicaciones sean citadas por otros investigadores, también en medios prestigiados. Las citas se han convertido en un instrumento

cuantitativo, que pretende ser objetivo, para medir el impacto de nuestros artículos de investigación. Por decirlo así, un artículo de investigación es “valioso” si es leído y comentado por otros investigadores del mismo campo, aunque en algunos casos las citas puedan ser críticas o ataques al artículo original.

La probabilidad de que uno de nuestros artículos sea citado depende efectivamente de la calidad de su aportación, pero también está en función de la visibilidad de la revista en la que apareció. Es decir, una revista que es leída por más investigadores tiene mayor oportunidad de que sus artículos sean citados. En general, las revistas en idioma inglés suelen tener más lectores y, por lo tanto, podrían recibir más citas en ése o en otros idiomas. Sin embargo, también existe una cantidad mayor de revistas en inglés, lo cual multiplica el número de artículos producidos y, por lo tanto, hace también menos probable que un artículo en particular sea leído.

Existen otros factores que afectan la probabilidad de que un artículo sea citado. Algunas revistas están catalogadas en ciertos índices o motores de búsqueda. Los índices de mayor prestigio internacional como el Journal Citation Reports (Thomson Reuters, 2012) o Scopus (Elsevier, 2013), son consultados por gran parte de los investigadores mundiales. Así, si publicamos en una revista indizada en ellos, tenemos la oportunidad de que estos investigadores vean nuestro artículo. Pero no sólo eso. Estos servicios brindan herramientas de búsqueda poderosas, como localizar artículos por título, tópico, palabras clave, adscripción del autor, nombre de la revista, entre otras. Además, permiten refinar las búsquedas por distintas categorías y brindan estadísticas sobre las publicaciones. Por lo tanto, las revistas que pertenecen a estos índices incrementan su visibilidad y su oportunidad de citas.

¹ Esta investigación ha sido posible gracias al apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza PAPIIME PE 300 713, patrocinado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM.

Los índices no aceptan en sus catálogos a cualquier revista; por el contrario, tienen criterios de selección muy claros y rigurosos. Por ejemplo, el Journal Citation Reports o JCR (Testa, 2012) verifica el cumplimiento de cada serie periódica en cuanto a: fechas de publicación, convenciones editoriales, idioma, arbitraje riguroso, contenido editorial, diversidad internacional y análisis de las citas. Así, este índice pretende englobar las mejores revistas especializadas del mundo, o si se quiere, las publicaciones de “prestigio reconocido”. También se les denomina como “las grandes ligas” o la corriente principal (*mainstream*) de la investigación.

Además de lo anterior, el JCR califica la relevancia de las publicaciones a través del factor de impacto, desarrollado en 1955 por Eugene Garfield (2006; University of Pennsylvania, 2011). El *factor de impacto* para un año dado se calcula como el número de citas recibidas durante los dos años anteriores por una revista, entre el total de artículos citables publicados en los mismos dos años. A partir de los estudios que realizó sobre este tema, Garfield fundó el llamado ISI (Institute for Scientific Information), que posteriormente fue adquirido por Thomson Reuters y hoy en día recibe el nombre de Web of Knowledge (2013). El Web of Knowledge es una plataforma digital que ofrece un grupo de servicios de búsqueda de información relacionada con la investigación en ciencias, ciencias sociales, humanidades y artes.

Tanto el JCR como el factor de impacto han sido muy criticados (Seglen, 1997), pues se considera que su funcionalidad es más apropiada para las revistas del área de las ciencias fácticas o “duras” que para las ciencias sociales y las humanidades, a las cuales pertenecería la investigación educativa. Se dice que este tipo de medidas favorece el “efecto San Mateo” (Merton, 1968), por el cual se beneficia a las revistas de los países más desarrollados

y se afecta negativamente a las publicaciones e investigadores de las regiones más atrasadas. También puede preverse una interacción evidente: algunas revistas están indexadas en el JCR porque son visibles, y son más visibles precisamente porque están en el JCR.

Por estas razones han surgido alternativas para catalogar y calificar a las revistas. Entre estas iniciativas destacan: Scopus, EigenFactor, SciELO, DOAJ, Latindex y Google Académico. En ellas se amplía el rango de acceso y se consideran más revistas iberoamericanas. Por poner un ejemplo, si hacemos una búsqueda sencilla en la edición de Ciencias Sociales del JCR para 2011, encontramos en la categoría de Educación e Investigación Educativa (Education and Educational Research), 203 revistas.² Ahora, si hacemos una búsqueda similar en DOAJ, que es un directorio de revistas de acceso abierto, se encuentran 711 revistas sobre el tema. En Scopus hay 493 revistas con la palabra “education” en el título y otras cuatro con las palabras: educación, educativo o educativa.³

Sin embargo, el JCR sigue siendo líder en muchos sentidos porque provee de herramientas para cuantificar la investigación. Permite hacer mapas de citas, calificar el factor de impacto de las revistas y la influencia de los artículos, y cuenta con bases de datos a las que se tiene acceso con facilidad, si se paga el servicio, como ocurre en la UNAM. Además, las citas referenciadas en JCR parecen ser las de más valor para los criterios manejados por los programas de rendimiento académico, el Sistema Nacional de Investigadores o los índices internacionales de desarrollo del Banco Mundial (The World Bank, 2012). Tal vez por estas razones se insiste en la necesidad de que los investigadores publiquen en revistas indexadas en este sitio.

A pesar de lo anterior, Weiss y Gutiérrez (2003) han señalado que la producción de

2 Por supuesto, independientemente de ellas puede haber artículos relacionados con la educación y publicados en otras revistas.

3 Esta revisión no es exhaustiva, puesto que existen revistas especializadas en educación que no incluyen estas palabras en su título.

los investigadores educativos mexicanos en revistas internacionales extranjeras es reducida. El estudio realizado por estos autores se aboca mayoritariamente a describir las publicaciones mexicanas y describe los datos correspondientes a los años entre 1993 y 2001. En la actualidad el Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE) trabaja en el documento que reseña lo acontecido en los siguientes diez años.

Conviene pues preguntarse cuál es la participación real de los investigadores educativos mexicanos en la llamada corriente principal de las publicaciones mundiales. En particular, en este trabajo analizamos los artículos sobre educación e investigación educativa, publicados en revistas que participan en al menos uno de los dos índices internacionales más reconocidos (JCR y Scopus), por parte de investigadores adscritos a la UNAM. Si bien se trata de un estudio parcial, consideramos que brinda un panorama interesante para los investigadores de Iberoamérica.

A partir de los resultados obtenidos, se hace un análisis crítico y reflexivo acerca de la efectividad de los actuales programas de estímulo y reconocimiento académico, tanto para producir artículos de investigación de alto impacto, como para promover la mejora de la educación en nuestro país. Asimismo, se cuestiona la forma en que actualmente se miden el rendimiento y la productividad académica.

MÉTODO

Con el fin de delinear el panorama de la participación de los investigadores educativos de la UNAM en los índices de publicaciones líderes mundiales, se efectuaron las siguientes consultas:

- a) Para ponderar la participación de las publicaciones mexicanas en los índices mundiales, se identificaron las revistas del área de Educación en el Índice de

Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACyT, así como los índices internacionales a los cuales pertenece cada una de ellas.

- b) Con el mismo objetivo anterior, en el índice JCR 2011 Social Sciences Edition, del Web of Knowledge, se obtuvo el número total de revistas en la categoría Education and Educational Research. En este grupo se identificaron las revistas en español y una revista mexicana. No se efectuó este análisis en Scopus, ya que su clasificación sólo se refiere a ciencias sociales y no delimita las revistas de educación.
- c) Con el fin de enmarcar este artículo dentro de la producción de investigación educativa mundial y contar con un medio de contraste, se identificaron las cinco revistas con mayor factor de impacto dentro del JCR 2011, así como su respectivo factor de impacto. Se ubicaron las instrucciones para los autores que pretendan colaborar en ellas y se elaboró un cuadro para comparar esta información con la correspondiente de las revistas indexadas en CONACyT.
- d) Para brindar una idea acerca de la proporción de investigadores educativos en México, se tomaron los datos del número de investigadores que han formado parte del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACyT, por año, y por campo de la ciencia.
- e) Para observar la producción de investigación educativa por parte de la UNAM, en Current Contents Connect (CCC) del Web of Knowledge, se efectuó la búsqueda de artículos publicados por académicos adscritos a esta institución. El perfil de búsqueda y el número de resultados se muestran en la Fig. 1. Se filtraron únicamente artículos originales de investigación y artículos de revisión. Posteriormente

el total de artículos se refinó para obtener sólo los que corresponden a Education and Educational Research.

Se efectuaron estadísticas descriptivas de los datos obtenidos, con la propia base de datos.

Figura 1. Perfil de búsqueda en Current Contents Connect

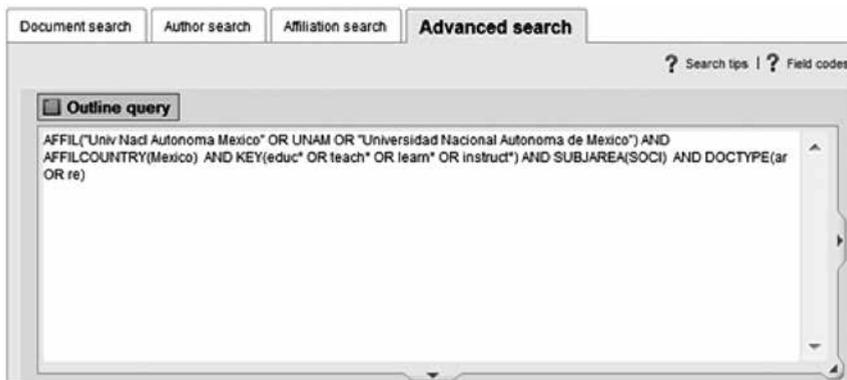
Set	Results	
# 4	18	#2 AND #1 Refined by: Research Areas=(EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH) Databases=ABES, SBS, CM, LS, PCES, ECT, AH Timespan=All Years
# 3	31,393	#2 AND #1 Databases=ABES, SBS, CM, LS, PCES, ECT, AH Timespan=All Years
# 2	126,410	(AD=(mexico)) AND Document Types=(Article OR Review) Databases=ABES, SBS, CM, LS, PCES, ECT, AH Timespan=All Years
# 1	31,806	(AD=("Univ Nacl Autonoma Mexico" OR unam OR "universidad nacional autonoma de mexico")) AND Document Types=(Article OR Review) Databases=ABES, SBS, CM, LS, PCES, ECT, AH Timespan=All Years

Fuente: elaboración propia.

f) Para continuar el análisis anterior, se realizó en la base de datos Scopus una búsqueda semejante a la del CCC, según se muestra en la Fig. 2. Se filtraron únicamente artículos originales de investigación y artículos de revisión. Puesto que la base no ofrece la

categoría de educación o investigación educativa, se buscaron documentos de ciencias sociales con las palabras clave educat*, teach*, learn* o instruct*. Se efectuaron estadísticas descriptivas con los datos resultantes, con la propia base de datos.

Figura 2. Perfil de búsqueda en Scopus



Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Revistas en el índice del CONACyT

El Cuadro 1 muestra las revistas especializadas de educación registradas por el CONACyT y algunos de los índices a los que éstas pertenecen.

El CONACyT no cataloga todas las revistas mexicanas; por ejemplo, no aparecen en esta lista *Educación Matemática* del Consejo Mexicano para la Investigación Educativa (COMIE), *Didac*, de la Universidad Iberoamericana, o *Reencuentro*, de la Universidad Autónoma Me-

tropolitana-Xochimilco, entre muchas otras. Sólo una revista mexicana de educación está indizada en JCR y dos en Scopus.

Cuadro 1. Índices a los que pertenecen las revistas especializadas mexicanas de humanidades y ciencias de la conducta/educación

Revista	Institución	Thomson Reuters JCR	Scopus	DOAJ	SciELO	Latindex (UNAM)
<i>Educación Matemática</i>	Universidad Pedagógica Nacional				x	x
<i>Perfiles Educativos</i>	UNAM		x	x	x	x
<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	COMIE			x	x	x
<i>REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	Universidad Autónoma de Baja California		x	x	x	x
<i>Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa</i>	Instituto Politécnico Nacional	x		x	x	x
<i>Revista de la Educación Superior</i>	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior			x	x	x

Fuente: elaboración propia con datos del CONACyT, 2012.

Revistas de educación e investigación educativa indizadas en JCR

En el JCR edición Ciencias Sociales (Thomson Reuters, 2011) existen 203 revistas de educación e investigación educativa. Dentro de esta categoría, ocho revistas están en

idioma español (Cuadro 2), aunque una de ellas es multilinguaje (*Porta Linguarum*). Todas son españolas, con excepción de la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, que es mexicana.

Cuadro 2. Revistas en idioma español indizadas en JCR 2011 Social Sciences Edition

Revista	País	FI
<i>Comunicar</i> (multilinguaje)	España	0.470
<i>Revista de Educación</i>	España	0.409
<i>Revista Española de Pedagogía</i>	España	0.333
<i>Cultura y Educación</i>	España	0.274
<i>Enseñanza de las Ciencias</i>	España	0.188
<i>Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa-RELIME</i>	México	0.167
<i>Educación XXI</i>	España	0.103
<i>Porta Linguarum</i>	España	0.062

Fuente: elaboración propia con datos mencionados. FI=factor de impacto.

El índice Scopus no ofrece la clasificación de las revistas por área de Educación e Investigación Educativa. Se encontraron 529 series periódicas cuyo título incluye los caracteres educat*, que son sólo un subconjunto de las revistas alrededor del tema educativo.

Revistas con mayor factor de impacto en JCR edición 2011

De acuerdo con la consulta realizada en el JCR edición 2011 de Ciencias Sociales,

dentro del área de Educación e Investigación Educativa, el Cuadro 3 muestra cinco revistas especializadas con el mayor factor de impacto, así como la dirección electrónica donde se ubican las instrucciones para los autores que deseen colaborar en ellas. En el mismo cuadro se agregaron las seis revistas mexicanas indexadas por el CONACyT. Esto brinda una idea de cuáles son los temas líderes en la investigación educativa mundial.

Cuadro 3. Revistas de educación e investigación educativa en JCR 2011 Social Sciences Edition (las cinco primeras por FI) e indexadas por el CONACyT (las seis últimas)

	Revista	FI	Instrucciones para los autores
1	<i>Academy of Management Learning & Education</i>	4.800	http://aom.org/Publications/AMLE/Information-for-Contributors.aspx
2	<i>Learning and Instruction</i>	3.732	http://www.elsevier.com/journals/learning-and-instruction/0959-4752/guide-for-authors
3	<i>Review of Educational Research</i>	3.169	http://www.sagepub.com/journals/Journal201854/manuscriptSubmission
4	<i>Educational Researcher</i>	2.931	http://www.sagepub.com/journals/Journal201856/manuscriptSubmission
5	<i>Reading Research Quarterly</i>	2.697	http://www.reading.org/General/Publications/index/writing_for_reading_research_quarterly.aspx
6	<i>Educación Matemática</i>	—	http://www.revista-educacion-matematica.com/
7	<i>Perfiles Educativos</i>	—	http://www.iisue.unam.mx/perfiles/normas_editoriales.pdf
8	<i>Revista Mexicana de Investigación Educativa</i>	—	http://www.comie.org.mx/doc/rmie/documentos/nuevo_protocolo_para_colaboradores.pdf
9	<i>REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa</i>	—	http://redie.uabc.mx/enlaces/normas-editoriales-de-formato.html
10	<i>Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa</i>	0.167	http://www.clame.org.mx/relime.htm
11	<i>Revista de la Educación Superior</i>	—	http://publicaciones.anuies.mx/le-interesa-publicar-en-anuies

Fuente: elaboración propia con datos mencionados.
FI=factor de impacto.

A continuación, el Cuadro 4 detalla algunas de las normas que las revistas anteriores solicitan cumplir a los autores que deseen publicar en ellas. En todos los casos se trata de revistas arbitradas y el cumplimiento de las normas no garantiza (aunque sí hace posible) la aceptación del manuscrito. En la columna seis, las siglas APA significan: American Psychological Association (Asociación

Psicológica Americana). En la columna siete, la estructura IMRD corresponde, por sus siglas, a: Introducción, Material y método, Resultados y Discusión; es la estructura típica de los artículos de investigación original, al menos dentro de las ciencias fácticas. Puede observarse que esta estructura no es indispensable en el ámbito de la investigación educativa.

Cuadro 4. Algunas normas solicitadas por las revistas para publicar artículos de investigación original

Revista	Ocultar identidad de autor(es)	Extensión mínima	Extensión máxima	Buen inglés	Formato para el aparato crítico	Estructura IMRD	Formato para cuadros y figuras
1	Sí	20 páginas	40 páginas	Sí	APA 6th	No	Sí
2	Sí	4,500 palabras	8,000 palabras	Sí	APA 6th	Sí	Sí
3	Sí	No	15,000 palabras	No	APA 6th	No	Sí
4	Sí	No	5,000 palabras	Sí	APA 6th	No	Sí
5	Sí	No	No	No	APA 6th	No	No
6	Sí	No	10,000 palabras	No	APA	No	Sí
7	No	7,000 palabras	10,500 palabras	No	Formato propio de la revista	No	Sí
8	Sí	6,000 palabras	9,000 palabras	No	Harvard	No	No
9	No	15 cuartillas	20 cuartillas	No	APA	No	Sí
10	Sí	No	9,000 palabras	No	APA 4th	Sí (modificada)	Sí
11	No	No	9,000 palabras		APA	No	Sí

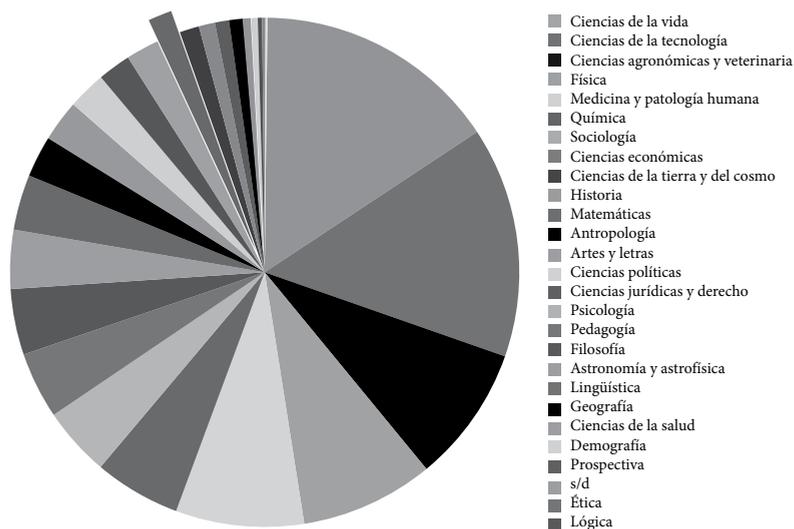
Fuente: elaboración propia con datos mencionados.

Número de investigadores nacionales por campo de la Ciencia en SNI

A partir del Sistema Integrado de Información sobre Información Científica y Tecnológica (SIICyT) del CONACyT, se presenta en la Fig. 3 el porcentaje correspondiente a Pedagogía, tan

sólo como un acercamiento al dato del número de investigadores educativos en México. El número de investigadores en Pedagogía es de 281 contra, por ejemplo, 2 mil 882 de Ciencias de la vida.

Figura 3. Proporción de investigadores del SNI por campo de la ciencia. La proporción destacada corresponde a Pedagogía



Fuente: CONACyT, 2013.

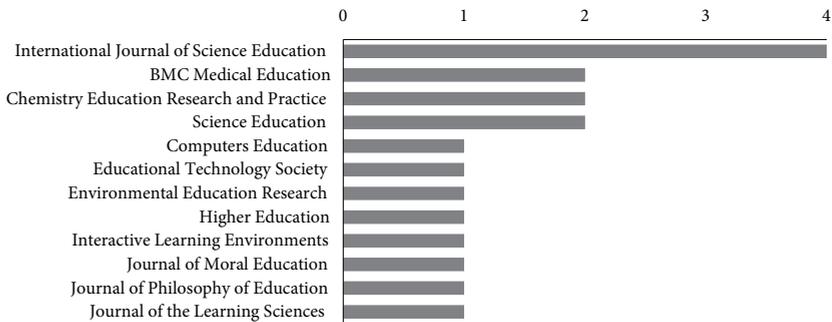
Publicaciones en CCC de investigadores adscritos a la UNAM

Según la búsqueda en el servicio CCC, la UNAM ha publicado 31 mil 393 artículos de investigación en todas las áreas del conocimiento. Tan solo 18 de ellos (0.06 por ciento) se circunscriben al área de Educación e Investigación

Educativa. La mayoría (17) son artículos de investigación originales y uno es de revisión. Todos los artículos están en inglés.

La Fig. 4 muestra los títulos de las revistas en las cuales han publicado académicos de la UNAM. Destacan las áreas de Ciencias, Medicina, Química y Tecnología en educación.

Figura 4. Artículos de educación e investigación educativa publicados por académicos de la UNAM e indizados en Current Contents Connect por revista, ordenados por número de registros



Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En el Cuadro 5 se indica la procedencia de los autores de los mismos artículos. Si bien el número de datos es escaso, parece desprenderse del cuadro que el mayor número de publicaciones

corresponde a investigadores de Química. También parecería que hay más producción por parte de las ciencias llamadas “duras”, aún dentro del área de investigación educativa.

Cuadro 5. Número de artículos de investigación original de educación e investigación educativa publicados por académicos de la UNAM e indizados en Current Contents Connect por adscripción del autor(es).

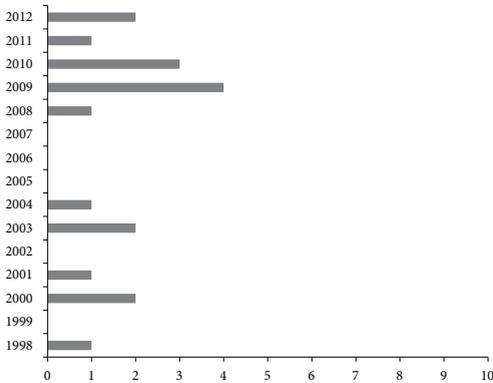
Dependencia	Número de artículos
Facultad de Química	5
Centro de Instrumentos*	3
Facultad de Medicina	2
Centro de Ciencias Aplicadas y Desarrollo Tecnológico	1
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación	1
Centro de Investigación en Ecosistemas, Morelia	1
Facultad de Estudios Superiores Acatlán	1
Instituto de Investigaciones Económicas	1
Sin especificar	3
TOTAL	18

*Un artículo con coautor del Colegio de Ciencias y Humanidades.

Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la Fig. 5 muestra el total de artículos de investigación original anteriores, organizados por año de publicación. No parece haber una tendencia creciente en estos datos.

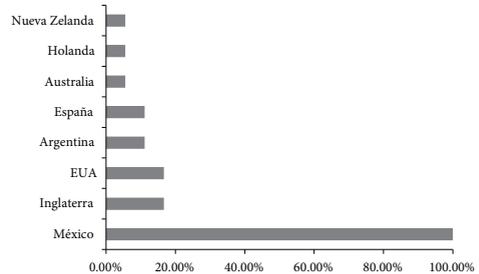
Figura 5. Número de artículos de investigación original de educación e investigación educativa publicados por académicos de la UNAM e indizados en Current Contents Connect por año



Fuente: elaboración propia.

Si bien los autores adscritos a la UNAM son mexicanos, la Fig. 6 muestra que hay colaboración con otros países.

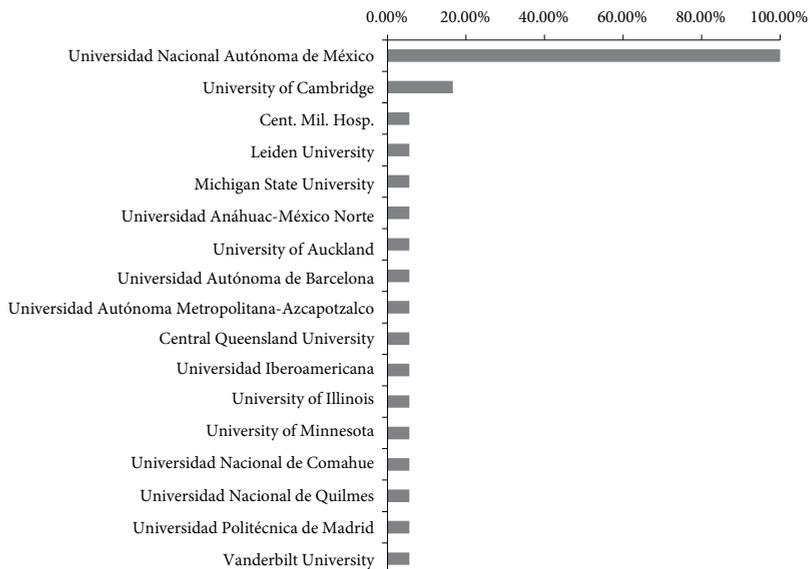
Figura 6. País de origen de autores y coautores



Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

La Fig. 7 brinda un panorama de la colaboración interinstitucional que puede verse en los diferentes artículos publicados.

Figura 7. Institución de adscripción de autores y coautores



Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

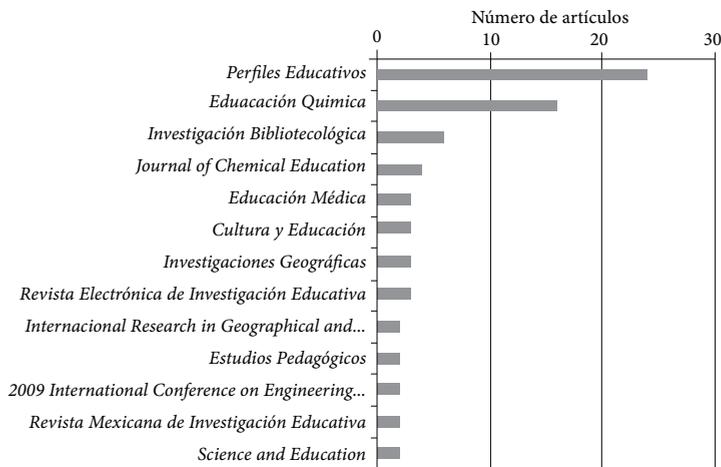
Publicaciones en Scopus de investigadores adscritos a la UNAM

Se realizó una búsqueda similar en el catálogo de Scopus, que contempla un número mayor de revistas. El total de artículos de investigación originales publicados por académicos de la UNAM y registrados en Scopus fue de 40 mil 158. De ellos se extrajeron 107 sobre

educación, es decir, 0.27 por ciento, de los cuales 101 son artículos de investigación original y seis son de revisión.

La Fig. 8 muestra las trece revistas indexadas en Scopus con más artículos sobre educación publicados por académicos de la UNAM. Sobresalen, además de *Perfiles Educativos*, las áreas de Química y Medicina.

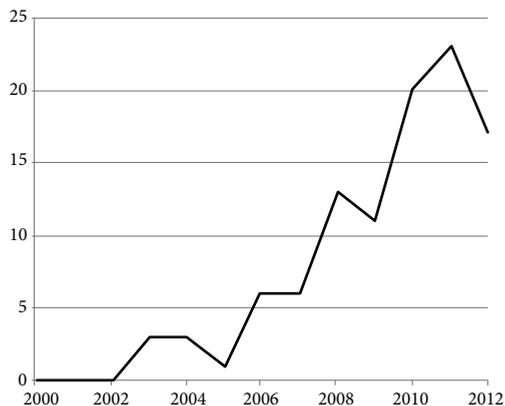
Figura 8. Número de artículos de investigación sobre educación publicados por académicos de la UNAM, por revista indizada en Scopus (sólo las trece primeras)



Fuente: elaboración propia.

La Fig. 9 muestra el número de artículos publicados por año. Se advierte una tendencia creciente moderada.

Figura 9. Número de artículos sobre educación publicados por académicos de la UNAM por año e indizados en Scopus

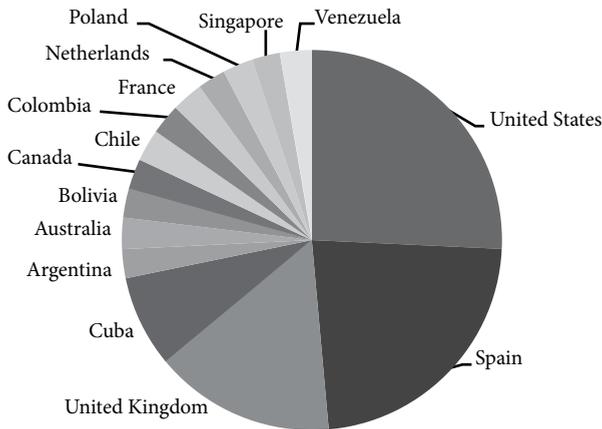


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

Es posible ver que los países con mayor participación en la escritura de los artículos

son Estados Unidos, España y el Reino Unido (Fig. 10).

Figura 10. Países de los autores y coautores, además de México

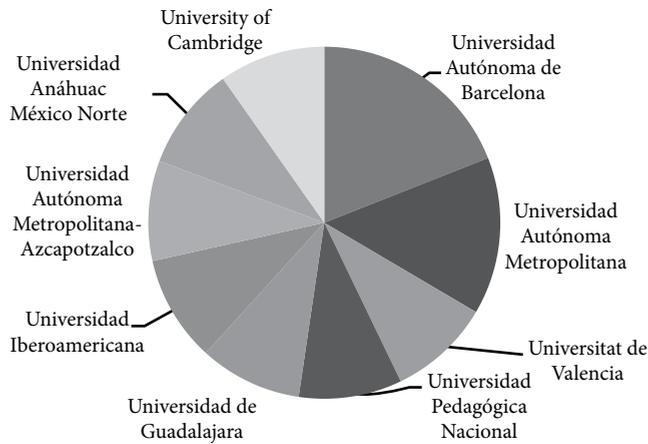


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

En cuanto a la colaboración interinstitucional, destacan la Universidad Autónoma

de Barcelona y la Universidad Autónoma Metropolitana (Fig. 11).

Figura 11. Institución de adscripción de autores y coautores (sólo las nueve primeras)

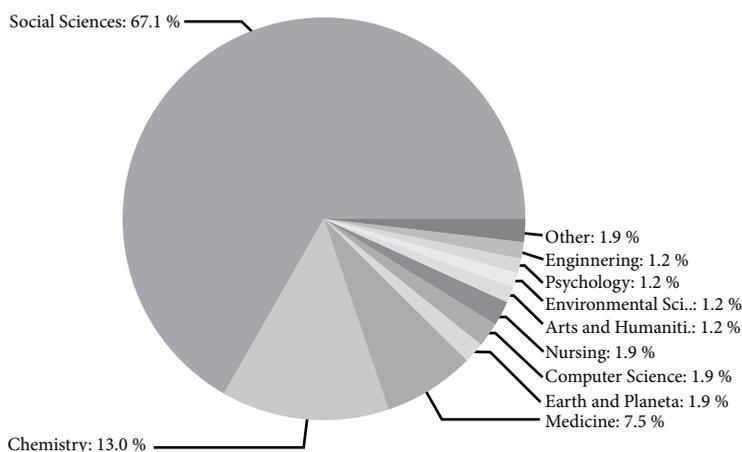


Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

Por último, y en virtud de que la base de datos lo permite, la Fig. 12 indica las áreas que tocan los artículos publicados. Destacan, de

manera congruente con lo que ya se ha visto, Química y Medicina.

Figura 12. Área de los artículos publicados en Scopus



Fuente: elaboración propia con los datos mencionados.

DISCUSIÓN

Como puede verse, el número de revistas de investigación educativa catalogadas por el CONACyT es bajo, y de ellas, sólo tres aparecen en los índices líderes. El índice JCR contiene pocas revistas en idioma español, casi todas provenientes de España. Publicar en español puede resultar más sencillo para nuestros investigadores, pero limita las posibilidades de ingresar a los índices líderes y reduce la visibilidad de los artículos publicados. También puede observarse que las revistas indizadas en español tienen factores de impacto más bien bajos.

Las cinco revistas líderes en el JCR se abocan a temas como administración del aprendizaje y la educación; aprendizaje e instrucción; investigación educativa e investigación acerca de la lectura. Las revistas mexicanas se dirigen a la investigación educativa en general, a la matemática educativa y a la educación superior. Puede decirse que los dos tipos de revistas tienen enfoques semejantes

Se observó que las normas para los autores que deseen colaborar son muy similares en ambos tipos de revistas (nacionales e internacionales), con la excepción de que las revistas indexadas en JCR suelen especificar que los artículos no sólo deben ser escritos en inglés, sino en “buen” inglés. Algunas inclusive

detallan que debe usarse ya sea inglés americano o inglés británico, sin mezclar ambos. Puede notarse que el formato IMRYD, de amplia utilización en las ciencias fácticas, no es un requisito fundamental para los artículos de investigación dentro de la investigación educativa. Esto pudiera brindar un poco más de libertad a los autores potenciales.

En cuanto a la producción de artículos de investigación educativa dentro de revistas catalogadas por los índices que son, hoy por hoy, los líderes en el mundo académico, los datos revelan que es baja: 18 artículos en CCC y 107 en Scopus. Llama la atención que en el índice JCR la mayoría de los artículos registrados por autores adscritos a la UNAM se refiere a la educación en Química y Medicina. Los autores con más artículos pertenecen también a las facultades de Química y Medicina, aunque los datos son muy pocos como para concluir algo acerca de ellos. La colaboración con países e instituciones se encuentra atomizada y, por lo mismo, tampoco se detectan patrones o tendencias.

Desde un discurso oficial y con una mirada poco analítica, los resultados podrían interpretarse como un indicador de que la productividad académica en la UNAM y en México, en el ámbito de la investigación educativa, es baja en cantidad y calidad, puesto

que no figura en las revistas con mayores índices de impacto mundial. Sin embargo, consideramos que es necesario profundizar en este problema con una perspectiva reflexiva y crítica.

En primera instancia, la producción académica reducida podría simplemente confirmar el hecho de que, según Ramírez y Weiss (2004), el número de investigadores educativos es relativamente bajo en nuestro país y, por ende, en la UNAM. Si se toma a los investigadores del área de Pedagogía como un acercamiento a los investigadores educativos (Fig. 3) en México, efectivamente es así. Sin embargo, es importante recalcar que existen investigadores educativos en otras áreas del conocimiento. Los datos de este trabajo precisamente revelan que se está publicando investigación educativa en áreas como Química, Medicina y Matemáticas.

Resulta claro también que los investigadores educativos parecen preferir las publicaciones en español, o que tal vez tienen dificultades para traducir de manera adecuada sus artículos al idioma inglés, como lo solicita la mayor parte de las revistas indizadas en JCR o Scopus. Sin embargo, la producción de artículos de investigación en otras áreas como la Física o la Química es mucho mayor en la UNAM, aun cuando enfrenta el mismo problema del idioma. Cabe preguntarse por qué en estas áreas se produce más. Sin embargo, también debe enmarcarse esta situación en el contexto mundial. En todo el mundo se producen, en general, más artículos de investigación en áreas como Física, Química y Medicina. Esto pudiera responder a criterios de tipo económico; es decir, estas investigaciones producen patentes, medicamentos, dispositivos, etcétera, que tienen un fuerte valor económico hoy en día. Esto pudiera ser parte de la razón por la cual más personas se dirigen —y más fondos se destinan— a la investigación en estas áreas.

También es factible que el número de registros de adscripción a la UNAM en las

publicaciones referidas sea bajo porque existen errores y variantes en la forma de capturar este dato. Algunos académicos laboran en varias instituciones a la vez y registran aquella en la que estaban más involucrados al hacer la investigación, o aquella que otorgó fondos para el proyecto. Esto pudiera dejar fuera artículos con datos registrados en forma equivocada o con autores adscritos a la UNAM que indicaron otra adscripción en su artículo. Sin embargo, estos problemas no deberían ser muy significativos.

Por otro lado, las revistas indizadas en JCR y Scopus tienen niveles de exigencia altos. Los trabajos que se propongan deben seguir desde lineamientos de formato muy específicos, hasta contenidos de contribución significativa al conocimiento, expresados con lenguaje claro y preciso. Las referencias que se citen deben ser también de excelente calidad, y mostrar un panorama completo y crítico del estado del arte. Además, la mayor parte de las revistas solicitan que los manuscritos se envíen en un inglés correcto. El procedimiento para enviar los artículos es a través de plataformas tecnológicas que tienen cierto nivel de complejidad y que también suelen estar en inglés, al igual que los comunicados del editor y los árbitros. Algunos investigadores educativos pudieran sentirse agobiados ante estas exigencias.

Los autores de este trabajo han tenido la oportunidad de participar como árbitros, tanto de revistas de investigación educativa de alto impacto, como de libros y otras publicaciones. En general hemos encontrado que este trabajo es muy enriquecedor y se convierte en un camino didáctico donde se comparte, corrige y perfecciona el conocimiento entre pares. Sin embargo, tal vez sea necesario apoyar la formación de los investigadores y animarlos a participar en este ámbito.

Otro aspecto relevante es que la mayoría de la investigación educativa mexicana se enfoca en problemas locales o domésticos. Esto por sí mismo es correcto, ya que en los países

desarrollados también se abocan a problemas domésticos, pero suelen enmarcarlos en discusiones disciplinarias o teóricas mucho más amplias. Sus apartados teóricos ubican el problema dentro de la literatura y la discusión mundiales. Esto sugiere que, probablemente, sea necesario desarrollar la significación global de los problemas locales a los que se circunscribe la indagación actual, para aspirar a publicar en revistas internacionales.

Ahora, a partir de la revisión que hemos hecho en este trabajo, parecería que estos índices, series periódicas, citas y factores de impacto son las únicas formas válidas y objetivas de juzgar el trabajo académico, en general y particularmente en la investigación educativa. Sin embargo, la educación, más allá de las publicaciones, es un *campo de práctica* (García Cabrero *et al.*, 2008).

Muchos de los trabajos académicos que hacen los investigadores educativos se traducen en productos y servicios cuya utilidad principal no es generar una publicación de alto impacto, sino contribuir a reformular políticas educativas; reformar o actualizar planes y programas de estudio; desarrollar materiales didácticos, o mejorar la práctica docente en el aula. También ocurre que algunos de estos trabajos se publican en medios y formatos que, si bien son distintos de las series periódicas, resultan útiles tanto para mejorar programas educativos como para apoyar la formación docente. Uno de los autores de este artículo ha publicado artículos en periódicos de circulación nacional con el fin de llegar así a un público más amplio, pero con una estructura formal y rigurosa, que incluye bibliografía y citación de resultados de investigación. Estos artículos han sido reproducidos por diversos docentes y autoridades educativas en México y otros países, quienes señalan la utilidad de estas publicaciones para

sus tareas de formación de maestros, diseños curriculares, y como material de lectura para cursos de licenciatura y posgrado. Otro de los autores ha cristalizado resultados de investigación de gabinete y documental, también de tesis doctoral, en la constitución de ambientes virtuales de aprendizaje que dan servicio a más de seis mil estudiantes, en boletines de difusión tecnológica, en libros de divulgación y en múltiples cursos de formación docente.

Estos ejemplos sugieren la necesidad de repensar las formas en que se evalúan, valoran y legitiman los resultados de la investigación educativa. Si se continúa privilegiando únicamente a las publicaciones indizadas dentro de series periódicas con factores de impacto elevados, los casos que hemos descrito seguirán siendo negados, devaluados e ignorados.

Lo anterior también se relaciona con el hecho de que en México existen dos grandes categorías de investigadores educativos: por un lado, los que pertenecen a institutos y centros de investigación, cuyo trabajo primordial es precisamente investigar, y que cuentan con las mejores condiciones para ello;⁴ por el otro, los profesores cuyo trabajo sustancial es la atención a grupos, casi siempre de licenciatura, además de la revisión de planes y programas de estudio, asistencia a reuniones y comisiones, tutorías, asesorías, aplicación de exámenes, entre muchas otras. Y todavía en este segundo grupo podría hacerse diferencia entre los profesores de carrera y los de asignatura. Estos últimos conforman 70 por ciento del personal académico de la UNAM (UNAM, 2011) y se hacen cargo de la mayor parte de la docencia que atiende a los 300 mil alumnos de esta institución. Estos profesores tienen una remuneración simbólica: 299.56 pesos la hora-semana-mes, o 74.89 pesos la hora, para profesor de asignatura A (AAPAUNAM, 2013) y es difícil esperar que produzcan tanto

4 Un profesor o investigador titular C de tiempo completo en la UNAM tiene un sueldo mensual de 24,964.84 pesos (AAPAUNAM, 2013) al que puede agregarse un porcentaje de entre 85 y 115 por ciento si se pertenece al programa de estímulos de mayor nivel, más la antigüedad académica y otras prestaciones.

estudiantes graduados como publicaciones de alta calidad.⁵

Los programas de estímulo y reconocimiento evalúan con idénticas normas a los dos grandes grupos que hemos descrito y valoran, ante todo, la producción de publicaciones en revistas indizadas y las citas en las mismas (Rueda Beltrán *et al.*, 2010). Por poner un ejemplo, se otorga más valor a publicar un artículo de 20 cuartillas en una revista internacional, que a sacar adelante diez generaciones de alumnos de licenciatura. En la Universidad Autónoma Metropolitana, el Tabulador de Ingreso y Promoción del Personal Académico otorga alrededor de 200 puntos por impartir una clase a alumnos de licenciatura, mientras que publicar un artículo de investigación se valora hasta con 3 mil 300 puntos, según la “categoría de la revista” (UAM, 2003). Los artículos de alto impacto son el “nuevo becerro de oro” (García, 2012) de los académicos actuales y, a decir de T. Stewart (2006): “son las publicaciones, y no la excelencia en la enseñanza, las que brindan las recompensas de permanencia, promoción, seguridad y prestigio”.

Ahora bien, publicar artículos de investigación en revistas con alto impacto no es sólo cuestión de capacidad y calidad de un investigador que trabaje de manera individual. Igual que en los deportes de equipo, jugar en las grandes ligas exige ser parte de una red académica internacional. Participar en esta red puede ser relativamente accesible cuando se pertenece al primer grupo de investigadores educativos, quienes tienen la infraestructura al servicio de esta finalidad. Los centros o institutos convocan y realizan eventos con invitados de categoría mundial, que brindan espacios propicios para crear diálogos y coloquios personales. Los investigadores pueden viajar y conectarse con sus pares. Cuentan con ayudantes para labores que requieren mucho tiempo y para búsquedas documentales. Se

les apoya también en su trabajo frente a grupo, cuando lo tienen. Sin duda, es razonable la exigencia de producir investigaciones de alto impacto para este grupo.

Además, la investigación implica contar con tiempo de calidad para realizar labores de observación, selección, recuperación y análisis crítico de muchos documentos; recogida y procesamiento de datos; interpretación racional a la luz de una o varias teorías; comparación con resultados de otros investigadores; escritura de reportes, lectura cuidadosa de los dictámenes de los árbitros, entre muchas otras. ¿Es compatible todo esto con el tiempo necesario para atender de manera adecuada la función docente? Y no sólo se trata de contar con espacios temporales; éstos deben ser de calidad y tener una longitud mínima. La ventana de creación intelectual implica que el investigador pueda trabajar y reflexionar sobre un tema por un tiempo prolongado. Es muy difícil brincar de la lectura de un artículo de revisión a la atención de un alumno con dudas, para luego continuar otro poco y correr al salón de clase; proseguir la lectura y dejarla para calificar tareas y corregir exámenes... y así sucesivamente, día tras día.

Consideramos que continuar con esta misma exigencia hacia los profesores de carrera y asignatura, a través de los programas de estímulo y reconocimiento académicos, sobrepasa las capacidades y condiciones que la propia institución otorga a estos docentes. Esta exigencia genera una sensación de falta de reconocimiento y frustración en muchos de los docentes, y se basa en la suposición de que quienes son capaces de contribuir a la creación de conocimiento, serán también mejores profesores (Rueda Beltrán *et al.*, 2010). Además, la docencia y la investigación son trabajos distintos, que requieren formaciones distintas, condiciones distintas e inclusive, son el resultado de vocaciones académicas distintas. La evaluación de los profesores, más

5 Es decir, mientras un investigador de tiempo completo puede llegar a tener un sueldo mensual de cerca de 100 mil pesos, un profesor de asignatura, con una materia, tiene un sueldo de 1 mil 200 pesos mensuales.

orientada a la investigación que a la docencia, ha ocasionado que hoy en día se perciban las clases como una carga (Stewart, 2006) —de hecho, así se le llama: “carga docente”— que impide o dificulta el trabajo más reconocido de investigar y publicar.

Coincidimos con Rueda *et al.* (2010), en cuanto a que no parece haber evidencia de que los programas de estímulos y reconocimientos mejoren la docencia, pero además, según nuestros datos, tampoco parecen haber incidido de manera positiva en la producción de publicaciones de investigación en revistas de alto impacto, en el ámbito de la investigación educativa. Tal vez los requerimientos de los programas de estímulos y reconocimientos basados en el rendimiento no son apropiados para motivar este tipo de producciones o, inclusive, pudieran estar actuando de forma contraproducente. Estos programas han sido criticados prácticamente desde su inicio (Díaz-Barriga, 1996) y a lo largo de su funcionamiento (Heras, 2005; Sánchez Dromundo, 2005). Los cuestionamientos se refieren, entre otras cosas, a que estos sistemas de pago por mérito prácticamente excluyen y devalúan la labor docente, al mismo tiempo que producen frustración, estrés y problemas de salud (Martínez, 2012; Urquidi, 2010), promueven la competencia entre los profesores, y borran la distinción entre las funciones de docencia e investigación, al crear la figura de docente-investigador.

Pero además de estos problemas —que ameritan contar con su propia agenda de discusión—, los autores mencionados brindan evidencias que sugieren que estos programas tienden a deteriorar la calidad de las publicaciones alrededor de la investigación, en beneficio de la cantidad y la proliferación de refritos⁶ e investigaciones de poca monta. Para cumplir con estándares que son más de cantidad que de calidad, los investigadores invertimos nuestro tiempo en escritos que

sean breves y poco profundos, que nos permitan obtener resultados rápidos que puedan reutilizarse en diversos foros y medios, para con ello conseguir los puntos necesarios para ingresar o permanecer en los programas. Tal vez estamos buscando publicar en revistas con menos exigencias, o tal vez las revistas no indizadas en JCR y Scopus son las más adecuadas para nuestro objeto de estudio, o tal vez muchos de nosotros simplemente no estamos publicando artículos de investigación.

La existencia de estos programas de estímulos y reconocimiento mantiene en pie la necesidad de debatir acerca de cómo definir la línea entre el mayor o menor valor del trabajo académico en el ámbito educativo. Hoy por hoy ofrece mayor retribución, prestigio y remuneración económica, publicar artículos que contribuyan al mejoramiento de la labor docente. Se busca el reconocimiento de un grupo diminuto de pares académicos y se deja de lado el reconocimiento a productos y beneficios reales, palpables, de la labor educativa.

Por otro lado, habría que determinar cuáles son las urgencias en el sistema educativo mexicano y, en general, en los países en vías de desarrollo. Sin duda, los países desarrollados producen grandes cantidades de artículos de investigación, pero la mayoría de ellos se enfocan en examinar problemas prácticos. La diferencia es que insertan el planteamiento y la solución de estos problemas en discusiones teóricas de relevancia global. Parecería deseable que nosotros, como investigadores educativos, participáramos también en estas discusiones.

En todo caso, parece sustancial revalorar la función docente que tiene una importancia significativa para nuestro país, puesto que está directamente relacionada con la formación de los jóvenes. Por otro lado, si se desea que México incremente su participación

6 De acuerdo con la Real Academia Española, refrito significa, en su segunda acepción: “Cosa rehecha o recompuesta, especialmente refundición de una obra dramática o de otro escrito”.

mundial en las publicaciones extranjeras con calificaciones altas, será indispensable revisar las políticas relacionadas con ciencia y tecnología. Debe analizarse cuál es la conveniencia de mejorar los índices de desarrollo global asociados con este factor y, eventualmente, cuáles son las mejores vías para conseguir estas metas.

Dentro de las limitaciones de esta investigación podemos mencionar que las búsquedas que realizamos son necesariamente incompletas, como se mencionó en la sección de metodología. Asimismo, consideramos que nuestra posición ante el objeto de estudio es

necesariamente no neutral, puesto que forma parte de nuestras metas y actividades cotidianas, lo cual es inseparable de nuestra afectividad y percepción. Sin embargo, el problema es complejo y exige una mirada cualitativa y humana que complementa el análisis de los datos estadísticos, de ahí que hemos expresado nuestra opinión, razonada y fundamentada.

Será deseable continuar el estudio de este problema incorporando de manera amplia la perspectiva de todos sus actores: investigadores educativos, docentes, evaluadores, y responsables de políticas educativas y económicas.

REFERENCIAS

- Asociación Autónoma del Personal Académico de la Universidad Nacional Autónoma de México (AAPAUNAM) (2013), *Contrato colectivo de trabajo del personal académico 2013-2015*, México, UNAM.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2012), *Índice de revistas mexicanas de investigación científica y tecnológica en México*, en: <http://www.redalyc.org/conacyt/busquedas/IndexacionesPorArea.jsp?CmbRev=4> (consulta: 10 de septiembre de 2012).
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) (2013), *Estadística básica 2012*, en: <http://geo.virtual.vps-host.net:8080/SIICYT/estadisticas.do?method=iniCiencia&anio=2012> (consulta: 3 de abril de 2013).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1996), "Los programas de evaluación (estímulos al rendimiento académico) en la comunidad de investigadores. Un estudio en la UNAM", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 2, pp. 408-423.
- ELSEVIER (2013), *Scopus*, en: <http://www.scopus.com/home.url> (consulta: 12 de septiembre de 2012).
- GARCÍA Cabrero, Benilde, Javier Loredo Enríquez y Guadalupe Carranza Peña (2008), "Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. especial, pp. 1-15.
- GARCÍA R., Enrique (2012), "Reflexionando en torno a la investigación educativa: una mirada crítica desde la auto etnografía de un docente", *Qualitative Research in Education*, vol. 1, núm. 1, pp. 58-79.
- GARFIELD, Eugene (2006), "The History and Meaning of the Journal Impact Factor", *Journal of the American Medical Association (JAMA)*, núm. 293, pp. 90-93.
- HERAS, Leticia G. (2005), "La política de educación superior en México: los programas de estímulos a profesores e investigadores", *Revista Venezolana de Educación (Educere)*, vol. 9, núm. 29, pp. 207-215.
- MARTÍNEZ Alcántara, Susana, Ignacio Méndez Ramírez y Chiharu Murata (2011), "Becas y estímulos y sus consecuencias sobre el trabajo y la salud de docentes universitarios", *Reencuentro*, núm. 61, pp. 56-70.
- MERTON, Robert K. (1968), "The Matthew Effect in Science", *Science*, vol. 159, núm. 3810, pp. 56-63.
- RAMÍREZ, Rosalba y Eduardo Weiss (2004), "Los investigadores educativos en México: una aproximación", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 21, pp. 501-513.
- RUEDA Beltrán, Mario, Edna Luna Serrano, Benilde García Cabrero y Javier Loredo Enríquez (2010), "La evaluación de la docencia en las universidades públicas mexicanas: un diagnóstico para su comprensión y mejora", *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 3, núm. 1e, pp. 77-92.
- SÁNCHEZ Dromundo, Rosalba A. (2005), "El impacto de los programas de estímulos de los académicos del posgrado", en Raquel Glazman Nowalski (ed.), *Las caras de la evaluación educativa*, México, UNAM, pp. 103-129.
- SEGLÉN, Per O. (1997), "Why the Impact Factor of Journals should not be Used for Evaluating Research", *BMJ*, vol. 314, núm. 7079, pp. 497-502.

- STEWART, Timothy (2006), "Teacher-Researcher Collaboration or Teachers' Research?", *TESOL Quarterly*, vol. 40, núm. 2, pp. 421-430.
- TESTA, James (2012), *The Thomson Reuters Journal Selection Process*, Thomson Reuters, en: http://thomsonreuters.com/products_services/science/free/essays/journal_selection_process/ (consulta: 12 de septiembre de 2012).
- The World Bank (2012), *Scientific and Technical Journal Articles*, en: <http://data.worldbank.org/indicator/IP.JRN.ARTC.SC> (consulta: 12 de septiembre de 2012).
- THOMSON Reuters (2011), *Journal Citation Reports: Social sciences edition*, en: <http://isiknowledge.com> (consulta: 7 de septiembre de 2012).
- THOMSON Reuters (2012), *Journal Citation Reports*, en: http://wokinfo.com/products_tools/analytical/jcr/ (consulta: 10 de septiembre de 2012).
- THOMSON Reuters (2013), *Web of Knowledge*, en: <http://isiknowledge.com> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- Universidad Nacional Autónoma de México (2011), *Agenda Estadística*, en: <http://www.planeacion.unam.mx/Agenda/2011/disco/#> (consulta: 5 de febrero de 2013).
- Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) (1996), *Lineamientos y requisitos generales para la evaluación de profesores e investigadores*, en: <http://dgapa.unam.mx/Reglamentos/LinProfInvpride.pdf> (consulta: 12 de septiembre de 2012).
- University of Pennsylvania (2011), *Eugene Garfield*, en: <http://www.garfield.library.upenn.edu/> (consulta: 10 de septiembre de 2012).
- URQUIDI Treviño, Laura Elena y José Raúl Rodríguez Jiménez (2010), "Estrés en profesorado universitario mexicano", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-21.
- WEISS, Eduardo y Norma G. Gutiérrez (2003), "Comunicación de la investigación educativa", en Eduardo Weiss (ed.), *El campo de la investigación educativa, 1993-2001*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), pp. 172-192.
- ZIMAN, John Michael (1968), *Public Knowledge: An essay concerning the social dimension of science*, Londres, Cambridge University Press.

La Reforma Integral de la Educación Básica en el discurso docente

Análisis desde el ángulo de la significación

ERNESTO TREVIÑO RONZÓN* | RODOLFO CRUZ VADILLO**

El objetivo del artículo es presentar una discusión sobre la RIEB 2009 desde el ángulo de los procesos de significación. Para esto, se inicia mostrando los rasgos teórico-metodológicos del estudio; luego se habla de la RIEB como propuesta educativa, social y política que proyecta contenidos significantes que buscan reordenar el trabajo del profesorado, y posteriormente se analizan algunas significaciones producidas por los sujetos participantes en esta investigación. Se argumenta que la RIEB ha sido altamente efectiva al interpelar al profesorado sobre las posibilidades y beneficios de los cambios propuestos; sin embargo, también señalamos que tal proceso no se ha dado sin contradicciones. El texto parte del supuesto de que estudiar las significaciones docentes es pertinente para comprender las condiciones de implementación de las iniciativas de cambio en los espacios escolares.

The objective of this paper is to present a discussion on the Integral Reform of Basic Education 2009 (RIEB is the Spanish acronym) from the perspective of the signification processes. To do this, the article begins by demonstrating the theoretic-methodological features of the study; it then goes on to speak of the RIEB as an educational, social and political proposal that projects meaningful content aimed at reorganizing the work of the teaching staff; thereafter, it analyses some of the significations produced by the subjects who participated in the investigation. It is argued that the RIEB has been highly effective in interpolating the teaching staff with regard to the possibilities and benefits of the proposed changes; however, it is also demonstrates that the said process has not been accomplished without contradictions. The text is based on the assumption that studying teaching significance is relevant to the understanding of the implementation conditions regarding the initiatives of change within the educational environment.

Palabras clave

Reforma educativa
Política educativa
Significación
Representaciones sociales
Discurso

Keywords

Educational reform
Educational policy
Signification
Social representations
Speech

Recepción: 23 de enero de 2013 | Aceptación: 6 de mayo de 2013

* Doctor en Ciencias por el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN). Investigador del Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Líneas de investigación: políticas públicas y procesos sociales; seguridad, vulnerabilidad y desarrollo; políticas educativas (énfasis en educación básica y educación superior); globalización, sociedad del conocimiento y cambio social. Publicaciones recientes: (2013, con D. Lizarazo Arias, M. Andión García, G. Hernández Zamora, D. Hernández Zamora y M. Millán Campuzano), *Símbolos digitales. Representaciones de las TIC en la comunidad escolar*, México, Siglo XXI Editores y UAM; (2013) "Políticas públicas para la población joven. Elementos para la discusión desde una perspectiva educativa", *Pampedia*, núm. 8, pp. 40-55. CE: ernesto.tr@gmail.com

** Maestro en Educación por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Estudiante de Doctorado en el Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Veracruzana. Becario del CONACyT. Líneas de investigación: docencia en la educación básica; políticas educativas y educación superior. CE: rodolfoc@hotmail.com

PRESENTACIÓN

Durante la reciente década, la educación básica de México ha venido experimentando un largo y complejo proceso de reforma educativa (RE). Probablemente, es una de las iniciativas más ambiciosas en la historia de la educación moderna de este país, pues mientras propone un ajuste al modelo pedagógico y al tratamiento de los contenidos, también trata de articular los diferentes niveles de la educación básica y de renovar algunos de los conceptos clave del sistema educativo. Por lo anterior, por sus implicaciones, por el momento en que está ocurriendo, por los recursos que ha requerido, la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es objeto de discusiones de diferente orientación y magnitud.

Los estudios sobre los procesos de reforma son recurrentes en diferentes partes del mundo. Una de las preocupaciones más comunes de los especialistas en el tema, así como de las autoridades responsables de la operación de los sistemas educativos, es identificar la efectividad de los cambios propuestos a través de los planes y programas de estudio. En el caso del sector gubernamental, es también común la inquietud por saber si los procesos docentes activan con fidelidad las nuevas disposiciones: si han variado las formas de tratamiento de los nuevos contenidos, y si se han renovado los procesos didácticos y de evaluación. También circulan las inquietudes sobre el impacto de las reformas en los aprendizajes de los estudiantes, en los niveles de desempeño y, recientemente, también en los resultados logrados en las así llamadas evaluaciones estandarizadas (Torres, 2000; Zorrilla, 2001; Loyo, 2002; Krawczyk, 2002; Ross, 2003; Olivera, 2012).

Reconocemos la pertinencia de tales inquietudes y suscribimos la necesidad de continuar su estudio en la medida que amplía la

comprensión del proceso educativo, además de que permite identificar las fortalezas, las debilidades o las inconsistencias de las reformas en sus diferentes dimensiones.

Ahora bien, sin dejar de interesarnos en cuestionamientos como los arriba señalados, en este escrito proponemos centrar la atención en un proceso sutil, complejo, probablemente “anterior” a las preguntas por los “resultados de las reformas”. Presentamos una discusión que analiza la RIEB como un objeto cargado de significados que, mientras es recibido y apropiado por el profesorado, activa complejos procesos de significación y resignificación. Para ello, en el escrito tomamos como base los recursos de una investigación desarrollada entre los años 2011 y 2012 en una escuela de educación primaria del estado de Veracruz, México,¹ que permitió conocer varios aspectos del proceso inicial de implementación de la reforma en el plano escolar, y que ahora retomamos desde un nuevo ángulo de discusión.

Como adelanto a lo que expondremos, podemos apuntar aquí que la RIEB ha mostrado elementos relativamente novedosos que al parecer han interpelado exitosamente a los sujetos participantes en esta investigación, quienes ven en ellos una posibilidad para la mejora educativa. También encontramos que la configuración discursiva de la RIEB ha propiciado nuevas significaciones acerca del proceso educativo y del estudiante, pero al convivir con significaciones previas y de larga duración, también está siendo cuestionada, lo que indica una tensión en las *condiciones de recepción* en el nivel del espacio escolar.

Es pertinente explicitar las razones que nos han animado a presentar una discusión de esta orientación. Por un lado, buscamos mostrar que los estudios sobre cómo los profesores dotan de sentido a la reforma a partir

¹ La investigación fue desarrollada por Rodolfo Cruz Vadillo (2011) bajo la dirección de Ernesto Treviño Ronzón, en el marco del programa de Especialidad en Investigación Educativa de la Universidad Pedagógica Veracruzana. Los autores agradecen a los dictaminadores su atenta revisión y las diversas sugerencias a la primera versión de este artículo.

de su interacción con ella, son valiosos para comprender de manera más integral los retos que las iniciativas de cambio enfrentan al llegar al aula. Por otro lado, es un supuesto de trabajo que los estudios sobre la significación pueden constituir una base importante para explorar procesos fundamentales, tanto para el campo de conocimiento educativo, como para el diseño de políticas en una era marcada por rápidos ajustes culturales, sociales y tecnológicos, tales como la emergencia y modificación de identidades educativas o la transformación de las representaciones sociales (Cochran-Smith y Fries, 2001).

La tercera razón que nos ha animado a estudiar la RIEB desde el ángulo de la significación radica en que, según nos indica nuestra experiencia como investigadores, como formadores de formadores, y como docentes de educación básica, los estudios sobre reforma —así como sobre políticas educativas— requieren mirar sistemáticamente al repertorio simbólico que guía y sobredetermina el actuar del profesorado. La evidencia que mostramos adelante indica que los responsables de activar la reforma en los espacios áulicos no actúan sólo con base en los preceptos que ésta les allega, sean metodológicos, técnicos o políticos; más bien, se mueven en densas redes de relaciones con significados diversos, algunos contradictorios, muchos de ellos sedimentados, heredados generacionalmente a través de charlas, de rituales, de estructuras que los anteceden y a través de las cuales miran y procesan los cambios. Consideramos que una discusión sobre esto puede fortalecer nuevos frentes de trabajo sobre las reformas educativas, en particular en sus primeras etapas de implementación.

La exposición tiene el siguiente orden: primeramente presentaremos los rasgos teórico-metodológicos del estudio que sustenta nuestra discusión; tocaremos específicamente conceptos relativos a los procesos de significación —y a las representaciones sociales—; luego hablaremos de la procedencia del

referente empírico y de su tratamiento. Sobre esta base, en un segundo momento extendemos brevemente la reflexión conceptual, pero ahora para hablar de las reformas como propuesta política y educativa que incluye un dispositivo de significación que busca organizar la vida social, al identificar riesgos y ofrecer promesas de salvación. Esto nos da un marco para entrar en el tercer momento y parte central de nuestra exposición, donde presentaremos una caracterización de la RIEB como propuesta política y como fuente de significaciones, y exploraremos algunos testimonios recabados en el estudio, los cuales hemos organizado en cuatro apartados breves. Cerraremos la exposición con una sección de consideraciones finales.

Aunque el análisis en este documento es modesto, y está marcado por diferentes condiciones como el espacio disponible y el objeto de estudio mismo, tiene la firme intención de aportar una explicación específica con implicaciones mayores sobre cómo la reforma encuentra su lugar en la mirada de los docentes de educación primaria.

REFORMA, DOCENCIA Y SIGNIFICACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

La implementación de la RIEB 2009 implica diversos ajustes de orden político, organizacional y pedagógico, entre otros, todos de gran magnitud. Al ser un proceso en desarrollo, su estudio plantea diversos desafíos analíticos. Con esto presente, consideramos que el objeto de estudio se beneficiaría de una aproximación ontológica y epistemológica que permitiera apertura y movilidad teórica y metodológica.

Coordenadas conceptuales

Para el desarrollo de la investigación se echó mano de conceptos provenientes de diferentes campos de discusión, con los que integramos una red analítica. Explicitaremos los más relevantes para esta exposición.

Significación y representación

Nuestra reflexión está centrada en las significaciones que acerca de la RIEB construyen docentes en ejercicio, y nuestra superficie de análisis es su *discurso oral*. Frente a ello, el marco conceptual del estudio se construyó en una suerte de intersección teórica en la que los estudios de la significación constituyen la base conceptual idónea; a partir de tales estudios recuperamos otros recursos con los cuales guardan afinidad, como las teorías de las representaciones sociales y el análisis político del discurso. Los estudios de la significación transitan por diferentes dominios disciplinares, desde la lingüística hasta la política o la sociología, y han encontrado vías de diseminación a través de los estudios del discurso en sus diversas escuelas (Torfing, 1998; Schmidt, 2008).

De Saussure (1945) definió la significación como el proceso por el cual un significado —un concepto—, es articulado a un significante —a un término—. En nuestra exposición la significación puede ser entendida así, o también, en un sentido más amplio, como el proceso a través del cual se dota de sentido a los “objetos” del mundo (imágenes, sonidos, olores, relaciones, lugares). Varios grados más adelante de las elaboraciones originarias de De Saussure, en las teorías del discurso contemporáneas las significaciones han sido conceptualizadas también como múltiples re-significaciones, es decir, como construcciones abiertas, en reelaboración permanente a partir de elementos disponibles previamente.

Las significaciones, como las entendemos aquí, no están constreñidas a las operaciones lingüísticas; tampoco se constituyen sólo en la dimensión psíquica. Por el contrario, funcionan como redes —también llamadas estructuras, sistemas o campos de significación— que implican experiencias, objetos materiales

y espacios físicos; por ello, no se reducen sólo a conceptos, ni se limitan al lenguaje.

Las re-significaciones resultan de intercambios colectivos, tienen fuentes diversas, se objetivan en diferentes superficies materiales y encuentran múltiples vías de circulación: las relaciones y prácticas cotidianas; las formas de lenguaje; instituciones como la familia, la escuela, la religión, la política; los medios de información y comunicación; y los documentos y rituales de la vida escolar. Desde este ángulo, los profesores, los directivos y los estudiantes son entendidos como sujetos sociales que se van construyendo mientras reconstruyen su entorno a través de redes de relaciones y prácticas cotidianas cargadas de significado. En el caso de los profesores, los significados que construyen acerca de la educación, de su trabajo y de los estudiantes y de los contenidos escolares y de la reforma, habitan en el lenguaje, en la documentación que usan, en sus interacciones cotidianas con pares, estudiantes, padres de familia y vecinos; en su ordenación didáctica, en los materiales con que trabajan y en sus prácticas de evaluación.

Los conceptos de *orden simbólico* y *orden imaginario* son útiles aquí pues ayudan a explicar parte del complejo proceso de envío y recepción de contenidos significantes en y entre los sujetos, como los que ocurren en la implementación de una reforma. Siguiendo a Zizek (1992), lo simbólico se entiende como el lugar donde se configuran y articulan las significaciones del mundo cotidiano; es el espacio de la regularidad de los sistemas de significado desde donde se emiten y reciben los mensajes —las normas, la tradición, los lenguajes—. En el orden imaginario, también construido significativamente, se develan las aspiraciones y las esperanzas.²

Sobre esta base conceptual, en el estudio consideramos pertinente recurrir a otros referentes conceptuales que permiten analizar

² Zizek, siguiendo a Jacques Lacan, incluye en el modelo explicativo el orden de lo *real*: un tipo de límite que escapa a la representación previa, desde el cual tanto el orden simbólico como el imaginario son constantemente subvertidos. En el mundo cotidiano lo real puede tomar la forma simbólica de un accidente o una contingencia.

significaciones particulares, como es el caso de la teoría de las *representaciones sociales* (RS), usada con frecuencia para explicar la articulación de los significados que orientan la producción de realidad. En el proceso por el cual los sujetos dotan de sentido a su mundo, convergen elementos contruidos desde sus experiencias, conocimientos, referentes morales, religiosos y políticos. Para Moscovici (1979), la representación es un *corpus* de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a la cual las personas hacen inteligibles la realidad física y social, y se integran en un grupo o en una relación cotidiana. Según este autor y otros, las RS se gestan en la interacción, en el marco de condiciones sociales, políticas o culturales particulares y colectivas, desde la percepción de los propios sujetos en sus intercambios.

Pero si bien las RS se dan en la interacción, cada sujeto representa su realidad de manera distinta, condicionado por su lugar de recepción/enunciación. Así, las RS son conjuntos de significados contruidos socialmente que orientan la percepción/comprensión/creación del mundo y sus relaciones; en nuestro caso, la comprensión que los actores escolares tienen de la RIEB, de sí mismos, de aquellos con quienes interactúan y de la dinámica escolar. Las RS tienen duración y consolidación variables, y aunque son contruidas socialmente, no necesariamente hay correspondencia simétrica entre las desplegadas por quienes comparten el mismo espacio social (Piña y Cuevas, 2004). Asimismo, no son necesariamente lógicas, pues la forma en que se construyen y despliegan no responde imperiosamente a una articulación coherente.

Ahora bien, es muy importante señalar aquí que aunque en la investigación el análisis de las representaciones fue un recurso importante, en este artículo, tanto por razones de

espacio como de interés temático, colocamos el acento en el proceso de significación que se objetiva en la respuesta oral de los sujetos, y sólo hacemos algunos llamados analíticos a elementos representacionales cuando así lo consideramos pertinente para ilustrar nuestra perspectiva general de análisis.³ Abonamos más sobre esto en el apartado metodológico del escrito.

Significación, reforma y docencia

Consideramos que el análisis de las significaciones —y en cierto grado de las RS— plasmadas en el discurso oral permite dar cuenta de los sentidos que el profesorado asigna a la RIEB desde el marco de su experiencia cotidiana (Hill e Irvine, 1993). Allí emergen y circulan conocimientos, ideas y creencias sobre lo que implica educar, sobre la escuela, la comunidad y la profesión docente. En este marco nos preguntamos ¿qué relaciones se dan entre las significaciones —y las RS— pre-valetientes y las que “llegan” con la implementación de una reforma?

Toda propuesta de cambio ofrece nuevos elementos significantes a los sujetos educativos, quienes deben recibirlos y ponerlos en marcha desde sus marcos interpretativos y de actuación; algunos de esos elementos son compatibles con estructuras vigentes, pero otros estarán en conflicto, y este choque de referentes influye en el devenir de la reforma y de los sujetos. Por ejemplo, los participantes en esta investigación han contruido significaciones específicas sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre el papel del docente en el contexto de su condición social e institucional, y también han heredado modelos de pensamiento más o menos explícitos.

3 Reconocemos que un estudio detallado de las representaciones sociales, simbólicas o imaginarias requiere elaborar con detalle información acerca de las trayectorias social, personal y educativa de los sujetos, así como sus marcos de interacción. Esto escapa a las posibilidades de un escrito como éste, centrado especialmente en los procesos de construcción de significado, un proceso social que puede ser estudiado a través de la enunciación de los sujetos (Hill e Irvine, 1993).

Sobre esta base, que hace referencia a la trayectoria personal y profesional de cada docente, opera el proceso de reconstrucción de significados frente a la RIEB. Aquí es pertinente recordar que en un contexto de reforma, las significaciones, las estructuras y las identidades vigentes están expuestas a un tipo de tensión que las hace particularmente susceptibles de modificación.

ORIENTACIONES METODOLÓGICAS

Esta investigación puede caracterizarse como exploratoria de orientación cualitativa (Schostak, 2002). Tal aproximación nos pareció pertinente pues el objeto de estudio es complejo y relativamente nuevo, lo que dificulta las posibilidades de profundización. Para procesar nuestro interés de conocimiento se pensó en una ruta metodológica que permitiera centrar y explorar de manera más o menos regular la construcción de significados frente a la RIEB.

En una primera etapa nos adentramos en un análisis de la documentación básica de la RIEB que incluyó los libros de textos, los programas de estudio disponibles para los profesores, las guías articuladoras y los materiales del diplomado de capacitación de docentes, entre otros (SEP, 2010a; 2010b; 2010c; 2010d; 2011a; 2011b; 2011c). En estos documentos analizamos las significaciones a través de su objetivación en el vocabulario, los conceptos clave, las propuestas, las indicaciones y los “llamados al profesorado” para implementar la reforma.

En un segundo momento metodológico abordamos las significaciones docentes. Se trabajó con seis profesoras en servicio, primero a través de la técnica de entrevista semi-estructurada, y luego a través de la técnica de grupo focal. Consideramos que dichas decisiones y herramientas fueron adecuadas para

los propósitos y alcances del estudio (Rubin y Rubin, 1995; Schostak, 2002; Schmidt, 2008). La entrevista constó de doce preguntas organizadas por temas; se buscaba explorar las significaciones, por ejemplo, en términos del conocimiento acerca de la RIEB, de su identificación con la propuesta y de sus experiencias de capacitación, entre otros aspectos. Algunas de las preguntas fueron: ¿qué es para usted la RIEB? ¿Cuáles son los cambios más significativos de la RIEB que impactan directamente el trabajo docente? ¿Cuál es el rol del maestro y del alumno en ella? ¿Qué acciones se han implementado para adoptar el modelo por competencias de la RIEB 2009 en la escuela?

Después de la entrevista se tuvieron dos sesiones de grupo focal con una duración de una hora cada una, que giraron en torno a los cuestionamientos y respuestas desplegadas en las entrevistas. El propósito ahora era precisar y, en su caso, profundizar en las respuestas escuchando a las docentes en el escenario más abierto de la interacción grupal, pertinente en un estudio como el nuestro.⁴ Ahora bien, en este artículo se recupera sólo una parte de la información recabada y analizada; haremos referencia a los materiales básicos de la RIEB y, como adelantamos, nos centraremos en analizar extractos específicos de los testimonios orales.

Como era de esperarse, las decisiones metodológicas permitieron iluminar algunos aspectos y obscurecieron otros; por ejemplo, permitieron centrar la atención en el proceso de significación en el plano de los documentos oficiales y en el decir de los sujetos. Pero dado que deliberadamente pusimos el acento en el eje sincrónico, sacrificamos —no ignoramos— el análisis detallado en el eje diacrónico, es decir, la historización de significaciones; esa misma limitación está presente en este escrito.

4 De manera complementaria se llevaron registros anecdóticos para referenciar y contrastar la información recabada. Tanto el referente documental como el referente testimonial implicaron la sistematización de unidades de información y la construcción de categorías analíticas, a través de etiquetamientos y de la identificación de unidades significantes de convergencia y ruptura.

Sobre la población participante en el estudio y su contexto

La investigación se realizó en una escuela primaria particular, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Veracruz. La elegimos porque se tenía acceso directo a ella a través de gestiones previas y porque las referencias contextuales indicaban que dicho centro escolar contaba con una “buena reputación” académica entre los padres de familia, el vecindario y otras escuelas. Esto permitía suponer una condición institucional a favor de una nueva reforma orientada, según términos oficiales, a la mejora educativa.

La plantilla del centro escolar es de 24 docentes encargados de grupo y seis en el área de inglés. Desde el punto de vista de la gestión del desempeño, en esta primaria se ha trabajado tradicionalmente con base en planeaciones didácticas rigurosamente supervisadas por los directivos, tanto en su diseño como en su ejecución; se conmina a los estudiantes a que desarrollen su actividad en silencio y sentados, y se muestra un interés particular por mantener articulado el binomio disciplina-aprendizaje.

Conviene señalar, quizá apresuradamente, que las visitas a la escuela dejaron ver que la forma de trabajo se ha mantenido constante desde hace más de 15 años, no obstante las diversas reformas diseñadas a nivel nacional. Por ejemplo, al parecer los procesos de enseñanza y aprendizaje siguen una dinámica fuertemente marcada por la transcripción y memorización de información. También destaca la gran cantidad de contenidos abordados por docentes y estudiantes adicionales al currículo básico marcado por la SEP. Esta impronta deriva, en buena medida, de la visión que la dirección del

centro tiene del proceso escolar y que pudimos registrar en entrevistas, diálogos informales y observaciones que no analizaremos aquí. Es pertinente señalar también que, como en casi toda escuela particular, la permanencia del profesorado está sujeta a su desempeño; sus contrataciones se renuevan anualmente según las revisiones de su trabajo, lo que tiene un impacto en su hacer cotidiano, y suponemos que también en su decir. Haremos una referencia puntual a esto en la sección de análisis.

Como dijimos, se trabajó con seis docentes, todas mujeres, con formación de licenciatura en el área de la educación y cuya experiencia era adecuada para los propósitos del estudio, al ubicarse entre los cinco y 23 años de ejercicio profesional. Inicialmente se pensó entrevistar sólo a quienes estuvieran implementando la RIEB y recibiendo el diplomado de capacitación que para estos efectos estaba ofreciendo la Secretaría de Educación Pública (SEP). Después se amplió el espectro para incluir a una profesora de cada grado, pensando que sería relevante registrar sus expectativas al estar por iniciar sus trabajos con la reforma.⁵ Al momento de realizar el estudio las docentes de primero y sexto ya habían tomado el diplomado de la RIEB y las de segundo y quinto lo estaban recibiendo; estas cuatro profesoras ya implementaban el nuevo currículo, mientras que las de tercero y cuarto estaban por iniciar tal proceso, pero estaban familiarizadas con él a través de conversaciones con sus compañeras y de la revisión de materiales educativos.

El trabajo de campo se realizó en los meses de abril y mayo del 2011. Claramente, las docentes enfrentaron el gran reto de hablar de la reforma mientras aprendían de ella.

⁵ La decisión de incluir a docentes que ya habían tomado la capacitación, así como a otras que no la habían tomado, tuvo como propósito establecer diferencias y parecidos en sus significaciones, pero los testimonios recuperados no permitieron lograr esto con detalle. Por otro lado, variables como los años de servicio sí se hacen visibles en su discurso, según mostraremos, y aunque no las establecimos como criterios de análisis, se hará referencia tangencial a algunas de ellas.

Tabla 1. Información de las docentes participantes en el estudio

Formación inicial	Años como docente	Grado que imparte	Identificador	Diplomado para la RIEB	Trabaja con la RIEB
Licenciada en Educación	19	Sexto grado	MS	Concluido	Sí
Licenciada en Pedagogía	18	Quinto grado	MN	En curso	Sí
Licenciada en Ciencias de la educación	23	Cuarto grado	MM	No	No
Licenciada en Educación primaria	20	Tercer grado	MG	No	No
Licenciada en Educación primaria	5	Segundo grado	ML	En curso	Sí
Licenciada en Educación primaria	12	Primer grado	MC	Concluido	Sí

Fuente: elaboración propia.

Además de los alcances y las limitaciones ya planteadas, debemos explicitar dos asuntos más antes de continuar. Primeramente, no fue interés del estudio, ni de esta exposición, establecer la pertinencia, los alcances y la consistencia interna de la propuesta de reforma. Tampoco, explorar el dominio que las docentes tenían de ella, o la correspondencia entre su decir y sus acciones; si bien éstos son temas muy importantes, nuestro interés estaba en las construcciones significantes. En segundo lugar, en correspondencia con la perspectiva de análisis adoptada, es importante señalar que nuestra indagatoria —y en particular esta exposición— ponen acento en el análisis de la significación desde una mirada global, lo que no permite el análisis particularizado de los individuos, de sus historias y trayectorias. Sin duda tal enfoque sería interesante, pero requeriría un emplazamiento y tratamiento de información diferente al que nos interesa ahora.

RASGOS SOCIOPOLÍTICOS DE LA REFORMA EDUCATIVA

Nuestra discusión sobre cómo los profesores significan —y representan— la RIEB demandó una revisión de las discusiones temáticas

sobre los procesos de reforma escolar, así como del carácter y de la trayectoria política de la RIEB. Aunque no es posible entrar de lleno en el análisis realizado, es pertinente plantear algunas consideraciones de tal revisión que permitan ubicar la reforma en el marco de los procesos de cambio a nivel global y nacional, y como una fuente de significados particulares.

Los cambios educativos en México pueden y deben entenderse en el marco de procesos más amplios que, si bien no determinan unidireccionalmente los procesos y las decisiones locales, tienen resonancia en ellas. Tener esto presente es pertinente, pues los estudios sobre la reforma escolar deben permitir conectar diferentes planos o niveles de análisis para evitar explicaciones aisladas o deterministas.

Las reformas constituyen un tema sumamente importante por el peso, los recursos y las expectativas que generan. En el amplio estado de conocimiento en este campo se ha mostrado que en países de América Latina, la historia reciente en materia de diseño e instrumentación de reformas ha experimentado desfases entre las condiciones del entorno y los contenidos de las mismas, así como entre sus propósitos y las condiciones políticas e

institucionales de instrumentación. Ya se ha documentado lo difícil que resulta construir la agenda política para el cambio, así como la importancia de identificar a los actores políticos que intervienen en ella. Sabemos también que las reformas dejan al descubierto conflictos, desniveles en la operación y en la comprensión, zonas de resistencia y expectativas asimétricas frente al cambio (Gajardo, 1999; Loyo, 2002; Miranda y Reynoso, 2006; Fuentes y Cruz, 2010). Partimos de reconocer esta gran base de conocimiento para avanzar en nuestra propia preocupación.

LA EDUCACIÓN DE MÉXICO EN LA ÉPOCA DE LAS REFORMAS ESCOLARES

La reforma escolar del 2009 en México es un proceso educativo y político, pero también un momento sociocultural de rasgos complejos. En este sentido, si tomamos como referencia el conjunto de cambios educativos que han ocurrido en gran parte del mundo desde mediados de la década de 1990 podemos afirmar que vivimos en lo que Popkewitz (2000; 2008) ha denominado como la *era de la reforma escolar*: una época donde la educación es objeto de constantes revisiones que desde diferentes parámetros se proponen encauzarla siguiendo lógicas y estilos de pensamiento de diferente procedencia, pero articulados por un sistema de razón eminentemente moderno.

Las reformas de nuestra época emergen en la intersección —a veces accidental— de elementos sociales, culturales, económicos, políticos y científicos. Por ejemplo, la exacerbación de procesos de crisis económica —donde se incrementa el desempleo y cambian las condiciones de productividad, o de competitividad— en un contexto de fuerte desarrollo científico o tecnológico, crea las condiciones para discutir acerca de nuevas habilidades, competencias y certificaciones;

de la pertinencia de los perfiles y, en el sentido más amplio, acerca de la formación ofrecida por las instancias escolares a través del currículo y los procesos pedagógicos. Por supuesto, aquí también tienen peso las condiciones políticas, laborales, gremiales y hasta de seguridad pública de cada país.⁶

Algo particular de nuestra época —y de las reformas escolares en ella desplegadas— es que apelan a la importancia de la disposición y uso creciente de conocimientos, y de conocimiento acerca del conocimiento (Treviño, 2010a). Los nuevos saberes en diversas áreas forman parte de las discusiones acerca de la educación; al mismo tiempo, parece haber más conocimiento sobre el conocimiento —sobre su producción y uso—; también acerca de cómo pensamos y aprendemos, y esto produce ideas acerca de cómo el currículo y el conjunto de la experiencia escolar deben cambiar, de cómo se deben modificar los contenidos, la interacción, la evaluación, la certificación, el papel del profesorado y la concepción del estudiante.

Según Popkewitz (2008) las reformas actuales no pueden entenderse sin el doble juego de las esperanzas y los miedos, pues echan mano de narrativas de salvación, de promesas de felicidad como alternativas al fracaso. Por ejemplo, cuando se conforma como cambio curricular —con nuevos objetivos, contenidos, perfiles de egreso—, las reformas, con todos sus componentes materiales y conceptuales, prometen acercar nuevos y mejores elementos a los actores escolares, y al hacerlo, también prometen ponernos al resguardo de la amenaza del atraso, de la ignorancia, de la falta de competitividad. Esta sencilla operación es un gran instrumento regulador de los discursos de cambio contemporáneos, pues simplifica temporalmente el espacio político y articula diversos componentes de conocimiento, éticos, procedimentales y técnicos,

6 Problemas de salud en la población joven, violencia social o escolar, crisis medio ambientales, entre otros, pueden llevar a debates y desencadenar acciones sobre la formación ciudadana y crear condiciones para introducir cambios en, por ejemplo, la *formación cívica*.

que atienden a diferentes dimensiones de lo educativo mientras refuerza sus lazos con otros ámbitos del entorno social.

Un rasgo más de los actuales procesos de reforma es que tienen lugar en la época de las comparaciones globales. Diversos instrumentos como el examen del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), o sus equivalentes nacionales, buscan documentar y comparar los sistemas educativos de diferentes países; han sido posibles hacia la última parte del siglo XX y han marcado pautas de racionalización y acción dominantes en lo que va del siglo XXI, tanto en términos de políticas como de concepción del proceso educativo. No podemos aquí discutir las virtudes o limitaciones de este tipo de evaluaciones, pero es clara su presencia e influencia en los procesos de cambio en países con circunstancias contextuales muy diversas.⁷

Ahora bien, las reformas educativas, además de proyectos educativos y culturales, son políticas que operan como dispositivos de regulación social; se procesan como cursos de acción para administrar tiempos, interacciones e incentivos a través de la puesta en escena de diferentes componentes y directrices. Como ya adelantamos, en un esquema básico, las reformas actuales recurren a la identificación de riesgos y amenazas frente a las cuales se presentan propuestas de acción, promesas e incentivos. Al mismo tiempo, como políticas, y al estar atadas a una estructura institucional y jurídica, las reformas conducen a los sujetos a través de mecanismos, por lo general blandos, como la invitación, la persuasión, los incentivos materiales o simbólicos, y sólo en algunos casos, a través de medios punitivos.

Esta forma en que las políticas educativas contemporáneas funcionan, más en términos de incentivos, de ofertas, pero sin abandonar del todo el ejercicio del poder, puede entenderse como ejercicio de gubernamentalidad (Miller y Rose, 2008); un intento de influir el campo de acción de los sujetos que presupone la existencia de espacios de libertad para el ejercicio de la decisión, pero que no se da al margen de tensiones y disputas (Foucault, 1999). Esto tiene implicaciones para el tipo de explicación que nos interesa plantear acerca de la RIEB como propuesta político-educativa cargada de significados que está siendo resignificada en los centros escolares; pues si bien la reforma “invita” a los actores a sumarse a ella, su llegada a las aulas no está sometida a negociación, sino que se devela en la tensión de la obligación y la persuasión para concretar el cambio. Discutiremos esto en términos de procesos de significación.

LA RIEB: LA PROPUESTA Y LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

México inauguró su actual ciclo de reformas educativas en la primera parte del siglo XXI: en preescolar se inició en 2004, en secundaria en 2006, la reforma de bachillerato en 2008 y la de educación primaria en la transición entre 2008 y 2009. En realidad, las fechas son sólo referenciales, pues las reformas no inician el día que se anuncian o se publican formalmente; antes de ello hay procesos de discusión, negociación, cabildeo, etapas de diseño, y una vez iniciadas, entran en momentos de implementación y consolidación.

La propuesta general de la RIEB

Según la propuesta de la SEP, uno de los objetivos y retos principales de la RIEB 2009 es concatenar los tres niveles de la educación básica

⁷ Durante más de una década, países como los que integran la OCDE se han orientado a diagnosticar sus sistemas educativos y, derivado de ello, se han propuesto iniciativas de cambio que incluyen ámbitos como la contratación y promoción del profesorado, el uso de tecnología en los procesos educativos, el cambio en las estrategias de evaluación, y nuevas formas de relación entre la escuela y su entorno.

—el preescolar, la primaria y la secundaria— para configurar un ciclo formativo con propósitos comunes, y prácticas pedagógicas y formas de organización articuladas, para evitar la común fragmentación y falta de continuidad vivida en la experiencia formativa de la educación básica. Es imposible resumir los componentes de la Reforma, pero tocaremos los relevantes para nuestra discusión.

Nuestro análisis de su configuración político-discursiva mostró lo siguiente: la RIEB recupera el sentido del Programa Sectorial de Educación 2007 al señalar que se busca elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional. Se presenta así una *reforma integral* centrada en la adopción de un modelo educativo basado en el desarrollo de competencias que, según la misma argumentación oficial, responda a las necesidades de México en el siglo XXI (SEP, 2007; SEP, 2010d).⁸

...el espíritu de la Reforma no sólo destaca el énfasis en su articulación, ni se reduce al desarrollo curricular, sino a una visión más amplia, con condiciones y factores que hacen posible que los egresados alcancen estándares de desempeño: competencias, conocimientos, actitudes y valores que se apoyan en el currículo, las prácticas docentes, los medios y materiales de apoyo, la gestión escolar y los alumnos (SEP, 2009: 27).

Desde el punto de vista de nuestro estudio, observamos en la reforma una condensación y proyección de concepciones específicas acerca de la educación presente y por venir de México: de orientación desarrollista

y nacionalista, con un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de competencias educativas y enmarcadas en una perspectiva de *necesidades* para el siglo XXI.

Encontramos que la noción de *calidad* se reafirma en el marco significativo de la reforma a través de una operación doble: por un lado, marca una forma de continuidad con más de tres sexenios de políticas orientadas precisamente a elevar la calidad educativa; por otro, marca variaciones, pues la *calidad*, ese deseado rasgo, se pretende articular ahora con significantes como *integralidad*, *estándares de desempeño* y *formación basada en competencias*.

El componente discursivo de las “necesidades”, presente en diferentes documentos de política, aporta un significado político-social de *urgencia* de la RIEB. Entre las necesidades a que se hace referencia en los documentos de programación educativa y de la reforma misma están, en el plano más general: el desarrollo tecnológico, la competitividad económica y la integración global; en el plano más específico: la renovación del proceso educativo, la mejora del funcionamiento del centro escolar, de la relación entre la escuela y su entorno, entre otros.

En esta línea, la RIEB muestra huellas explícitas de las recomendaciones de organizaciones como la OCDE (SEP, 2009); opera entonces como una interfase entre el entorno nacional y el entorno global basada en un *sistema de razón moderno* (Popkewitz, 2008; Treviño, 2010a) en los términos señalados en los dos párrafos anteriores (con orientación a la calidad, la integración, la competitividad y el desarrollo tecnológico).⁹

La forma en que la RIEB se presenta al profesorado reitera lo anterior pues, en parte

8 Otros eventos forman parte del contexto de la reforma; por ejemplo, en mayo de 2008 el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación firmaron la Alianza por la Calidad de la Educación, que señalaba la necesidad de impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica para formar ciudadanos íntegros, capaces de desarrollar todo su potencial (Gobierno de México/SNTE, 2009).

9 Según los documentos de la RIEB, los criterios de mejora de la calidad se aplicarán a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y su enseñanza y a los recursos didácticos. También se promete modernizar y mantener en condiciones adecuadas la infraestructura educativa y la gestión escolar.

importante de los documentos para desarrollar la capacitación, se inicia con una mirada global para respaldar los propósitos educativos de los nuevos planes de estudio, con la finalidad de que los docentes encuentren coherencia entre su labor cotidiana y los fines más generales de la educación en México (SEP, 2009; 2010b; 2011a).

El modelo pedagógico de la reforma está sustentado en el enfoque de formación basada en competencias, que trataría de superar la llamada *fragmentación* educativa, buscando articular conocimientos, habilidades y actitudes en el proceso formativo.¹⁰ Las competencias a desarrollar en el marco de la RIEB son: competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, competencias para la vida en sociedad (SEP, 2011c: 38). Éstas se desarrollarían a través de *campos formativos*, que serían el eje de la organización curricular de toda la educación básica: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo natural y social, y desarrollo personal y para la convivencia. Los campos atraviesan los planes de estudio, desde el preescolar hasta la secundaria. Las asignaturas a través de las cuales se abordan los campos y se desarrollan las competencias varían en cada nivel educativo, pero su enfoque y articulación proponen un mismo tratamiento pedagógico y didáctico.

La tarea del profesorado frente a este complejo dispositivo objetivado en libros, guías y formatos, es reconocer la naturaleza disciplinar de los campos formativos y realizar la construcción de los enfoques que articulen la intervención: seleccionar y diseñar constructos didácticos que permitan el despliegue, la

movilización y la valoración de habilidades, capacidades, destrezas, conocimientos y actitudes en los estudiantes.¹¹ Se pretende que elaboren e implementen métodos, técnicas e instrumentos desde una lógica de razonamiento donde el centro sea el estudiante y el desarrollo de sus *competencias para la vida* —este último es, por cierto, un controvertido significativo de amplia circulación que conecta a la RIEB con diversas iniciativas de cambio a nivel global—.

La reforma, en tanto proceso de producción significativa, interpela, invita, convoca a los docentes a reconocerse, a identificarse con ella, a ser sujetos de ese discurso (Treviño, 2010b). A través de sus múltiples recursos se propone un nuevo contexto de trabajo que implica el ajuste a diversas concepciones previas. En relación a las ideas planteadas en apartados precedentes, podemos describir el conjunto de componentes de la RIEB como un amplio dispositivo que en diferentes niveles intenta ordenar y regular, gubernamentalizar, la vida escolar y la idea de educación misma. No sólo se trata de una diversidad de instrumentos y recursos disponibles, sino de una matriz de contenidos significantes que ofrece cursos de acción, aspiraciones e imágenes específicas a través de las cuales la reforma toma vida y se objetiva en la discusión y en la interacción (Foucault, 1991).

A través de tal dispositivo se pretende activar un proceso de producción significativa fundamental, de resignificación del sujeto docente, del estudiante, del padre de familia y del proceso educativo. En el plano escolar, las orientaciones de la reforma interactúan con las significaciones que los propios sujetos, como los docentes, ya han construido acerca de la enseñanza, del aprendizaje y de

10 La bibliografía disponible sobre las *competencias en la educación* es amplia, y los ángulos de discusión acerca de su pertinencia son sumamente diversos, pero no podemos entrar en tal revisión aquí; algunos de los numerosos textos disponibles para informar las posiciones al respecto son los de Perrenoud (1999), Rychen y Hersch (2004), Tobón (2004) y Ruiz (2010).

11 La principal estrategia de capacitación del profesorado frente a la RIEB fue el diseño y puesta en marcha de un diplomado que incluía la familiarización con el contexto global de la reforma y con la nueva propuesta curricular. El diseño del diplomado y de su estrategia de implementación corrió a cargo de especialistas de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Secretaría de Educación Pública.

sí mismos. Entonces, ¿cuál es el resultado de esta interacción? En el marco figurativo que constituyen las ideas recién expuestas, a continuación presentamos el análisis de algunas significaciones docentes.

LA REFORMA COMO FUENTE DE PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN

El trabajo con las docentes fue rico; encontramos que, en efecto, la RIEB se ha colocado como un referente central para ellas; sin embargo, es un objeto complejo que detona significaciones tanto afines como disímiles. Mostraremos algunas de las más relevantes.

Reforma significa mejora

Reiteramos que las participantes en la investigación habían sido profesoras con varios años de experiencia en el aula de educación básica, y que al momento de ser entrevistadas ya estaban interactuando con la reforma. A la pregunta detonadora ¿qué es la RIEB?, registramos respuestas del siguiente orden:

MN: la RIEB 2009 es... pues un sistema que se encarga de... mejorar la educación, en este sentido... en cuestiones de... mejoramiento académico... para lograr mejores resultados... en el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos.

ML: bueno, yo sé que es para mejorar... o para ayudar a los niños a desarrollar sus habilidades ¿no? Es un... pues ahora sí que es una nueva reforma que nos ayudará a eso... a ellos despertando las capacidades que los niños tienen que muchas veces no sabes o en... la manera que se ha estado trabajando antes no sabíamos cómo desarrollarlas.

MC: es el cambio que se está dando... sobre la educación, actualmente porque llevamos una... muy tradicionalista, entonces actualmente tratamos de que los niños por sí solos aprendan su conocimiento.

En nuestro análisis identificamos diversidad de respuestas, cada una con un énfasis específico, pero es claro que la RIEB ha interpelado afirmativamente a las docentes. Los testimonios muestran titubeos que indican lo difícil de conceptualizar y enunciar la naturaleza de la RIEB, pero esto se resuelve echando mano de elementos disponibles en el campo de significación del sujeto enunciante. Como elementos que articulan las expresiones identificamos las nociones de “cambio” y “mejora”: en el campo simbólico de las participantes en esta investigación, la RIEB significa cambiar para mejorar.

Estos testimonios muestran también un componente de temporalidad introducido a través de términos como *antes*, *ahora*, *actualmente*; la reforma opera como marcador de tiempo en la significación del trabajo educativo: permite explicar lo que estaba mal y lo que ahora ya se podrá hacer mejor.

En otro plano, se muestran referencias a la reforma como oportunidad para dejar atrás la *ignorancia*, *desarrollar capacidades*, *mejorar resultados*, desplazar el *tradicionalismo*. Los “alumnos” se ubican como los principales referentes de las respuestas: la reforma *es para ellos*, y los docentes se ubican en otro nivel enunciativo.

Reforma significa nueva planeación

Para incursionar en las implicaciones de la RIEB en la forma en que significan el trabajo docente se recurrió a cuestionamientos como ¿cuáles son los cambios más significativos en la RIEB que impactan directamente su trabajo docente? Las docentes entrevistadas proporcionaron respuestas como las siguientes:

MS: ok, definitivamente cambiar el plan de trabajo lo teníamos a lo mejor de alguna forma muy... digamos, muy pasivo pues ¿no?

MM: eh... en el sistema que llevamos aquí en el Cristóbal Colón este... plan en la planeación se ha ido cambiando, se han hecho algunas reformas.

MC: bueno, se han implementado, se ha hecho un cambio en lo que es el plan; se ha cambiado también el trabajo.

En diferentes apartados de nuestra exposición apuntamos que el contexto es fundamental para comprender la forma en que los actores educativos significan la reforma. Así, es importante entender las respuestas del profesorado en el contexto de una escuela particular que tiende a preservar formas de trabajo que ahora experimentan un cambio. Las entrevistadas, *mientras hablan, experimentan y ordenan su aprendizaje* sobre la reforma; mientras se ven ante el reto de implementarla en sus aulas, deben hablarnos de ella. Encontramos en estos testimonios que la reforma ha significado cambios en la forma de realizar el proceso de planeación; ésta se revela como superficie de articulación de significaciones frente a la RIEB.

Como anotamos en el apartado sobre la población participante en el estudio y su contexto, en esta escuela la planeación es fundamental: es supervisada en su momento de diseño y de ejecución; condensa y orienta tiempos y acciones, y en gran medida, las concepciones locales compartidas acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje. En un entorno como éste, en el discurso del profesorado, la reforma puede entenderse como la *representación compartida de una oportunidad* de modificar la forma de planear, con implicaciones para la forma de desarrollar el trabajo que, para una de las entrevistadas, antes era “muy pasivo”.

La planeación en el marco de la RIEB activa otras operaciones en su imaginario docente. Desde su lugar de enunciación, desde su marco de experiencia, los cambios implican la llegada de la *coevaluación* y la *autoevaluación* en el aula y una relocalización del examen; así como incursionar en el desarrollo de competencias, habilidades y destrezas, y en la activación de la transversalidad.

MN: pues... ya hay una coevaluación, hay una autoevaluación, no nada más se trata de aplicar el examen por escrito sino que dentro del aula también... los niños pues... a la hora de estar exponiendo algún trabajo pues también surjan comentarios a través de cómo se está trabajando algún tema.

MC: ...bueno ahorita lo que se trata de que los niños por la... a través de las competencias y a través de la transversalidad... de las materias que esto ayude a que tengan un mejor aprendizaje.

MS: bueno, el trabajar con un enfoque de competencia es poder aplicar habilidades, destrezas este... aptitudes, de actitudes del niño donde él pueda aplicarlas de alguna manera para resolver mejor... problemas cotidianos.

Tomando como referencia la propuesta plasmada en los documentos de la SEP, las respuestas también dejan ver una articulación todavía frágil de los elementos y de la forma en que se desplegarían en el aula. Esto lo podemos inferir a partir de la forma en que se articulan los términos, en particular en el primer y tercer testimonio; y por la manera en que se usa el vocablo *aplicación*, también en el tercer testimonio, por parte de la maestra de sexto grado. Por otra parte, lo sabemos porque a lo largo de las conversaciones con nuestras entrevistadas, éstas se colocaron insistentemente en un marco figurativo de *posibilidad*; no generaban sus afirmaciones desde lo que “estaban haciendo”, desde lo que “estaban experimentando de manera empírica” con la RIEB, sino desde lo que ésta postula. Esta operación discursiva es puerta de entrada para indagar en procesos como la constitución identitaria, que desafortunadamente no podemos tocar aquí.

Reforma: resignificación del niño

Uno de los aspectos más interesantes de nuestro trabajo tuvo lugar en el ámbito de la *representación del estudiante*. Encontramos que la reforma proporciona material para recrear la representación del niño: quién debe ser, cómo debe desempeñarse, cómo puede llegar a ser.

MC: los niños anteriormente, pues eran más bien dirigidos y por lo tanto les costaba trabajo... opinar, que en un futuro a lo mejor... todo tenía que estar dirigido... los trabajos y no les decía por decir algo el patrón tal cosa y ellos no lo hacían solamente lo que les decía y en la actualidad todos los niños por sí solos pueden desarrollarse y no necesitan estar dirigidos y por lo tanto pueden realizar un mejor trabajo.

MM: que ya no debe de ser una educación tradicional, que el niño tiene que ser libre, construir su conocimiento, ser más responsable en las cosas que hace, que aprenda a decidir, que aprenda a dar su opinión, que sean niños más abiertos... Un niño que construya su conocimiento, que desarrolle sus habilidades, que sea independiente, que... que sea creativo.

MS: yo creo que actualmente el niño debe ser totalmente activo, totalmente activo en todos los... en todos los sentidos, en todos los aspectos.

Los niños anteriormente, antes de la reforma, eran “dirigidos”, y eso los limitaba; los niños de antes tenían un futuro programable, pero ahora, en el nuevo *contexto y futuro* de la reforma los niños sí pueden desarrollarse (antes no). Ahora sí pueden ser libres, independientes, creativos, y estas nuevas características los hacen mejores.

En estos testimonios la narración presupone una temporalidad pasada a la que hay que escapar para imaginar un nuevo futuro, con un niño pleno. El primer testimonio habla de un pasado y un futuro oscuros; el segundo habla de un deber ser negativo, calificado de “tradicional”, y de inmediato presenta un horizonte, un futuro promisorio, deseable, una suerte de *imaginario* que se expande, con un niño *independiente, creativo, abierto, libre, que da su opinión, que construye su conocimiento*. El tercer testimonio totaliza el imaginario: *totalmente activo, en todos los sentidos, en todos los aspectos*.

La reforma ha permitido a las docentes pensar así, *construir y en gran medida compartir este tipo de “nuevas representaciones del niño”*. Por supuesto, no sostenemos que la RIEB por sí sola logró este efecto. Si bien es un dispositivo complejo, que al parecer interpela positivamente, para lograr estos efectos requiere un terreno fértil, un sujeto que con cierta trayectoria y en cierto contexto, responda al llamado. Este parece ser el caso de las profesoras que participaron en esta investigación.¹²

La reforma es nominal, la nominación también es recurrencia

Cerraremos esta parte de nuestra exposición con una idea sobre la relación entre el nuevo marco referencial de la reforma y su interacción con otras representaciones también vigentes y visibles en parte del profesorado. En los testimonios hemos observado el uso del vocabulario de la RIEB: *coevaluación y autoevaluación; competencias y transversalidad, habilidades, destrezas, aptitudes, resolver problemas* y más. Durante la investigación, siguiendo a Popkewitz (1997), se nombró a este proceso de apropiación y uso de los términos como el momento de la *reforma nominal*, en

12 Esta “nueva forma” de representar al niño es socialmente compartida en las participantes del estudio. Las enunciaci-ones convergen aquí, pero por supuesto, estamos conscientes que habría mucho más que decir y analizar de las condiciones que contextual e históricamente hacen posible esta convergencia en este momento, con estos sujetos en particular; desafortunadamente no podemos entrar en ese nivel de detalle en este escrito.

el cual “nuevas palabras” comienzan a formar parte del repertorio simbólico del profesorado y dan paso a la construcción de marcos para la inserción del sujeto en un amplio proceso de resignificación.

En esta exposición no hemos hablado de la *reforma nominal*, sino más bien de cómo ésta, y cómo este vocabulario —que no son palabras que designan elementos cualesquiera— se articulan con referentes disponibles en un contexto específico hasta construir imaginarios en expansión; y también hemos hablado de cómo las docentes participantes en la investigación parecen responder afirmativamente al llamado de la reforma, convirtiéndose de alguna forma en sujetos de ella.

Pero aquí debemos hacer referencia a otro proceso que también consideramos clave para comprender cómo opera la reforma en el plano de la significación. El discurso del profesorado mostró la convivencia de elementos que sin ser lógicamente convergentes, conectan componentes disímiles formando figuras paradójicas. El ejemplo más evidente de esto ha surgido al indagar en los rasgos novedosos de la reforma; durante el tránsito de las entrevistas, aunque las docentes le asignan un valor positivo, también se pronunciaron sobre su “falta de originalidad”. Según ellas, lo que plantea la RIEB no es del todo nuevo; sus términos son contundentes:

MG: en mis años de Normal y es lo mismo y es exactamente lo que nosotros aprendimos dentro de lo que es la licenciatura...

MS: no, yo creo que eso siempre ha existido... lo que pasa es que le han ido cambiando los nombres ¿no?

Deliberadamente hemos seleccionado dos enunciaciones que consideramos de circulación regular en los ámbitos docentes para preguntarnos ¿qué hace posible que las docentes, mientras identifican elementos de novedad, mientras hablan de las grandes posibilidades

que abre la RIEB, puedan afirmar que es lo mismo que *siempre ha existido*? ¿Qué estatus le otorgamos a estos testimonios? ¿Indican “falta de comprensión”? ¿Señalan deficiencias en el profesorado? ¿Son sólo ideas generales, de sentido común, sin ningún valor ulterior?

Hay mucho que decir al respecto; sostenemos de entrada que este tipo de afirmaciones no pueden ser desechadas del análisis, sino que deben formar parte de él, pues son constitutivas del proceso de implementación de la RIEB. Por principio de cuentas, y desde donde observamos el proceso, su convivencia con otras ideas es posible porque las sentencias sobre la falta de originalidad de las reformas, en un país como México, forman parte del conjunto de representaciones disponibles y en gran medida sedimentadas por efecto de su uso en el espacio cotidiano.

Para decirlo en términos simples, la reforma tiene “mala fama” en México; los profesores, en particular los más experimentados, hablan de ellas, las representan como: “hechas en el escritorio”, “ignorantes de las necesidades del maestro, de la realidad del aula”, “lo mismo con otros nombres”. Estas significaciones se presentan con insistencia, emergen con recurrencia, pasan de generación en generación, de tal forma y con tal fuerza que constituyen un elemento referencial inescapable en el diálogo y la interacción cotidiana que convive con todo elemento más o menos nuevo, más o menos sofisticado.

Más que mostrar incongruencia o deficiencia en el profesorado —éste es un punto que tal vez se podría argumentar, pero no desde el emplazamiento de esta exposición— estas significaciones nos recuerdan qué tipo de elementos representacionales —simbólicamente contruidos y empíricamente soportados— estructuran los dominios de la profesión docente en México.

Por otro lado, es sustancial reconocer que varios de los elementos discursivos en la reforma, como las “nuevas” concepciones acerca de los *estudiantes*, del *aprendizaje*, de la

evaluación, del desarrollo de competencias, han estado presentes también en la discusión educativa desde hace varios años; forman parte de debates que hoy tienen más de dos décadas. Por supuesto, si bien han estado presentes, no han emergido necesariamente articuladas como en esta reforma en particular.

Así, es posible que las docentes, las más experimentadas y las más jóvenes, hayan leído o escuchado de ellas, que hayan discutido acerca de ellas, inclusive que las hayan intentado utilizar. Se presupone, entonces, familiaridad que posibilita la producción de este discurso. Para algunas de ellas la reforma inaugura un nuevo tipo de conversación, de emplazamiento educativo, pero no se edifica en un terreno virgen, no hay un nuevo comienzo. Esta compleja y contradictoria convivencia de novedad/familiaridad es uno de los retos menos visibles de la reforma pero que tiene implicaciones potenciales directas para sus resultados al constituir zonas de indistinción conceptual y procedimental.

Es también claro que estos testimonios tienen efecto sobre nuestras primeras argumentaciones en este artículo, pero no las descartan o cancelan, las revisten de un aire de advertencia sobre lo complejo de la vida docente. Analíticamente hablando, debemos recordar que el campo educativo y los procesos de significación no se caracterizan por la falta de “incoherencia” o por la ausencia de “contradicciones”; por el contrario, estos elementos son constitutivos de él, y esta característica es extensiva a los procesos de reforma escolar.

CONSIDERACIONES DE CIERRE

El propósito de este escrito ha sido presentar una discusión sobre la RIEB 2009 desde el ángulo de los procesos de significación; para ello, exploramos algunos de sus rasgos más relevantes en tanto propuesta educativa, social y política, y después exploramos los testimonios proporcionados por un grupo de profesoras de una escuela primaria que

se encontraba en los momentos iniciales del gran reto de implementarla.

A través del ejercicio mostramos que la reforma —los componentes que integran el dispositivo de la RIEB— está logrando incidir activamente en el campo de pensamiento de las docentes participantes en este estudio; parece estarlas interpelando exitosamente, organizando una parte de sus significaciones y representaciones. Por ejemplo, ven en ella una posibilidad de cambio para la mejora; también registramos una suerte de reforma nominal que proporciona elementos para construir nuevas representaciones sobre el trabajo docente, sobre el estudiante y sobre el proceso educativo mismo. Aquí se construye una suerte de *efecto de realidad* que les permite repensar las prácticas educativas, hacer diferenciaciones entre el pasado y el presente, así como nuevas proyecciones.

En el ejercicio encontramos que las docentes comparten significaciones y representaciones frente a la reforma, aunque no son simétricas entre sí. Llamamos la atención sobre cómo en el discurso docente conviven la novedad con la familiaridad. Señalamos que ciertos rasgos en las formas de trabajo del centro escolar, más la sedimentación de ideas compartidas en el campo docente, permiten explicar por qué varios elementos de la RIEB resultan novedosos; pero también dijimos que algunos de esos elementos no son en realidad “nuevos” para las entrevistadas, lo que plantea desafíos puntuales para la implementación de la reforma.

Desde el punto de vista teórico metodológico, por su orientación hacia el estudio de los significados, éste es un ejercicio limitado por varios flancos: no entramos de lleno al análisis de los componentes de la RIEB; tampoco discutimos las implicaciones pedagógicas del enfoque por competencias. No realizamos ejercicios de contrastación ni pudimos profundizar en la red de relaciones e interacciones entre docentes en el espacio escolar. Sin embargo, sí encontramos que

la significación puede ser una herramienta analítica útil, al permitir desmontar ideas, conceptos y representaciones para avanzar explicaciones sobre cómo los profesores resignifican su quehacer como sujetos de una

reforma mientras ésta es recibida en el contexto escolar. Y sostenemos que este tipo de discusión es pertinente para enriquecer los estudios sobre estos importantes procesos, en México y en otras latitudes.

REFERENCIAS

- COCHRAN-Smith, Marilyn y Mary Kim Fries (2001), "Sticks, Stones, and Ideology: The discourse of reform in teacher education", *Educational Researcher*, vol. 30, núm. 8, pp. 3-15.
- CRUZ Vadillo, Rodolfo (2011), *Re-territorialización de la RIEB 2009: una reforma regional en perspectiva*, documento recepcional, Programa de Especialidad en Investigación Educativa, México, Universidad Pedagógica Veracruzana.
- DE SAUSSURE, Ferdinand (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- FOUCAULT, Michel (1991), *Saber y verdad*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Paidós.
- FUENTES, Silvia y Ofelia Cruz Pineda (coord.) (2010), *Identidades políticas y educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- GAJARDO, Marcela (1999), *Reformas educativas en América Latina. Balance de una década*, Documento de trabajo núm. 15, Santiago de Chile, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 1° y 6° grados, Módulo 1: Elementos básicos*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010a), *Formación cívica y ética. Libro para el docente*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010b), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 2° y 5° grados (Módulos 1 y 2)*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010c), *Guía articuladora de materiales educativos de apoyo a la docencia (2° y 3° grados)*, México, SEP, UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2010d), *Acuerdo número 540 por el que se actualiza el diverso número 181 por el que se establecen el Plan y los Programas de Estudio para la Educación Primaria*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Reforma integral de la educación básica. Diplomado para maestros de primaria: 3° y 4° grados (Módulo 1)*, México, SEP/UNAM.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), *Plan de estudios 2011 de educación básica*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011c), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, México, SEP.
- Gobierno de México/Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (2009), *Alianza por la calidad de la educación*, México, Gobierno de México/SNTE.
- HILL, Jane y Judith Irvine (eds.) (1993), *Responsibility and Evidence in Oral Discourse* (Studies in the Social and Cultural Foundations of Language), Nueva York, Cambridge University Press.
- KRAWCZYK, Nora (2002), "La reforma educativa en América Latina desde la perspectiva de los organismos multilaterales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 7, núm. 16, pp. 627-663.
- LOYO Brambila, Aurora (2002), "La reforma educativa en México vista a través de los maestros: un estudio exploratorio", *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 64, núm. 3, pp. 37-62.
- MILLER, Peter y Nicholas Rose (2008), *Governing the Present: Administering economic, social and personal life*, Cambridge, Polity Press.
- MIRANDA López, Francisco y Rebeca Reynoso Angulo (2006), "La reforma de la educación secundaria en México: elementos para el debate", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 31, pp. 1427-1450.
- MOSCOVICI, Serge (1979), *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul.
- OLIVERA Rivera, Eduardo (2012), "La reforma educacional chilena. Impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 191-216.
- PERRENOUD, Phillipe (1999), *Diez nuevas competencias para enseñar*, México, Graó.

- PIÑA Osorio, Juan Manuel y Yazmin Cuevas Cajiga (2004), "La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México", *Perfiles Educativos*, vol. XXVI, núm. 105-106, pp. 102-124.
- POPKWITZ, Thomas (1997), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- POPKWITZ, Thomas (2000), "Partnerships, the Social Pact and Changing Systems of Reason in a Comparative Perspective", en Barry Franklin, Marianne Bloch y Thomas Popkewitz (eds.), *Educational Partnerships and the State: The paradoxes of governing schools, children and families*, Nueva York, Palgrave, pp. 27-54.
- POPKWITZ, Thomas (2008), *Cosmopolitanism and the Age of School Reform*, Nueva York, Routledge.
- ROSS, Christine (2003), "Education Reform and the Limits of Discourse: Rereading collaborative revision of a composition program's textbook", *College Composition and Communication*, vol. 55, núm. 2, pp. 302-329, en: <http://www.jstor.org/stable/3594219> (consulta: 13 de enero de 2013).
- RUBIN, Herbert e Irene Rubin (1995), *Qualitative Interviewing: The art of hearing data*, Thousand Oaks, Sage.
- RUIZ Iglesias, Magalys (2010), *El concepto de competencias desde la complejidad*, México, Trillas.
- RYCHEN, Simone y Laura Hersh (2004), *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*, México, FCE.
- SCHMIDT, Vivien (2008), "Discursive Institutionalism: The explanatory power of ideas and discourse", *Annual Review of Political Science*, vol. 11, pp. 303-326.
- SCHOSTAK, John (2002), *Understanding, Designing, and Conducting Qualitative Research in Education*, Buckingham, Open University Press.
- TOBÓN, Sergio (2004), *Formación basada en competencias*, Bogotá, Ecoe.
- TORFING, Jacob (1998), "Un repaso al análisis de discurso", en Rosa Nidia Buenfil Burgos (coord.), *Debates políticos contemporáneos*, México, Plaza y Valdés, pp. 31-53.
- TORRES, Rosa María (2000), "Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas", en Antonio Luis Cárdenas, Abel Rodríguez Céspedes y Rosa María Torres (coords.), *El maestro, protagonista del cambio educativo*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/Cooperativa Editorial del Magisterio, pp. 161-312.
- TREVIÑO Ronzón, Ernesto (2010a), *La educación superior frente al advenimiento de la sociedad del conocimiento. Configuración discursiva y efectos políticos de las propuestas de cambio de tres organizaciones internacionales y dos actores nacionales en la transición del siglo XX al siglo XXI*, Tesis de Doctorado, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN-CINVESTAV)-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE).
- TREVIÑO Ronzón, Ernesto (2010b), "Los procesos de transformación en la Universidad Veracruzana desde el punto de vista de los sujetos universitarios. Entre la matriz de racionalización y la matriz de subjetivación", en Silvia Fuentes y Ofelia Cruz (coords.), *Identidades y políticas educativas*, México, Universidad Pedagógica Nacional, pp. 161-180.
- ZIZEK, Slavoj (1992), *El sublime objeto de la ideología*, México, Siglo XXI.
- ZORRILLA, Margarita (2001), "La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación", *Sinéctica*, núm. 18, pp. 11-23.

Las empresas como espacios para el aprendizaje ocupacional

La experiencia educativa de los técnicos superiores universitarios

ESTELA RUIZ LARRAGUIVEL*

El trabajo analiza los resultados obtenidos en una investigación sobre los efectos laborales que tiene la formación de técnico superior universitario (TSU) que ofrece la Universidad Tecnológica (UT), en el devenir ocupacional y el comportamiento laboral de los graduados con este título. Siguiendo una metodología de corte cualitativo, se aplicaron 69 entrevistas a TSU pertenecientes a varias generaciones de una UT localizada en el Estado de México. Entre los hallazgos encontrados destaca que los TSU se insertan rápidamente al empleo en puestos de mandos medios afines a su carrera, en condiciones laborales estables y en cuyo desempeño manifiestan una amplia satisfacción. Se demuestra que estas oportunidades que tienen los TSU de integrarse al empleo en circunstancias favorables, son un efecto de las *estadias* que realizan en las empresas durante su formación universitaria y en las que se realiza el papel de las empresas como espacios de aprendizaje.

This paper analyzes the results of an investigation into the labor-related effects of the formation of higher technical college (TSU is the Spanish acronym) course participants at a technological college regarding the occupational evolution and job performance of graduates with this degree. Following a qualitative methodology, 69 interviews were applied to course students from several generations of a technological college located in the State of Mexico. Amongst the findings, it is noteworthy that the TSU graduates were quickly integrated into employment in middle-management positions related to their own careers, under stable working conditions, and whose performances demonstrate a high grade of satisfaction. It is shown that the opportunities open to TSU graduates to integrate themselves into the workplace under favorable circumstances is an effect of the work-experience periods undergone during their time as students, thus highlighting the role of the educational process within a company environment.

Palabras clave

Educación superior tecnológica
Educación superior y trabajo
Técnicos superiores universitarios
Universidades tecnológicas
Aprendizaje situado
Vinculación escuela-empresa
Empresas y aprendizaje

Keywords

Higher technical education
Higher education and work
Higher technical college
Technological colleges
Situational learning
School-business links
Companies and learning

Recepción: 9 de octubre de 2012 | Aceptación: 14 de diciembre de 2012

* Doctora en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. Investigadora titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Líneas de investigación: educación superior tecnológica, educación superior y trabajo, vinculación escuela-industria, desempeño laboral de técnicos universitarios e ingenieros. CE: estelarl2002@yahoo.com.mx

ANTECEDENTES

Como ya es conocido en los círculos de la educación superior, en 1991 se creó, por iniciativa del gobierno federal mexicano, el sistema de universidades tecnológicas (UT), con un modelo educativo que consiste en la impartición, a nivel posbachillerato, de carreras cortas e intensivas de dos años de duración, mismas que conducen a la obtención del título de Técnico Superior Universitario (TSU). Este modelo significó, sin duda, toda una innovación organizacional y educativa en el sistema de la educación superior mexicana de esa fecha y posterior, además de establecerse como una opción diferente a las tradicionales licenciaturas universitarias de cuatro y hasta cinco años que hasta entonces figuraban como la única oferta de estudios superiores a nivel de pregrado. De igual manera, la propuesta de una formación de técnicos con una escolaridad terciaria representó un nuevo título y, consecuentemente, una calificación ocupacional desconocida hasta entonces en los escenarios del empleo y en la sociedad en general.

Con base en todo ello, en el periodo 2006-2010 se realizó una investigación muy amplia sobre la formación de los técnicos superiores universitarios (TSU) y sus efectos en el devenir laboral y la movilidad social de los egresados con este título. La investigación, la cual involucró una metodología de corte cualitativo, se llevó a cabo en dos etapas con una duración de dos años cada una; entre los principales objetivos que se formularon en el primer proyecto (primera etapa), estaban el de caracterizar los alcances ocupacionales y el nivel de reconocimiento laboral que había logrado el TSU egresado de la Universidad Tecnológica, y cómo este proceso de posicionamiento de una formación técnica que se planteaba como inédita para el mercado de trabajo, había redundado en el escalamiento laboral y mejoramiento de las condiciones de vida de los TSU.

La realización de este estudio se justifica por dos circunstancias: la primera, por que se

trataba de la propuesta de una categoría ocupacional distinta, por parte del sistema educativo, para las empresas, especialmente en una época —a principios de los noventa— en que las estructuras productivas mexicanas usualmente sostenían una organización del trabajo rígida y vertical, con una visión dual, que sólo incorporaba profesionistas en los segmentos superiores de la jerarquía laboral y trabajadores con reducida escolaridad en los puestos inferiores y encargados de los llamados trabajos operativos o manuales. Era evidente, por tanto, que las empresas no se encontraban preparadas para integrar y valorar a un técnico con una elevada escolaridad.

La segunda circunstancia tuvo que ver con el hecho de que al momento de iniciar la investigación, habían transcurrido poco más de 15 años de haberse fundado las primeras universidades tecnológicas y poco más de 13 de haber egresado la primera generación de TSU, y aun así, en esos años no se tenían suficientes conocimientos acerca de los beneficios sociales y laborales que había traído consigo la formación de TSU a los portadores de este título.

Con estos propósitos, la investigación se situó en el plano de las conexiones existentes entre la educación, representada por la formación de técnicos a nivel universitario, y el trabajo a partir de las nuevas configuraciones ocupacionales que se estaban planteando en el mundo laboral. Con las ventajas de haber utilizado una metodología cualitativa que sirvió de sustento a la aplicación de entrevistas abiertas de tipo conversacional a los egresados de TSU, en sus dos etapas la investigación arrojó interesantes hallazgos en distintas dimensiones de análisis, relacionados tanto con aspectos de orden laboral —como lo ilustran los modos de inserción al empleo, el desempeño laboral, posiciones ocupacionales y escalamiento laboral— como de otros procesos de carácter socio-económico —como la movilidad social y el bienestar social y económico de los TSU graduados—. Son descubrimientos

de los que no sólo se han podido desprender algunas explicaciones, por ejemplo, acerca de la función social y educativa que despliegan las universidades tecnológicas en torno a la equidad, así como respecto de los procesos de inclusión social de estudiantes pertenecientes a grupos sociales menos favorecidos; también son evidencias en torno a las implicaciones que puede tener una formación superior muy técnica y práctica, esencialmente orientada al trabajo asalariado, en el escalamiento social y laboral de jóvenes con posibilidades de ser excluidos de la educación superior (Ruiz, 2009b).

Justamente, con base en los diferentes testimonios expresados por los TSU entrevistados, sobre todo en la segunda etapa del estudio, uno de los temas que fueron recurrentes en las entrevistas fue el de los impactos que se generan en el comportamiento laboral de los graduados como consecuencia de las llamadas *estadías* que realizan los estudiantes en las empresas. Como se detallará más adelante, la estadía constituye una actividad de aprendizaje que se verifica al interior de los centros de trabajo durante el último cuatrimestre de las carreras; en ellas, el estudiante permanece de tiempo completo en una empresa, realizando un proyecto que es afín a su carrera y tipo de formación y que, a la vez, es de interés para la propia empresa.

En este trabajo se analizarán, de manera muy particular, los resultados referidos a la relevancia que están teniendo las estadías en el desempeño ocupacional como TSU, y en general en sus movimientos laborales considerados como exitosos, con atención en las experiencias y habilidades tácitas que aprendieron durante su práctica profesional en la empresa, las cuales, al parecer, redundan significativamente en un buen desenvolvimiento laboral.

El trabajo presenta la siguiente organización: en las siguientes dos secciones se resume la investigación en sus dos etapas y se destacan sus propósitos, planos de análisis y aspectos metodológicos, para posteriormente resaltar

los resultados y conclusiones más significativos. Los apartados cuarto y quinto están dedicados al análisis de la función educativa que sostienen las estadías como una parte esencial del modelo educativo que proponen las universidades tecnológicas, enfatizando su lugar en la vinculación escuela-empresa. En la última parte se presentan y discuten los descubrimientos obtenidos sobre el papel que juegan las estadías como parte del proceso curricular en la formación del TSU, desde el enfoque del *aprendizaje situado* y el *aprendizaje basado en el trabajo*, y sobre todo en la adquisición de conocimientos y habilidades tácitas importantes para su desempeño ocupacional exitoso.

DESEMPEÑO OCUPACIONAL Y DESTINOS LABORALES DEL TÉCNICO SUPERIOR UNIVERSITARIO: PLANOS DE ANÁLISIS, METODOLOGÍA EMPLEADA Y RESULTADOS ALCANZADOS

El interés por conocer los efectos de una formación técnica del nivel superior desconocida a principios de los años noventa en el mercado de trabajo nacional, devino en una investigación que buscaba caracterizar los destinos laborales, en términos de los modos de inserción al empleo, desempeño ocupacional y trayectorias laborales de los TSU. La investigación, que en su totalidad fue auspiciada por el Programa de Apoyo a la Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la Universidad Nacional Autónoma de México, involucró un estudio de seguimiento de egresados que pretendía reconstruir las trayectorias socio-laborales que han desarrollado los TSU desde su egreso de la universidad hasta el empleo que tenían al momento de la entrevista, atendiendo los modos de integración al empleo, lugares de trabajo, condiciones laborales, puestos ocupacionales, y movimientos laborales y sociales.

Con el fin de realizar un análisis micro social de los recorridos laborales, se decidió emplear una metodología de orientación

cualitativo-interpretativa, que justificara la aplicación y análisis de entrevistas en profundidad de tipo conversacional, con preguntas abiertas y semiestructuradas. A través de las entrevistas los TSU graduados relataron pasajes de su vida laboral, experiencias, percepciones, testimonios, imágenes, valores y creencias, así como sus propias opiniones sobre su trabajo, la empresa, la formación que recibieron y su relación con su desempeño ocupacional, condiciones laborales, oportunidades de ascenso ocupacional, satisfacción en el trabajo y desarrollo personal, entre otras cuestiones (Bertaux, 2005).

Como se mencionó al inicio de este trabajo, la investigación se desarrolló en dos etapas que, en realidad, representaron dos proyectos con propósitos relativamente distintos. Ante los sugerentes resultados encontrados en el primer estudio, a partir de las declaraciones hechas por los TSU en las entrevistas, se diseñó un segundo proyecto que tenía como principal objetivo el de profundizar en los aspectos relacionados con la actuación laboral de los TSU como consecuencia de la formación técnica que recibieron en la UT, y de cuyos resultados se dará cuenta en este trabajo. Sin embargo, convendría hacer un resumen de los resultados alcanzados y la metodología empleada en la primera investigación, para que sirva de contexto al análisis sobre las estadías y la amplia valoración que los TSU le otorgan.

PRIMER PROYECTO

La primera investigación, realizada en el periodo 2006-2008, fue básicamente de carácter exploratorio; su principal objetivo era el de sostener una aproximación a las realidades laborales de los técnicos superiores universitarios a 13 años de haber salido la primera generación en México. Los sujetos del estudio fueron los técnicos superiores universitarios (TSU) pertenecientes a varias generaciones de la carrera de Procesos de Producción, egresados de la Universidad Tecnológica de

Netzahualcóyotl (UTN), localizada en el municipio homónimo perteneciente al Estado de México, que por su cercanía al Distrito Federal (capital del país), forma parte de la Zona Metropolitana de la Ciudad de México. Esta Universidad es una de las tres primeras UT que se fundaron en 1991, cuando arrancó el sistema de universidades tecnológicas.

La decisión de elegir a los egresados de la carrera de Procesos de Producción, la cual es una versión muy técnica de la ingeniería industrial, se apoyó en el supuesto de que las industrias, su lugar natural de trabajo, por lo regular sostienen una organización del trabajo muy definida, con una delimitación clara de los puestos de trabajo, de tal suerte que sería posible identificar con mayor precisión la posición ocupacional que usualmente le asignan al TSU dentro de la jerarquía ocupacional de la empresa.

En esta etapa se logró finalmente entrevistar a 27 TSU en Procesos de Producción pertenecientes a varias generaciones, incluyendo a las primeras. Todos se desempeñan en un trabajo formal y asalariado en distintas empresas, principalmente pequeñas y medianas, la mayoría de ellas, industriales (Ruiz, 2009b). A través de las entrevistas, con el relato personal, testimonios y narración de experiencias sobre su trayectoria laboral y ejercicio ocupacional, se obtuvo abundante información que permitió derivar algunas tendencias y características sobre el comportamiento laboral de los TSU egresados de la UTN.

No hay espacio en este trabajo para detallar las particularidades laborales que manifestaron los 27 técnicos entrevistados, los cuales han sido reportados en dos publicaciones anteriores (Ruiz, 2009a; 2009b); para efectos de este trabajo será suficiente mencionar algunos resultados que servirían de antecedentes para entender la segunda investigación.

Para tener una idea de las situaciones laborales que caracterizaban a los TSU con base en sus declaraciones, junto con la información obtenida en otros medios —tales como pláticas con autoridades de la UTN— entre los primeros

resultados obtenidos se constató que la formación del técnico superior universitario, aún en esos años, continuaba siendo desconocida tanto entre las organizaciones laborales como entre los propios jóvenes. Todos los entrevistados manifestaron que el título de TSU, y muy particularmente la formación de un técnico a nivel posbachillerato, no era todavía reconocido por las empresas, y mucho menos había logrado constituirse en una categoría ocupacional distinta, con una importancia laboral equiparable a la que poseen los profesionistas con cuatro y cinco años de estudios superiores; adicionalmente, según los entrevistados, no sólo los empleadores tenían dificultades para ubicar al TSU dentro de la estructuras escalafonarias de las empresas, sino que también se traducía en dificultades para lograr ascensos laborales u obtener mejoras salariales. Cabe señalar que este resultado confirma lo que ya se había registrado en otros estudios sobre las universidades tecnológicas realizados tanto por la propia Coordinación General de las Universidades Tecnológicas de la SEP (SEP-CGUT, 2004; Mir *et al.*, 2005; SEP-CGUT, 2006), como por investigadores externos (Flores, 2002; Villa Lever, 2003) quienes destacan precisamente el desconocimiento laboral y social del título de TSU en el mercado de trabajo. Más aún, en su investigación sobre los TSU de tres universidades tecnológicas, Flores (2007) comprobó que a los egresados les toma entre uno y tres meses conseguir trabajo afín a su carrera, en puestos de auxiliar administrativo o técnico calificado, y con bajos salarios; este mismo investigador corrobora el desconocimiento de la formación superior de los técnicos entre los empleadores.

No obstante, gracias a la aplicación de entrevistas abiertas que dieron cabida a los testimonios de los TSU, fue posible identificar otras situaciones que resultaron ser paradójicas respecto de la falta de reconocimiento del diploma de TSU en los escenarios laborales (Ruiz, 2009a; 2009b):

- Los TSU encuentran empleo en un promedio de seis meses a partir de su egreso.
- La mayoría los TSU se colocan en puestos de mandos medios, de supervisión o inspección afines a su carrera, aunque la importancia del puesto y la magnitud de la responsabilidad que implica dependen del tamaño de la empresa y de sus formas de organización del trabajo.
- La mayoría de los TSU trabajaban en industrias, desempeñándose en tareas ocupacionales muy relacionadas con los contenidos de su carrera, principalmente en actividades de supervisión referidas al control de calidad de los productos, subordinados a la gerencia de control de calidad.
- No son muy bien pagados: entre tres y cuatro salarios mínimos.
- En algunos casos, los TSU manifiestan encontrarse sobrecalificados para el puesto que desempeñan.
- Con excepción de un TSU, los 26 técnicos restantes que fueron entrevistados manifestaron sentirse muy satisfechos con su trabajo y con la empresa donde trabajan.

Sin duda, el hallazgo más sugerente que se obtuvo al momento de la detección de categorías de análisis y su correspondiente codificación es el que tiene que ver con las imágenes y valoraciones muy positivas que recrean los TSU en torno a la calidad de su trabajo y la empresa donde laboran. Básicamente la mayoría de los TSU en Procesos de Producción que fueron entrevistados declararon sentirse muy satisfechos con el trabajo que realizan y con la empresa donde laboran, especialmente los que trabajan en las industrias y que cubren puestos laborales asociados con la supervisión y el control de calidad (Ruiz, 2009a; 2009b).

De acuerdo a sus declaraciones, los TSU¹ valoran mucho el haber conseguido un trabajo remunerado en donde realizan actividades que les gusta y para las cuales fueron formados; manifestaron también sentirse complacidos por desempeñarse en trabajos que consideran como exitosos, ya que les representan retos y aprendizajes, aun cuando el salario no corresponda a las exigencias de calificación del puesto, las condiciones laborales no sean muy favorables, las oportunidades de ascenso sean muy reducidas o, como sucedió en algunos casos, el trabajo que realizan sea rutinario, poco exigente de conocimientos y con algunos de los rasgos que caracterizan al trabajo precario (Ruiz, 2009b). Inclusive los TSU, especialmente los que pertenecen a las primeras generaciones cuyo egreso fue a partir de 1993, admitieron también que su formación redundó en el mejoramiento de su calidad de vida, además de permitirles alcanzar un empleo estable en los puestos de mandos medios, a los que les asignan un gran valor (Ruiz, 2009b).

Estas revelaciones, que dan cuenta de la visión muy meritosa que muestran los TSU en torno a su trabajo, pusieron de manifiesto, por un lado, que los técnicos parecen poseer una visión sobre el trabajo exitoso que no toma en cuenta las propiedades extrínsecas del trabajo, como el salario, la horas trabajadas o las oportunidades para ascender, y que en cambio sí se apoya en valores muy subjetivos que el propio TSU construye, como los retos intrínsecos de la actividad misma a realizar, las oportunidades de aprendizaje, la independencia o autonomía en el cumplimiento del trabajo, las relaciones socio-laborales involucradas, etc. (Kalleberg y Vaisey, 2005; Sengupta *et al.*, 2009). Y por el otro lado, se demuestra que en las conexiones existentes entre la educación y el empleo, principalmente en el tránsito de la escuela al trabajo asalariado, subyacen

mediaciones —algunas de ellas muy subjetivas, de naturaleza personal— que matizan los procesos de inserción al empleo y, en general, los destinos laborales. Este descubrimiento empírico abrió nuevas interrogantes y obligó a considerar otras variables, como la influencia que pudiera tener la condición socio-económica y cultural del TSU en su “sentimiento de satisfacción por su trabajo”, sobre todo si se toma en cuenta que dichos técnicos provienen de familias desfavorecidas, y que la mayoría de ellos fueron “pioneros en su familia” en realizar estudios superiores (De Garay, 2006; SEP-CGUT, 2006).

Esta idea de relacionar el origen socio-cultural con la satisfacción en el trabajo no es una decisión original, en tanto que los sociólogos que estudian las relaciones entre el trabajo y las ocupaciones con la estratificación social, plantean como una de las variables fundamentales la condición social y económica conjuntamente con la escolaridad, el género y la raza (Halaby, 2003; Ronen y Sadan, 1984; Gruenberg, 1980; Kalleberg, 1977).

Con estas explicaciones preliminares, el interés por profundizar en las determinaciones que inducen a los TSU a atribuir un alto valor a su práctica ocupacional justificó la realización de una segunda etapa de la investigación, es decir, de un nuevo proyecto, con una nueva línea de análisis que arrojara elementos empíricos y conceptuales útiles para entender por qué los TSU se sienten exitosos con su trabajo, pese a que algunos de estos empleos no son de calidad en sentido estricto.

SEGUNDO PROYECTO

Para la segunda investigación se consideró de nuevo a la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, sólo que en esta ocasión se decidió estudiar a los TSU de la carrera de Administración. El motivo de haber elegido

¹ La mayoría de ellos trabajaban como supervisores de control de calidad al interior de la planta, rolando turnos, con reducida independencia y devengando ingresos de tres o cuatro salarios mínimos en empresas que no ofrecían posibilidades de promoción laboral.

esta carrera es que, a diferencia de los TSU en Procesos de Producción, las actividades administrativas usualmente se sitúan en los puestos superiores e intermedios de la jerarquía ocupacional, lo que lleva a suponer que los TSU en Administración ejercerían su ocupación en los niveles de toma de decisiones y gerenciales de la empresa, desempeñándose en un trabajo de calidad, con mayor proyección social e ingreso salarial.

En este segundo estudio se aplicaron 42 entrevistas a TSU graduados en la carrera de Administración de la UTN, pertenecientes a varias cohortes generacionales que van desde la primera generación que egresó en 1993, hasta la de 2007. Como se analizará en el siguiente apartado, los resultados alcanzados en esta etapa de la investigación corroboraron, una vez más, lo que había sido documentado en la investigación anterior (Ruiz, 2010):

- Los TSU en Administración también encontraron trabajo en el corto plazo (entre tres y seis meses).
- Tampoco son bien pagados (entre tres y cuatro salarios mínimos) y en algunos casos, también manifestaron sentirse sobrecalificados para el puesto que desempeñan.
- De igual manera, se colocan en los puestos de mandos medios, realizando funciones de asistente o auxiliar administrativo, o en actividades contables; así como sucede con los TSU en Procesos de Producción, la importancia del puesto depende del tamaño de la empresa, el grado de complejidad de la actividad y los modos en los que se organiza el trabajo.
- Todos los TSU bajo estudio encuentran que su formación es equiparable o mejor que la recibida por los profesionistas que estudiaron una licenciatura y, en consecuencia, no observan diferencias con respecto al desempeño ocupacional.

Al igual que en la investigación con los TSU en Procesos de Producción, casi la mitad de los TSU en Administración que fueron entrevistados señalaron haber tenido dificultades con su título al no ser reconocido ni valorado por las empresas, en parte, según sus argumentos, debido a las políticas de recursos humanos que siguen algunas de estas organizaciones, las cuales tienden a valorar a los licenciados en las distintas áreas contables y administrativas; los entrevistados destacaron también la falta de aceptación del grado de técnico superior universitario en las propias dependencias del gobierno.

Más aún, 13 de los 42 entrevistados admitieron que ante la falta de reconocimiento de su título y formación, se vieron en la necesidad de cursar asignaturas adicionales para obtener el grado de Licenciado en Administración en una pequeña universidad privada que estableció un convenio con la UTN para revalidar la formación de los TSU en las respectivas carreras de Administración y Comercialización. Dicha universidad brinda a los egresados de la UTN las asignaturas faltantes para la obtención de la licenciatura en poco más de un año. Sin embargo, fue muy sugerente encontrar que a pesar de haber logrado la licenciatura en Administración, al momento de la entrevista, esta acción no se había visto reflejada en un incremento salarial o en un ascenso hacia un puesto gerencial de mayor envergadura, en ninguno de ellos.

De la misma manera que con los TSU en Procesos de Producción, los egresados de Administración manifestaron sentirse muy satisfechos con su trabajo, la empresa y el puesto ocupacional donde laboran, además de percibirse a sí mismos como empleados exitosos; ello a pesar de que en algunos casos, el trabajo que realizaban era también de supervisor, muy repetitivo y de fácil elaboración, que no requería de una formación muy especializada para su ejecución, con salarios bajos, además de que algunos de los TSU indicaron ser contratados a través de empresas dedicadas al *outsourcing*.

PRINCIPALES HALLAZGOS Y RESULTADOS DE LOS TSU EN ADMINISTRACIÓN: IMPORTANCIA DE LAS ESTADÍAS DE APRENDIZAJE EN EL DESEMPEÑO LABORAL “EXITOSO”

Los 42 TSU en Administración entrevistados se encontraban en las siguientes condiciones laborales: 38 de ellos se desempeñaban en trabajos relacionados con su carrera de Administración o Contaduría; otros dos realizaban trabajos que no tenían ninguna relación con su carrera (la enseñanza de inglés y el ejercicio de otra profesión, como la abogacía, respectivamente); los dos restantes no tenían empleo al momento de la entrevista.

De los 38 TSU que realizan actividades laborales relacionadas con su carrera, tres de ellos habían establecido su propia empresa, dos laboraban en dependencias gubernamentales y los 33 restantes se desempeñaban en empresas grandes y medianas, siendo 11 de ellas empresas pertenecientes al ramo financiero, como bancos y casas de bolsa; otras seis eran empresas comercializadoras y el resto eran industrias y organizaciones del sector servicios.

En lo que respecta a los puestos ocupacionales en que se desempeñaban, a diferencia de los TSU en Procesos de Producción —cuya principal función es la supervisión y control de calidad, actividades que se verifican en la planta donde tiene lugar el proceso técnico de la producción— en el caso de los TSU en Administración se detectó que ante la variedad de actividades administrativas y contables que regularmente se realizan en las empresas, estos técnicos asumen una diversidad de tareas y responsabilidades en áreas relacionadas con la contabilidad, la administración de personal, la administración de nómina, crédito y cobranza, auxiliar administrativo, facturación y pago a proveedores, archivista, capturista y administrador de contratos de crédito, entre otras.²

Sin embargo, en lo que se refiere al tema de mayor interés, relacionado con la satisfacción en el trabajo, de entrada se detectó que del total de 38 TSU en Administración que laboraban en empresas realizando actividades afines a su carrera, la mayoría de ellos declaró sentirse muy entusiasmados con el trabajo que realizaban y con la empresa donde trabajaban, percibiéndose como profesionales exitosos, a pesar de que en algunos casos, las actividades laborales que efectuaban eran relativamente sencillas, poco demandantes de conocimientos y fáciles de realizar, como se demuestra en las siguientes viñetas:

Sí estoy satisfecha, hasta ahorita sí, todos los días son cosas nuevas, a veces pareciera que es lo mismo, lo mismo, una rutina, pero aprendes muchas cosas y sobre todo lo que más me agrada es el contacto que tienes con la gente, la satisfacción también de que reconocen que le has dado valor agregado tanto al área como a tu trabajo, he sido reconocida por el presidente de la compañía por el esfuerzo para poder llegar a un objetivo. Tengo ahí un reconocimiento que me entregaron (TSU en A., generación 1998).

Sí, estoy contento, satisfecho y con expectativas y muchos retos que te ponen aquí. Hay muchos retos que por parte de la empresa por lo mismo de los mecanismos que tenían anterior, las administraciones que no llevaban bien una adecuada administración de la empresa o mucho déficit, hubo muchas cosas y ahorita es lo que se trata de retomar y bueno son muchos retos que hay aquí y me interesa salir adelante, aportar mis conocimientos y lo mejor de mí a la empresa (TSU en A., generación 2004).

Me gusta, me gusta lo que estoy haciendo porque estoy haciendo cosas nuevas,

² Son tareas y responsabilidades que se sitúan dentro del campo denominado “actividades de oficina” (*clerk*).

aprendes, aprendes y aprendes, vas aprendiendo cosas (TSU en A., generación 2001).

Esta sensación de realización laboral se manifestó con mayor elocuencia entre los TSU que trabajaban en grandes empresas como bancos, casas de bolsa o compañías aéreas, respectivamente, sin importar que en algunos casos las actividades que realizaban fueran muy simples, regularmente rutinarias, y que no requerían de una formación superior. Inclusive, varios de los TSU bajo estudio declararon haber desarrollado una trayectoria ascendente dentro de la empresa, aunque sin trascender del segmento de los puestos de mandos medios o subgerencias.

Por la propia naturaleza que significan las funciones administrativas y contables, su posición en los niveles superiores de la escala ocupacional y, en general, su alusión como ocupaciones de “cuello blanco”, es posible deducir que es en esta área laboral donde se sitúan los llamados “trabajos de prestigio”, es decir, los empleos de calidad, que aun cuando involucren elementos compensatorios y gratificantes como salarios altos, estabilidad y las prestaciones de ley, además de flexibilidad en el horario, también pueden presentar algunas características adicionales que resultan ser más atractivas para el trabajador, como el logro de estatus laboral y social,³ oportunidades de ascenso, retos de aprendizaje, independencia, y en un buen número de casos, el carácter de ser un puesto de poder y de toma de decisiones. Esto último lo demuestran 21 de los TSU en Administración entrevistados, quienes señalaron tener personal a su cargo,

cuatro de ellos con más de diez subordinados; en varios casos, el personal subordinado poseía grados de licenciatura.

Considerando que la formación de TSU en Administración combina contenidos del campo de la contaduría y de varias áreas de la administración, como las de recursos humanos y financiera, no debe sorprender que el TSU en Administración se desenvuelva en los niveles gerenciales intermedios e inclusive superiores de la jerarquía ocupacional de la empresa, como así lo demuestran los casos de seis TSU entrevistados que señalaron ser el “segundo de a bordo” en una micro, pequeña o mediana empresa, pese a que en varios de estos trabajos se observa que no poseen algunos de los atributos que caracterizan a los empleos de calidad (Clark, 2005).⁴

A manera de conclusión, frente a las declaraciones hechas por los TSU, en la reconstrucción de sus trayectorias socio-laborales a través de las entrevistas, es posible deducir dos circunstancias que se presentan como paradójicas: tanto en el caso de los TSU en Procesos de Producción como en el de los egresados de Administración, el título de “técnico superior universitario” no es conocido ni valorado por las empresas,⁵ aunque sí se manifestó un gran reconocimiento a la buena formación para el trabajo y el desempeño eficiente que mostraban dichos técnicos.

La segunda circunstancia tiene que ver con los procesos de movilidad laboral y social que parecen haber experimentado los TSU en Administración, quienes al igual que los TSU en Procesos de Producción, mencionaron tener una mejor posición laboral y un mejor

3 Tres de los TSU en Administración entrevistados que trabajaban en una conocida casa de bolsa de la Ciudad de México, señalaron sentirse satisfechos trabajando en esa empresa, pese a que el sueldo era muy reducido y las tareas y funciones a realizar eran muy simples, de fácil cumplimiento, y que no representaban nuevos retos de aprendizaje. No obstante, el hecho de trabajar en una empresa importante, en puestos de auxiliar administrativo y asistente, asigna una sensación de crecimiento laboral y superación personal.

4 Para Clark, los valores que le asignan a los empleos para ser considerados de calidad son, entre otros: altos ingresos, jornada laboral flexible, oportunidades de promoción laboral, seguridad y estabilidad, trabajo interesante y con prestigio (estatus) y, para el caso de México, podríamos agregar las prestaciones sociales, entre las que destaca la seguridad social.

5 En todos los casos de los entrevistados, las empresas preferían llamar “ingenieros” a los TSU egresados de Procesos de Producción, y “licenciados” a los egresados de Administración. De igual forma, a varios de ellos les asignaban tarjetas de presentación con el título de “Ing.” o “Lic.” por iniciativa de la propia empresa.

salario que la que tienen o tenían sus padres, gracias a su formación.

En este sentido, recuperando el sentimiento de plena satisfacción que para la mayoría de los TSU significa su trabajo y desempeño ocupacional, en varias entrevistas salió a relucir, de manera recurrente, la importancia que tienen las *estadias* programadas en los planes de estudios de las UT en la adquisición de habilidades y capacidades, así como en el desarrollo de experiencias que resultan ser muy provechosas en el ejercicio ocupacional del TSU.

Esta revelación sobre los efectos de las *estadias* en la empleabilidad de los TSU, abre una nueva vertiente de la investigación que requiere ser estudiada con detenimiento, pues, al parecer, la realización de las *estadias* proporciona inmejorables oportunidades de aprendizaje que se traducen en la adquisición de una variedad de capacidades cognitivas y sociales útiles en la incorporación exitosa al trabajo, así como en la capacidad de tener un comportamiento laboral eficiente respecto de las funciones ocupacionales asignadas para su cumplimiento. Como se describirá en la siguiente sección, las *estadias* constituyen una actividad de aprendizaje programada en los planes de estudio de las distintas carreras de técnico superior universitario que permite al estudiante poner en práctica, en situaciones reales, los conocimientos aprendidos.

LA ESTADÍA EN EL MODELO EDUCATIVO DE LAS UNIVERSIDADES TECNOLÓGICAS

Como ya es conocido, las universidades tecnológicas proponen un modelo educativo que se presenta a nivel posbachillerato, y consiste en carreras intensivas de dos años a lo largo de los cuales se estudia aproximadamente durante 3 mil horas, distribuidas en seis cuatrimestres, en especialidades muy relacionadas con los requerimientos de los puestos ocupacionales intermedios de las estructuras laborales. La organización de los contenidos temáticos comprende un 30 por ciento de

conocimientos teóricos y disciplinas básicas, contra un 70 por ciento de conocimientos prácticos, de aplicación inmediata y desarrollo de habilidades y capacidades. El último cuatrimestre está dedicado a la realización de *estadias* de aprendizaje en alguna empresa industrial o de servicios.

En el modelo educativo de las UT, la vinculación escuela-empresa se constituye como el principal soporte organizacional y sustento de los procesos educativos (Ruiz, 2007), por lo que dentro del plan curricular se programan actividades que permitan alinear la formación técnica con las necesidades generales de las unidades productivas, tales como visitas a empresas, estancias y principalmente la *estadia*, la cual, como ya se mencionó, está programada en el último cuatrimestre de la carrera y tiene una duración de 15 semanas (SEP-CGUT, 2000; Silva, 2006).

Sin duda, la programación de una *estadia* con fines de aprendizaje dentro de una empresa representa una de las innovaciones interesantes que aportaron las UT en el sector de la educación superior. La *estadia* es un periodo de práctica profesional que, como ya se ha dicho, se realiza durante el sexto cuatrimestre del plan de estudios de técnico superior universitario. Representa una actividad formativa programada en el currículo, además de que es un componente característico del propio modelo educativo que desde su concepción ha sostenido el sistema de universidades tecnológicas. Para la realización de la *estadia* se establecen las actividades que deberá realizar el estudiante, convenidas previamente entre representantes de la universidad y la empresa para su cumplimiento, la dirección de vinculación de cada universidad acuerda con numerosas empresas la disponibilidad de lugares y la asignación de proyectos (Silva, 2006; SEP-CGUT, 2000).

Durante la *estadia*, el alumno recibe el apoyo de un asesor de la empresa y un asesor académico o tutor para facilitar su incorporación al mercado laboral y realizar su trabajo

con eficiencia. Con este propósito, el estudiante se compromete a asistir a la empresa todos los días y en el horario de la misma, sin recibir ningún tipo de remuneración o pago, pues se encuentra en un proceso de aprendizaje; en ese lapso se dedica únicamente a la realización de las actividades inherentes al cumplimiento del proyecto o tareas que fueron acordadas previamente y que son parte sustancial de su formación ocupacional como TSU. Una vez concluido el proyecto, a las 15 semanas, se materializa en un reporte (se le conoce también como “memoria”) y se presenta con propósitos de titulación ante un jurado que se integra por representantes tanto de la empresa como de la universidad.

Cabe subrayar que la estadía constituye una actividad con valor de créditos plenamente integrada al plan curricular de las carreras de TSU, y que el estudiante está obligado a realizar con el propósito de cubrir todos los créditos.⁶ Por otra parte, dado que la vinculación con las empresas es el eje primordial de acción, el modelo educativo de las UT también contempla *estancias* en las empresas de aproximadamente 80 horas, menos formales que las estadías, a partir del cuarto y quinto cuatrimestre. La finalidad de las estancias es familiarizar al estudiante con lo que es una empresa. La estadía, entonces, permite al estudiante no sólo aplicar a situaciones concretas y reales los conocimientos y habilidades aprendidas durante su formación, sino que también les posibilita incursionar en el mundo del trabajo y obtener experiencia laboral, además de la posibilidad de ser contratados por la empresa.

Varios de los TSU entrevistados, y algunas autoridades de la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl, han señalado que desde los primeros cursos, el estudiante de la carrera de TSU en Administración, en congruencia con la modalidad del trabajo en equipo, está en

estrecha relación con una empresa en particular, con la que se compromete a desarrollar un proyecto durante los cinco cuatrimestres que dura su formación antes de realizar su estadía en otra empresa. De igual manera, a lo largo del proceso formativo se les inculca a los estudiantes una serie de valores de tipo empresarial y personal que son claves para su posterior desempeño laboral exitoso.

Sin embargo, como ya se ha mencionado, es durante la estadía en una empresa donde el estudiante desarrolla y consolida el aprendizaje de diversas competencias laborales, como el saber relacionarse socialmente en contextos de trabajo, tomar iniciativas, soportar la dinámica intensiva de la empresa, conocer el ambiente de relaciones humanas y laborales que ahí se gesta, comunicarse adecuadamente, tomar decisiones y trabajar bajo presión y por objetivos. Gracias a estas experiencias educativas, las autoridades del sistema de universidades tecnológicas señalan que 7 de cada 10 estudiantes son contratados en la empresa donde realizaron su estadía, y en el caso de nuestras investigaciones, 12 de los 27 TSU en Procesos de Producción, y 17 de los 42 TSU en Administración que fueron entrevistados, declararon haber sido contratados por la empresa donde realizaron su estadía.

IMPORTANCIA DE LAS ESTADÍAS EN LAS EMPRESAS EN LA ADQUISICIÓN DE CAPACIDADES Y HABILIDADES PARA EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL EXITOSO

Con base en las declaraciones de los TSU en Administración entrevistados, es posible suponer que las estadías parecen proveer de “herramientas” sociales y técnicas que son claves para la incorporación exitosa al empleo y el óptimo desenvolvimiento ocupacional, de tal suerte que los TSU se incluyan en procesos de movilidad laboral y social. Se trata de

6 Dado el carácter eminentemente educativo de las estadías, no están reguladas por ninguna ley y por lo tanto se distinguen de otras actividades parecidas, como el “servicio social”, que es una actividad obligatoria que se exige en México para los estudiantes de una profesión u ocupación, los programas de becarios en las empresas, o las llamadas residencias o pasantías.

comportamientos y capacidades de interacción social que difícilmente pueden enseñarse en los ambientes escolares, ya que en su construcción confluyen factores de tipo cultural, social y educativo.

Vale la pena mencionar que las oportunidades de aprendizaje que brindan las estadías ya han sido identificadas en estudios previos realizados a solicitud de la Coordinación General de Universidades Tecnológicas de la SEP, especialmente la investigación sobre las prácticas escolares realizada por De Garay (2006), aludida en la sección anterior; en ella se detallan los efectos muy provechosos de la realización de las estadías en las empresas dentro de la formación integral de los TSU. En este estudio se buscó conocer, respecto de las estadías, en cuál de los diferentes tipos de capacidades y habilidades que debieran ser aprendidas fueron consideradas como muy provechosas. De acuerdo a los resultados obtenidos en esta encuesta que fue aplicada a los TSU de casi todas las UT del país, la habilidad de *manejar equipo y procedimientos diversos* resultó ser la práctica que más frecuentemente realizaron los estudiantes durante su estadía, seguida de la adquisición de habilidades para el *trabajo en equipo*, la *toma de decisiones* y las capacidades de *solución de problemas*, así como de *comunicación oral y escrita* en cuarto y quinto lugar, respectivamente (De Garay, 2006: 158-161).

En nuestra investigación sobre los TSU en Administración, ante la referencia recurrente de la utilidad que tuvieron la realización de estadías en las empresas por parte de los técnicos entrevistados, se les solicitó que señalaran cuáles habían sido los aprendizajes que más valoraron en las estadías y la importancia que tuvieron en su logro laboral. De acuerdo con las declaraciones de los TSU entrevistados, la realización de una estadía en una empresa redundó en el aprendizaje de capacidades de: a) interacción social, que les permite trabajar con diversos tipos de personas; b) solución de problemas en situaciones de trabajo; c)

adaptación constante y flexibilidad a las políticas de la empresa, la organización del trabajo y los “usos y costumbres”; d) autoaprendizaje; y c) trabajar bajo presión. Según los TSU bajo estudio, todos estos atributos les facilitaron una rápida integración al trabajo en condiciones laborales más favorables, lo que demuestra que las estadías facilitan la transición exitosa de la escuela a la vida laboral, principalmente en los puestos de mandos medios.

Una de las revelaciones por parte de los TSU que más llamaron la atención fue que no consideran como el más significativo el aprendizaje relacionado con la aplicación de conocimientos y otros procedimientos inherentes a la ocupación orientados a la solución de problemas dentro de la empresa, y en contraste, señalan que el aprendizaje que más valoraron fue el de haber aprendido a relacionarse socialmente en contextos de trabajo, tomar iniciativa y, sobre todo, conocer qué es una empresa y qué tipo de relaciones sociales y laborales se construyen en ella. Agregan que también aprendieron a trabajar bajo presión y a trabajar por objetivos, como lo ilustran las siguientes viñetas:

[En la estadía]... desarrollé talentos y habilidades más fuertes que mis bases académicas y ahora son las que sustentan mi desarrollo profesional (TSU, generación 1996a).

Aprendí a desenvolverme tanto con personal a nivel de operación hasta directores; ahí aprendí a desenvolverme básicamente y quitarme ese miedo a convivir con la gente, y aparte, también aprendí cómo se trabaja en una empresa, o sea, desde la selección y reclutamiento, inducción, todo, entonces [en la estadía] aprende uno a relacionarse con la gente, a tratarla y más que nada, a estar viendo todas las áreas cómo funcionan. A mí básicamente me sirvió en lo que se refiere al desenvolvimiento en mi trabajo, fue lo que a mí más me dejó (TSU, generación 1998a).

Pues más que nada, aprendes a trabajar, bajo presión, bajo presión (TSU, generación 1998b).

Inclusive, algunos TSU señalan haber aprendido a manejar la tensión y el miedo en la toma de decisiones para la solución de problemas:

En la estadía aprendes a entablar negociaciones con los clientes, aprendes a tomar decisiones, a hacer un poco más analista (TSU, generación 2003).

LAS EMPRESAS COMO ESPACIOS DE APRENDIZAJE SITUADO: LA FUNCIÓN PRIMORDIAL DE LAS ESTADÍAS

Con base en los testimonios de los TSU entrevistados, se identifican al menos dos aspectos que requieren de una mayor explicación: la primera tiene que ver con la naturaleza de las capacidades, habilidades y experiencias adquiridas que han resultado ser muy significativas para los TSU. El haber desarrollado aptitudes asociadas con la conducta social y el manejo de las relaciones socio-laborales en los escenarios de trabajo involucran procesos de carácter más bien actitudinal, y no propiamente cognoscitivo, característicos de los estilos de interacción socio-laboral que impone la empresa en particular, muy diferentes a los valores, cultura y disciplina que se promueven en los espacios escolares.

[Aprendí] la relación entre el personal porque te topas con mucha gente... a ésta hay que tratarla con pincitas y ésta es súper buena onda, entonces realmente ahí la estadía fue mi primer trabajo y entré con miedo... y sí, realmente, no es lo mismo que estar en la escuela, donde dices bueno reprobó o recurso... en la empresa te enfrentas a lo laboral, ya no puedes cometer tantos errores (TSU, generación 2003).

Conviene tomar en cuenta que las funciones profesionales de la administración regularmente se sitúan en los niveles superiores e intermedios de la jerarquía laboral de las empresas en general. Los administradores se desenvuelven en los segmentos donde se controlan y organizan los distintos ámbitos que comprende la empresa, ya sea industrial o de servicios. En el caso de los TSU en Administración, por la flexibilidad curricular que caracteriza al plan de estudios respectivo, el graduado de esta carrera se ocupa de las distintas áreas propiamente administrativas, tales como recursos humanos, compras, nóminas, finanzas, etc., aunque también se dedica a las áreas contables, o a la mercadotecnia y ventas.

En esta versatilidad de funciones y puestos que puede desarrollar el TSU, destaca el carácter fundamentalmente social y no siempre técnico que distingue a las actividades administrativas; de ahí que el TSU de nuestro estudio valore más su aprendizaje sobre el manejo de las relaciones socio-laborales en el ambiente del trabajo. Esta preferencia se refuerza aún más al recordar la baja condición socioeconómica y cultural que caracteriza al TSU de nuestro estudio. Es evidente que, para ellos, este tipo de trabajo profesional, especialmente los que laboran en empresas grandes, como las pertenecientes al sector financiero, representa una oportunidad de movilidad ocupacional y proyección social que se manifiesta en cambios en las formas de comportamiento, la comunicación, los modos de vestir y, por supuesto, en sus aspiraciones laborales y económicas.

A partir de estas apreciaciones es posible argumentar que la implantación de estadías largas en las empresas, como parte del proceso formativo de los TSU, realizando proyectos que son de utilidad tanto para la empresa como para el propio aprendizaje del estudiante, convierten a las empresas en espacios formales de *aprendizajes situados*, es decir, aprendizajes que involucran la adquisición de habilidades y conocimientos tácitos, fundamentales para el desenvolvimiento

laboral exitoso, que se adquieren mediante el *aprender-haciendo* en contextos sociales, reales y concretos del trabajo (Lave y Wenger, 2002; Evans y Niemeier, 2004).

Sin la pretensión de analizar las implicaciones pedagógicas y las conceptualizaciones esencialmente psicológicas que existen sobre este proceso de aprendizaje, para los fines de este trabajo conviene resaltar la importancia del *aprendizaje basado en el trabajo*, a partir de la participación de los aprendices en acciones situadas. Para Niemeier (2006: 102): “el aprendizaje situado hace que la adquisición de competencias como resultado del aprendizaje no sea tanto el resultado de la consolidación de un mayor o menor saber y capacidad, sino de la posibilidad de participación activa en actividades colectivas”. Con esta acepción, Evans y Niemeier (2004: 12) enfatizan que “el concepto de aprendizaje situado es, en sí, un proceso socialmente situado que se antepone a la dimensión individual”.

Estas autoras agregan que el desarrollo de aprendizajes situados en los escenarios del trabajo, juegan un papel fundamental en la formación de jóvenes estudiantes menos favorecidos social y culturalmente y, de entrada, es posible argumentar que la implantación de estrategias pedagógicas que contemplen el desarrollo de aprendizajes situados en estudiantes con insuficiencias no sólo de tipo académico, sino de capital cultural, que en principio ponen en riesgo su inserción exitosa al empleo de calidad, y por consiguiente, al ascenso social, significaría cambios fundamentales no sólo en el método pedagógico, sino que también se asumiría una visión del aprendizaje como un proceso social que no se desarrolla de manera individual, sino a través de la interacción activa con otros individuos.

De este modo, para Niemeier (2006: 111) el aprendizaje situado “se efectúa ahí donde las personas acuerdan un objetivo común para realizar una actividad que todos experimentan y reconocen como significativa”. El aprendizaje se desarrolla mediante el hacer

haciendo y la interacción social en determinadas situaciones sociales, no obstante que una buena parte de lo aprendido involucra capacidades, actitudes, normas y conocimientos que si bien son tácitos, también son significativos para el aprendiz (Anderson *et al.*, 1996).

El aprendizaje situado es una actividad social en donde el contexto de la ejecución misma, particularmente las interacciones sociales que ocurren en el ambiente que rodea a la tarea a realizar, cobran una importancia en el modelamiento del aprendizaje. Al hablar de la importancia que tiene la situación social en donde se sitúa el aprendiz, en el desarrollo de capacidades, habilidades y actitudes, se infiere que el aprendizaje situado se desenvuelve en comunidades de aprendizaje afines a las expectativas y objetivos de aprendizaje del estudiante. Comunidades que pueden conformarse a través de los llamados grupos colaborativos, cuya interacción intensiva entre los miembros del grupo se resuelve en aprendizajes significativos.

De este modo, el *aprendizaje basado en el trabajo*, a través del desarrollo de aprendizajes situados, juega un papel potencial en la reintegración social y económica de los jóvenes que por su baja condición social y cultural se encuentran en riesgo de ser excluidos de las oportunidades de alcanzar el progreso material y el bienestar social (Hoffman y Evans, 2004). La realización de estadías en las empresas durante 15 semanas no sólo representa una oportunidad educativa para aplicar los conocimientos aprendidos en el aula a la solución de problemas reales que enfrenta la empresa, sino que, al favorecer aprendizajes basados en el trabajo *in situ*, posee un enorme valor agregado que posibilita a los jóvenes pertenecientes a familias desfavorecidas, con un reducido capital cultural y social, adquirir las experiencias y competencias claves para superar las insuficiencias académicas y sociales a manera de mecanismo compensatorio, y con ello, asegurar el tránsito hacia el mundo laboral de manera exitosa.

REFERENCIAS

- ANDERSON, R. John, Lynne M. Reder y Herbert A. Simon (1996), "Situated Learning and Education", *Educational Researcher*, vol. 25, núm. 4, pp. 5-11.
- BERTAUX, Daniel (2005), *Los relatos de vida*, Barcelona, Ediciones Bellaterra.
- CLARK E., Andrew (2005), "Your Money or Your Life: Changing job quality in OECD countries", *British Journal of Industrial Relations*, vol. 43, núm. 3, pp. 377-400.
- DE GARAY, Adrián (2006), *Las trayectorias educativas y prácticas escolares en las universidades tecnológicas*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT)/Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense (UTSH).
- EVANS, Karen y Beatrix Niemeyer (2004), "Re-enter and Reconnect. But whose problem is it?", en Karen Evans y Beatrix Niemeyer (eds.), *Reconnection. Countering social exclusion through situated learning*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 1-28.
- FLORES Crespo, Pedro (2002), "En busca de nuevas explicaciones sobre la relación educación y desigualdad. El caso de la Universidad Tecnológica de Netzahualcóyotl", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. VII, núm. 16, pp. 537-569.
- FLORES Crespo, Pedro (2007), *Educación superior y desarrollo humano. El caso de tres universidades tecnológicas*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES)/Universidad Iberoamericana (UIA).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública SEP-Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) (2000), *Universidades tecnológicas. Mandos medios para la industria*, México, SEP-CGUT/Limusa.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) (2004), *La evaluación externa en las universidades tecnológicas. Un medio eficaz para la rendición de cuentas*, México, SEP-Coordinación General de Universidades Tecnológicas-Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense (UTHH)/Limusa.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT) (2006), *Las universidades tecnológicas mexicanas. Un modelo eficaz, una inversión pública exitosa, un sistema a fortalecer*, México, SEP-CGUT.
- GRUENBERG, Barry (1980), "The Happy Worker: An analysis of an educational and occupational differences in determinants of job satisfaction", *American Journal of Sociology*, vol. 86, núm. 2, pp. 247-271.
- HALABY, N. Charles (2003), "Where Job Values Come From? Family and schooling background, cognitive ability and the gender", *American Sociological Review*, vol. 68, núm. 2, pp. 251-278.
- HOFFMAN, Bettina y Karen Evans (2004), "Engaging to Learn: Situated learning and re-integration for young people", Karen Evans y Beatrix Niemeyer (eds.), *Reconnection. Countering social exclusion through situated learning*, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, pp. 29-46.
- KALLEBERG, L. Arnel (1977), "Work Values and Job Rewards: A theory of job satisfaction", *American Journal of Sociology*, vol. 42, núm. 1, pp. 124-143.
- KALLEBERG, L. Arnel y Stephen Vaisey (2005), "Pathways to a Good Job: Perceived work quality among the machinists in North America", *British Journal of Industrial Relations*, vol. 43, núm. 3, pp. 431-454.
- LAVE, Jean y Etienne Wenger (2002), *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Londres, Cambridge University Press.
- MIR A., Adolfo, Rosa O. González R. y Alberto Castillo M. (2005), *Los egresados de las universidades tecnológicas. Formación profesional y situación laboral*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación General de Universidades Tecnológicas (CGUT).
- NIEMEYER, Beatrix (2006), "El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque del déficit", *Revista de Educación*, núm. 341, pp. 99-121.
- RONEN Simcha y Simcha Sadan (1984), "Job Attitudes among Different Occupational, Status Groups: An economic analysis", *Work and Occupations*, vol. 11, núm. 1, pp. 77-97.
- RUIZ L., Estela (2007), "Una aproximación a los sustentos de una política de reforma en la educación superior: el caso de las universidades tecnológicas", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVI(4), núm. 144, pp. 111-117.
- RUIZ L., Estela (2009a), "La construcción de una nueva ocupación. Los técnicos con escolaridad superior del sistema de universidades tecnológicas", en Estela Ruiz L. (coord.), *Diferenciación de la educación superior: sus relaciones con el mundo laboral*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Plaza y Valdés, pp. 121-158.

- RUIZ L., Estela (2009b), “Los técnicos superiores universitarios. Diferenciación educativa, estratificación social y segmentación del trabajo”, *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 71, núm. 3, pp. 557-584.
- RUIZ L., Estela (2010), “La formación de técnicos superiores universitarios en México. ¿Una estrategia para la inclusión social?”, *Memoria Electrónica del Congreso Iberoamericano Metas 2021*, Buenos Aires, septiembre de 2010.
- SENGUPTA Sukanya, Paul K. Edwards y Chin-Ju Tsai (2009), “The Good, the Bad and the Ordinary: Work identities in ‘good’ and ‘bad’ jobs in the United Kingdom”, *Work and Occupations*, vol. 32, núm. 26, pp. 26-55.
- SILVA, Marisol (2006), *La calidad educativa de las universidades tecnológicas*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), col. Biblioteca de la Educación Superior.
- VILLA Lever, Lorenza (2003), “Las universidades tecnológicas: una nueva estrategia de las políticas de formación en México”, María Josefa Santos Corral (coord.), *Perspectivas y desafíos de la educación, la ciencia y la tecnología*, México, UNAM-Instituto de Investigaciones Sociales (IIS), pp. 81-138.

Oferta de trabajo de los estudiantes de la Universidad de Guadalajara y de México

Un análisis comparativo

SALVADOR CARRILLO REGALADO* | JESÚS GERARDO RÍOS ALMODOVAR**

Se realiza un análisis comparativo de los factores que explican la condición laboral y la jornada de trabajo de los estudiantes de nivel superior de la Universidad de Guadalajara (UDG) y del promedio de las universidades de México, mediante el empleo de modelos de regresión probabilístico, soluciones de mínimos cuadrados ordinarios y datos de la Encuesta UDG y la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE, a cargo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI), cuarto trimestre de 2009. Entre los resultados se encuentran una mayor incidencia en la condición laboral debido a las transferencias de los padres a los estudiantes, en el caso UDG; y una gran propensión al trabajo por parte de los estudiantes en las áreas económico administrativas, biológico agropecuarias, sociales y humanidades y ciencias exactas, tanto en la UDG como en el resto de las universidades del país. Igualmente para la jornada laboral, se observa que una reducción en el pago de salarios por hora implica un incremento de la jornada laboral.

This paper provides a comparative analysis of the factors that explain the working conditions and working hours of senior students from the University of Guadalajara (UDG is the Spanish acronym) alongside the average for universities throughout Mexico. The comparison was performed utilizing probabilistic regression models, Ordinary Squared Minimum (OSM) solutions and survey data from the UDG and the National Survey on Occupation and Employment (ENOE is the Spanish acronym), carried out during Q409. Among the findings are a greater impact on gaining meaningful employment due to parent-student transfer, in the case of the UDG; furthermore, amongst students from both the UDG and the other Mexican universities, there was a greater propensity to gain work in the administrative, biological, agricultural and social economic areas, together with the sciences and the humanities. Moreover, with regard to the working day, due to a reduction in the payment of hourly wages, there is a resulting increase in the working hours.

Palabras clave

Educación superior
Estudiantes que trabajan
Salarios
Mercado de trabajo
Universidades

Keywords

Higher education
Working students
Wages
Labor market
Universities

Recepción: 3 de septiembre de 2012 | Aceptación: 18 de octubre de 2012

* Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Guadalajara y el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Especialidad en desarrollo regional. Profesor e investigador titular C del Departamento de Estudios Regionales (INESER), de la Universidad de Guadalajara. Línea de investigación: población, desarrollo y cambio productivo. Publicaciones recientes: (2009, en coautoría con J.G. Ríos), "La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México", *Revista de la Educación Superior*, núm. 151, pp. 39-55; (2005), *Globalización en Guadalajara: economía formal y trabajo informal*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara/University of California, Los Angeles (UCLA)-Program on Mexico/Juan Pablos Editor. CE: scarrillo.reg@gmail.com

** Maestro en Economía por la Universidad de Guadalajara, especialidad en Teoría Económica. Profesor e investigador titular C del Departamento de Estudios Regionales (INESER), de la Universidad de Guadalajara (perfil PRO-MEP). Línea de investigación: economía aplicada al estudio de fenómenos laborales. Publicación reciente: (2007), "La industria del dulce en Guadalajara, México", *Comercio Exterior*, vol. 57, núm. 9, pp. 732-740. CE: raj03935@cucea.udg.mx

INTRODUCCIÓN

El presente documento aborda una dimensión que incide de manera importante en la vida de los estudiantes, en su formación académica y su rendimiento escolar. Esta dimensión es la relativa al tiempo que los estudiantes de nivel superior destinan al trabajo, las más de las veces en condiciones poco propicias para el desarrollo profesional. En síntesis, el artículo indaga acerca de los factores que explican la condición laboral de los estudiantes de dicho nivel y la amplitud de la jornada laboral en la que se desempeñan como parte de la población económicamente activa. Para este propósito se utilizan modelos de regresión de tipo probabilístico y soluciones por mínimos cuadrados ordinarios (MCO). Este análisis se efectúa para el caso de la Universidad de Guadalajara (UDG) y, en la medida de lo posible, sus resultados son contrastados mediante un análisis paralelo a escala nacional.

La información utilizada para ambas dimensiones (UDG y nacional) permite hacer un análisis comparativo adecuado. La fuente nacional proviene del INEGI, y es la base de datos de la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo (ENOE) para el cuarto trimestre de 2009; y para el caso de la UDG, la información tiene como fuente una encuesta sobre la situación laboral de los estudiantes de licenciatura que se aplicó durante los meses de octubre y noviembre de 2009, y que estuvo a cargo de los autores de este artículo.¹

Algunos factores socioeconómicos que determinan la participación de los estudiantes en el mercado de trabajo, así como la amplitud de su jornada laboral, dan cuerpo a la hipótesis de este estudio, de acuerdo con la bibliografía revisada. En este sentido, los factores que permiten formular la pregunta de por qué los estudiantes toman la decisión de

trabajar mientras estudian son: la carencia o los bajos ingresos no laborales (transferencias familiares de dinero, particularmente del padre al hijo estudiante), baja escolaridad del jefe del hogar, la edad y el sexo del estudiante y la carrera que estudia. Estos mismos factores forman parte de la hipótesis complementaria acerca de qué determina la amplitud de tiempo dedicado al trabajo (horas semanales de trabajo), aunque intervienen como determinantes principales una amplia jornada laboral y un bajo nivel en el ingreso laboral del estudiante.

Para contrastar la segunda hipótesis, sobre la jornada laboral de los estudiantes que trabajan, se utiliza un procedimiento estadístico por etapas sugerido por Killingsworth (1983, cit. por Pessino, 2006). Éste arroja, como uno de los resultados más importantes, que las transferencias familiares al estudiante que trabaja no repercuten en la decisión sobre el número de horas de su jornada laboral, pero la tasa de ingresos por hora trabajada que perciben los estudiantes sí es un factor muy importante en la determinación de esta jornada. Además, se confirma que el tipo de carrera constituye otro factor relevante. Ambos resultados se obtienen para el caso de la Universidad de Guadalajara, y se confirman en el conjunto de universidades del país.

En la primera sección del presente artículo se exponen algunas mediciones básicas sobre la condición laboral y la jornada de trabajo de los estudiantes de licenciatura de la UDG y se comparan las estadísticas con las obtenidas a nivel nacional. En la segunda se exponen algunos enfoques teóricos de la economía laboral relacionados con los ingresos monetarios y la jornada de trabajo de los estudiantes. En la tercera se revisan trabajos empíricos y, finalmente, en la cuarta se desarrolla la aplicación de modelos estadísticos al caso de la UDG y su referente nacional.

¹ Esta encuesta se aplicó a 1 mil 830 estudiantes de los seis centros temáticos de la Universidad de Guadalajara (UDG) ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara, que imparten prácticamente la totalidad de la oferta académica de dicha Universidad. Esta encuesta excluye a los centros universitarios regionales y el Sistema de Universidad Virtual de la UDG.

ALGUNAS MEDICIONES DE LA PARTICIPACIÓN LABORAL ESTUDIANTIL

En el caso de la UDG, del total de sus estudiantes de licenciatura, participan en el mercado de trabajo 43 por ciento, proporción muy por encima del promedio nacional, que es de 35 por ciento. Es muy posible que esto se deba a la estructura curricular por créditos de los programas de licenciatura que ofrece la institución, lo que permite una mayor adaptación para combinar las actividades de estudio con las de trabajo respecto al promedio nacional, es decir, al resto de las universidades mexicanas. Por otra parte, la media de la jornada laboral de quienes estudian en la UDG es similar a la nacional: medias muestrales de 29 y 30 horas semanales, respectivamente, con una desviación estándar de 11.7 horas para la UDG y 14.0 horas para el contexto nacional. Por cuartiles, la jornada semanal se describe en la Tabla 1; se señala que 25 por ciento del cuartil superior de los estudiantes a nivel nacional

que trabajan, lo hacen con una jornada semanal promedio de 47 horas, mientras que en la UDG esta jornada es de 44 horas, jornadas que muy probablemente limitan un adecuado desempeño universitario.² La Tabla 2 presenta las proporciones de estudiantes que trabajan según la edad de éstos; en ella se visualiza claramente una relación positiva, donde la proporción de los estudiantes que trabajan crece a medida que aumenta la edad.

El análisis por sexo da como resultado, para la UDG, que la población estudiantil está compuesta en 50 por ciento de hombres, proporción muy similar a la que arroja la ENOE a escala nacional, que es de 52 por ciento. Por otra parte, los estudiantes hombres tienden a trabajar más que las mujeres, y en la UDG las proporciones son de 47 por ciento de hombres frente a 39 por ciento de mujeres; a nivel nacional las proporciones se reducen a 37 y 32 por ciento, respectivamente (Encuesta UDG, octubre-noviembre de 2009; base de datos de la ENOE, cuarto trimestre de 2009).

Tabla 1. Jornada laboral de los estudiantes de licenciatura de la UDG y México, 2009

Cuartiles de la población estudiantil que trabaja	Jornada laboral promedio (horas por semana)	
	UDG	Nacional
Primer cuartil	14.0	11.7
Segundo cuartil	25.1	24.1
Tercer cuartil	32.6	35.7
Cuarto cuartil	44.1	47.1

Nota: utilizando la prueba Chi cuadrado mediante el paquete estadístico SPSS 16, se obtiene para UDG y nacional, correspondientemente: estadístico Chi-cuadrado = 2384.0 y 1874.0, con 168 y 192 grados de libertad [(r-1) (s-1)], prob = 0.000, alfa = 0.05, y valor crítico = 190.52 y 212.30. Por tanto, debido a que Chi-cuadrado (2384.0 y 1874.0) es mayor que el valor crítico (190.52 y 212.30), esto nos indica que las diferencias entre lo observado en la muestra y lo esperado bajo la hipótesis nula son estadísticamente significativas.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Encuesta UDG, octubre y noviembre de 2009, casos filtrados en la muestra n = 644; ENOE, cuarto trimestre de 2009, casos filtrados en la muestra n = 900.

² Los autores del presente artículo analizan, en otro documento que aún está en proceso de publicación, la relación entre la jornada laboral de los estudiantes de licenciatura y su impacto en el rendimiento escolar. Éste resulta negativo y se confirma mediante el uso de modelos de regresión en dos etapas.

Tabla 2. Condición laboral de los estudiantes de licenciatura por edad en México y la UDG, 2009 (porcentajes)

Edad (años)	UDG			Nacional		
	No trabaja	Sí trabaja	Total	No trabaja	Sí trabaja	Total
Hasta 19	67.8	32.2	100	75.8	24.2	100
20	64.8	35.2	100	73.5	26.5	100
21	60.9	39.1	100	71.1	28.9	100
22	56.9	43.1	100	67.7	32.3	100
23	45.7	54.3	100	61.4	38.6	100
24	39.8	60.2	100	51.1	48.9	100
25	28.2	71.8	100	53.1	46.9	100
26	26.5	73.5	100	50.6	49.4	100
27	26.7	73.3	100	45.1	54.9	100
28 y más	31.1	68.9	100	31.9	68.1	100
Total	56.7	43.3	100	65.1	34.9	100

Nota: utilizando la prueba Chi cuadrado mediante el paquete estadístico SPSS 16 se obtiene: estadístico Chi-cuadrado = 86.013 y 142.90 (UDG y nacional respectivamente), con 9 grados de libertad [(r-1)(s-1)], prob = 0.000, alfa = 0.05, y valor crítico = 16.92. Debido a que Chi-cuadrado (86.013 y 142.90) es mayor que el valor crítico (16.92), esto nos indica que las diferencias entre lo observado en la muestra y lo esperado bajo la hipótesis nula son estadísticamente significativas y se concluye, además, que existe una relación o asociación positiva entre las variables edad y proporción de estudiantes universitarios que trabajan.

Fuente: elaboración propia con base en datos de la Encuesta UDG, octubre y noviembre de 2009, total en la muestra n = 1,830 (no trabajan = 1,038 y sí trabajan = 792). ENOE, cuarto trimestre de 2009, total en la muestra n = 2,841 (no trabajan = 1,850 y sí trabajan = 991).

DETERMINACIÓN TEÓRICA DE LA OFERTA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

La incursión de los jóvenes estudiantes en el mercado de trabajo depende tanto de factores económicos como extraeconómicos, objetivos y subjetivos, estos últimos vinculados al sentido que le atribuyen a su trabajo. En particular, el tratamiento causal que se le otorga a la participación laboral en este artículo es con un enfoque metodológico cuantitativo. Entre los factores más recurridos en los modelos probabilísticos para determinar la decisión de los estudiantes por participar o no en el mercado de trabajo, y decidir la amplitud de la jornada laboral, está el nivel de educación de los padres y las transferencias familiares de ingresos monetarios a los estudiantes. Ambas variables están hipotéticamente relacionadas de manera indirecta con la participación

laboral estudiantil, es decir que a mayor nivel educativo de los padres y mayores transferencias monetarias, los estudiantes no participan en el mercado laboral o tienden a hacerlo a tiempo parcial, incluso a favorecer el desempeño de actividades que les reditúan beneficios extraeconómicos, como prácticas profesionales o el desarrollo de habilidades (Bucheli y Spremolla, 2000; Dustmann *et al.*, 2009; Kalenkoski y Pablonia, 2010; Carrillo y Ríos, 2009).

De acuerdo con la teoría económica neoclásica, McConnell *et al.* (2007) sostienen que las variaciones en las tasas salariales tienen dos efectos en la oferta de trabajo de los individuos; más precisamente, en la cantidad de horas que éstos deciden dedicar al trabajo: por un lado, el *efecto ingreso*, que establece una relación inversa entre el salario y la jornada laboral, o sea que, ante la necesidad imperiosa de contar con un determinado nivel

de ingresos, una reducción de la tasa salarial condicionaría al estudiante a ampliar la jornada laboral (posiblemente sacrificando horas de estudio); este efecto predomina cuando el estudiante depende en exclusividad de sus ingresos laborales. En caso contrario, si el salario tiene un incremento que impacta favorablemente el nivel de ingresos, los individuos podrán reducir su jornada laboral y dedicar más horas a otras actividades, como el estudio o a la recreación.

Por otra parte, la teoría económica reconoce el *efecto de sustitución*, que constituye una relación directa o positiva entre la tasa salarial y el número de horas trabajadas. Este efecto se asemeja al de una curva de oferta de cualquier bien o servicio en la que se asume que el número de horas trabajadas presenta cierta flexibilidad de oferta ante los precios (en este caso el precio se identifica con la tasa salarial por hora). En consecuencia, cuando predomina el efecto sustitución, los estudiantes que no trabajan continuarán dedicándose sólo a sus estudios si los salarios que se ofrecen son muy reducidos, pero dedicarán algunas horas al trabajo si hay mejora en los salarios.

Podríamos afirmar que estos efectos provocados por los niveles salariales son relevantes en las decisiones —en cuanto al tiempo que se le dedica al trabajo— sólo en el plano individual; sin embargo, dentro de los enfoques de la teoría económica se han generado desarrollos para explicar las decisiones de trabajar en el plano familiar, así como el tiempo dedicado al trabajo, que involucra las necesidades, prioridades y actividades de todos los integrantes. En este sentido, las transferencias familiares de ingresos monetarios juegan un importante papel, particularmente cuando son de

padres a hijos, y condicionan teóricamente la participación laboral y las horas de trabajo de estos últimos (Oettinger, 2005; Norberg, 2004; Bucheli y Spremolla, 2000; Becker, 1974; 1981; 1993, cit. en Dustman *et al.*, 2009; McConnell *et al.*, 2007).

En general, tanto la perspectiva individual como la familiar enfatizan el aspecto económico como predominante, pero existen otros factores cualitativos que dan razón del por qué los estudiantes trabajan, a saber: obtener aprendizaje o adquirir experiencia profesional; lograr independencia económica familiar; y otras valoraciones al trabajo y al ocio. También, las condiciones laborales o la naturaleza de las ocupaciones condicionan el tener o no gusto por el trabajo, tales como la creatividad que se le pueda imprimir a las actividades laborales, la intensidad del esfuerzo físico y los riesgos inherentes a la actividad; además, ciertas circunstancias personales, por ejemplo, madres con hijos menores (Lucas y Ralston, 1997; Hannah y Baum, 2001; Guzmán, 2004).

ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA OFERTA DE TRABAJO DE LOS ESTUDIANTES

Entre los estudios muestrales representativos a escala nacional sobre la oferta de trabajo de los estudiantes que combinan estudio y trabajo, se encuentran los realizados en Uruguay, Gran Bretaña, Francia, Estados Unidos y México. En la Tabla 3 se muestra que las transferencias monetarias hechas por los padres a los hijos, así como el nivel educativo de los padres, influyen negativamente en la mayoría de los estudiantes en la participación en el mercado de trabajo y en las horas de trabajo.

Tabla 3. Síntesis de estudios de diferentes países que determinan la oferta laboral de los estudiantes, considerando las transferencias familiares de ingresos monetarios y otras características

Autores	Objetivo del estudio	País y fuente de información	Modelos econométricos utilizados	Principales resultados
Bucheli y Spremolla, 2000	Determinar la jornada laboral de los estudiantes universitarios, a partir de las transferencias familiares y otros factores.	Uruguay Encuesta Continua de Hogares 1998 (ECH-1998) del Instituto Nacional de Estadística	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Probit • Regresión MCO • Modelo Tobit 	Las transferencias familiares medidas por el ingreso per cápita del hogar (exceptuando el del estudiante) influyen en menor participación laboral en los estudiantes universitarios. Por el contrario, mayor edad y necesidad de ingresos laborales repercuten con mayor impacto sobre una mayor jornada laboral de los estudiantes.
Dustmann y Micklewright, 2001 Dustmann, Micklewright y Soest, 2009	Analizar la oferta de empleo de adolescentes en función de las transferencias y preparación educativa de los padres.	Gran Bretaña British National Child Development Study (NCDS)	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo empírico 	Las transferencias y el grado de educación de los padres se asocian a una reducción en la participación de los estudiantes en el mercado de trabajo.
Wolff, 2006	Examinar la interrelación entre la oferta de trabajo de los jóvenes estudiantes y las transferencias monetarias de sus padres.	Francia National Education Survey, 1992 by INSEE and INED	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Probit • Modelo Tobit 	Las transferencias de los padres no influyen en la decisión de que los jóvenes estudiantes tengan un trabajo remunerado (el efecto marginal es positivo, con un valor muy bajo, y estadísticamente no significativo).
Kalenkoski y Pabilonia, 2005	Contrastar la hipótesis de que bajos niveles económicos del hogar y de las transferencias familiares se relacionan con mayor participación laboral de los estudiantes.	Estados Unidos National Longitudinal Survey of Youth 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Regresión MCO 	Las transferencias de los padres no afectan las horas de trabajo de los estudiantes universitarios.

Tabla 3. Síntesis de estudios de diferentes países que determinan la oferta laboral de los estudiantes, considerando las transferencias familiares de ingresos monetarios y otras características (continuación)

Autores	Objetivo del estudio	País y fuente de información	Modelos econométricos utilizados	Principales resultados
Kalenkoski y Pabilonia, 2010	Comprobar las hipótesis de que pocas transferencias de los padres conducen a un incremento en las horas de trabajo de los estudiantes universitarios; y que un incremento en las horas de trabajo de los estudiantes conduce a una reducción de las transferencias de los padres.	Estados Unidos National Longitudinal Survey of Youth 1997	• Modelo Tobit simultáneo	Una disminución en las transferencias de los padres, incrementa las horas de trabajo de los estudiantes universitarios de licenciaturas de cuatro años.
Gong, 2009	Examinar los efectos que tienen las transferencias de los padres sobre la oferta de trabajo de los jóvenes.	Estados Unidos National Longitudinal Survey of Youth 1997	• Modelo Pooled • Modelo de efectos fijos en dos etapas	Las transferencias de los padres afectan negativamente a las horas trabajadas por los jóvenes estudiantes. Desagregando por rango de transferencias de los padres, la reducción del número de horas trabajadas es mayor con el tamaño de rango de las transferencias.
Muñoz, 2004	Determinar las probabilidades de los jóvenes entre 15 y 25 años, de incorporarse al trabajo o asistir a la escuela.	México Encuesta Nacional de Empleo, segundo trimestre, 2000	• Modelo Probit bivariado	Mayor ingreso per cápita del hogar y la educación del jefe del hogar reducen la participación laboral de los estudiantes.

Tabla 3. Síntesis de estudios de diferentes países que determinan la oferta laboral de los estudiantes, considerando las transferencias familiares de ingresos monetarios y otras características (continuación)

Autores	Objetivo del estudio	País y fuente de información	Modelos econométricos utilizados	Principales resultados
Carrillo y Ríos, 2009*	Determinar la participación laboral y la oferta de trabajo de los estudiantes universitarios.	México Encuesta Nacional de Empleo, segundo trimestre, 2004	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo Probit • Procedimiento en tres etapas de Killingsworth 	Utilizando el modelo Probit, se obtiene que las transferencias del jefe del hogar a los estudiantes reducen su participación laboral, pero el tener mayor edad y el ser hombre, predisponen a una mayor participación laboral de los estudiantes. Siguiendo el procedimiento de Killingsworth, se obtiene que las transferencias familiares no inciden en la jornada laboral de estudiantes que trabajan. Además, una reducción en la tasa de ingresos laborales por hora incide en una mayor jornada de trabajo. El tipo de carrera y el sexo siguen siendo factores relevantes.

Fuente: elaboración propia con base en los estudios empíricos citados.

* Esta referencia bibliográfica hace mención a un trabajo previo de los autores. El tema y la metodología seguida es similar a la utilizada en el presente artículo, lo que dio lugar a un seguimiento con información más actualizada e incorporando el análisis comparativo de la escala nacional con la Universidad de Guadalajara, de acuerdo con los resultados de una encuesta a 1 mil 830 alumnos, coordinada por los autores.

Sintetizado los resultados de la Tabla 3 se obtiene que, en general, los diversos autores revisados utilizan muestras nacionales; además, se reconoce hipotéticamente que los ingresos no laborales (transferencias familiares indicadas por el ingreso per cápita del hogar, exceptuando el del estudiante) y otras características sociodemográficas de los padres y estudiantes, son teóricamente determinantes. Y, como resultados principales de las contrastaciones, en la mayoría de los estudios se reconoce que las transferencias familiares inhiben la decisión de trabajar o bien reducen la

jornada de trabajo de los estudiantes; sin embargo, se registra también que su incidencia no es tan relevante como la edad de los estudiantes y la escolaridad de los padres. En estos términos, los estudios revisados también concluyen que a medida que los estudiantes avanzan en el número de años cursados, el impacto que pueden tener las transferencias monetarias es relativamente nulo en la reducción de la jornada laboral. Finalmente, se establece que mayores ingresos laborales de los estudiantes que trabajan se asocian con mayores jornadas.

OFERTA LABORAL DE LOS ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Y EN MÉXICO

Al utilizar los procedimientos metodológicos revisados en la sección anterior, en un primer momento se aplica un modelo probit que consiste en obtener la probabilidad de participar o no en el mercado de trabajo de un estudiante universitario (sección 4.1). Posteriormente se deriva de la estimación del modelo de participación laboral la inversa de la ratio de Mills (λ_i)³ en cada uno de los casos. En un segundo momento, el λ_i se incluye en la función salarios (o de ingresos) de los universitarios y así, con los resultados de la regresión estimada mediante mínimos cuadrados ordinarios (MCO), se calculan los salarios pronosticados rectificados de problemas de selección muestral. En el tercer momento se utiliza de nuevo la técnica de estimación de MCO de la función horas de trabajo de los universitarios que combinan estudios y trabajo (Pessino, 2006; Killingsworth, 1983). Finalmente, la obtención del coeficiente de λ_i , que resultó estadísticamente significativo y representa la magnitud de sesgo en que se incurriría si no se hubiese incorporado en los modelos de salarios y horas de trabajo, nos permitió aislar el sesgo de selección que se deriva de trabajar con esta clase de modelos.

Determinación de la condición laboral

Con la aplicación del modelo de participación laboral se probará, aparte de otros determinantes, el comportamiento de las transferencias monetarias provenientes de los padres a los estudiantes universitarios, en la elección de incorporarse o no a las actividades laborales.

A escala nacional los apoyos monetarios de los padres son representados por el logaritmo natural del ingreso per cápita del hogar, debido a que la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo no incluye las transferencias monetarias de los padres a los estudiantes. Las variables explicativas son el nivel educativo del jefe del hogar, el sexo y la edad de los estudiantes universitarios, así como la licenciatura que cursan. La muestra de la ENOE cubre las zonas metropolitanas más representativas de México y con la desegregación de la información sobre el parentesco de los hogares se facilita la selección de los hogares de tipo nuclear compuestos por el padre, la madre y los hijos como sus principales integrantes.

La muestra filtrada de la ENOE para los estudiantes que declararon asistir a una carrera universitaria alcanzó a 2 mil 841 de ellos.⁴ En seguida se presentan los grupos disciplinares de las carreras de nivel licenciatura considerados en la ENOE, de acuerdo con la participación laboral de los estudiantes:

- a) Grupos de carreras de referencia con baja participación laboral (de 14.3 a 24.7 por ciento del total de estudiantes del grupo): compuesto por disciplinas artísticas (grupo 28); ciencias de la salud, nutrición y biomédicas (grupo 24); y ciencias agropecuarias, pesqueras y forestales (grupo 23).
- b) Grupos de carreras con mediana participación laboral (de 26.7 a 33.4 por ciento). Lo componen: matemáticas, física y astronomía (grupo 32); ciencias químicas (grupo 26); arquitectura, urbanismo, diseño industrial y gráfico (grupo 21); biología, ecología y ciencias del mar (grupo 22); ingenierías civil,

3 El cálculo de la inversa de la ratio de Mills se obtiene, de acuerdo a Pindyck y Rubinfeld (2001), a partir de la relación entre la Función de densidad de probabilidad de una variable normal estándar y es la Función de distribución normal acumulativa.

4 El criterio de un mínimo de asistencia a la escuela y contar con estudios de bachillerato al ingresar a la carrera profesional constituye un criterio de control para identificar a los estudiantes. Así mismo, la edad entre 18 y 42 años busca homogeneizar las edades entre las encuestas utilizadas para este trabajo.

extractiva, metalúrgica, computacional, informática, eléctrica, electrónica, mecánica, industrial, aeronáutica y topográfica (grupo 31).

- c) Grupos de carreras con alta participación laboral (34.9 a 43.1 por ciento). Lo componen: ciencias humanísticas (grupo 25); educación y pedagogía (grupo 30); ciencias sociales, políticas, administración pública, comunicación, derecho y geografía (grupo 27); economía, administración, contaduría y turismo (grupo 29).⁵ Los grupos 23, 24 y 28 son seleccionados como categorías de referencia en el modelo probit de determinación de la condición laboral empleando la ENOE, debido a que son identificados como de menor incidencia de estudiantes que trabajan.

Por el lado de la UDG, las transferencias son representadas directamente por la ayuda monetaria que reciben los estudiantes de sus padres o parientes para el sostén de los estudios; las otras variables son la escolaridad del padre y los grupos de carreras en las que se encuentran inscritos los estudiantes, de acuerdo con los centros universitarios de la red UDG, localizados en la zona metropolitana de Guadalajara. Estos centros son: Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), Centro Universitario de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI), Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), Centro Universitario de Ciencias de la Salud (CUCS) y Centro Universitario de Arte,

Arquitectura y Diseño (CUAAD). De éstos, los dos últimos fueron seleccionados como categorías de referencia en el modelo probit de determinación de la condición laboral para la UDG. El tamaño de muestra resultante es de 1 mil 789 estudiantes.

Nuestra variable de interés es la participación en el mercado de trabajo del universitario; dicha variable es dependiente binaria, en donde: el estudiante participa laboralmente ($Y_i=1$), cuando ha elegido trabajar al menos una hora a la semana de su tiempo en el mercado de trabajo a cambio de una remuneración; o no trabaja ($Y_i=0$) debido a que dedica tiempo completo a los estudios. El modelo probit calcula la probabilidad de que un estudiante tome la decisión de participar o no laboralmente en función de un índice de conveniencia no observable Y_i determinado por variables explicativas como el sexo y edad de los estudiantes, la licenciatura que cursan y los ingresos de los padres ($y_i=\beta X_i$). El estudiante decidirá trabajar si este índice rebasa un valor crítico o umbral y_i , en los siguientes términos:

$$P(A_i=1)=P(y_i^* < y_i) = \Phi(y_i) = \Phi(\beta' X_i / \sigma)$$

Donde A_i es la variable dicotómica de la condición laboral, y la estimación de los parámetros o coeficientes del índice de conveniencia se soluciona mediante el empleo de la función de distribución acumulativa normal. La ecuación se estimó por el método de máxima verosimilitud, utilizando el paquete STATA/SE 10.0, con estimaciones robustas de heteroscedasticidad por grupos.

Los resultados para el análisis a escala nacional se presentan en la Tabla 4, con información de la ENOE.

5 Los grupos corresponden a la clasificación utilizada por la ENOE para identificar las carreras de licenciatura.

Tabla 4. Modelo probit para la determinación de la condición laboral de los estudiantes de licenciatura en México, 2009

Variables	Estimación	Error estándar robusto	Estadístico z	Efectos marginales	Error estándar robusto	Estadístico z	Prob.
Intercepto	-2.435	0.318	-7.650				0.000
Logaritmo del ingreso per cápita del hogar, excepto el del estudiante	-0.095	0.027	-3.530	-0.035	0.010	-3.530	0.000
Edad	0.106	0.010	10.600	0.039	0.004	10.580	0.000
Sexo	0.168	0.053	3.190	0.062	0.019	3.190	0.001
En general, grupos de carreras de mediana participación	0.183	0.088	2.080	0.067	0.032	2.080	0.037
En particular, grupos de carreras con alta participación:							
• Ciencias humanísticas (grupo 25)	0.343	0.123	2.800	0.126	0.045	2.800	0.005
• Educación y pedagogía (grupo 30)	0.380	0.123	3.080	0.140	0.045	3.080	0.002
• Ciencias sociales, políticas, administración pública, comunicación, derecho y geografía (grupo 27)	0.383	0.099	3.860	0.141	0.036	3.860	0.000
• Economía, administración, contaduría y turismo (grupo 29)	0.548	0.090	6.080	0.201	0.033	6.090	0.000

n = 2,841

Valor del log de la verosimilitud = -1682.995

Pseudo R cuadrada = 0.055

McFadden R cuadrada ajustada = 0.050

Porcentaje de predicciones correctas = 0.675

LR(8) = 200.794

Wald chi2(8) = 181.42

Fuente: estimaciones propias mediante el modelo probit de máxima verosimilitud, utilizando la base de datos individuales de la ENOE, 2009, cuarto trimestre.

Todas las variables explicativas incluidas en la Tabla 4 exponen coeficientes estadísticamente significativos, y los signos de éstos son los esperados. Los resultados muestran que a medida que aumenta el ingreso per cápita familiar disminuye la probabilidad de que el estudiante participe en el mercado laboral, aunque su efecto es relativamente pequeño. Por otra parte, la edad y el sexo son variables que influyen más en la decisión de trabajar; de esta forma, ser hombre conlleva una mayor probabilidad de participar laboralmente. Asimismo, tener una mayor edad implica una mayor probabilidad de disponerse a trabajar. Pero definitivamente la carrera que se cursa es la variable más influyente en la participación laboral del estudiante; en los grupos de carreras universitarias que representan una alta probabilidad de trabajar se encuentran las de ciencias humanísticas (grupo 25); educación y pedagogía (grupo 30); ciencias sociales, políticas, administración pública, comunicación, derecho y geografía (grupo 27); economía, administración, contaduría y turismo (grupo 29).⁶

Respecto de los resultados obtenidos para los estudiantes de la UDG, la Tabla 5 muestra, igual que en el ámbito nacional, que en la medida en que reciben ayuda monetaria de sus padres, la probabilidad de que los estudiantes participen en el mercado laboral disminuye, y este efecto se genera con una mayor propensión que en el caso nacional. En cuanto a la escolaridad del padre, el resultado de la estimación muestra que a medida que ésta aumenta es menor la probabilidad de participación laboral de los hijos estudiantes, lo que tal vez implica una mayor exigencia

académica, un mayor apoyo financiero y facilidades para dedicar todo su tiempo a los estudios; de cualquier forma, este efecto es de baja incidencia.

Continuando con el análisis de la Tabla 5, los centros universitarios (CU) que determinan en el estudiante una mayor probabilidad de trabajar son el de ciencias sociales y humanidades, el de ciencias biológicas y agropecuarias y el de ciencias económico-administrativas. Respecto a la edad y el sexo de los estudiantes, sólo influyen positivamente en la participación laboral cuando se introducen en una ecuación por separado del resto de las variables analizadas (Tabla 4).

La mayor participación laboral en las carreras identificadas, tanto a escala nacional como en la UDG, pueden obedecer, al menos parcialmente, a la estructura curricular más flexible en comparación con el resto de las carreras, la presencia de mayores oportunidades de empleo para estudiantes en dichas carreras o el interés de los estudiantes por iniciarse pronto en la práctica profesional (Arias y Patlán, 1998).

En resumen, en ambos análisis, las carreras de mayor participación son las pertenecientes a las áreas económico-administrativas y a las ciencias sociales y humanidades, mientras que las de menor participación laboral son las del área de la salud. Otra coincidencia que se encuentra en los análisis entre la escala nacional y la UDG es que las transferencias monetarias de los padres a los estudiantes reducen la probabilidad de participación laboral, aunque es mucho mayor la incidencia de esta variable en la UDG.

⁶ Resultados similares, representativos también a nivel nacional, se reportan en el trabajo de Guzmán (2004: 133-137), sobre la participación laboral de los estudiantes universitarios y el número de horas que le dedican al mercado de trabajo, por área de estudios profesionales.

Tabla 5. Modelo probit para la determinación de la condición laboral de los estudiantes de la UDG, 2009

Variables	Estimación	Error estándar robusto	Estadístico z	Efectos marginales	Error estándar robusto	Estadístico z	Prob.
Intercepto	0.785	0.127	6.170				0.000
Ayuda monetaria de familiares para el sostén de los estudios	-1.416	0.091	-15.630	-0.557	0.036	-15.400	0.000
Escolaridad del padre	-0.015	0.007	-2.230	-0.006	0.003	-2.230	0.026
CUCEI	0.404	0.093	4.350	0.159	0.037	4.350	0.000
CUCSH	0.529	0.100	5.270	0.208	0.039	5.270	0.000
CUCBA	0.566	0.142	3.990	0.223	0.056	3.990	0.000
CUCEA	0.673	0.085	7.920	0.265	0.033	7.930	0.000

n = 1789

Valor del log de la verosimilitud = -1013.4097

Pseudo R cuadrada = 0.171

McFadden R cuadrada ajustada = 0.165

Porcentaje de predicciones correctas = 0.709

LR(6) = 418.492

Wald chi2(6) = 347.11

Nota: los centros universitarios que se utilizaron como categorías de referencia del modelo, debido a la baja participación laboral de los estudiantes, son el CUCS y el CUAAD.

Fuente: estimaciones propias mediante el modelo probit de máxima verosimilitud utilizando la base de datos de la Encuesta UDG, octubre y noviembre de 2009.

ESTIMACIÓN DE LAS HORAS DE TRABAJO DE LOS UNIVERSITARIOS

En este apartado se realizan las estimaciones de las horas de trabajo para los universitarios de licenciatura que combinan estudios y trabajo para México, y en particular de la UDG, agregando a las variables ya empleadas la tasa salarial por hora. Una vez estimada la λ_i se incorpora a las siguientes bases de datos de los modelos de salarios y horas de trabajo para aislar el sesgo de selección que se deriva de dichos modelos.

En un segundo momento se utiliza λ_i como regresor de una función que obtiene los salarios pronosticados de los estudiantes que combinan estudios y trabajo ($W_i = P_i \lambda_i + e_i$), con los que se estiman los salarios corregidos por sesgo de selección muestral (W_i en función de P_i, λ_i),

donde:

W_i = logaritmo natural del salario por hora.

P_i = vector de variables explicativas de los universitarios que combinan estudio y trabajo, que incluye el último nivel escolar aprobado en licenciatura, edad, sexo y horas de trabajo.

e_i = término de error asociado a los efectos de variables no incluidas en el modelo, como las causas personales para trabajar o la percepción que tiene el estudiante sobre el sentido del trabajo que desempeña.

En la función salarios, la variable explicativa sobre horas de trabajo toma el valor de 1 cuando los estudiantes trabajan entre dos a seis horas semanales y el valor de 0 cuando laboran entre siete y 63 horas semanales.⁷

7 Como se aprecia en la estimación de la función ingreso, se procede a incluir la interacción entre la jornada laboral y el ingreso laboral, la cual resultó significativa y refleja que existe un efecto ingreso en la jornada laboral.

Tabla 6. Segunda etapa: estimación robusta de Heckit para determinar la tasa de salarios predichos por hora de los estudiantes de licenciatura en México y de la UDG, 2009

Variables	Coeficiente		Estadístico t robusto		Prob.	
	México	UDG	México	UDG	México	UDG
Intercepto	4.938	4.041	19.880	37.420	0.000	0.000
Sexo	0.159	0.186	3.080	5.280	0.002	0.000
Jornada laboral	-1.102	-1.004	-7.110	-11.750	0.000	0.000
λ	-1.222	0.472	-3.690	3.670	0.000	0.000

Estadísticos de bondad de ajuste:

Estadístico F: México = 31.843; UDG = 38.692.

R cuadrada: México = 0.131; UDG = 0.156

R cuadrada ajustada: México = 0.127; UDG = 0.152

Durbin-Watson: México = 2.214; UDG = 1.905

Fuente: elaboración propia. Estimación para México con base en datos de la ENOE, cuarto trimestre de 2009 (total casos filtrados en la muestra n = 636). Estimación UDG, con base en datos de la Encuesta UDG, octubre y noviembre de 2009 a estudiantes de los centros universitarios temáticos de la UDG (total casos filtrados en la muestra n = 632).

La Tabla 6 muestra la estimación de los coeficientes de las ecuaciones para determinar la tasa de los salarios predichos por hora trabajada para los estudiantes a escala nacional y de la UDG. Se encontró, en primer lugar, evidencia de la magnitud del sesgo de selección muestral a través del coeficiente de la razón inversa de Mills (λ).⁸ En segundo, se encontró que los hombres obtienen mayores ingresos por hora en el mercado de trabajo que las mujeres, y que al trabajar menos horas en promedio los

estudiantes perciben mayores ingresos, debido a la posibilidad de trabajo en los negocios propios de la familia.

En un tercer momento, se procede con la estimación de la función de horas de trabajo, tanto para los universitarios de licenciatura que combinan estudio y trabajo a escala nacional como para los de la UDG; de acuerdo a Crespo (2005), Wooldridge (2001), Killingsworth y Heckman (1986) se procede a emplear la función lineal logarítmica:

8 De acuerdo a Heckman (1979: 153-161), los resultados también se corroboran mediante la estimación de los modelos de selección de dos etapas y con el método de máxima verosimilitud.

$$\ln hrs_i = \beta_0 + \beta_1 \ln \hat{w}_i + \beta_2 \ln wj_i + \beta_3 sexo + \beta_4 carrera + \pi \hat{\lambda}_i + e_i \text{ (nacional)}$$

$$\ln hrs_i = \beta_0 + \alpha \beta_1 \ln \hat{w}_i + \beta_2 \ln wj_i + \beta_3 sexo + \beta_4 centro_univ + \pi \hat{\lambda}_i + e_i \text{ (UDG)}$$

Donde:

$\ln hrs$ = logaritmo natural de las horas de trabajo semanales del universitario*

$\ln \hat{w}_i$ = logaritmo natural del salario por hora pronosticado

$sexo$ = sexo de los universitarios, es dicotómica y toma valor de 1=hombre y 0=mujer

λ_i = regresor adicional para estimar la oferta de trabajo

e_i = término de error

$carrera$ = carreras de licenciatura en México, clasificadas en tres categorías o grupos según el promedio de las horas de trabajo de los universitarios que combinan estudio y trabajo para cada grupo de carreras, a saber:

1. *Grupo de carreras en México con baja jornada laboral (media de 26 horas semanales)*: educación y pedagogía (grupo 30); arquitectura, urbanismo, diseño industrial y gráfico (grupo 21), y ciencias humanísticas (grupo 25).
2. *Grupo de carreras en México con mediana jornada laboral (media de 29.4 horas semanales)*: ciencias de la salud, nutrición y biomédicas (grupo 24); ciencias químicas (grupo 26); ingenierías civil, extractiva, metalúrgica, computacional, informática, eléctrica, electrónica, mecánica, industrial, aeronáutica y topográfica (grupo 31); ciencias sociales, políticas, administración pública, comunicación, derecho y geografía (grupo 27), y economía, administración, contaduría y turismo (grupo 29).
3. *Grupo de carreras en México con alta jornada laboral (media de 35.3 horas semanales)*: ciencias agropecuarias, pesqueras y forestales (grupo 23); disciplinas artísticas (grupo 28); biología, ecología y ciencias del mar (grupo 22); y matemáticas, física y astronomía (grupo 32).

$centro_universitario$ = campus de licenciaturas (CU) con disciplinas científicas análogas en la UDG, clasificadas igualmente en tres grupos, de acuerdo con el promedio de la jornada laboral de los estudiantes, que son los siguientes:

1. *Centros universitarios con baja jornada laboral*: CUCS y CUAAD.
2. *Centros universitarios con mediana jornada laboral*: CUCSH y CUCEI.
3. *Centros universitarios con alta jornada laboral*: CUCBA y CUCEA.

* El $\ln hrs$ es la variable dependiente y en este modelo representa la oferta de trabajo de los universitarios de nivel licenciatura.

Esta sección trata exclusivamente de aquellos estudiantes que trabajan y estudian una licenciatura; además, los casos provenientes de la ENOE corresponden a estudiantes seleccionados cuyos padres declararon tener ingresos laborales. En cuanto al signo esperado del coeficiente de α_1 , depende de si domina el efecto ingreso (EI) o el efecto sustitución (ES), descritos en el primer apartado de este artículo; será negativo si $EI > ES$; y si $ES > EI$, será positivo. Las ecuaciones se estimaron con el método de MCO y según estimaciones robustas a la heteroscedasticidad. Este método se aplicó tanto a datos nacionales como al caso particular de la UDG.

Los resultados para los estudiantes en México (Tabla 7) muestran lo siguiente:

- a) Una disminución en el salario del estudiante universitario aumenta en promedio el número de horas de trabajo. Por ejemplo, dada una jornada semanal de 30 horas, una reducción del 10 por

ciento en los ingresos provocaría, de acuerdo con el modelo, un aumento de la jornada semanal de: $[(-0.1) \cdot (-0.281) \cdot 30] = 0.843$ horas = $(0.843 \cdot 60) = 51$ minutos semanales.

- b) El coeficiente de las carreras en las cuales los estudiantes tienen jornadas laborales medianas y altas presentan signo positivo, es decir, efectivamente, el estudiante en México tiene una mayor jornada en el grupo de carreras catalogadas como de baja jornada laboral (Tabla 7). Por ejemplo, si tomamos el caso de un estudiante que cursa cualquier carrera catalogada como de baja jornada laboral (categoría de referencia en el modelo) y que trabaja 20 horas a la semana, se espera que otro alumno que pertenezca al grupo de carreras de disciplinas artísticas tenga una jornada laboral superior en $0.793 \cdot 20 = 15.86$ horas, para una jornada total de 35.86 horas.

- c) El ingreso del jefe del hogar no fue significativo, es por ello que no se incluye en la estimación final del modelo de horas de trabajo de la Tabla 7. Esto indica que el ingreso no laboral proveniente de la transferencia de los padres es independiente de los rubros a los que el estudiante destina su ingreso laboral y, por tanto, no influye en la amplitud de la jornada laboral que desempeña.
- d) Una reflexión importante de este trabajo de investigación consiste en que las transferencias familiares inciden

en la elección del universitario de participar o no en el mercado de trabajo de acuerdo a los resultados expuestos arriba, pero no tienen impacto en las horas de trabajo del estudiante en México.

- e) El sexo es una variable estadísticamente no significativa, y se excluye también de la especificación final. En otras palabras, ser hombre o mujer es indistinto en cuanto a la variación en la jornada laboral de los estudiantes a escala nacional.

Tabla 7. Determinación de la jornada laboral de los estudiantes de licenciatura en México, 2009

Variables	Coefficiente	Estadístico t robusto	Prob.
Intercepto	5.303	21.470	0.000
Logaritmo de la tasa del ingreso laboral por hora predicho	-0.281	-7.020	0.000
En lo general, grupos de carreras con mediana jornada laboral	0.190	2.920	0.004
En lo particular, grupos de carreras con alta jornada laboral:			
- Pesqueras y forestales (grupo 23)	0.264	2.030	0.043
- Biología, ecología y ciencias del mar (grupo 22)	0.288	2.590	0.010
- Matemáticas, física y astronomía (grupo 32)	0.357	5.690	0.000
- Disciplinas artísticas (grupo 28)	0.793	11.160	0.000
$\hat{\lambda}_i$	-2.111	-6.960	0.000

Estadísticos de bondad de ajuste:

Estadístico F = 19.373; R cuadrada = 0.178, R cuadrada ajustada = 0.168, DW = 1.907

Nota: Especificación final: $\ln hrs_i = \beta_0 + \beta_1 \ln w_i + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{carrera} + \pi \hat{\lambda}_i + e_i$. Se incluyen la variable salario predicho, que se obtiene a partir de la ecuación de los ingresos laborales, y las variables independientes estadísticamente no significativas. Las carreras con baja jornada constituyen la categoría de referencia en el modelo. Total de casos filtrados en la muestra n = 636.

Fuente: elaboración propia. Estimación mediante MCO, con base en datos de la ENOE, cuarto trimestre de 2009.

Los resultados para el caso de la UDG (Tabla 8), son los siguientes:

- a) Igual que para los estudiantes de México, una reducción en el ingreso laboral incrementa en promedio el número de horas semanales de trabajo, pero en mayor magnitud. Recurriendo al ejemplo de una reducción del 10 por

ciento en el ingreso laboral y una jornada semanal de 30 horas, se espera que el estudiante incremente su jornada en $[(-0.1) * (-0.456) * 30] = 1.368$ horas = 1 hora y 22 minutos semanales.

- b) Por su parte, las carreras indicadas por la variable centros universitarios muestran signo positivo en su relación con la variable dependiente jornada. Con ello

se demuestra que, igual que en el contexto nacional, un alumno de un campus disciplinario distinto al Centro Universitario de Ciencias de la Salud tiende a desempeñar una jornada mayor. Por ejemplo, al calcular la jornada de trabajo semanal de un alumno del CUCEA en comparación con la de otro adscrito al CUCS, que trabaja 20 horas semanales, resulta superior en $20 \times 0.226 = 4.52$ horas, es decir, 24.52 horas.

c) La variable ingreso del jefe del hogar tampoco resulta estadísticamente sig-

nificativa, por lo que es excluida de la especificación final de la ecuación.

d) Finalmente, a diferencia del contexto de los estudiantes que trabajan en México, la variable sexo resulta significativa en el modelo aplicado para la UDG. Esto indica que ser hombre en este caso sí repercute en una mayor jornada laboral, lo que refleja que el estudiante hombre, en relación con la estudiante mujer, trabaja en una mayor proporción y tiene una mayor jornada laboral.

Tabla 8. Determinación de la jornada laboral de los estudiantes de licenciatura en la UDG, 2009

VARIABLES	COEFICIENTE	ESTADÍSTICO T ROBUSTO	PROB.
Intercepto	4.883	27.380	0.000
Logaritmo de la tasa del ingreso laboral por hora predicho	-0.456	-9.610	0.000
Sexo	0.296	7.280	0.000
CUCSH	0.162	2.550	0.011
CUCEI	0.162	2.620	0.009
CUCBA	0.168	2.260	0.024
CUCEA	0.226	4.110	0.000
λ	-0.728	-4.990	0.000

Estadísticos de bondad de ajuste:

Estadístico F = 37.321; R cuadrada = 0.295; R cuadrada ajustada = 0.287; DW = 2.010

Nota: especificación final: $\ln hrs_i = \beta_0 + \beta_1 \ln \hat{w}_i + \beta_2 \text{sexo} + \beta_3 \text{centro_universitario} + \pi \lambda_i + e_i$. Se incluye la variable salario predicho, que se obtiene a partir de la ecuación de los ingresos laborales y se excluyen las variables independientes estadísticamente no significativas. Los centros universitarios con baja jornada constituyen la categoría de referencia en el modelo. Total de casos filtrados en la muestra n = 632.

Fuente: elaboración propia. Estimación mediante MCO con base en datos de la encuesta a estudiantes de los centros universitarios temáticos de la Universidad de Guadalajara en la ZMG, octubre y noviembre 2009.

CONCLUSIONES

La problemática del estudio desarrolla la participación laboral de los universitarios, las horas de trabajo en función de las características personales, familiares, económicas y escolares. Los resultados son los siguientes:

a) Un dato interesante es la gran diferencia en las proporciones de participación

laboral que presentan los alumnos de licenciatura de la UDG en comparación con el promedio de universidades de México: 43 por ciento de los alumnos de la UDG trabajan, mientras que hacen lo mismo 35 por ciento en promedio nacional. Este resultado muy posiblemente se deba a la estructura curricular por créditos de los programas de licenciatura de la UDG, que permiten al

alumno una mayor adaptación o flexibilidad para combinar las actividades de estudio con las de trabajo respecto del promedio nacional, es decir, al resto de las universidades. Sin embargo, para los estudiantes que trabajan de la UDG el promedio de horas de trabajo semanal es muy similar al del contexto nacional.

- b) En cuanto a la explicación de la condición laboral del estudiante (desempeñarse o no en el mercado de trabajo), el factor más determinante es la carrera que cursan en la universidad, la cual es decisiva para que incursionen o no activamente en la economía. En el caso de la UDG las carreras que presentan mayor propensión al trabajo de los estudiantes son las de los centros universitarios de Ciencias Económico Administrativas, Ciencias Biológicas y Agropecuarias, Ciencias Sociales y Humanidades, y Ciencias Exactas e Ingenierías; resultado que se constata también para el conjunto de las universidades de México.
- c) En orden de importancia, otros factores determinantes de la condición laboral de los estudiantes son, por una parte, la transferencia de dinero de los padres a los estudiantes, o sea, si estos ingresos no laborales se incrementan los alumnos podrían desistir de participar en el mercado laboral. Este resultado incide relativamente más en los estudiantes de la UDG que en el conjunto de las universidades de México. Por otra parte, el sexo y la edad del estudiante constituyen otros determinantes causales, comprobados plenamente con información de la ENOE, lo cual indica que ser hombre determina en mayor medida trabajar y estudiar y, de igual manera, con el aumento de la edad se incrementa la incidencia de la condición de trabajador del

estudiante. Finalmente, otro factor del que se comprobó su incidencia (sólo en el caso de la UDG) es el grado de escolaridad del jefe del hogar, pues a medida que aumenta es menor la probabilidad de que el alumno trabaje, lo cual implica que la preparación educativa del padre induce o posibilita un mayor apoyo financiero a los estudiantes, que pueden así dedicarse de tiempo completo a los estudios.

- d) En cuanto a los efectos en la función salarial, los años cursados en la carrera y la edad no influyeron estadísticamente en un menor o mayor salario por hora, pero las horas dedicadas al mercado de trabajo y el sexo sí intervinieron en los salarios por hora, debido a la posibilidad que existe de trabajar en promedio menos horas con un mayor ingreso en las actividades por cuenta propia en un negocio familiar; también porque la mujer percibe en promedio menos ingresos monetarios que los hombres por el tiempo que dedica al mercado de trabajo.
- e) Respecto a los efectos en función de las horas de trabajo de los universitarios que combinan estudio y trabajo tanto a nivel nacional como en la UDG, las transferencias monetarias hechas por sus padres no influyen, estadísticamente hablando, en las horas dedicadas al trabajo, debido a que los estudiantes valoran más sus ingresos obtenidos en el mercado de trabajo; entonces, una variación de estos ingresos laborales constituye un determinante en las horas dedicadas al trabajo; de esta forma, dado que el coeficiente es negativo, una reducción en el pago de salarios por hora implica un incremento de la jornada laboral. Además, el tipo de carrera y el sexo también son relevantes, es decir, aquellas carreras en las cuales se estimó una

mayor propensión a trabajar también inciden mayormente en la amplitud de la jornada laboral de los estudiantes, tanto en la UDG como en el resto de las universidades del país, aunque en este último contexto los grupos de carreras que más inciden son las artísticas, las ciencias exactas y las biológicas, y no las más tradicionales como las ciencias económico-administrativas, derecho o ingenierías, como sucede en la UDG.

Finalmente, el sexo es una variable determinante para la amplitud de la jornada laboral, en el sentido de que ser hombre repercute en una mayor jornada laboral. Así, los estudiantes hombres tienden mayormente a tener una condición económicamente activa y tienen una jornada mayor que las mujeres mientras cursan su carrera. Este resultado se verifica sólo entre los estudiantes de la UDG.

REFERENCIAS

- ARIAS, Fernando y Juana Patlán (1998), "El trabajo de los estudiantes y su relación con algunos aspectos demográficos: el caso de la Facultad de Contaduría y Administración, UNAM", *Revista de Educación Superior*, núm. 107, pp. 1-11.
- BUCHELI, Marisa y Alessandra Spremolla (2000), "La oferta de trabajo de los estudiantes universitarios", *Documentos de trabajo*, Montevideo, en: <http://ideas.repec.org/p/uide/wpaper/0500.html> (consulta: enero de 2007).
- CARRILLO, Salvador y Jesús G. Ríos (2009), "La oferta de trabajo en los estudiantes de licenciatura en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. XXXVIII (3), núm. 151, pp. 39-55.
- CRESPO, Laura (2005), "Estimation and Testing of Household Labour Supply Models: Evidence from Spain", España, Working Paper del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (IVIE).
- DUSTMANN, Christian y John Micklewright (2001), "Intra-Household Transfers and the Part-time Work of Children", Londres, Centre for Economic Policy Research, Discussion Paper núm. 2796.
- DUSTMANN, Christian, John Micklewright y Arthur van Soest (2009), "In-School Labour Supply, Parental Transfers, and Wages", *Empirical Economics*, vol. 37, núm. 1, pp. 201-218.
- GONG (2009), "Do Parental Transfers Reduce Youths' Incentives to Work?", *LABOUR: Review of Labour Economics & Industrial Relations*, vol. 23, núm. 4, pp. 653-676.
- GUZMÁN, Carlota (2004), *Entre el estudio y el trabajo. La situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, México, UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- HANNAH, Richard y Charles Baum (2001), "An Examination of College-Bound High School Students' Labor Market Behavior: Why some students work and why some do not", *Education*, vol. 121, núm. 4, pp. 787-794.
- HECKMAN, James (1979), "Sample Selection Bias as a Specification Error", *Econometrica*, vol. 47, núm. 1, pp. 153-161.
- KALENKOSKI, Charlene y Sabrina Pabilonia (2005), "Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students", BLS Working Papers 387, en: <http://www.bls.gov/ore/abstract/ec/ec050130.htm> (consulta: septiembre de 2006).
- KALENKOSKI, Charlene y Sabrina Pabilonia (2010), "Parental Transfers, Student Achievement, and the Labor Supply of College Students", *Journal of Population Economics*, vol. 23, núm. 2, pp. 469-496.
- KILLINGSWORTH, Mark y James Heckman (1986), "Female Labor Supply: A survey", en Orley Ashenfelter y Richard Layard (eds.), *Handbook of Labor Economics*, vol. 1, Amsterdam, North Holland, pp. 103-204.
- LUCAS, Rosemary y Lisa Ralston (1997), "Youth, Gender and Part-time Employment: A preliminary appraisal of student employment", *Employee Relations*, vol. 19, núm. 1, pp. 51-66.
- MCCONNELL, Campbell, Stanley Brue y David Macpherson (2007), *Economía laboral*, Madrid, McGraw-Hill.
- MUÑOZ, José (2004), "Determinantes de asistencia escolar y participación laboral entre los jóvenes de 15 a 25 años en México, en el año 2000", en *Tesis Digitales*, México, Universidad de las Américas Puebla, en: http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lec/munoz_p_ja/ (consulta: enero de 2007).
- NORBERG-Schönfeldt, Magdalena (2004), "Children's School Achievement and Parental Work: An analysis for Sweden", en S-WoPEC, Swedish Working Papers in Economics, en: <http://www.econ.umu.se/ues/ues645.html> (consulta: septiembre de 2006).

- OETTINGER, Gerald (2005), "Parents' Financial Support, Students' Employment, and Academic Performance in College", University of Texas at Austin, en: econweb.tamu.edu/workshops/PERC%20Applied%20Microeconomics/Gerald%20Oettinger.pdf (consulta: enero de 2007).
- PESSINO, Carola (2006), "Estimación estructural de la oferta laboral estática", en *Notas de clase a nivel maestría sobre la materia de economía laboral empírica*, en: <http://200.32.4.58/~cpessino/econemp.htm> (consulta: junio de 2007).
- PINDYCK, Robert y Daniel Rubinfeld (2001), *Econometría, modelos y pronósticos*, México, McGraw Hill.
- WOOLDRIDGE, Jeffrey (2001), *Introducción a la econometría. Un enfoque moderno*, México, Thomson Learning.
- WOLFF (2006), "Parental Transfers and the Labor Supply of Children", *Journal of Population Economics*, vol. 19, pp. 853-877.

Educación para la salud sexual Del enamoramiento al aborto

Un estudio cualitativo con adolescentes españoles e inmigrantes

ENCARNACIÓN SORIANO-AYALA* | ANTONIO-JOSÉ GONZÁLEZ-JIMÉNEZ**
MANUEL SORIANO-FERRER***

El propósito de este estudio es analizar cómo viven su sexualidad adolescentes españoles e inmigrantes para orientar nuevos programas de educación sexual. El enfoque de investigación ha sido cualitativo; se utilizaron principios asociados a la etnografía focalizada. La muestra se conformó con 80 adolescentes de ocho nacionalidades diferentes. Los datos se recogieron a través de una entrevista con preguntas abiertas y planteamiento de dilemas. Para el análisis de los datos se identificó un sistema de categorías. Los principales resultados son: la forma de vivir la sexualidad está relacionada con el género y el grupo étnico-cultural; se requiere plantear una educación sexual entendida como educación para la salud sexual, en la que además de los fundamentos biológicos y de prevención, se logre incidir y potenciar la educación de las emociones, sentimientos, actitudes y conductas responsables, en definitiva: una educación integral.

The purpose of this study is to analyze how Spanish and immigrant teenagers live their sexuality, so as to better target new sex-education programs. The research approach was qualitative; principles associated with targeted ethnography were used. The sample consisted of 80 adolescents from eight different nationalities. Data was collected through an interview with open questions, along with problem-solving dilemmas. A category system was designed for the analysis of the data. The main results are: sexual experience is related to gender and the ethnic-cultural group; sexual education should be promoted as sexual health, a program through which not only biological fundamentals is included, but which also covers and enhances education with regard to the emotions, feelings, attitudes, and to responsible behavior, in short: a complete educational program.

Palabras clave

Adolescencia
Educación para la salud sexual
Inmigración
Grupo étnico-cultural
Educación intercultural

Keywords

Adolescence
Education for sexual health
Immigration
Ethnic-cultural group
Intercultural education

Recepción: 26 de febrero de 2013 | Aceptación: 31 de mayo de 2013

* Doctora en Pedagogía, profesora titular de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Almería, España. Directora del Grupo de Investigación HUM665 "Investigación y evaluación en educación intercultural". Líneas de investigación: educación intercultural, ciudadanía intercultural, identidad cultural, comunicación intercultural y educación para la salud transcultural. Publicación reciente: (2013, ed.), *Interculturalidad y neocomunicación*, Madrid, La Muralla. CE: esoriano@ual.es

** Doctor en Psicopedagogía, profesor de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación en la Universidad de Almería, España. Ha participado como investigador en estudios I+D+I relacionados con la identidad cultural, convivencia intercultural, competencias emocionales y salud transcultural. Miembro del grupo de investigación "Investigación y evaluación en educación intercultural". Investigador del proyecto I+D EDU2011-26887. CE: ajgonzal@ual.es

*** Doctor en Psicología, profesor titular en el Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Valencia, España. Publicación reciente: (2011, en coautoría con A. Miranda, E. Soriano, F. Nievas y V. Félix), "Examining the Efficacy of an Intervention to Improve Fluency and Reading Comprehension in Spanish Children with Reading Disabilities", *International Journal of Disability, Development and Education*, vol. 58, núm. 1, pp. 47-59. CE: Manuel.Soriano@uv.es

INTRODUCCIÓN¹

La adolescencia es un periodo de la vida que se caracteriza por múltiples cambios físicos y psicológicos; uno de ellos es la apertura del joven al mundo afectivo sexual (Hergreaves *et al.*, 1998; Arillo, 2008; Bermúdez *et al.*, 2010).

Las transformaciones en las esferas de la estructura productiva y los procesos de modernización han generado importantes cambios en las pautas culturales y las estructuras sociales, lo que ha influido en el ámbito de la intimidad de las personas y ha impactado de manera relevante en el terreno de la sexualidad y la reproducción; es decir, la manera como se vive, los comportamientos sexuales y las prácticas discursivas (Beck *et al.*, 1997). Para Giddens (1992), a medida que aumenta la autonomía personal se produce una progresiva separación entre sexualidad y reproducción, lo que permite la transformación de la intimidad y la “plasticidad” sexual.

La construcción social de la sexualidad se relaciona con las múltiples y complicadas maneras en las que las sociedades configuran sus emociones, deseos y relaciones (Weeks, 2003; Dides, 2006). Cada sociedad organiza el potencial erótico humano y posee una determinada concepción sobre la sexualidad, la cual condiciona normalmente una parte de la conducta de sus individuos, en particular, la participación en las relaciones sexuales, la constitución de una familia, el comportamiento reproductivo, etc.; es decir, lo permitido, lo prohibido, lo deseable y lo real (Weeks, 2003). La sexualidad, en general, y el comportamiento sexual en particular, más allá de sus bases biológicas, son un producto social que surge de las prácticas sociales, las pautas culturales y la agencia personal, lo que genera gran diversidad de patrones sexuales individuales y culturales, que se plasman en formas

variadas, flexibles y fluidas de experimentar la vida sexual (Weeks, 2003; García y Díaz, 2011). Por tanto, la sexualidad es un complejo socio-cultural históricamente determinado, consistente en relaciones sociales, instituciones sociales y políticas; así como concepciones del mundo que definen las identidades básicas de los sujetos (Weeks, 2003).

La sexualidad, según Kahhale, es un proceso simbólico que constituye y expresa la identidad del sujeto, la manera como experimenta la intimidad y la forma en la que asume las reglas y la ética del grupo en el que opera, “algo que se vive a nivel individual, pero cuya constitución en el sujeto se caracteriza por las reglas y los valores sociales” (2001: 184). La sexualidad engloba condiciones culturales, sociales, anatómicas, fisiológicas, emocionales, afectivas y de conducta, todas ellas relacionadas, que caracterizan al ser humano en todas las fases de su desarrollo. No podemos separar el cuerpo de la mente, ni al ser humano de las creencias o de la educación recibida (Font, 2002; López, 1995; 2005).

En casi todo el mundo, la mayoría de los jóvenes inician su actividad sexual durante la adolescencia (AGI, 2005). Según el último informe del Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad de España (Moreno *et al.*, 2012), 21.8 por ciento de los chicos y 21.1 por ciento de las chicas, en el intervalo de edad de 15-16 años, habían mantenido relaciones sexuales coitales. La media del total de la muestra dice haber comenzado las relaciones sexuales coitales a los 14.8 años los hombres y a los 14.96 años las mujeres. Refiriéndose a la última vez en la que los jóvenes habían mantenido relaciones sexuales coitales, 18.5 por ciento de los hombres y 9.5 por ciento de las mujeres dicen no utilizar protección. En cuanto a las parejas sexuales, los jóvenes entre 15-16 años han

1 Esta investigación se llevó a cabo en el Proyecto Nacional I+D EDU2011-26887 “Educación para la salud transcultural en los jóvenes, inmigrantes y autóctonos de Almería. Análisis e intervención para su optimización y mejora”. Los autores agradecen al profesor Ramón Pérez Juste sus valiosos comentarios, los cuales ayudaron a mejorar significativamente este artículo.

tenido una media de 2.16 parejas. Además, 3.1 por ciento de los jóvenes en el periodo de edad de 15-16 años, habían quedado embarazadas o habían dejado embarazadas a sus parejas una vez, y 2.7 por ciento dos o más

veces. Con relación al número de abortos, según los datos del Ministerio de Sanidad y Política Social (2010), el número de abortos en las adolescentes casi se duplicó en un periodo de diez años (Tabla 1).

Tabla 1. Interrupción voluntaria del embarazo. Tasas por 1000 mujeres (2000-2009)
Total nacional

Año de intervención	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
19 y menos años	7.49	8.29	9.28	9.90	10.57	11.48	12.53	13.79	13.48	12.74

Fuente: Ministerio de Sanidad y Política Social, 2010.

Al descender la edad de la primera relación sexual, aumenta el periodo en el que los jóvenes están sexualmente activos, con un mayor número de parejas sexuales y, como señalan Diclemente *et al.* (2005) y Gómara *et al.* (2010), el aumento del número de parejas sexuales se relaciona con un mayor riesgo de adquirir una infección de transmisión sexual (ITS). Éstas son algunas de las razones por las que la adolescencia se convierte en una etapa de riesgo en las prácticas sexuales. Pensamos que todos los datos comentados anteriormente nos deben llamar a la reflexión a profesores y a padres, para trabajar conjuntamente para mejorar la educación y la práctica sexual de los jóvenes.

Los anteriores datos están referidos sólo a un planteamiento biológico de la sexualidad y sus consecuencias en jóvenes españoles; pero en las escuelas y en la sociedad conviven jóvenes de diferentes procedencias geográficas y étnico-culturales. Son muchos los estudios que se han llevado a cabo con adolescentes sobre sexualidad, prevención, embarazo y enfermedades de transmisión sexual, algunos con jóvenes españoles, otros con colombianos, mexicanos y ecuatorianos (Barragán *et al.*, 1996; Gómez *et al.*, 2000; Barros *et al.*, 2001; Guzmán *et al.*, 2003; Díaz *et al.*, 2004; Pérez de la Barrera y Pick, 2006; Caricote, 2006; Gayet y Solís, 2007; Carrera-Fernández *et al.*, 2007; González, 2009) y también con jóvenes españoles e inmigrantes latinoamericanos, como el de Bermúdez *et al.* (2010).

El propósito que perseguimos con este estudio es analizar cómo viven su sexualidad adolescentes españoles e inmigrados para orientar la elaboración de programas de educación para la salud sexual en centros educativos multiculturales. Estos programas estarán centrados en un enfoque biopsicosocial a partir de los valores, actitudes y sentimientos de todos los participantes.

LA EDUCACIÓN SEXUAL

En el año 2006 se publicó la Ley Orgánica de Educación; en el artículo 23 se señala como uno de los objetivos de la educación secundaria obligatoria que el alumnado debe desarrollar, entre otras, las capacidades que le permitan: conocer y valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad; valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos; rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres; tomar decisiones y asumir responsabilidades.

La educación sexual se contextualiza dentro de la educación para la salud (EPS) y forma parte de los contenidos de la misma; la EPS tiene como fin promocionar el bienestar personal y social de las personas (Font, 2002).

Según López (1995) y Font (2002), la mayor parte de los educadores no hacen educación sexual, sino que se limitan a tratar alguno de los temas, como el de la reproducción o la prevención. Para estos autores, la sexualidad en

nuestra cultura está sujeta a miedos, ignorancias y mitos infundados que afectan a padres, educadores, políticos, etc., por ello resulta difícil una educación formal en materia de sexualidad en la escuela.

Los Estados han legislado y promocionado formas de educación sexual adaptándose a los distintos modelos dominantes en cada momento. En 2005, López clasificó los modelos de educación sexual proponiendo los siguientes: 1) modelo de riesgos, desde el que sólo se interviene para prevenir los riesgos relacionados con la salud, como el embarazo o el SIDA, entre los más importantes; 2) modelo moral o de la abstinencia, que se propone transmitir la moral sexual de la religión y ayudar a los adolescentes a decir no, a mantenerse castos hasta el matrimonio; 3) modelo revolucionario, que pretende cambiar la sociedad y la vida sexual de las personas y defiende la conveniencia de tener actividad sexual placentera; 4) modelo biográfico y profesional, que acepta el derecho de las personas a organizar su vida sexual de forma diferente, ayudándolas a que ésta sea compatible con la salud, entendida como bienestar personal y social. El objetivo de este modelo, según López (2005), es la adquisición de conocimientos y favorecer la aceptación positiva de la propia identidad sexual. Los contenidos están libres de prejuicios, y se provee una información lo más científica posible y respetuosa de las diferentes creencias e ideas presentes en una sociedad democrática. Es explícita en la necesidad de la responsabilidad personal y ética social para evitar los riesgos y las relaciones de explotación entre las personas. Siguiendo este planteamiento, Barragán (1995) y Barragán *et al.* (1996) proponen que la educación sexual parta de un enfoque biopsicosocial, porque cada vez que sobredimensionamos o excluimos alguna variable impedimos la posibilidad de comprender la sexualidad humana y adoptar, consecuentemente, un modelo de educación sexual más flexible, abierto y democrático, que valore las diferentes biografías sexuales.

En la investigación que presentamos, dejamos en segundo plano el enfoque biológico de la sexualidad y nos centramos en conocer los sentimientos, posturas, actitudes y conocimientos relacionados con aspectos de la sexualidad que tienen los adolescentes españoles e hijos de familias inmigradas.

EL ESTUDIO SOBRE LA EDUCACIÓN PARA LA SALUD SEXUAL EN JÓVENES ESPAÑOLES E INMIGRANTES

Los participantes en este estudio fueron 80 adolescentes, alumnado de segundo ciclo de educación secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato: 26 españoles, 8 argentinos, 12 ecuatorianos, 14 rumanos, 14 marroquíes, 4 colombianos, 1 dominicano y una chica de Bulgaria.

Los adolescentes no españoles son hijos de inmigrantes económicos, que han venido a España buscando un trabajo y un lugar donde asentarse con dignidad. Estos adolescentes llegan a España por reagrupación familiar y representan lo que Portes y Rumbaut (2006) llaman generación 1.5; es decir, son los hijos de inmigrantes que han nacido en el país de origen de los padres y que han llegado a España con menos de 14 años. El tiempo de residir en España es de 4.6 años en promedio. Las nacionalidades se corresponden con las que son comunes en las aulas del sur de España. Los participantes son voluntarios, y respondieron a una técnica de muestreo no probabilístico.

Las edades de los participantes oscilan entre 14 y 17 años; 39 son mujeres y su edad media es de 15.3 años; 41 son hombres y su edad media es de 15.5 años. Las religiones que dicen practicar son la católica, la ortodoxa, la evangélica y el islam. La orientación sexual de todos los participantes, según sus respuestas, es heterosexual.

La variación en el número de entrevistas responde a la diversidad de respuestas y a la búsqueda de saturación de los datos.

Objetivos

Los objetivos que persigue esta investigación son:

1. Analizar los sentimientos y las actitudes en la vivencia de la sexualidad que manifiestan los adolescentes españoles y los hijos de familias inmigradas que están escolarizados en educación secundaria en zonas de máxima inmigración.
2. Comprender la influencia que ejerce la procedencia étnica-cultural en los valores, actitudes y creencias de los jóvenes hacia la conducta sexual.
3. Proponer recomendaciones para elaborar programas de educación para la salud sexual en centros educativos multiculturales, en un marco de educación integral.

Método

Este estudio cualitativo se diseñó utilizando los principios asociados a una etnografía focalizada (Morse, 1987), situada dentro del paradigma interpretativo, apropiado para un estudio de esta naturaleza, es decir, centrado en una o varias culturas o grupos, como son los grupos étnicos culturales con los que hemos trabajado (Silverman, 2000). La etnografía focalizada responde a esta investigación específica de salud sexual y se caracteriza por (Muecke, 1994):

1. Enfocarse en una comunidad u organización. En nuestro caso jóvenes adolescentes de diversas procedencias étnicas-culturales.
2. Centrarse en el problema y el contexto específico. En nuestro estudio las

vivencias, creencias y sentimientos de los adolescentes de institutos de secundaria ubicados en zonas de máxima inmigración.

3. Limitarse a la participación de un número reducido de informantes.
4. No requerir la observación de los participantes.

Recogida de datos

Los datos se recogieron a través de entrevistas en profundidad. Las preguntas versan sobre sentimientos, dilemas y resolución de situaciones problemáticas (son situaciones problemáticas que se le presentan a un amigo o conocido y que ellos tienen que ayudar a resolver).

Gestión de los datos y análisis

Las grabaciones de audio fueron transcritas textualmente y verificadas por los entrevistados. El análisis de datos comienza desde el momento que se realizan las primeras entrevistas, se reflexiona sobre las respuestas de los jóvenes y, a medida que se van realizando entrevistas, se vuelve sobre las ya realizadas, no siguiendo un proceso lineal, sino ondulante. Los datos fueron almacenados, clasificados y ordenados con la ayuda del *software* de análisis de datos cualitativos AQUAD V.6.

Las categorías que el grupo de investigación realizó para analizar los datos están basadas en el modelo biográfico profesional de educación sexual de López (2005) y en el modelo biopsicosocial de Barragán (1995). Siguiendo los pasos que recomiendan Roper y Shapira (2000) para el análisis de los datos cualitativos, se establecieron las categorías y dimensiones que se especifican en la Tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones y categorías

Dimensión afectiva y emocional: sentimientos, emociones y actitudes con respecto al amor
<p>Categorías</p> <p>Reacción ante una declaración de amor</p> <p>Reacción ante un fracaso amoroso</p> <p>Connotaciones personales y humanas que debe reunir tu ideal de persona para enamorarte</p>
Dimensión sexual-social
<p>Categorías</p> <p>La toma de decisiones en la pareja</p> <p>Cuando comenzar las relaciones sexuales</p> <p>Uso del preservativo y embarazo no deseado</p> <p>Actitud hacia el aborto</p>

Fuente: elaboración propia.

A lo largo de la investigación hubo reuniones de reflexión convocadas en momentos críticos del periodo de análisis. En este estudio se realiza un análisis detallado que permite comparar las respuestas de los adolescentes que pertenecen a los grupos étnicos-culturales estudiados.

Consideraciones éticas

Se obtuvo permiso de la Delegación de Educación para acceder a los institutos de educación secundaria. A los jóvenes se les solicitó permiso para utilizar el contenido de las grabaciones de las entrevistas para la investigación y se les aseguró el anonimato.

RESULTADOS

Dimensión afectiva y emocional: sentimientos, emociones y actitudes con respecto al amor

Reacción ante una declaración de amor

Los sentimientos y reacciones que muestran los adolescentes ante una declaración de amor son muy similares entre las diversas culturas y no apreciamos diferencias en función del género. Los sentimientos y reacciones oscilan desde estados de alegría, felicidad y sentirse bien, a estados fisiológicos como adrenalina desbordada, cosquilleo en el estómago, dar saltos de alegría. Esto puede ser

observado en las respuestas de dos chicas que muestran sus sentimientos ante una declaración de amor:

Me entraría un cosquilleo y le diría que vale y cuando se fuera gritaría de alegría y empezaría a decírselo a mis amigas (chica española).

Me pondría muy contenta y lo abrazaría muy fuerte, demostrándole lo que siento por él (chica argentina).

Reacción ante un fracaso amoroso

Se observan diferencias de género cuando preguntamos a los jóvenes cómo reaccionarían si sus parejas los abandonarían. Los chicos, independientemente de la procedencia cultural, contestan con escasas palabras y expresiones; es como si no mostraran la totalidad de sus sentimientos. Suelen responder de forma muy parecida y escueta: “me sentiría mal”, “no sé”, “estaría mal”. En cambio, las chicas son más expresivas a la hora de describir sus sentimientos ante esta situación; son sentimientos más “pasionales”, como apreciamos en las siguientes respuestas:

Si me deja me sentiría fatal y estaría llorando y tal vez enfermaría. Yo... le dejo para no estar sufriendo aunque me duela, le dejaría (chica ecuatoriana).

Me derrumbaría, entraría en una depresión que te “cagas”, me tiraría todo el día llorando y sin ver a nadie, mi actitud con él no sería nada buena, porque si le sigo queriendo me haría mucho más daño el hablarle (chica española).

En cinco de las trece chicas de procedencia española encontramos sentimientos negativos de rencor y venganza hacia su pareja, y también emociones de desasosiego interior, como se puede apreciar en la siguiente respuesta:

Yo me derrumbo, lo paso fatal, me muero. No haría nada, joderme y aguantarme. Mi actitud hacia él sería malísima, malísima (chica española).

Connotaciones personales y humanas que debe reunir tu ideal de persona para enamorarte

En esta categoría, los chicos, indistintamente del grupo cultural de procedencia, señalan como primeras características simpatía, sinceridad, inteligencia, extroversión... y en segundo lugar, rasgos físicos, como la belleza física.

Que esa persona sea simpática, agradable, inteligente, solidaria, honesta, pero creo que te puedes enamorar de cualquier persona incluso de quien menos te lo esperas (chico español).

Un aspecto a destacar es la respuesta dada por chicos pertenecientes a culturas teóricamente diferentes como la marroquí, rumana y colombiana. Estos alumnos indicaron la importancia que tiene para ellos que la chica no sea racista, y en el caso del marroquí, que sea religiosa. Que los adolescentes señalen que la chica no sea racista nos hace entender que saldrían de su grupo étnico y cultural para enamorarse y elegir pareja. Un chico rumano

dijo: que tenga “buen alma” y buen aspecto físico. Los marroquíes le dan mucha importancia a la religión y poca al aspecto físico; de sus palabras parece entenderse que no importa estar enamorados, si ello ocurre “mejor”, pero no es condición necesaria. Veamos cómo se expresan:

Para que una chica entre en mi corazón tiene que ser religiosa, amable y poco guapa. Para casarnos tiene que cumplir con las reglas que nos da el Islam, y si ella me ama pues será mejor (chico marroquí).

Que tenga buen alma, quiero decir que a ella le gusten los niños, no me quiera por el dinero y que sea guapa y no gorda (chico rumano).

Que sea buena persona y normal, no muy exigente y tampoco racista (chico colombiano).

Las chicas siguen los mismos cauces que los chicos a la hora de especificar las características que debe reunir una persona para que las enamore: en primer lugar los rasgos de personalidad como ser cariñoso, amable, simpático, inteligente, caballeroso, noble, y seguidamente los rasgos físicos, como indican algunas de nuestras informantes:

...sea cariñoso, amable, que confíe en mí, que me llame, y que me diga toda la verdad (chica colombiana).

Debe de ser inteligente, divertido, buena persona y guapo (chica rumana).

Las chicas marroquíes buscan en los hombres cualidades diferentes a las expresadas por los hombres de esa nacionalidad. Posiblemente porque el hombre marroquí piensa casarse con una mujer religiosa y practicante del Islam y la buscará dentro de su propio grupo cultural, y la mujer marroquí tiene

como objetivo, una vez que ha emigrado y que conoce otra forma de vivir, buscar pareja de otra cultura.

Que sea inteligente, divertido, buena persona y guapo (chica marroquí).

Las mujeres buscan en los hombres rasgos relacionados con valores y comportamientos correctos, además de los rasgos de personalidad y físicos señalados anteriormente. Por ejemplo, valoran que los hombres no digan malas palabras, que sepan estar, la “educación”, la ausencia de vicios, el no ser mujeriego y no ser agresivo, tal y como narran las chicas que contestaron a los dilemas:

Primero tiene que ser bueno, guapo y muy respetuoso, y después tiene que saber cómo hablar con una chica y cómo tiene que respetarla (chica rumana).

Que sea sincero, que no me ponga los cuernos con otra paya, que no sea drogadicto o alcohólico y que sea tranquilo y cariñoso (chica ecuatoriana).

Simpático y abierto con la gente, que sea muy cariñoso conmigo, que no sea agresivo ni muy celoso. Ser atractivo físicamente ayuda (chica española).

Otro aspecto a destacar es que los chicos de nuestro estudio señalan que lo que esperan y valoran de otra persona es la fidelidad en pareja y el aspecto físico. Esta fidelidad se traduce en conductas como la confianza en el otro y en las demostraciones de amor. En contraste, las chicas buscan en sus parejas respeto, lealtad, sinceridad, educación y apoyo para la resolución de los problemas.

Dimensión sexual-social

Con esta dimensión pretendemos identificar las actitudes de los participantes hacia las relaciones de pareja y sus consecuencias.

La toma de decisiones en la pareja

La procedencia étnico-cultural influye en la respuesta de los adolescentes. Los chicos que proceden de Ecuador y Rumania consideran que deben de ser ellos los que tomen las decisiones que afectan a la pareja. Para el resto de los jóvenes, la toma de decisiones en asuntos que afectan a la relación de pareja debe ser tomada por ambos miembros. Un chico español dijo:

Una pareja está formada por dos personas, por lo que son los dos los que tienen que tomar las decisiones, a no ser que esa relación sólo te incluya a ti y serías tu el único que debieras tomarlas.

No obstante, todos los adolescentes hombres de nuestro estudio, independientemente de su procedencia étnico-cultural, respondieron que la pareja debe ponerse de acuerdo para mantener relaciones sexuales, y que nunca se debe obligar al otro a realizar algo en contra de su voluntad.

Yo pienso que no sólo el hombre es el que tiene que decidir cuándo y cómo hacer el amor, la mujer también tiene derecho a decidir (chico marroquí).

En el discurso de las chicas observamos que todas defienden la idea de que las decisiones que afectan a la pareja deben de tomarse de forma conjunta, pues subrayan que los chicos y las chicas deben de tener los mismos derechos.

Las decisiones las tomamos entre los dos (ninguno manda); así que lo acordamos todo entre los dos, tenemos los mismos derechos (chica ecuatoriana).

Yo creo que debemos decidir entre los dos (chica marroquí).

Todas las chicas entrevistadas coinciden en señalar que las relaciones sexuales son cosa de dos personas y nadie puede obligar a otra a mantener relaciones bajo amenaza o en contra de su voluntad. Las chicas, independientemente de su procedencia, señalan que son ellas las que tienen que tomar sus propias decisiones sobre mantener o no relaciones sexuales, y que tienen que sentirse libres y preparadas para ello. Y agregan que si mantienen relaciones sexuales en contra de su voluntad, emocionalmente pueden sentirse mal. Para ellas lo importante son los sentimientos y el respeto, y argumentan que hay diferencia entre mostrar emociones y afectividad, o simplemente sexo en una relación de pareja.

...si lo único que quiere conseguir es sexo y nada más, no valdría la pena seguir con esa persona (chica ecuatoriana).

El amor no es sólo relaciones sexuales, también sentimientos (chica marroquí).

No estoy de acuerdo con que el hombre decida cuándo y la mujer sólo se preocupe de tratar de agradar. Todos tenemos derecho a decidir... (chica española).

Cuándo comenzar las relaciones sexuales

Las respuestas de los chicos y las chicas son muy similares y no dependen de la procedencia étnica y cultural. Se muestran abiertos a las relaciones sexuales pero señalan que es una decisión que hay que pensarla bien, ya que ambos tienen que estar seguros de lo que hacen, y que tienen que tomar precauciones, como el uso del preservativo. Las conductas sexuales deben estar basadas en la seguridad, confianza, el amor y en la precaución para evitar embarazos no deseados. En palabras de los jóvenes:

Si quiere hacerlo que lo haga con precauciones, y si lo hace que sea por amor, no porque se gusten (chica ecuatoriana).

Tiene que buscar la pareja que le conviene con sus pensamientos y tiene que haber amor entre los dos (chico marroquí).

El uso del anticonceptivo y el embarazo no deseado

Nuestros jóvenes ven la necesidad del uso de los métodos anticonceptivos en la primera relación sexual y en las posteriores. Conciben los métodos anticonceptivos desde la perspectiva de prevención de embarazos no deseados, y no desde la prevención de enfermedades de transmisión sexual. El miedo de las chicas es a quedar embarazadas, lo que les impediría seguir estudiando y les truncaría la vida; pero no piensan en las enfermedades de transmisión sexual porque las ven como algo lejano.

Que tome precauciones para que no se quede embarazada. Que se ponga protección si lo quiere hacer, lo importante es que no se quede embarazada (chica española).

Actitud hacia el aborto

En este punto pretendemos identificar la actitud hacia la práctica del aborto de los chicos y las chicas de orígenes culturales diferentes. La información se obtuvo mediante la implicación que se le pide al joven para resolver el siguiente dilema: una amiga ha quedado embarazada y le pide ayuda, pues no sabe si tener al bebé o abortar. El joven tiene que argumentar ventajas e inconvenientes de la situación y, finalmente, razonar la respuesta que da.

Excepto seis chicos de origen español, el resto (35) señalan que el bebé es una criatura de Dios, y aconsejan darlo en adopción o que lo cuiden los padres de la chica.

Que lo tenga, porque un hijo es una maravilla que regala Dios (chico rumano).

Que tenga al bebé porque es una vida lo que trae (chico colombiano).

Exclusivamente los chicos españoles son los que manifiestan conductas que van a favor o en contra del aborto, y en algunas ocasiones, sustituyen el aborto por la adopción.

Es ella la que tiene la última palabra y que no se sienta presionada por nadie (chico español).

Tendría que ver los medios que tiene, si sus padres están de acuerdo, porque la tienen que mantener de alguna manera... (chico español).

Que lo comentara con sus padres y abortara (chico español).

Desde el punto de vista de la mujer, y teniendo en cuenta la procedencia cultural, las respuestas son dispares. Todas las chicas argentinas y colombianas se expresaron a favor de tener el hijo. Las razones que lo justifican es que tienen que asumir la consecuencia de su conducta y prevenir los remordimientos del día de mañana.

Que tenga el bebé, porque luego cuando tenga más se va a sentir muy mal de haberle quitado la vida (chica colombiana).

Las chicas de procedencia ecuatoriana y de Europa del Este comparten las mismas razones que exponen sus compañeras argentinas y colombianas, pero añaden otras, como el pecado del aborto o remediar el aborto mediante el matrimonio. Además, señalan que son ellas las que deben decidir a favor de tener el bebé sin consultar en ningún momento con su pareja.

Si mi amiga se quedara embarazada le aconsejaría que no abortara porque luego se arrepentiría de ello y no deberá culpar a un ser inocente por lo que ha hecho ella. Él no tiene culpa de nada, es un bebé, no es un

juguete que se puede tirar fácilmente a la basura porque estarías cometiendo un pecado muy grande (chica ecuatoriana).

Llaman la atención las respuestas de las chicas marroquíes, que en otro estudio (Soriano y González, 2013) estaban en contra de las relaciones prematrimoniales; en nuestra investigación, dos de las siete entrevistadas se posicionaron a favor del aborto, especificando que éste se puede llevar a cabo en los primeros meses. También mencionan el gran peso que tiene el hombre para decidir sobre el aborto.

Que aborte, porque si él no lo quiere [al bebé]... o si lo quiere, que se casen (chica marroquí).

En cambio, otras cinco chicas marroquíes sí están en contra del aborto porque lo conciben como algo prohibido que no es una decisión propia, en el sentido de que “toda persona tiene derecho a vivir”.

Que tenga el bebé, porque no se puede abortar (chica marroquí).

Que tenga el bebé; es una persona que tiene derecho a vivir, es algo suyo. Si abortara se sentiría muy mal (chica marroquí).

Lo mismo ocurre con las chicas de procedencia española: nueve de las trece chicas entrevistadas muestran una actitud favorable al aborto, y lo justifican comentando que está en juego su futuro académico y que no están preparadas para ser madres.

Yo le diría que mejor abortar, si no va a estar amarrada por vida, es muy joven y todos sus planes de futuro se vendrían abajo. No me hace mucha gracia el tema del aborto, pero tener un hijo a nuestra edad es arruinarse la vida. Yo abortaría... (chica española).

Las pocas chicas española que están en contra de esta práctica razonan sus actitudes apoyándose en el derecho a la vida y en asumir las responsabilidades de sus actos.

Le aconsejaría que tuviera el bebé, porque si aborta, luego se va a arrepentir (chica española).

Abortar es malo, no está bien, y si luego quiere, que lo dé en adopción (chica española).

DEBATE

Somos conscientes, al plantear el debate de esta investigación, que las cuestiones culturales no pueden ser tomadas de forma categórica, rígida y estereotipada. No existen comportamientos y manifestaciones culturales estancos. Las personas no sólo están modeladas por la cultura de origen, sino que hay una gran variabilidad individual. Además, con la inmigración, a través de los procesos de aculturación se producen cambios y transformaciones en los patrones culturales de origen (Soriano, 2011).

En esta sección daremos respuesta conjuntamente a los tres objetivos de esta investigación.

A lo largo del estudio hallamos diferencias por razón de género y grupo étnico y cultural de origen. Los resultados de nuestra investigación coinciden con los estudios de Conde (2007), en los que se señala que hay una confrontación cultural del inmigrante latinoamericano a su llegada a España; nosotros también lo apreciamos en nuestro estudio con los jóvenes marroquíes y europeos del Este, pues sus valores tradicionales chocan con otros más modernos de la sociedad de acogida. Weeks lo explica (2003) al decir que el comportamiento sexual, más allá de sus bases biológicas, es un producto social, es un complejo sociocultural históricamente determinado.

Coincidimos con Kahhale (2001) en que la sexualidad de la persona asume las reglas y la ética del grupo cultural en el que opera. Pero hay una regla que es igual en todas las culturas: los sentimientos y emociones que están ligados al periodo de enamoramiento son los mismos. Las expresiones de nuestros jóvenes coinciden con las de los jóvenes de los estudios de Coronado (2003).

Nos preocupan las expresiones y manifestaciones de las chicas ante una ruptura de la pareja. Observamos, al igual que en el estudio de Soriano y González (2013), que hay déficit en las competencias de regulación emocional, pues se aprecian diferencias entre los chicos y las chicas en estas competencias emocionales: los hombres expresan menos emociones que las chicas; en cambio, en las chicas españolas y ecuatorianas observamos ausencia de control y regulación adecuada de los sentimientos, de autogeneración de emociones positivas sobre uno mismo, y de expresión de las emociones de forma adecuada. Pensamos que educar en estas competencias debe ser un requisito primordial para cualquier programa de educación para la salud sexual (EpSS).

Excepto los chicos marroquíes, en los que tiene gran peso la religión, los otros chicos tienen la expectativa de encontrar pareja no sólo dentro de su grupo cultural de origen, sino que se encuentran abiertos a buscarla en otros grupos. Todas las chicas muestran esta apertura, incluidas las marroquíes. Podemos decir que los procesos de aculturación de las mujeres marroquíes de la generación 1.5 son más fuertes que los de los hombres, que todavía valoran más el cumplimiento de la religión islámica en la chica que cualquier otra cualidad relacionada con una relación amorosa. Así pues, mientras que los chicos marroquíes buscan como esposa una chica de igual religión y que sea virgen, las chicas de ese país empiezan a mostrar interés por otras características que dejan en segundo plano el mundo exterior impuesto por la religión y las leyes, para buscar cualidades más

humanas, como la comprensión, la madurez y la educación.

En todas las chicas que han participado en esta investigación apreciamos más madurez que en los chicos al analizar las respuestas que dan acerca de las cualidades que piden a su pareja. Ellas valoran el respeto, la lealtad, la sinceridad, la educación y el apoyo cuando se presentan problemas; ellos valoran la simpatía, la sinceridad y la belleza física.

Estas dos circunstancias analizadas en los párrafos anteriores deberán ser tomadas en cuenta a la hora de diseñar programas de educación para la salud sexual (EpSS); en primer lugar, cualquier programa de esta temática ha de contemplar la educación para la igualdad de género, porque hemos visto en las entrevistas que hay adolescentes que proceden de Ecuador y Rumania que creen que los hombres son los que deben tomar las decisiones que afectan a la pareja. Las creencias de estos adolescentes guardan similitud con los resultados del estudio publicado por Europa Press (2011), según el cual 80 por ciento de los jóvenes hombres piensan que su papel en la pareja es la toma de decisiones y la protección de su chica. Además, hay investigaciones que explican estas diferencias por aspectos relacionados con la cultura, como puede ser el machismo de estas culturas, que conlleva el silenciamiento, también, de las mujeres (Bourdieu; 2000; Levy *et al.*, 2005; Carrera-Fernández *et al.*, 2007; Bermúdez *et al.*, 2010).

Un segundo aspecto a tomar en cuenta es el tema del embarazo no deseado, que aparece en el discurso de las adolescentes. Les preocupa que un embarazo no buscado les trunque la vida y les impida seguir estudiando. Además, como indican García y Gomes (2000), el embarazo en la adolescencia, se quiera o no, origina problemas en la comunicación social y familiar. La necesidad de tomar precauciones a la hora de mantener relaciones sexuales es señalada por todos los adolescentes, hombres y mujeres. Lo más importante para los adolescentes es prevenir el embarazo, pero no son

conscientes de que, como consecuencia de su conducta sexual, pueden adquirir una infección de transmisión sexual (ITS), pues, como señalan Diclemente *et al.* (2005) y Gómara *et al.* (2010), al empezar las relaciones sexuales a menor edad, puede aumentar el número de parejas sexuales, y por tanto, el riesgo de adquirir una ITS. Entendemos que en los programas de EpSS hay que incidir en las formas de prevenir el embarazo y también en hacer consciente al adolescente que una ITS sí puede ocurrirles a ellos, algo que ven muy lejano.

En tercer lugar, si nos centramos en el aborto, los adolescentes hombres extranjeros, y un sector de los españoles, se muestran desfavorables a él; estas respuestas no coinciden con el estudio de Morales (1998), que explica que al hombre le interesan más las relaciones coitales por placer y sin un compromiso de embarazo, por lo que, de acuerdo con los resultados de su investigación, se suelen manifestar a favor del aborto. En nuestro estudio no se posicionan a favor del aborto porque, según ellos, hay que respetar la vida, pero tampoco se sienten obligados a hacerse cargo del bebé, al que ven ajeno a ellos y ligado a la madre y a la familia de ésta. En cambio sí coincidimos con Morales (1998) en señalar que el hombre busca relaciones sin compromisos.

Las adolescentes ecuatorianas, colombianas, argentinas y de la Europa del Este se muestran en contra del aborto. Creemos que la explicación es cultural. Como señalan García y Díaz (2011) y Weeks (2003), cada sociedad posee una determinada concepción sobre la sexualidad que condiciona en los individuos la participación en las relaciones sexuales y en el comportamiento reproductivo; de hecho, los jóvenes aprenden y actúan con los modelos de referencia que los adultos de alrededor tienen. Las jóvenes españolas y las marroquíes son las que se posicionan tanto a favor como en contra del aborto. En las jóvenes españolas, parte de la responsabilidad se debe, desde nuestro punto de vista, a la educación que se da en la escuela, la familia y la

sociedad. Elzo (2004) afirma que a los jóvenes no se les educa en la autorresponsabilidad y que encuentran una sociedad que en el campo de los comportamientos se hace muy permisiva en lo individual. Además, coincidimos con Pindado (1996) en subrayar la gran influencia que tienen en la vida de nuestras jóvenes los medios de comunicación: las imágenes que las series televisivas dan de la juventud, inciden en los modos de pensar de los adolescentes y en la identificación con estos personajes. Con relación a las jóvenes de origen marroquí y practicantes del Islam, coincidimos con Carmona (2007) al señalar que los ámbitos afectivo-emocional y sexual de estas adolescentes se desenvuelven entre dos mundos denominados por este autor como “doble moral islámica”: el primer mundo y más importante es el que dictan la religión y las leyes, estas últimas influenciadas por los tabúes y prejuicios de tal sociedad; y el segundo, lo que se impone y transmite socialmente al estudiante y lo que realmente piensa y hace en la intimidad. Los estudios de Oliver *et al.* (2007) constatan que jóvenes mujeres inmigrantes llegan a utilizar el aborto como método contraceptivo en ausencia de planificación con otros métodos fiables y sistemáticos. Es por ello importantísimo que en los programas de EpSS no sólo se enseñen métodos anticonceptivos, sino que también se estudie el aborto y lo que implica. No hemos de olvidar que las familias y los centros educativos deben educar a los jóvenes en la autorresponsabilidad y en el pensamiento crítico, de manera que sean capaces de analizar y reflexionar antes de tomar decisiones.

Como hemos ido reflexionando a lo largo del debate, los programas de EpSS deben ser integrales; además de los conocimientos biológicos relacionados con la sexualidad humana y los métodos anticonceptivos, deben ir más allá y paralelamente contemplar la diversidad cultural de las aulas y la incidencia que tienen en estos jóvenes sus marcos culturales

de referencia, de tal forma que la educación para la igualdad de género, la educación emocional, la educación en sentimientos, los aprendizajes de la autorresponsabilidad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el aborto, deben ser abordados por los programas de EpSS. Tal como señalan Hernández y Cruz (2007) los adolescentes, a medida que maduran, llegan a sentir y entender que su sexualidad no es una cosa aparte, sino que forma parte integral de sus vidas. Aceptan sus propios deseos sexuales como naturales pero sobre los que deben imponer una restricción que tenga en consideración sus propios valores y fines como personas.

CONCLUSIÓN

Aunque queremos ser cuidadosos, pues nuestro estudio es limitado, concluimos:

- En la forma de vivir la sexualidad influyen el género y la procedencia étnica y cultural de los adolescentes, excepto en la etapa de enamoramiento.
- Es necesario fundamentar la educación sexual en un enfoque biopsicosocial donde se favorezcan, además de los conocimientos, los sentimientos y las emociones, de tal forma que cuando se diseñen programas de educación sexual se formen jóvenes responsables, con capacidad de tomar decisiones sobre la base de una autonomía moral adecuadamente formada (Soriano *et al.*, 2011).
- Los programas de educación sexual que se diseñen deben de partir de una concepción clara de la dignidad de todo ser humano, de las diferencias culturales y roles de género, e ir destinados no sólo a los adolescentes autóctonos, sino también a los colectivos de jóvenes inmigrantes.

REFERENCIAS

- Alan Guttmacher Institute (AGI) (2005), "Hacia un nuevo mundo: la vida sexual y reproductiva de los jóvenes", en: www.guttmacher.org/pubs/new_world_span.html (consulta: 23 de mayo de 2012).
- ARILLO, Gloria I. (2008), *El inicio de vida sexual en adolescentes mexicanas: una aproximación teórica y un análisis de datos de la ENSAR*, México, Tesis de Maestría en Estudios de Población y Desarrollo Regional, Facultad de Arquitectura de la Universidad Autónoma del Estado de México (FAUAEM)/UNAM-Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM).
- BARRAGÁN, Fernando (1995), "Sexualidad, educación sexual y promoción de la salud", *Escuela Andaluza de Salud Pública*, núm. 4, pp. 23-26.
- BARRAGÁN, Fernando, Isabel Guerra y Begoña Jiménez (1996), *La construcción colectiva de la igualdad*, Sevilla, Junta de Andalucía-Consejería de Educación y Ciencia.
- BARROS, Teodoro, Dimitri Barreto, Freddy Pérez, Rocío Santander, Eduardo Yépez, Fernando Abad-Franch y Marcelo Aguilar (2001), "Un modelo de prevención primaria de las enfermedades de transmisión sexual y de VIH/Sida en adolescentes", *Revista Panamericana Salud Pública*, vol. 10, núm. 2, pp. 86-94.
- BECK Ulrich, Anthony Giddens y Scott Lash (1997), *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*, Madrid, Alianza Universidad.
- BERMÚDEZ, María Paz, Gualberto Buena-Casal e Inmaculada Teva (2010), "Type of Sexual Contact and Precoital Sexual Experience in Spanish Adolescents", *Universitas Psychologica*, vol. 10, núm. 2, pp. 411-421.
- BOURDIEU, Pierre (2000), *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama.
- CARICOTE, Esther (2006), "Influencia de los estereotipos de género en la salud sexual en la adolescencia", *EDUCERE*, vol. 10, núm. 34, pp. 463-470.
- CARMONA, Sara (2007), *Ellas salen, nosotras salimos. De la situación de la mujer marroquí y su sexualidad a la prostitución en las calles de Casablanca*, Barcelona, Icaria.
- CARRERA-Fernández, María Victoria, María Lameiras-Fernández, Marika L. Foltz, Ana María Núñez-Mangana y Yolanda Rodríguez-Castro (2007), "Evaluación de un programa de educación sexual con estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 7, núm. 3, pp. 739-751.
- CONDE, Fernando (2007), *La interrupción voluntaria del embarazo en población adolescente en el sector inmigrante*, en: http://www.msc.es/organización/sns/PlanCalidadSNS/pdf/equidad/IVES_Monografico_Juventud_Inmigrante.pdf (consulta: 5 de febrero de 2012).
- CORONADO, Asunción (2003), "Enamoramiento y amor", apuntes del máster Terapia Sexual y Género, Madrid, Fundación Sexpol.
- DÍAZ, Angélica, Carolina Sugg y Matías Valenzuela (2004), "Embarazo en la adolescencia. Educación sexual y anticoncepción previa", *SOGIA*, vol. 11, núm. 3, pp. 79-83.
- DICLEMENTE, Ralph, Richard A. Crosby, Gina M. Wingood, Delia L. Lang, Laura F. Salazar y Sherry D. Broadwell (2005), "Reducing Risk Exposures to Zero and Not Having Multiple Partners: Findings that inform evidence-based practices designed to prevent STD acquisition", *International Journal of STD & AIDS*, núm. 16, pp. 816-818.
- DIDES, Claudia (2006), "Aportes al debate sobre el aborto en Chile: derechos, género y bioética", *Acta Bioethica*, vol. 12, núm. 2, pp. 219-229.
- ELZO, Javier (2004), "La educación del futuro y los valores", ciclo Debates de Educación, Fundación Jaume Bofill, en: <http://www.uoc.edu/dt/esp/elzo0704.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2011).
- Europa Press (2011, 24 de noviembre), "El 80% de los jóvenes cree que las chicas deben complacer a sus novios", *El Mundo*, sección España, en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2011/11/24/espana/1322137477.html> (consulta: febrero de 2014).
- FONT, Pere (2002), *Pedagogía de la sexualidad*, Barcelona, Universitat de Barcelona-Institut de Ciències de l'Educació (ICE)/Graó.
- GARCIA, Ana Cristina y William B. Gomes (2000), "Conversas, em família, sobre sexualidade e gravidez na adolescência: percepção das jovens gestantes", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 13, núm. 1, en: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100013> (consulta: 10 de septiembre de 2011).
- GARCÍA, Georgina y Rolando Díaz (2011), "Predictores psicosociales del comportamiento sexual", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 45, núm. 3, pp. 405-418.
- GAYET, Cecilia y Patricio Solís (2007), "Sexualidad saludable de los adolescentes: la necesidad de políticas basadas en evidencias", *Salud Pública de México*, vol. 49, pp. 47-51.
- GIDDENS, Anthony (1992), *La transformación de la intimidad*, Madrid, Cátedra.

- Gobierno de España (2006), Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE), de 3 de mayo. BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006, en: <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf> (consulta: 12 de septiembre de 2011)
- Gobierno de España-Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2010), *Interrupción voluntaria del embarazo. Datos correspondientes al año 2010*, Madrid, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- GOMARA, Ignacio, Charo Repáraz, Alfonso Osorio y Jokin de Irala (2010), "La educación sexual en los textos escolares españoles: evaluación de un texto alternativo", *Estudios sobre Educación (ESE)*, vol. 18, pp. 139-164.
- GÓMEZ, Javier, Pilar Ibaceta y José Antonio Pinedo (2000), *Programa de educación afectivo sexual Uhin Bare*, San Sebastián, Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- GONZÁLEZ, Juan C. (2009), "Conocimientos, actitudes y prácticas sobre la sexualidad en una población adolescente escolar", *Revista Salud Pública*, vol. 11, núm. 1, pp. 14-16.
- GUZMAN, Blanca L., Bettina J. Casad, Michèle M. Schelehofer-Sutton, Christina M. Villanueva y Aida Feria (2003), "A Community-Based Approach to Promoting Safe Sex Behavior in Adolescence", *Journal of Community and Applied Social Psychology*, vol. 13, pp. 269-283.
- HARGREAVES, Andy, Lorna Earl y Jim Ryan (1998), *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona, Octaedro.
- HERNÁNDEZ, Zoila E. y Alma Cruz (2007), "La sexualidad en jóvenes universitarios: factores de riesgo", *RIDEP*, vol. 24, núm. 2, pp. 121-137.
- KAHHALE, Edna Maria Peters (2001), "Subsídios para reflexão sobre sexualidade na adolescência", en Ana Mercês Bahia Bock, Odair Furtado y M. Graça M. Gonçalves (eds.), *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*, São Paulo, Cortez, pp. 179-191.
- LEVY, Vivian, Kimberly Page-Shefer, Jennifer Evans, Juan Ruiz, Scott Morrow, Juan Reardon, Martin Lynch, H. Fisher Raymond, Jeffrey D. Klausner, Mathew Facer, Fred Molitor, Barbara Allen, Barbara G. Ajufó, Dennis Ferrero, Geneva B. Sanford y Willi McFarland (2005), "HIV-Related Risk Behavior among Hispanic Immigrant Men in a Population-Based Household Survey in a Low-Income Neighborhoods of Northern California", *Sexually Transmitted Diseases*, vol. 32, pp. 487-490.
- LÓPEZ Sánchez, Félix (1995), *Educación sexual en adolescentes y jóvenes*, Madrid, Siglo XXI.
- LÓPEZ Sánchez, Félix (2005), *La educación sexual de los hijos*, Madrid, Pirámide.
- MORALES, Humberto (1998), "Actitudes de los adolescentes ante la sexualidad", *Archivos Hispánicos de Sexología*, vol. IV, núm. 2, pp. 229-258.
- MORENO, Carmen, Pilar Ramos, Francisco Rivera, Antonio Jiménez-Iglesias e Irene García (2012), *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles*, Estudio Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2010), Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- MORSE, Janice M. (1987), "Qualitative Nursing Research: A free for all?", en Janice M. Morse (ed.), *Qualitative Nursing Research: A contemporary dialogue*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 14-22.
- MUECKE, Majorie A. (1994), "On Evaluation of Ethnographies", en Janice M. Morse (ed.), *Critical Issues in Qualitative Research Methods*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 187-209.
- OLIVER, María Isabel, Pilar Baraza y Encarnación Martínez (2007), "La salud y la mujer inmigrante", en Rafael García Galán (coord.), *Manual de atención sanitaria a inmigrantes*, Sevilla, Consejería de Salud, pp. 77-107.
- PÉREZ de la Barrera, Citlalli y Susan Pick (2006), "Conducta sexual protegida en adolescentes mexicanos", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 40, núm. 3, pp. 333-340.
- PINDADO, Julián (1996), "Adolescentes y televisión: la pantalla 'amiga'", *Comunicar*, núm. 6, pp. 22-34.
- PORTES, Alejandro y Ruben G. Rumbaut (2006), *Immigrant in America. A portrait*, Berkeley/Los Angeles, University of California.
- ROPER, Janice M. y Jill Shapira (2000), *Ethnography in Nursing Research*, Thousand Oaks, Sage Publications.
- SILVERMAN, David (2000), *Doing Qualitative Research: A practical handbook*, Londres, Sage Publications.
- SORIANO, Encarnación (2011), "Diagnóstico de la identidad cultural en escuelas multiculturales e intervención educativa", en Encarnación Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa*, Madrid, La Muralla, pp. 175-208.
- SORIANO, Encarnación, Clemente Franco y Christine Sleeter (2011), "The Impact of a Values Education Programme for Adolescent Romanies in Spain on Their Felling of Self-Realisation", *Journal of Moral Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 217-235.
- SORIANO, Encarnación y Antonio José González (2013), "Competencias emocionales en el ámbito afectivo sexual de los adolescentes autóctonos e inmigrantes", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 31, núm. 1, pp. 133-149.
- WEEKS, Jeffrey (2003), *Sexuality*, Londres, Routledge.

Análisis psicométrico de la prueba Body Image Anxiety Scale versión rasgo en alumnos de educación superior

MARTHA ORNELAS CONTRERAS* | GABRIEL GASTÉLUM CUADRAS** |
HUMBERTO BLANCO VEGA*** | JESÚS ENRIQUE PEINADO PÉREZ****

En este trabajo se estudiaron las propiedades psicométricas de la prueba Body Image Anxiety Scale (BIAS) versión rasgo. La muestra fue de 2 mil 089 sujetos (902 mujeres y 1 mil 187 hombres), alumnos de primer ingreso a las licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua, con una edad media de 18.23 años ($DE=0.74$). El análisis de las propiedades psicométricas mostró que una estructura bifactorial es viable y adecuada de acuerdo a los requisitos psicométricos establecidos cuando los informantes son los propios alumnos. La estructura de dos factores, atendiendo a criterios estadísticos y sustantivos, mostró adecuados indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez. Además, los análisis factoriales llevados a cabo con las submuestras 1 y 2 indican que los resultados obtenidos son plenamente confirmatorios. Futuras investigaciones deberían replicar estos hallazgos en muestras más amplias.

In this paper the psychometric properties of the Body Image Anxiety Scale (BIAS) test were studied regarding the traits displayed by higher-education students. The sample included 2,089 freshmen subjects (902 females and 1,187 males) studying degree courses offered at the Autonomous University of Chihuahua, with an average age of 18.23 years ($SD = 0.74$). Analysis of the psychometric properties showed that a two-factor structure is both feasible and appropriate —in accordance with established psychometric requirements— when the interviewees are the students themselves. The two-factor structure —based on statistical and substantive criteria— showed adequate adjustment, reliability and validity. Furthermore, the factorial analysis —conducted with subsamples 1 and 2— indicates that the results are completely confirmatory. Future research should replicate these findings in larger samples.

Palabras clave

Imagen corporal
Creencias del estudiante
Educación superior
Características del estudiante
Diferencias individuales

Keywords

Body image
Student beliefs
Higher education
Student characteristics
Individual differences

Recepción: 29 de septiembre de 2011 | Aceptación: 24 de mayo de 2012

* Doctorado en Actividad Física y Salud por la Universidad de Granada. Profesora de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Línea de investigación: promoción de la calidad de vida a través de la actividad física. CE: mornelas@uach.mx

** Doctorado en Actividad Física y Salud por la Universidad de Granada. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Línea de investigación: promoción de la calidad de vida a través de la actividad física. CE: gastelum@uach.mx

*** Doctorado en Actividad Física y Salud por la Universidad de Granada. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Líneas de investigación: tecnología educativa e investigación en la docencia; desarrollo de instrumentos de medición en educación y ciencias sociales. CE: jpeinad@uach.mx

**** Doctorado en Actividad Física y Salud por la Universidad de Granada. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Líneas de investigación: tecnología educativa e investigación en la docencia; desarrollo de instrumentos de medición en educación y ciencias sociales. CE: hblanco@uach.mx

INTRODUCCIÓN

En los últimos años la imagen corporal ha tomado un inmenso auge en las sociedades modernas, muchas de las cuales han creado toda una subcultura basada en la percepción y la importancia de la imagen ideal (Banfield y McCabe, 2002).

El ideal delgado y las preocupaciones por el peso vienen de un ideal cultural que aunque hoy sea considerado estético, es sólo una moda y no es necesariamente saludable, ni accesible, además de que puede tener consecuencias negativas, como una gran preocupación por el peso y la figura. Estas manifestaciones pueden expresarse como insatisfacción corporal, lo cual se aprecia a través del grado en que los individuos valoran o desprecian su cuerpo, y/o en distorsión de la imagen corporal, que es la imprecisión en la determinación del tamaño corporal (Vidal, 2007).

La imagen corporal y las normas estéticas que rigen actualmente al mundo occidental pueden afectar el desarrollo psicológico tanto de hombres como de mujeres, pero son las mujeres, preadolescentes y adolescentes, las que presentan una mayor tendencia a padecer conflictos en la elaboración de la imagen corporal; estos conflictos, a su vez, pueden estar vinculados al desarrollo de problemas en las conductas alimentarias (Thompson, 2003; Bonilla *et al.*, 2001). Lo anterior se debe a que los estándares de “belleza y delgadez” son especialmente rígidos para ellas (Calaf *et al.*, 2005).

El anhelo de adelgazar o de mantenerse delgado se ha convertido en un valor central de nuestra cultura y su interiorización en todos nosotros es un hecho indiscutible. Tampoco es discutible que esta generalizada y emotiva vocación de perder peso constituya el más notable factor de riesgo para los trastornos del comportamiento alimentario (Cano, 2003).

Wardle *et al.* (2006) realizaron una investigación internacional sobre imagen corporal y

control de peso en la que participaron 18 mil 512 estudiantes (hombres y mujeres) universitarios de 22 países; las medidas incluyeron peso, altura y percepción acerca del exceso o pérdida de peso; los 22 países se agruparon en cinco áreas geopolíticas y económicas: 1) el Norte de Europa Occidental y Estados Unidos; 2) Europa Central y Oriental; 3) el Mediterráneo; 4) Asia; y 5) América del Sur. De dicha investigación se concluyó que la mujer tiende a sobreestimar su peso en niveles más bajos respecto del índice de masa corporal (IMC) y los hombres a subestimarlos en los niveles más altos de ésta; además, se descubrió una marcada percepción de sobrepeso e intentos de perder peso en el grupo de países de Asia, donde las personas son generalmente delgadas, lo que sugiere que la cultura local y las normas podrían moderar las actitudes hacia el peso.

Hoy día, algunas jóvenes se autoprescriben dietas, en muchas ocasiones demasiado rigurosas; otras llevan a cabo programas intensos de acondicionamiento físico, de resistencia o levantamiento de pesas, entre otros. La razón de que el peso sea tan importante para las jóvenes es su gran interés por ser aceptadas socialmente, pues la gordura no es bien vista hoy día en nuestra sociedad. Hay muchas adolescentes perfectamente normales, incluso esbeltas, que están médicamente saludables, pero que se consideran obesas y quieren perder peso (Cano, 2003); esto último no siempre de manera saludable, de manera que algunas veces pagan un precio muy alto en cuanto a su salud física y mental.

De acuerdo con Calaf *et al.* (2005), los factores que explican la percepción de la imagen corporal en términos de aceptación o satisfacción física, patrones de ingesta alimentaria e insatisfacción física están influenciados sobremanera por la forma en la que la cultura explica y ve la imagen física ideal, ya que los estudios previamente mencionados demuestran la importancia que se le ha dado en los últimos años a la misma.

Raich (2004) comenta que en una sociedad que glorifica la belleza, la juventud y la salud no es extraño que aumente la preocupación por la apariencia física. De hecho se gastan millones cada año para mejorar el aspecto físico (uno de los negocios más lucrativos es el que hace referencia a este asunto). Sin embargo, la preocupación exagerada puede llegar a ser altamente perturbadora, e incluso incapacitante.

CONCEPCIONES DE LA IMAGEN CORPORAL

Le Boulch (1978) conceptualiza la imagen corporal como la intuición que una persona tiene de su propio cuerpo en relación con el espacio de los objetos y de las personas. La concepción de este autor sobre imagen corporal se aproxima mucho a la que otros autores, sobre todo de la corriente de la psicomotricidad, llaman “esquema corporal”, y que tiene que ver con una parte importante del desarrollo motor. Aunque interesante, este trabajo se aleja de los objetivos de nuestro estudio, ya que maneja sólo una parte de lo que en realidad es imagen corporal en relación con otros factores a las que va unida, como veremos a continuación.

Para Slade (1988), imagen corporal es aquella representación mental que tenemos del tamaño, figura y forma de nuestros cuerpos y de las partes que los componen, es decir, la forma en que vemos nuestro cuerpo y la forma en que creemos que los demás nos ven. Dicho autor también menciona que la imagen corporal es una laxa representación mental de nuestro cuerpo, y relaciona esta idea con elementos tales como la historia de información sensorial recibida sobre la experiencia corporal, las normas sociales, y las actitudes individuales hacia el peso y la figura, entre otros.

Por su parte, Cash (1994) menciona que la imagen corporal ha de ser definida como un constructo con una estructura multidimensional que abarca autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes al

propio cuerpo, principalmente en cuanto a su apariencia. Cabe mencionar que en las primeras investigaciones en este terreno, en la época actual, se estudiaba la imagen corporal en una sola dimensión, es decir, casi exclusivamente en relación con el aspecto perceptual. Este autor ya la conceptualiza en relación con elementos que influyen en la imagen corporal, pero que son intrínsecos al propio individuo y que guardan relación estrecha con la apariencia.

Raich (2001) aporta una definición más amplia, al mencionar que es un constructo complejo que incluye tanto la percepción que tenemos de todo el cuerpo y de cada una de sus partes, como del movimiento y límites de éste, la experiencia subjetiva de actitudes, pensamientos, sentimientos y valoraciones que hacemos y sentimos, y el modo de comportarnos derivado de las cogniciones y los sentimientos que experimentamos. Es sin duda una definición, no sólo amplia, sino acertada, de lo que es este fenómeno llamado “imagen corporal”, ya que enlista una serie de elementos importantes, así como la influencia de éstos en la propia conducta del sujeto, en relación a su cuerpo o a partes de éste, y la forma de estar presente ante el medio social.

Pereyra (2002) define la imagen corporal como cualquier representación y/o presentación del cuerpo cargada de significantes y significados, incluidos la ausencia, la negación y el ocultamiento. Conceptualiza a la imagen corporal con elementos que cambian de una época a otra, de una cultura o subcultura a otra, de un lugar a otro, inclusive de una persona a otra, ya que se hace una interpretación del cuerpo según la cual éste no constituye solamente una suma de órganos en funcionamiento. Las imágenes, en relación al cuerpo, denuncian y anuncian aspectos de la realidad y constituyen un multifacético texto que es preciso descifrar.

Para Banfield y McCabe (2002), la imagen corporal es la representación mental que tienen los individuos del tamaño y forma de

su cuerpo, la cual está influenciada por una variedad de factores históricos, culturales, sociales, individuales y biológicos. Para estos autores, la imagen corporal incluye aspectos perceptivos, cognitivos, afectivos y conductuales. Otra definición muy plausible, por los elementos contenidos en ella.

Pastor (2002), después de hacer una crítica a la forma de conceptualizar la imagen corporal, sobre todo en relación a la simplicidad con que se ha abordado, propone que ésta es un constructo complejo que incluye la percepción de cada una de las partes del cuerpo y de su totalidad, en estado de reposo y en movimiento; así como la experiencia subjetiva de las actitudes, cogniciones, sentimientos y valoraciones que realizamos de él, y de la disponibilidad conductual que nos proporciona en relación con el mundo.

Como puede apreciarse, las primeras investigaciones llevadas a cabo sobre imagen corporal la conceptualizaron como un constructo unidimensional, pero en la actualidad la mayoría de los investigadores concuerdan en que se trata de un constructo multidimensional, que debe ser estudiado desde varios ángulos, como el perceptual, actitudinal, intelectual, conductual y emocional, que han estado presentes en las concepciones de los autores antes mencionados.

A partir de lo anterior, es importante recalcar que la imagen corporal se va construyendo con elementos que podemos agrupar en dos grandes factores: el factor interno, que guarda relación con los rasgos personales que son más o menos permanentes en el tiempo; y el factor externo, que tiene que ver con todas aquellas situaciones del medio que pueden desencadenar reacciones temporales en el individuo, en relación con su cuerpo (Facchini, 2006).

Por lo tanto, aunque la imagen corporal (autoimagen) es individual, ésta es moldeada en gran medida por el medio social en que nos desenvolvemos. Tampoco se le puede ni debe considerar como algo estático o acabado, debido a que los elementos, tanto del factor

interno como del externo, son cambiantes en el tiempo y en el espacio. Por ejemplo Raich (2001), en un estudio transcultural realizado con mujeres de Inglaterra y Uganda, donde analiza las diferencias en la evaluación del atractivo físico, encuentra que las principales diferencias aparecen en los extremos: los ugandeses consideran más atractivas a las figuras femeninas obesas y a las figuras masculinas en delgadez crítica, contrario a lo que los ingleses opinan.

LA IMAGEN CORPORAL Y LA FAMILIA

McCabe y Ricciardelli (2001) investigaron la naturaleza de la imagen corporal y algunas de las influencias socioculturales sobre ésta. Encontraron que los padres juegan un rol importante en transmitir a sus hijos un mensaje sociocultural relacionado al cuerpo ideal, que es más claro para las adolescentes, ya que el ideal sociocultural de un cuerpo esbelto se ha convertido en la norma aceptada para esta población.

El medio sociocultural en el que se desenvuelve el individuo es un factor esencial para la percepción y grado de aprobación de su imagen corporal. Facchini (2006) menciona que en la imagen corporal influyen factores internos y externos: los primeros son los propios de cada individuo, y los segundos se componen de los ideales del individuo y de los de personas cercanas, como sus padres y amigos; afirma también que una imagen corporal negativa en la adolescencia temprana predice depresión y trastorno alimentario, y que tiene sus raíces en la imagen corporal infantil.

La insatisfacción corporal, el fuerte deseo de adelgazar, la restricción alimentaria, la influencia de los compañeros y la familia, todo ello encabezado por la dificultad para juzgar o valorar de forma adecuada las dimensiones corporales propias, suponen graves amenazas a la nutrición y, por lo tanto, al desarrollo físico y psicológico de los adolescentes y jóvenes. Estas amenazas pueden conducir a la

aparición de un trastorno alimentario o de algunos de sus factores de riesgo (Saldaña, 1994).

Como puede verse, la familia juega un papel muy importante en la forma como nos percibimos; ahí es donde se fundamenta lo que seremos en el futuro. Padres y hermanos nos bombardean con información, ya sea positiva o negativa, que influye en cuestiones tales como autoconfianza, autoestima y autoimagen, que perdurarán a lo largo de la vida. Por ejemplo, en un trabajo de investigación llevado a cabo en estudiantes universitarias, aunque no se observó que existiera una clara relación entre burlas por la apariencia física y trastornos alimenticios, sí se pudo ver que las personas que habían sufrido estas burlas tenían una mayor preocupación por su imagen corporal (Raich, 2001).

IMAGEN CORPORAL, MEDIOS MASIVOS Y SOCIEDAD DE CONSUMO

Los medios masivos de comunicación también juegan un papel importante en la falta de conformidad de los jóvenes con su aspecto personal, ya que les presentan una serie de modelos como artistas, cantantes y deportistas con características de belleza realmente fuera de lo común, ya sea ésta natural o manipulada de alguna forma. Es claro que la mayoría de la población joven no tiene acceso a este prototipo de belleza. Como comenta Cano (2003), la falta de congruencia entre una autoimagen imperfecta y el hermoso ideal mostrado en medios de comunicación como revistas, televisión e Internet, puede constituir una fuente de ansiedad.

A los medios masivos de comunicación se les debe prestar especial atención, ya que en ellos se transmiten mensajes dirigidos sobre todo a la población joven y adulta joven. Proponen hacia la mujer un cuerpo rectilíneo, y hacia el hombre un cuerpo musculoso; en los medios, además, se promocionan productos cosméticos y dietas o aparatos de ejercitación milagrosos con los que se promete que conseguirán obtener una figura ideal (Toro, 1996).

McCabe *et al.* (2001) encontraron que los medios masivos de comunicación, sobre todo las revistas, juegan un papel muy importante en la imagen corporal y en los trastornos de la conducta alimentaria (TCA) en mujeres adolescentes. Mencionan que lo común es que las niñas pierdan el mayor peso posible para lograr un cuerpo y una imagen ideal, mientras que para los varones la meta es aumentar su masa muscular.

El ideal de belleza que muestran los medios masivos de comunicación en relación con una delgadez extrema, está materializado en los modelos: mujeres y hombres cuyas proporciones en peso y estatura son la excepción y no la norma, y que se convierten en ideales imposibles para la gran mayoría. Además, al mostrar la delgadez como símbolo de independencia, éxito social, personal y profesional, convierten a la imagen corporal en una fuente importante de ansiedad (Castillo, 2006).

IMAGEN CORPORAL, GÉNERO Y TRASTORNOS DE LA CONDUCTA ALIMENTARIA

Saldaña (1994) plantea que los tipos de trastorno más comunes, y que afectan tanto a niños y adolescentes como a adultos, son: obesidad, sobreingesta compulsiva, anorexia y bulimia. Estas alteraciones del comportamiento alimentario se han incrementado notablemente en los últimos años, y son motivo de gran preocupación para los profesionales y científicos que trabajan en esta área.

En otro sentido, parece que las diferencias de género también afectan al concepto de salud y a la relación con el cuerpo. Estas diferencias se consolidan en la adolescencia y en la edad adulta, y dan lugar a actitudes y comportamientos distintos que, unidos a la presión sociocultural, entre otras variables, favorecen que las mujeres sean más susceptibles a la aparición de trastornos alimentarios (Mateos y Solano, 1997).

La mayoría de los investigadores de los trastornos de la conducta alimentaria concuerdan en que éstos tienen un origen multicausal; sobresalen la preocupación por la figura corporal y la adopción de dietas, sobre todo en el sentido de pesar menos o adelgazar. Estas conductas son consideradas de riesgo por los especialistas (Lameiras *et al.*, 2003).

La insatisfacción corporal y la preocupación por el peso son elementos que propician que la persona presente conductas restrictivas (dietas), con el fin de controlar su peso, para sentirse aceptada socialmente (Abraham y Llewellyn-Jones, 2001). Sin embargo, no siempre se logra este propósito: existen trabajos de investigación sobre los “rebotes” de las dietas propuestas por los medios masivos de comunicación, ya que éstas son ineficaces, aunque la mercadotecnia se encarga de que sean aceptadas por la personas, al presentarlas vinculadas con la salud (Devis, 2000).

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN DE LA ANSIEDAD

La investigación sobre ansiedad, tradicionalmente se ha dado en dos líneas: en primer lugar, la Psicología estudia la ansiedad como un estado emocional excitado, que se ve influenciado por elementos del entorno social y como un rasgo de la personalidad. Este estado refleja diferencias individuales, ya que es influenciado por elementos intrínsecos a la persona (Spielberger, 1972, 1983; Lazarus, 1991). La Psicología utiliza diversas herramientas psicométricas para analizar las diferencias individuales. La segunda línea proviene de la Psiquiatría, que estudia la ansiedad como una enfermedad o un trastorno mental, sobre la base de categorías cualitativas, como las ofrecidas por el *Manual de diagnóstico y estadística de desórdenes mentales* (DSM), de la Asociación Americana de Psiquiatría, con un enfoque en estudio de casos.

Nuestra investigación se apoya en el estudio de la ansiedad desde la Psicología; es por

ello que utiliza herramientas de medición propias de esta área que se aplican a población clínicamente sana para conocer sus niveles de ansiedad, estado y rasgo en su imagen corporal (Raich, 2001).

Por todo ello, en este trabajo se analiza la consistencia interna y la estructura factorial de un instrumento de autorreporte que permite identificar la ansiedad que generalmente presentan las personas hacia áreas del cuerpo que tienen que ver con el peso corporal, por ejemplo, caderas, abdomen y cintura, así como áreas relacionadas con la belleza física que no tienen que ver con el peso, como la nariz, la frente, las orejas y las manos. El estudio aporta evidencias y datos que podrían beneficiar la intervención educativa dentro de una perspectiva de atención a la diversidad en el aula.

Para contar con un instrumento con las mejores propiedades psicométricas, éste se aplicó en dos submuestras: desde la perspectiva del enfoque clásico de la teoría de los test (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008) y el de los modelos de ecuaciones estructurales (Batista y Coenders, 2000); ello permitió realizar estudios paralelos para corroborar y verificar los resultados obtenidos.

Las preguntas de investigación fueron: ¿cuál es la estructura factorial más viable y adecuada para la prueba Body Image Anxiety Scale en su versión rasgo?; y ¿cuál es el nivel de consistencia interna de cada uno de los factores obtenidos?

METODOLOGÍA

Sujetos

La muestra de 2 mil 089 sujetos (902 mujeres y 1 mil 187 hombres), aproximadamente 63 por ciento de la matrícula total de primer ingreso, se obtuvo mediante un muestreo por conveniencia, en el sentido de que resultara representativa de las diferentes licenciaturas que se ofrecen en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y de acuerdo a los criterios que señalan Hair *et al.* (1999). Su

tamaño es adecuado para los análisis en cuanto a la significación, potencia y generalización de resultados.

Luego la muestra fue aleatoriamente dividida en dos partes utilizando el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) en su versión 15.0 (Tabla 1), con el fin de realizar estudios paralelos que permitieran corroborar y verificar los resultados obtenidos (validación cruzada).

La primera mitad (submuestra 1) quedó constituida por 1 mil 065 sujetos (474 mujeres y 591 hombres). Las edades fluctúan entre los 17 y 20 años, con una media de 18.23 y una desviación estándar de 0.75 años. La segunda mitad (submuestra 2) quedó compuesta por 1 mil 024 sujetos (428 mujeres y 596 hombres). Las edades fluctúan entre los 17 y 20 años, con una media de 18.22 y una desviación estándar de 0.74 años.

Tabla 1. Distribución de los sujetos en la muestra y submuestras

Disciplina	Submuestra		Total
	1	2	
Educación física	163	132	295
Ciencias de la salud	113	116	229
Educación y humanidades	84	84	168
Ciencias sociales y administrativas	162	138	300
Ciencias políticas	146	143	289
Ingeniería y tecnología	283	309	592
Ciencias agropecuarias	114	102	216
Total	1,065	1,024	2,089

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El Body Image Anxiety Scale (BIAS), en su versión original, es un cuestionario de 15 ítems que evalúa ansiedad-rasgo relacionada con el peso (8 ítems, *factor peso*) y con zonas corporales no relacionadas con el peso (7 ítems, *factor no peso*), donde el encuestado responde, en una escala de 0 a 4, que tan ansioso(a), tenso(a) o nervioso(a) se siente con respecto a dichas zonas del cuerpo. De acuerdo a Raich (2001), el BIAS tiene buena consistencia interna, buena estabilidad temporal y validez. Se eligió este tipo de encuesta por ser fácil de aplicar (Raviolo *et al.*, 2010); además de proporcionar una buena base para una primera ordenación de los individuos en la característica que se mide.

Para nuestro estudio se hicieron tres adaptaciones a la versión original:

- Primera adaptación: en la escala original se puntúa con cinco respuestas; en

la versión utilizada en la presente investigación el sujeto elige entre 11 posibles respuestas. Conjugamos la original con nuestra versión para que quedara de la manera siguiente: nada (0), ligeramente (1, 2 y 3), moderadamente (4, 5 y 6), mucho (7, 8 y 9) y demasiado (10). Esta primera adaptación se justifica porque los sujetos están acostumbrados a la escala de 0 a 10, ya que así han sido evaluados por el sistema educativo de nuestro país (México). Viciano *et al.* (2007) reportan un cambio similar en la validación de una escala con características muy parecidas, con población española.

- Segunda adaptación: en nuestra versión agregamos los ítems para brazos y cuello; decidimos agregarlos porque pensamos que podían ser un buen indicador para el factor peso y el factor no peso, respectivamente.

- La tercera y última adaptación consistió en aplicar el instrumento por medio de una computadora; esto con el fin de permitir el almacenamiento de los datos sin etapas previas de codificación, con una mayor precisión y rapidez.

Procedimiento

Se invitó a participar en el estudio a los alumnos de primer ingreso de las licenciaturas que se ofrecen en la UACH; los que aceptaron participar firmaron la carta correspondiente. Luego se aplicó el instrumento antes descrito por medio de una computadora personal utilizando el módulo administrador del instrumento del editor de escalas versión 2.0 (Blanco *et al.*, 2007), en una sesión de aproximadamente 25 minutos, en los centros de cómputo de las unidades académicas participantes. Al inicio de cada sesión se hizo una pequeña introducción sobre la importancia de la investigación y de cómo acceder al instrumento; las instrucciones de cómo responder se encontraban en las primeras pantallas, antes del primer reactivo del instrumento. Al término de la sesión se les agradeció su participación.

Una vez aplicado el instrumento se procedió a recopilar los resultados por medio del módulo generador de resultados del editor de escalas versión 2.0 (Blanco *et al.*, 2007).

ANÁLISIS DE DATOS

Análisis clásico de las propiedades psicométricas de la escala

Para determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre los ítems del instrumento, se realizaron sendos análisis factoriales exploratorios con las submuestras 1 y 2, a partir del método de factores principales, tomando como base el criterio de Kaiser-Guttman (Costello y Osborne, 2005), por el que se toman autovalores mayores o iguales a la unidad y el análisis gráfico del Scree Test de Cattell (Costello y

Osborne, 2005) sobre los autovalores. Además, para garantizar una adecuada representación de las variables (ítems), sólo se conservaron aquellos cuya comunalidad, o proporción de su varianza explicada por la solución factorial, fuera superior a .45 después de una rotación varimax (Costello y Osborne, 2005). Luego, mediante el coeficiente α de cronbach se estimó la consistencia interna para cada factor retenido, como una medida de su fiabilidad (Elosua y Zumbo, 2008).

Análisis de las propiedades psicométricas de la escala mediante modelos de ecuaciones estructurales

Para conducir el análisis factorial confirmatorio en la submuestra 2, se utilizó el *software* AMOS 16 (Arbuckle, 2007). Las varianzas de los términos de error fueron especificadas como parámetros libres. En cada variable latente (factor) se fijó uno de los coeficientes estructurales asociados a uno, para que su escala fuera igual a la de una de las variables superficiales (ítems). El método de estimación empleado fue el de *máxima probabilidad* —siguiendo la recomendación de Thompson (2004)— en el sentido de que cuando se emplea análisis factorial confirmatorio se debe corroborar no sólo el ajuste de un modelo teórico, sino que es recomendable comparar los índices de ajuste de varios modelos alternativos para seleccionar el mejor.

Para evaluar el ajuste del modelo se siguieron las recomendaciones antes planteadas, que indican la conveniencia de emplear múltiples indicadores de ajuste. Específicamente, se emplean el estadístico Chi-cuadrado, el índice de bondad de ajuste (GFI), el residuo cuadrático medio (RMSR), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) y el índice de validación cruzada esperada (ECVI) como medidas absolutas de ajuste. El índice de bondad ajustado (AGFI), el índice Tucker-Lewis (TLI), el índice del ajuste normal (NFI) y el índice de bondad de ajuste comparativo (CFI) como medidas de

ajuste incremental. El índice de ajuste normado de parsimonia (PNFI), el índice de calidad de ajuste de parsimonia (PGFI), la razón de Chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/GL) y el criterio de información de Akaike (AIC) como medidas de ajuste de parsimonia.

Para comprobar la estructura factorial de la prueba Body Image Anxiety Scale obtenida a partir de la submuestra 2 (análisis factorial confirmatorio, primera solución factorial), se realizó un segundo análisis factorial confirmatorio en la submuestra 1.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Análisis factorial exploratorio (primera solución factorial)

La significación del Test de Barlett (11642.035; $p < .0001$) y el KMO (.932) mostraron una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral respectivamente. Después de una rotación varimax se detectó una estructura de dos factores: ansiedad rasgo factor peso, y ansiedad rasgo factor no peso. El conjunto de los factores seleccionados explicaron 61.86 por ciento de la varianza (Tablas 2 y 3).

*Tabla 2. Autovalores y porcentaje de varianza explicada por los factores retenidos
Análisis factorial exploratorio, submuestra 1. Solución rotada*

Factor	Autovalor	% varianza	% acumulado
Ansiedad rasgo peso	5.34	31.42	31.42
Ansiedad rasgo no peso	5.17	30.44	61.86

Fuente: elaboración propia.

*Tabla 3. Ítems agrupados por factor. Análisis factorial exploratorio
Submuestra 1. Solución rotada*

	Ítem	Factor	
		Peso	No peso
1.	Mi peso corporal	.78	
2.	Mis muslos	.73	
3.	Mis nalgas	.74	
4.	Mis caderas	.74	
5.	Mi abdomen	.81	
6.	Mis piernas	.74	
7.	Mis brazos	.63	
8.	Mi cintura	.80	
9.	Mi tono muscular	.67	
10.	Mis orejas		.67
11.	Mis labios		.81
12.	Mis muñecas		.78
13.	Mis manos		.77
14.	Mi frente		.77
15.	Mi cuello		.81
16.	Mi mentón (barbilla)		.81
17.	Mis pies		.62

Fuente: elaboración propia.

*Análisis factorial exploratorio
(segunda solución factorial)*

Con el fin de validar la solución factorial obtenida con la submuestra 1, se realizó nuevamente un análisis de factores principales con los datos de la submuestra 2; como resultado, se encontró de nuevo una estructura de dos factores: ansiedad rasgo factor peso con 33.12 por ciento de

la varianza explicada, y ansiedad rasgo factor no peso con 30.98 por ciento. El conjunto de los factores principales seleccionados explicaron 64.10 por ciento de la varianza (Tablas 4 y 5). La significación del Test de Barlett (12003.245; $p < .0001$) y el KMO (.940) muestran, además, una adecuada correlación entre los ítems y una buena adecuación muestral, respectivamente.

Tabla 4. Autovalores y porcentaje de varianza explicada por los factores retenidos
Análisis factorial exploratorio, submuestra 2. Solución rotada

Factor	Autovalor	% varianza	% acumulado
Ansiedad rasgo peso	5.63	33.12	33.12
Ansiedad rasgo no peso	5.27	30.98	64.10

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Ítems agrupados por factor. Análisis factorial exploratorio
Submuestra 2. Solución rotada

	Ítem	Factor	
		Peso	No peso
1.	Mi peso corporal	.78	
2.	Mis muslos	.77	
3.	Mis nalgas	.74	
4.	Mis caderas	.75	
5.	Mi abdomen	.83	
6.	Mis piernas	.74	
7.	Mis brazos	.67	
8.	Mi cintura	.78	
9.	Mi tono muscular	.73	
10.	Mis orejas		.69
11.	Mis labios		.80
12.	Mis muñecas		.79
13.	Mis manos		.79
14.	Mi frente		.78
15.	Mi cuello		.83
16.	Mi mentón (barbilla)		.78
17.	Mis pies		.64

Fuente: elaboración propia.

Congruencia entre los factores de las dos soluciones factoriales (validación cruzada)
 Los valores de los coeficientes de congruencia y de los coeficientes de correlación de Pearson entre los pesos factoriales de los factores

obtenidos en los análisis factoriales exploratorios llevados a cabo con las submuestras 1 y 2 indican, de acuerdo a Cureton y D'Agostino (1983), una alta congruencia entre pares de factores (Tabla 6).

Tabla 6. Coeficientes de congruencia y de correlación de Pearson entre pesos factoriales. Análisis factoriales exploratorios, submuestras 1 y 2

Factor	Coefficiente de congruencia	Coefficiente de correlación
Ansiedad rasgo peso	.999	.931
Ansiedad rasgo no peso	.999	.969

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad de las subescalas (consistencia interna)

Las subescalas (factores) resultantes en los análisis factoriales exploratorios de ambas

submuestras poseen alfas superiores a .9, lo cual evidencia una consistencia interna adecuada para este tipo de subescalas (Tabla 7).

Tabla 7. Coeficientes de consistencia interna de los factores obtenidos en los análisis factoriales exploratorios, submuestras 1 y 2

Factor	α submuestra 1	α submuestra 2
Ansiedad rasgo peso	.917	.927
Ansiedad rasgo no peso	.912	.918

Fuente: elaboración propia.

Análisis factorial confirmatorio (primera solución factorial)

Los resultados de la Tabla 8 del análisis factorial confirmatorio para los 17 ítems (submuestra 2) indican que el modelo de medición de dos factores ajusta aceptablemente (GFI .854; RMSR 0.466; RMSEA .103; ECVI 1.438) pero no de manera óptima. Un examen de los coeficientes de regresión estandarizados de los ítems con cada uno de sus factores latentes permite identificar que los ítems 1, 7,

9, 10 y 17 son los que menor valor poseen. Si se retiran estos ítems los índices mejoran de manera considerable y el ajuste de los datos al modelo teórico de 12 ítems agrupados en dos factores es óptimo (GFI .912; RMSR .347; RMSEA .101; ECVI 0.639); y de acuerdo a las medidas de ajuste incremental y de parsimonia (Tablas 9 y 10), significativamente superior al modelo alternativo de 17 ítems agrupados en dos factores.

**Tabla 8. Medidas absolutas de ajuste para los modelos generados
Primer análisis factorial confirmatorio, submuestra 2; *** p <.01**

Modelo	Índice de ajuste				
	χ^2	GFI	RMSR	RMSEA	ECVI
Independiente (12 ítems)	8119.464 ***	.265	3.563	.345	7.960
Saturado (12 ítems)	0	1	0		0.152
2 factores 17 ítems	1400.712 ***	.854	0.466	.103	1.438
2 factores 12 ítems	603.974 ***	.912	0.347	.101	0.639

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 9. Medidas de ajuste incremental para los modelos generados
Primer análisis factorial confirmatorio, submuestra 2**

Modelo	Índice de ajuste			
	AGFI	TLI	NFI	CFI
Independiente (12 ítems)	.132	0	0	0
Saturado (12 ítems)			1	1
2 factores 17 ítems	.811	.876	.884	.893
2 factores 12 ítems	.870	.915	.926	.932

Fuente: elaboración propia.

**Tabla 10. Medidas de ajuste de parsimonia para los modelos generados
Primer análisis factorial confirmatorio, submuestra 2**

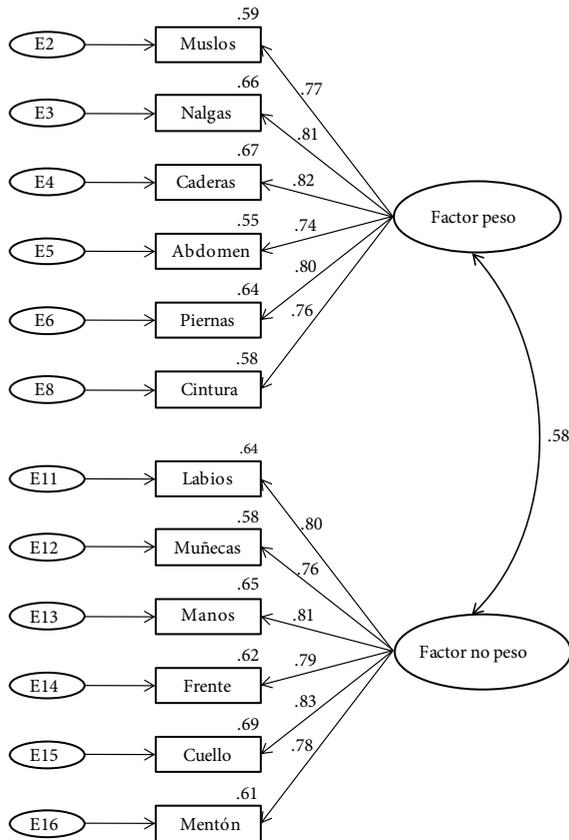
Modelo	Índice de ajuste			
	PNFI	PGFI	CMIN/GL	AIC
Independiente (12 ítems)	0	.225	123.022	8143.464
Saturado (12 ítems)	0			156.000
2 factores 17 ítems	.767	.659	11.870	1470.712
2 factores 12 ítems	.743	.620	11.396	653.974

Fuente: elaboración propia.

En la Fig. 1 se presenta el modelo de medición para los 12 ítems agrupados en dos factores, incluyendo los coeficientes de regresión

estandarizados entre ítems y factores y las saturaciones factoriales estandarizadas (comunalidades) de cada uno de los ítems.

Figura 1. Modelo de medición para la escala
Análisis factorial confirmatorio, submuestra 2



Fuente: elaboración propia.

Ambos factores: ansiedad rasgo peso y ansiedad rasgo no peso presentan saturaciones factoriales estandarizadas elevadas (mayores a .50), por lo que todos los ítems resultan bien explicados a partir de dichos factores.

Por su parte, la estimación de la correlación entre los dos factores de la escala es de .58, lo cual muestra que, a medida que aumenta el nivel de ansiedad en uno de los factores, también aumenta en el otro.

Análisis factorial confirmatorio (segunda solución factorial)

La estructura factorial analizada plantea un modelo de dos factores, con adscripciones de los ítems basados en análisis factorial confirmatorio de la submuestra 2 (2 factores 12 ítems). De acuerdo a los resultados de la Tabla 11, el análisis factorial confirmatorio de la submuestra 1 indica que el modelo de medición de dos factores es óptimo (GFI .920; RMSR 0.363; RMSEA .095; ECVI 0.580), de acuerdo a las medidas de ajuste incremental y de parsimonia (Tablas 12 y 13) significativamente superior al modelo independiente, y muy similar al modelo saturado.

Tabla 11. Medidas absolutas de ajuste para los modelos generados Segundo análisis factorial confirmatorio, submuestra 1; * p <.01**

Modelo	Índice de ajuste				
	χ^2	GFI	RMSR	RMSEA	ECVI
Independiente (12 ítems)	7946.791	.281	3.370	.335	7.491
Saturado (12 ítems)	0	1	0		0.147
2 factores 12 ítems	567.091 ***	.920	0.363	.095	0.580

Fuente: elaboración propia.

Tabla 12. Medidas de ajuste incremental para los modelos generados Segundo análisis factorial confirmatorio, submuestra 1

Modelo	Índice de ajuste			
	AGFI	TLI	NFI	CFI
Independiente (12 ítems)	.150	0	0	0
Saturado (12 ítems)			1	1
2 factores 12 ítems	.882	.919	.929	.935

Fuente: elaboración propia.

Tabla 13. Medidas de ajuste de parsimonia para los modelos generados Segundo análisis factorial confirmatorio, submuestra 1

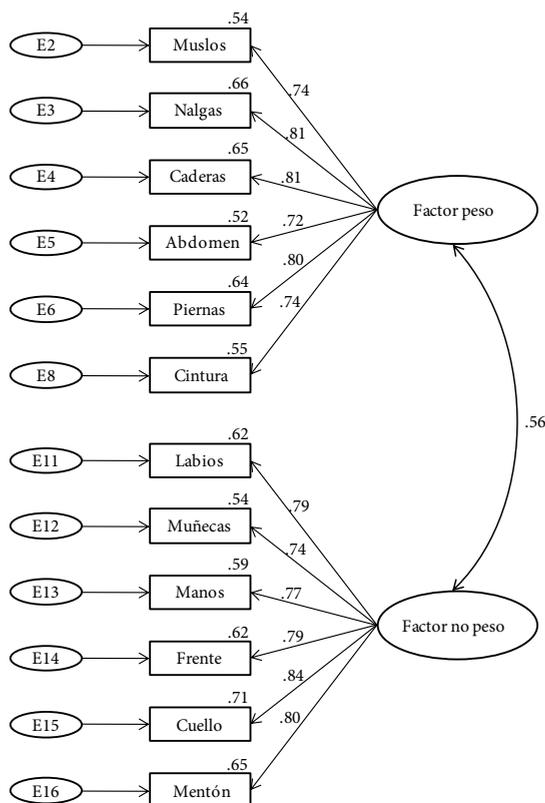
Modelo	Índice de ajuste			
	PNFI	PGFI	CMIN/GL	AIC
Independiente (12 ítems)	0	.238	120.406	7970.791
Saturado (12 ítems)	0			156.000
2 factores 12 ítems	.746	.625	10.700	617.091

Fuente: elaboración propia.

En la Fig. 2 se presenta el modelo de medición para los 12 ítems agrupados en dos factores, incluyendo los coeficientes de regresión

estandarizados entre ítems y factores, y las saturaciones factoriales estandarizadas (comunalidades) de cada uno de los ítems.

Figura 2. Modelo de medición para la escala
Análisis factorial confirmatorio, submuestra 1



Fuente: elaboración propia.

Ambos factores, ansiedad rasgo peso y ansiedad rasgo no peso, presentan saturaciones factoriales estandarizadas elevadas (mayores a .50), por lo que todos los ítems resultan bien explicados a partir de dichos factores.

Por su parte, la estimación de la correlación entre los dos factores de la escala es de .56, lo cual muestra que, a medida que aumenta el nivel de ansiedad en uno de los factores, también aumenta en el otro.

Congruencia entre los factores de las dos soluciones factoriales (validación cruzada)

Los valores de los coeficientes de congruencia y de los coeficientes de correlación de Pearson entre los pesos factoriales (coeficientes de regresión estandarizados) de los factores obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo con las submuestras 1 y 2, indican, de acuerdo a lo sugerido por Cureton y D'Agostino (1983), una alta congruencia entre pares de factores, lo que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios (Tabla 14).

Tabla 14. Coeficientes de congruencia y de correlación de Pearson entre pesos factoriales. Análisis factoriales confirmatorios, submuestras 1 y 2

Factor	Coeficiente de congruencia	Coeficiente de correlación
Ansiedad rasgo peso	.999	.973
Ansiedad rasgo no peso	.998	.762

Fuente: elaboración propia.

Fiabilidad de las subescalas

Las subescalas (constructos) resultantes en los análisis factoriales confirmatorios de ambas submuestras, poseen fiabilidades inferiores a .7, lo cual hace evidente, de acuerdo a Hair

et al. (1999), una fiabilidad adecuada, particularmente si se considera el número reducido de ítems. En cuanto a la varianza extraída, ambos factores (constructos) logran el mínimo sugerido (Tabla 15).

Tabla 15. Fiabilidad y varianza extraída de los constructos obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios, submuestras 1 y 2

Factor	Submuestra 1		Submuestra 2	
	Fiabilidad	Varianza	Fiabilidad	Varianza
Ansiedad rasgo peso	.766	.355	.785	.380
Ansiedad rasgo no peso	.792	.389	.800	.400

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN FINAL

En el análisis factorial exploratorio llevado a cabo para determinar el número mínimo de factores comunes capaces de reproducir, de un modo satisfactorio, las correlaciones observadas entre los 17 ítems del instrumento Body Image Anxiety Scale revelaron una estructura de dos factores: ansiedad rasgo peso, y ansiedad rasgo no peso, en concordancia con los autores originales de la escala (Reed *et al.*, cit. en Raich, 2001). Además, los factores de ambas submuestras evidenciaron una consistencia interna adecuada, así como una alta congruencia entre pares de factores, particularmente si se considera el número reducido de ítems en cada uno de ellos. Por otra parte, el Análisis Factorial Confirmatorio indicó que el modelo de medición de 12 ítems en dos factores se ajusta de manera óptima al modelo teórico, por lo que se eliminaron los ítems 1, 7 y 9 (peso corporal, brazos y tono muscular, respectivamente) del factor peso,

y 10 y 17 (orejas y pies) del factor no peso. Al mismo tiempo, los dos factores así obtenidos presentan en general saturaciones factoriales estandarizadas altas. Por su parte, los dos factores correlacionan entre sí de forma positiva y estadísticamente significativa, lo cual muestra que a medida que aumenta el nivel de ansiedad en uno de ellos, también aumenta en el otro. Conjuntamente con todo lo antes dicho, los valores de los coeficientes de congruencia y de los coeficientes de correlación de Pearson entre los pesos factoriales (coeficientes de regresión estandarizados) de los factores obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo con las submuestras 1 y 2, indican una alta congruencia entre pares de factores, lo que significa que los resultados del modelo son plenamente confirmatorios.

CONCLUSIONES

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión, se pueden obtener las siguientes

conclusiones, sobre las propiedades psicométricas de la prueba Body Image Anxiety Scale (BIAS) versión rasgo: 1) el análisis de las propiedades psicométricas mostró que una estructura bifactorial es viable y adecuada, de acuerdo a los requisitos psicométricos establecidos, cuando los informantes son los propios alumnos; asimismo, aportan evidencia de validez de constructo, pues se confirma la estructura bidimensional del mismo, según es presentado en la literatura; 2) la estructura de dos factores, atendiendo a criterios

estadísticos y sustantivos, mostró indicadores de ajuste, de fiabilidad y de validez adecuados; 3) se propone la eliminación de los ítems que limitan la congruencia entre las estructuras factoriales (1, 7, 9, 10 y 17); 4) como la validez factorial de los instrumentos de medida debe ser demostrada con muestras que presenten diferencias tanto poblacionales como culturales, consideramos que son necesarios más estudios con la versión del instrumento aquí obtenida, con el fin de corroborar o refutar los datos obtenidos en la presente investigación.¹

REFERENCIAS

- ABRAHAM, Suzanne y Derek Llewellyn-Jones (2001), *Eating Disorders: The facts*, Oxford, Oxford University Press.
- ARBUCKLE, James L. (2007), *AMOS users guide version 16.0*, Chicago, Amos Development Corporation.
- BANFIELD, Sophie S. y Marita P. McCabe (2002), "An Evaluation of the Construct of Body Image", *Adolescence*, vol. 37, pp. 373-393.
- BATISTA, Joan M. y Germà Coenders (2000), *Modelos de ecuaciones estructurales*, Madrid, La Muralla.
- BLANCO, Humberto, Martha Ornelas, Francisco Muñoz, Fernando Mondaca, Judith M. Rodríguez, María del Carmen Zueck y Jesús E. Peinado (2007), "Editor para la construcción y aplicación de escalas por medio de una PC", *Tecnociencia Chihuahua*, vol. 1, núm. 1, pp. 55-59.
- BONILLA, Amparo, Rosa Pastor e Isabel Martínez (2001), "Adolescencia y género: imagen corporal y trastornos de la alimentación", *Cuadernos Mujer Salud*, núm. 6, pp. 156-164.
- CALAF, Myralys, Mariela León, Cibela Hilerio y José R. Rodríguez (2005), "Inventario de Imagen Corporal para Femeninas Adolescentes (II-CFA)", *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 3, pp. 347-354.
- CANO, Belén (2003), "Conductas alimentarias e imagen corporal en la adolescencia", en: <http://mateo.vilar.eresmas.net/descargas/trastornos%20del%20comportamiento%20alimentario.pdf> (consulta: 15 de agosto de 2011).
- CASH, Thomas F. (1994), "Body-Image Attitudes: Evaluation, investment, and affect", *Perceptual and Motor Skills*, vol. 78, núm. 2, pp. 1168-1170.
- CASTILLO, Belén (2006), "Sociedad de consumo y trastornos de la conducta alimentaria", *Trastornos de la Conducta Alimentaria*, vol. 4, pp. 321-335.
- COSTELLO, Ana B. y Jason W. Osborne (2005), "Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis", *Practical Assessment, Research and Evaluation*, vol. 10 núm. 7, pp. 1-9, en: <http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf> (consulta: 9 de mayo de 2011).
- CURETON, Edward E. y Ralph B. D'Agostino (1983), *Factor Analysis: An applied approach*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates.
- DEVÍS, José (coord.) (2000), *Actividad física, deporte y salud*, Barcelona, INDE Publicaciones.
- ELOSUA, Paula y Bruno D. Zumbo (2008), "Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenadas", *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, pp. 896-901, en: <http://www.psicothema.com/pdf/3572.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2011).
- FACCHINI, Mónica (2006), "La imagen corporal en la adolescencia ¿es un tema de varones?", *Revista Argentina de Pediatría*, vol. 104, núm. 2, pp. 177-189.
- HAIR, Joseph F., Rolph E. Anderson, Ronald L. Tatham R. y William C. Black (1999), *Análisis Multivariante*, México, Prentice Hall.
- LAMEIRAS, María, María Calado, Yolanda Rodríguez y Montserrat Fernández (2003), "Hábitos alimentarios e imagen corporal en estudiantes universitarios sin trastornos alimentarios", *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, vol. 3, núm. 1, pp. 23-33.

1 Para obtener la versión informatizada de manera gratuita enviar un correo a: hblanco@uach.mx.

- LAZARUS, Richard S. (1991), *Emotion and Adaptation*, Nueva York, Oxford University Press.
- LE BOULCH, Jean (1978), *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicocinética*, Buenos Aires, Paidós.
- MATEOS, Ana y Natalia Solano (1997), "Trastornos de la alimentación: anorexia y bulimia nerviosas", *Revista Electrónica de Psicología*, vol. 1, núm. 1, en: <http://www.psiquiatria.com/revistas/index.php/psicologiacom/article/viewFile/608/586> (consulta: 3 de agosto de 2011).
- MCCABE, Marita P. y Lina A. Ricciardelli (2001), "Parent, Peer, and Media Influences on Body Image and Strategies to Both Increase and Decrease Body Size Among Adolescent Boys and Girls", *Adolescence*, vol. 36, pp. 225-240.
- MUÑIZ, José y Eduardo Fonseca-Pedrero (2008), "Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria", *Revista de Investigación en Educación*, vol. 5, pp. 13-25.
- PASTOR, José L. (2002), *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*, Madrid, INDE Publicaciones.
- PEREYRA, Zenon (2002), "Culturas hegemónicas en las prácticas corporales. La problemática de la imagen corporal", *Revista Digital Efdportes*, vol. 8, núm. 48, en: <http://www.efdeportes.com/efd48/culturas.htm> (consulta: 3 de agosto de 2011).
- RAICH, Rosa M. (2001), *Imagen corporal. Conocer y valorar el propio cuerpo*, Madrid, Ediciones Pirámide.
- RAICH, Rosa M. (2004), "Una perspectiva desde la psicología de la salud de la imagen corporal", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 22, núm. 1, pp. 15-27.
- RAVIOLO, Andrés, Paula Ramírez, Eduardo A. López y Alfonso Aguilar (2010), "Concepciones sobre el conocimiento y los modelos científicos: un estudio preliminar", *Formación Universitaria*, vol. 3, núm. 5, pp. 29-36, en: <http://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v3n5/art05.pdf> (consulta: 3 de agosto de 2011).
- SALDAÑA, Carmina (1994), *Trastornos del comportamiento alimentario*, Madrid, Terapia de conducta y salud.
- SLADE, Peter D. (1988), "Body Image in Anorexia Nervosa", *British Journal of Psychiatry*, vol. 153, pp. 20-22.
- SPIELBERGER, Charles D. (1972), "Anxiety as an Emotional State", en Charles D. Spielberger (ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research*, Nueva York, Academic Press, pp. 23-49.
- SPIELBERGER, Charles D. (1983), *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory: STAI (Form Y)*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- TORO, Josep (1996), *El cuerpo como delito: anorexia, bulimia, cultura y sociedad*, Barcelona, Ariel Ciencia.
- THOMPSON, Joel K. (2003), "Introduction: Body image, eating disorders, and obesity. An emerging synthesis", en Joel K. Thompson (ed.), *Body Image, Eating Disorders, and Obesity*, Washington DC, American Psychological Association, pp. 1-20.
- THOMPSON, Bruce (2004), *Exploratory and Confirmatory Factor Analysis. Understanding concepts and applications*, Washington, American Psychological Association.
- VICIANA, Jesús, Eduardo M. Cervelló y Jorge Ramírez (2007), "Effects of Manipulating Positive and Negative Feedback on Goal Orientation, Perceived Motivational Climate, Satisfaction, Task Choice, Perception of Ability, and Attitude to Physical Education Lessons", *Perceptual and Motor Skills*, vol. 105, núm. 1, pp. 67-82.
- VIDAL, María L. (2007), "Cómo me veo y cómo estoy: imagen corporal y obesidad", en: http://www.susmedicos.com/OBESIDAD/art_Imagen_Obesidad.htm (consulta: 15 de agosto de 2011).
- WARDLE, Jane, Anne M. Haase y Andrew Steptoe (2006), "Body Image and Weight Control in Young Adults: International comparisons in university students from 22 countries", *International Journal of Obesity*, vol. 30, pp. 644-651.

H O R I Z O N T E S



[*horizontes*]

Estudiantes, militantes, activistas

Nuevas agendas de las agrupaciones universitarias en torno al género y la diversidad sexual

RAFAEL BLANCO*

El presente artículo analiza la incorporación, en la última década, de demandas y reivindicaciones provenientes de los movimientos feministas y de la diversidad sexual en las agendas de las agrupaciones universitarias. Se detiene en los cambios y permanencias en las prácticas políticas estudiantiles, en las estrategias de intervención y en los efectos que esta discursividad política produce en la experiencia estudiantil. Centralmente, esta nueva agenda posibilita la circulación de temas que se encuentran por fuera del repertorio instituido por los currículos y los procesos de transmisión del conocimiento, y propicia una crítica a la formación universitaria. Al mismo tiempo, habilita una reflexividad de la dimensión genérica y sexuada de la condición de estudiante que lleva a cuestionar la normatividad sexo genérica en las instituciones universitarias. Este trabajo es el resultado de una investigación desarrollada en las facultades de Psicología y de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires.

This paper analyzes the incorporation, over the last decade, of lawsuits and claims from the various feminist and sexual diversity groups within the realm of university groups. The incorporation process is detained due to the changes and continuities in student political practices, the intervention strategies and the effects of this political discourse within the student experience. Generally, this new agenda enables the circulation of issues that are outside the established repertoire of the curriculum and the knowledge transmission processes; additionally, it promotes a critique of university education. At the same time, it facilitates reflexivity on the generic and gender dimension of student status that brings into question the generic gender norms in universities. This work is the result of research conducted in the Psychology and Natural Sciences faculties of the University of Buenos Aires.

Palabras clave

Experiencia de los estudiantes
Cultura política
Género
Universidades públicas
Participación política

Keywords

Student experience
Political culture
Gender
Public universities
Political participation

Recepción: 23 de agosto de 2013 | Aceptación: 11 de septiembre de 2013

* Doctor en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Becario Posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de la República Argentina en el Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Líneas de investigación: estudios sobre experiencia universitaria; estudios sobre género y sexualidades; estudios sobre culturas juveniles. Publicaciones recientes: (2011), "Intimidad pública y experiencia estudiantil. Regulaciones y subversión de las normas sexo genéricas en la universidad", *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, vol. VII, núm. 6, pp. 87-100; (2009), "Discursos sobre las sexualidades entre jóvenes universitarios/as: lo familiar como modalizador de la discursividad generacional", *La Ventana*, vol. III, núm. 29, pp. 184-205. CE: rblanco@sociales.uba.ar

INTRODUCCIÓN¹

En la última década la demanda de derechos en torno al género y la sexualidad han comenzado a formar parte de la agenda de las agrupaciones estudiantiles universitarias en Argentina. Las nuevas agendas incluyen actividades y movilizan temas provenientes de los movimientos feministas, de las “perspectivas de género”² y de la diversidad sexual (principalmente, gays y lesbianas, y sólo recientemente demandas de los colectivos *trans*, a partir del debate y sanción de la Ley de Identidad de Género en 2012). Estas incluyen temas que se encuentran presentes en el debate público (en la agenda parlamentaria, en la de los movimientos sociales o en la de los medios masivos de comunicación), como el aborto, la trata de mujeres o el matrimonio entre personas del mismo sexo, pero también despliegan otros enfocados en la cotidianidad estudiantil, como las condiciones en las que cursan la carrera (cursada) las estudiantes embarazadas o la discriminación por orientación sexual en la Facultad.

A partir de un trabajo de investigación desarrollado en las facultades de Psicología y de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires (UBA), este artículo se propone analizar dos aspectos de la política universitaria en vinculación con la sexualidad y el género: por un lado, las estrategias que despliegan las agrupaciones estudiantiles para lograr la adhesión de quienes componen este claustro en Psicología a partir de la configuración de una agenda en torno al género; por otro, la politización de las identidades sexuales entre estudiantes de *Exactas* —por su denominación habitual en el habla estudiantil— a partir de la movilización de procesos colectivos de identificación. Para

ello, se problematizan las modalidades de inclusión de este tipo de demandas y reivindicaciones en las agrupaciones, las estrategias de intervención y los “alcances performativos” o el conjunto de efectos que la discursividad política adquiere en la cotidianidad en estas instituciones.

Ambos procesos analizados revisten puntos en común y aspectos diferenciales. En común, el hecho de que la renovación de las agendas de las agrupaciones se produce por la necesidad de generar nuevos mecanismos de interpelación; ello con el fin de fomentar la participación política del estudiantado debido a la escisión relativa entre las agrupaciones y la participación de estudiantes en éstas (Krotsch, 2002). Como aspecto diferencial, el género como pivote de reivindicaciones, disputas y tensiones en Psicología se inscribe en el registro tradicional del discurso político, mientras que en Exactas la politización de las sexualidades asume el sentido inverso: las agrupaciones renuevan sus prácticas y discursos a partir de las experiencias de estudiantes que desarrollan una reflexividad específica sobre la dimensión sexuada de la condición de estudiante, lo que moviliza procesos colectivos de identificación. Esta diferencia permite atender las tensiones que en el presente reviste la política estudiantil entre tradiciones y registros emergentes, e inscribirlas en las particularidades que adquieren según el “clima universitario” de cada institución (Califa, 2007). Al mismo tiempo, habilita a *releer* el espacio universitario como un territorio en el que las expresiones e identidades de género y sexualidad son vividas de modos particulares, es decir: que no existe una única modalidad de funcionamiento de la normatividad sexo genérica que regule los lazos sociales en esta institución, lo que equivaldría a caracterizar a la universidad

1 La investigación que dio origen a este artículo tuvo como resultado la tesis doctoral titulada *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil* (Blanco, 2012a).

2 En adelante, los términos y frases entrecomilladas corresponden a expresiones y categorías nativas de estudiantes entrevistados/as en el curso de esta investigación. Por otra parte, se indican aquellos testimonios que ameritan un comentario detenido mediante su ubicación separada en el texto para destacar algún segmento específico.

como un lugar “permisivo”, “abierto”, “hostil”, “tolerante” u otro (Blanco, 2012b)

Para ello, en el artículo se señalan los cambios producidos en las agrupaciones estudiantiles con posterioridad al año 2001, especialmente en torno a sus identidades y denominaciones (“independientes”, “no agrupados”, “partidarias”) y el impacto de estos procesos en la conformación de nuevas agendas. En segundo lugar, se analiza la configuración de una agenda “de la mujer” en Psicología y los sentidos que moviliza este proceso en la vida estudiantil. En la tercera sección se analiza el proceso de institucionalización de las demandas en torno a la diversidad sexual en Exactas a partir de un proceso que puede ser caracterizado como de *politización de la vida cotidiana*: el procesamiento de determinadas demandas mediante las formas institucionales de la Facultad. Se problematiza, por último, el impacto de estas agendas en la experiencia estudiantil y en las dinámicas institucionales.

“BUSCAR LLEGAR”:

RECONFIGURACIONES DE LA POLÍTICA ESTUDIANTIL EN LA ÚLTIMA DÉCADA

La inclusión de demandas y reivindicaciones provenientes del arco de los movimientos feministas y de la diversidad sexual adquieren un lugar relevante en las agendas de las agrupaciones con posterioridad a la crisis nacional; el punto de inflexión de la crisis, que puede ubicarse en diciembre de 2001, produjo un dislocamiento respecto de las lógicas tradicionales del sistema político argentino (Svampa, 2008). Se expresó y asumió particularidades en el espacio universitario, y se tradujo en un creciente malestar respecto al funcionamiento político, institucional y cultural de la universidad. La crisis de representación y la importante fractura en el sistema de partidos políticos, coronado con la renuncia del

gobierno de la Unión Cívica Radical ese año, repercutió también en el ámbito universitario, ya que era éste el partido que gobernaba la UBA desde la recuperación de la democracia en 1983 (Naishtat y Toer, 2005).

Estos acontecimientos marcarían significativamente el escenario hasta el presente por dos motivos: en primer lugar, porque luego del año 2001, y de un modo progresivo, la Franja Morada (juventud universitaria del partido radical) fue desplazada de la mayoría de las conducciones estudiantiles. Tanto los centros de estudiantes (CEP) como la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) que los agrupaba comenzaron a ser dirigidos por agrupaciones autodenominadas “de izquierda”, actores dominantes en la política estudiantil desde entonces, tanto en su modalidad de independientes o “no agrupados” como aquellas integradas a las estructuras partidarias.³ En segundo lugar, porque la emergencia, consolidación y diversificación de las agrupaciones estudiantiles de izquierda trajo consigo la búsqueda de nuevos modos de intervenir en el espacio de las facultades y de interpelar a la comunidad estudiantil. Esta búsqueda no se agotó en las formas sino que también implicó la definición de nuevos contenidos.

Las facultades de Psicología y de Ciencias Exactas y Naturales no fueron ajenas a los cambios en las agrupaciones estudiantiles de la última década. En Psicología, una agrupación partidaria (el EPA!, Estudiantes de Psicología en Acción, ligada a la Unión de Juventudes por el Socialismo-Partido Obrero) asumió la conducción del centro (o CEP) en el marco de la crisis de 2001, desplazando hasta el presente a la Franja Morada. En Exactas, una agrupación que se presentaba por primera vez a elecciones en 2008, y que se ubicaba en el espectro de las independientes (el FEM!, Frente de Estudiantes Movilizados) asumió la conducción del centro de estudiantiles (o

³ La tensión entre los dos tipos de izquierdas recorre varios de los debates de la política estudiantil contemporánea. Las diferencias entre agrupaciones varían en torno al significado que adquiere el término “independiente”, y que puede referir a independencia de los partidos políticos, de la gestión de la Facultad o del gobierno nacional.

CECEN) y rompió con la hegemonía de La Corriente, la agrupación universitaria del Partido Comunista Revolucionario (PCR) que formaba parte del frente estudiantil Unidad-Eppure Si Muove.

La emergencia y consolidación de una agenda de la política estudiantil en torno a derechos y demandas provenientes de los movimientos feministas y de la diversidad sexual se articula con la necesidad de realizar acciones y estrategias que contemplasen la especificidad de la situación de quienes concurren a la universidad; es decir, la política buscó dar sentido a esa experiencia. Las agrupaciones denominadas “independientes” enfatizaron tempranamente esta necesidad.

Una particularidad de estas agrupaciones se vincula con la búsqueda de prácticas innovadoras de la política en la universidad. Una entrevistada que participó en el inicio de una agrupación de este tipo en Exactas caracteriza este momento:

Hacíamos calendarios con cosas de exámenes y a su vez de política, como todo el tiempo estar pensando maneras de cómo llamar la atención de modo divertido y alternativas a los modos de la izquierda tradicional. Que no sean carteles tipo “No a la evaluación externa” o “Fuera yankis de Irak”. Buscábamos hacer algo más conectado.

Una de las direcciones que las agrupaciones independientes adoptaron refiere a la inclusión en sus agendas y programas de asuntos propios del escenario universitario, sin por ello restringir sus acciones a éstos. Para ello, este tipo de organizaciones “comienzan a pensar formas ‘situadas’ de lo político” a partir de la incorporación de iniciativas y demandas que provenían de la propia condición de estudiantes universitarios, y que “se vinculan sólidamente con la lógica del territorio

concreto que transitan” (Picotto y Vommaro, 2010: 154). Junto a la necesidad de reconocer la cotidianidad como terreno de intervención, hay también una mayor atención hacia las formas de comunicación, desde el estilo verbal o los materiales impresos hasta la incorporación de la *performance* como acción que busca cuestionar las prácticas y símbolos que estructuran la vida comunitaria (Vich, 2004). En otras palabras, la introducción de nuevas modalidades expresivas se propuso desnaturalizar las particularidades que estructuran la política estudiantil, lo que fue acompañado por una renovación de la agenda.

Las diferentes formas de interpelar de este tipo de agrupaciones contrastan con las modalidades de enunciación tradicionales de la discursividad política. El carácter tradicional nombra algunos elementos del discurso político orientados a la construcción de un adversario, es decir, que “implica *enfrentamiento*, relación con un *enemigo*, *lucha* entre enunciadores” (Verón, 1987: 16).⁴ En el lenguaje de las agrupaciones partidarias, esta característica se plasma en un repertorio común de términos tales como “Fuera”, “*Sumate*” y el reiterado “Basta” (“Basta de pasantías basura”, “Basta de cátedras gemelas”, “Basta de concursos truchos”);⁵ enunciados estructurados fuertemente en torno a su dimensión polémica mediante la marcación de un oponente claramente identificado (la gestión del Centro, de la Facultad, el Gobierno nacional u otro). Esta forma de comunicación empezó a mostrar signos de debilitamiento en la última década.

Frente a un lenguaje tradicional en sus referencias y apelativos (“pueblo pobre y trabajador”, “las camarillas”, “los compañeros”), las agrupaciones independientes introdujeron un nuevo estilo; en términos de un entrevistado de Biología, “salen del molde de usar las palabras que siempre se usan en política. Qué se yo, ‘democratización’, ‘construcción’, ya

4 Las cursivas pertenecen al texto original.

5 Se ilustra con referencias al material (afiches, volantes y revistas) distribuidas durante las elecciones de Centro de Estudiantes de 2009 en Psicología.

están muy trilladas”. Estos distintos lenguajes en convivencia ponen en evidencia la dispersión en cuanto al sujeto destinatario, dispersión que aparece tensionada entre los modos tradicionales e innovadores de la discursividad política. En términos de Verón (1987), la crisis de representación implica el debilitamiento del adherente, aquél que participa de las ideas, valores, proyectos y acciones, como así también del adversario. La debilidad de estas posiciones (adherente/opositor) se produce en inversa proporción del crecimiento de una tercera figura: el *paradestinatario*, aquél a quien hay que persuadir, seducir. Este es un rasgo presente en la política estudiantil y uno de los motivos por los cuales la agenda de demandas y derechos en torno a género y sexualidad ingresó a las agrupaciones.

GÉNERO Y NORMATIVIDAD DE GÉNERO EN LA TRAMA DE LAS AGRUPACIONES DE PSICOLOGÍA

La política estudiantil en Psicología reviste una tensión sobre la que esta sección se detiene: las organizaciones de estudiantes movilizan, en el espacio de la Facultad, una agenda específica centrada en derechos y demandas en torno al género (y en menor medida, la sexualidad) a la vez que constituyen espacios de producción de desigualdades entre las distintas expresiones e identidades de género en su interior.

Psicología se presenta como un escenario, en la voz de un estudiante que participa en una agrupación independiente, “complicado para hacer política”. Tanto quienes militan como quienes no, identifican un espectro variado de dificultades en torno a lo que consideran una escasa participación del estudiantado en la política universitaria. Entre las

razones que atribuyen a esta dificultad para “llegar” se encuentra lo que los y las militantes caracterizan como una imagen cristalizada sobre sí y su práctica (“una representación bastante estereotipada: el militante es un vago que no estudia, no trabaja, que no hace nada más que militar”); la propia dificultad de las agrupaciones para generar adhesión (“cierta incapacidad para generar convocatoria”); la dificultad para establecer un vínculo entre la formación disciplinar y la política; en identificar y articular entre temas comunes (“hay una lucha más por fuera de las cuestiones que tienen que ver más con lo que se estudia”) como así también para compatibilizar el registro académico y el de la discursividad política. En este punto, parece intervenir una tensión entre “juegos de lenguaje” diferentes (“Yo creo que un poco hay una cosa muy *intelectualoide* [en el estudiantado] también”, en tensión con “la forma que tienen [las agrupaciones] de interrumpir en una clase psicoanalítica con *ese* discurso”).

Las organizaciones estudiantiles han desarrollado diferentes estrategias tendientes a convocar al estudiantado. Es posible agruparlas en tres grandes modalidades, una de las cuales involucra la conformación de una agenda de género. Una primera consiste en tematizar temas de coyuntura de la realidad nacional (las leyes de Servicios de Comunicación Audiovisual o de despenalización del consumo de marihuana, entre otras),⁶ en tanto temas socialmente relevantes que la universidad, como parte de la sociedad, debe abordar (que “más allá de la clínica individual, no pueden estar ausentes en las aulas”, según un folleto de una agrupación partidaria). Una segunda modalidad de interpelación de las agrupaciones se relaciona con la apelación a temas *proprios* de la formación. En esta línea

6 Durante el periodo de realización de la investigación, el parlamento argentino procesó una serie de demandas de diversos colectivos de la sociedad civil como la Ley 26.364 de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), o la Ley 26.522 de Servicios de Comunicación Audiovisual (en 2009) y la Ley 26.618 de Matrimonio Igualitario (2010). Estos temas fueron sometidos a discusión por muchas agrupaciones, junto a otros que se encuentran instalados en la opinión pública, como la despenalización del aborto o de las drogas para uso personal.

predomina como tópico el cuestionamiento a la formación en la universidad pública para el desarrollo profesional en el ámbito privado (“la lógica de la clínica privada”, “la brecha que se abre entre discurso universitario y el consultorio privado”), pero también una crítica a la transmisión del conocimiento disciplinar (“no nos transmiten la forma en la que el psicoanálisis pueda ser utilizado, digamos, para el pueblo”). La tercera estrategia, por último, se dirige a interpelar a partir de cuestiones de la vida cotidiana de la comunidad estudiantil, especialmente en torno a las condiciones en las que cursan la carrera (“uno de los temas principales es el tema de los cursos de verano”, en palabras de un estudiante que milita en una agrupación partidaria). Dentro de este tercer tipo, la *agenda de género* tiene un lugar central, y es tanto una forma de interpelación a la comunidad estudiantil como una estrategia de diferenciación entre agrupaciones.

Para Aguilar (1993), una agenda constituye no sólo el conjunto de cuestiones, demandas y problemas seleccionados que se han decidido como líneas de acción, sino también aquellos asuntos pendientes que son considerados problemáticos y que, eventualmente, pueden ingresar a ésta. Así entendida, una agenda se conforma de modo dinámico y procesual, lo que permite dar cuenta de las disputas que se producen en torno a la legitimación de determinados temas en las prácticas y discursos de las agrupaciones. En efecto, los temas que ingresan a la agenda política tienen que ver con una decisión de las agrupaciones (“Creo que se podría hablar más de género en la agrupación, pero no hay voluntad política”, “al final decidimos tomar éste de la diversidad sexual, también porque el partido tiene una tarea pendiente ahí”). Respecto de las razones de conformar una agenda en torno al género (y en menor medida, la diversidad sexual), los motivos de esta decisión son variados: por cuestiones coyunturales que las agrupaciones capitalizan (“es un tema que se discute a nivel nacional, desde distintos lugares, y [que]

las agrupaciones toman”), como forma de dar continuidad a las tradiciones partidarias (“nosotros desde la década del setenta que tomamos el tema, cuando hay una gran parte de la izquierda que es abiertamente homofóbica, obviamente delegados del PC y del estalinismo”), como un emergente de la conflictividad política (“todo lo que es la disputa de la fábrica de alimentos Kraft surge por una reivindicación de las mujeres trabajadoras, porque les querían sacar el jardín materno donde dejaban a sus hijos antes de ir a trabajar”), para diferenciarse de las demás agrupaciones (“empezamos a tomar todos los temas de género haciendo punto en el tema de la diversidad. Creemos que es una orientación que no agarran muchos”) o la necesidad de *aggiornarse* y “trabajar” los temas que están en la opinión pública (“un compañero de Sociales vino para ver cómo estábamos tratando el tema de aborto, que nosotros no lo trabajábamos. Y vino y vimos algo de aborto”).

Una estudiante describe una charla realizada en el marco de unas jornadas de debate organizadas por la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA) en abril de 2010 en la que distintas agrupaciones se distribuyeron los temas según las facultades. En Psicología se llevó a cabo la charla “Mujer y géneros” (pluralización aún emergente propiciada por el debate de la Ley de Identidad, que comenzó a erosionar la asociación cristalizada entre “género” y “mujer” dominante en la discursividad social). El foco del encuentro estuvo puesto en

...el tema del aborto, de las diferentes sexualidades, porque encima estaba todo el manto previo de la ley [de Matrimonio Igualitario] que se agarró también por eso. Y el concepto de familia y de matrimonio... Aunque no tengo una lectura de género tan amplia, pero los temas de género en esos espacios son una problemática de las mujeres. El aborto, la prostitución, las mujeres golpeadas, violencia doméstica.

Esta inclusión de temas relativos a géneros y sexualidades en las formas de intervención de la política estudiantil se encuentra en tensión con las prioridades que los sectores de izquierda le han otorgado a estas cuestiones, las que hasta hace poco eran consideradas como “secundarias, divisorias o pequeño burguesas” (Pecheny y De la Dehesa, 2010: 24).

Entre las agrupaciones, y en el interior mismo de los espacios estudiantiles, opera esta jerarquización entre temas “prioritarios” y aquellos que son “secundarios”: “las cuestiones de género no se discuten: ‘bueno, bueno, hay discusiones más urgentes, eso va después’. Siempre hay más varones además”, comenta una estudiante militante de una agrupación independiente, que considera escaso el tratamiento de este espectro de temas por parte de la conducción del centro. Por ejemplo, durante el trabajo de observación participante durante las elecciones estudiantiles de 2009, un militante del EPA! comentó mientras me explicaba la plataforma de su espacio político:

Nuestro foco es la designación de la decana. El decano es como un presidente, que viene con un proyecto, y es un proyecto privatizador. Nosotros apoyamos e impulsamos otras causas, como el cupo para embarazadas y otros, pero el foco principal es éste y las otras agrupaciones no hablan de esta designación. Porque de qué te sirve el jardín maternal si para estudiar tenés que pagar. Por eso también nuestra propuesta es apostar acá a los cursos de verano.

Pecheny y De la Dehesa analizan el tenso y cambiante vínculo entre la militancia de izquierda latinoamericana y la agenda de temas de los colectivos de la diversidad sexual y feministas. Si bien su análisis refiere a fenómenos de otra escala (el vínculo de los movimientos sociales con el Estado nacional), la caracterización que realizan pone en perspectiva histórica la relación entre partidos políticos, género y sexualidad, y resulta

pertinente para problematizar estas tensiones en el espacio universitario. Para estos autores, si bien algunos partidos “han creado secretarías o comisiones de la mujer, movimientos sociales o de diversidad sexual” con el objeto de consolidar articulaciones con las bases, “a menudo juegan un papel coyuntural, en época de elecciones, y pueden paradójicamente encapsular los debates en burocracias especializadas (Pecheny y De la Dehesa, 2010: 25).

El CEP aglutina, entre sus trece secretarías repartidas proporcionalmente según los votos de las agrupaciones, dos surgidas con posterioridad al desplazamiento de la Franja Morada: la Secretaría de Política de Género (a cargo del Movimiento Universitario Sur) y la Secretaría de la Mujer (a cargo de la agrupación Pan y Rosas-PTS). Una diferencia significativa entre ambas estructuras refiere a las estrategias de militancia desplegadas. Según la plataforma electoral de 2009 de la agrupación que preside la Secretaría de la Mujer, este espacio se fundamenta en la población de la Facultad: “en Psico, donde el 80 por ciento de los estudiantes somos mujeres, desde hace cinco años pusimos en pie la Secretaría de la Mujer”. Su función es articular el espacio de la Facultad con otros espacios políticos, especialmente aquellos vinculados al ámbito laboral y al territorial (“impulsar la organización de las mujeres en las universidades, barrios y lugares de trabajo convencidas de que, si nos ponemos de pie, podremos conquistar nuestros derechos”), y varias de sus consignas refieren al escenario nacional (“bajo la consigna ‘contra la Iglesia, el gobierno y la oposición clerical’”). En menor medida, se propone una política *situada* abocada a intervenir en el terreno de la formación.

Bajo la consigna “Nos oponemos a la mentira de la ‘neutralidad’ científica”, desde esta Secretaría se proponen como actividades fomentar la perspectiva marxista de la opresión de la mujer, realizar una encuesta sobre la violencia contra las mujeres, un ciclo de talleres “para hablar de las grandes problemáticas que

están borradas del plan de estudios, como el derecho al aborto, la trata de mujeres para la esclavitud sexual, la salud de las mujeres” o la incorporación al currículo de la investigación denominada “la salud de las trabajadoras de la salud”. En esta línea, la búsqueda de interpelar a las estudiantes se plasma también en reivindicaciones tales como “la causa del jardín maternal” mediante un petitorio dirigido al Consejo Directivo y que busca representar la situación de las estudiantes de la carrera (“para que las más de tres mil compañeras que son madres, trabajadoras, estudiantes, puedan cursar”).

Por su parte, la Secretaría Política de Género fue la encargada de presentar ante el Consejo Directivo de la Facultad un proyecto de régimen especial de cursada para embarazadas.⁷ La agrupación que promovió el proyecto ha enfocado su actividad política en esta iniciativa. En su fundamentación se sostiene que la cursada especial se orienta a evitar la deserción estudiantil producida por motivo de embarazo (“[Considerando] Que en nuestra Facultad existe un número mayoritario de mujeres, habiendo actualmente una cantidad minoritaria de mujeres embarazadas y una mayoritaria de casos de atravesamiento de dicha situación a futuro”). Según el proyecto, esta Facultad constituye un espacio desigual en términos de oportunidades para su población: “son casi inexistentes los avances normativos que procuren la conquista de la igualdad de género en la vida interna de la institución”.⁸ El proyecto fue presentado con 2 mil avales, recogidos por militantes, que recorrieron los cursos solicitando firmas de adhesión mediante una *performance*: los y las militantes de “Sur” pasaban por los cursos una urna en la que plebiscitaban la medida, llevando globos debajo de las remeras simulando un embarazo.

Esta medida, como otras que como denominador común son referidas en términos de *políticas de género*, constituye una estrategia orientada a interpelar a la comunidad estudiantil. Una militante de otro espacio político cree en la necesidad de distinguir las *políticas de género de las de la mujer*:

Tienen en cuenta la proporción de estudiantes. Vos hablás con ellos [la agrupación Sur] y tienen claro que hay un 80 por ciento de mujeres, entonces tienen una política consecuente. Yo no soy un especialista en la teoría del género, pero más que nada son políticas para la mujer, trabajan el tema de la mujer porque la mayoría de las estudiantes son mujeres.

En esta tensión, la agenda de género estructura una zona de conflictos entre las agrupaciones. Desde la perspectiva de estudiantes que militan, el proyecto para embarazadas es un equilibrio entre el movimiento estratégico y la necesidad de dar respuesta a una demanda. Hay estudiantes que sostienen, en cambio, que la iniciativa constituye simplemente una decisión pragmática orientada a la búsqueda de rédito electoral (“un invento”, “tener presencia que no tenían”, “oportunismo”, “como somos todas mujeres, ¡bingo!”; “fue más ‘votá sí o no’, no hubo una discusión de nada”). La consigna durante las elecciones de 2009 de la agrupación que motorizó el proyecto plantea esta articulación entre los distintos temas: “con participación ganamos la cursada para embarazadas. Así lo hacemos nosotros. Ahora vamos por los cursos de verano. Sur”.

Los distintos sentidos que moviliza la discursividad política dan cuenta de que *género* no posee un único significado ni es un descriptor universal. Por ello, puede ser analizado

7 De los 293 mil 358 estudiantes censados en la UBA el año 2004, 10 por ciento declaró tener hijos. La Facultad de Psicología (junto a Filosofía y Letras y Derecho) son las que presentan mayor peso relativo de estudiantes con al menos un hijo. En Psicología, 15.1 por ciento, mientras que un 18 y 14.1 por ciento para Filosofía y Letras (FFyL) y para Derecho, respectivamente. Esta última cuenta con un jardín maternal. En FFyL no se registraron iniciativas similares durante el periodo de esta investigación, ni con anterioridad.

8 Texto del proyecto presentado en el Consejo Directivo en junio de 2009.

como un significante *flotante* (Laclau, 1996), es decir, que adquiere su significación entre otras posibles con las que se encuentra en conflicto, y al hacerlo estructura un campo discursivo. Dicho de otro modo, *género* asume una serie de significaciones en una trama específica de representaciones que *lo hablan* como parte de las decisiones de las agrupaciones. Este señalamiento indica que, en los sentidos estructurantes de la política en Psicología, *género* remite a las mujeres, como primer recorte, y a madres o trabajadoras como segundo.

Con esta orientación, tres figuras son recurrentes en el discurso de las agrupaciones: la mujer trabajadora/explotada (en redes de trata, trabajos precarizados en el sistema de salud, trabajos asalariados), mujer-madre (destinataria de la cursada para embarazadas, de los jardines maternos) y mujer-víctima (en los discursos en torno a la violencia de género, violencia doméstica, o las muertes por aborto clandestino). La cristalización de estas tres figuras restringe la categoría de género de sus dimensiones relacionales y de la multiplicidad de referentes posibles que no se agotan en “mujer”. Es decir, en la “puesta en discurso” del género, las agrupaciones producen y ponen en circulación significaciones en torno a este significante que implican, a su vez, nuevas formas de exclusión.

Así, si bien el género forma parte del repertorio de temas de las agrupaciones políticas y es objeto de intervención en el espacio de la Facultad, las modalidades relacionales que producen una *desigual distribución de la legitimidad* (Butler, 2009) entre varones y mujeres son poco problematizadas en el interior de las agrupaciones estudiantiles. Esta cualidad se manifiesta en una frase habitual entre el estudiantado de Psicología: mientras que usualmente se caracteriza a esta Facultad como “toda de *minas* [mujeres]”,⁹ esta referencia contrasta con el modo de referir a quienes participan del órgano de representación

estudiantil: “los *pibes* [varones] del Centro”. Como describe una militante: “los varones están todos en el CEP”, comentario recurrente para indicar “el machismo”, como usualmente es referido, que existe en las agrupaciones.

Machismo refiere, en el habla estudiantil, al hecho de que la actividad política en esta Facultad aparece como un espacio masculino, ya que son varones quienes mayoritariamente participan pero, sobre todo, porque son quienes ocupan los lugares de liderazgo. En los relatos de estudiantes, la esfera de la política estudiantil en Psicología es un terreno genéricamente marcado como masculino. El análisis de esta situación por parte de quienes militan es variado: estas desigualdades se relacionan con las tradiciones y lógicas políticas instaladas (“la lógica de los partidos”, “en la tradición de la militancia también son más hombres”), como las condiciones estructurales que exceden el espacio universitario (“es una cuestión que se nutre del sistema capitalista fundamentalmente, y es una expresión más”, “hay desigualdades de género que están, que se reproducen”), o las dinámicas culturales que atraviesan diversas esferas de la vida social, entre ellas la actividad política como una más (“la sociedad es machista, y la militancia también”). Sin desestimar estas razones, la caracterización de algunas escenas cotidianas por parte de militantes da cuenta de un nuevo argumento: la existencia de una modalidad específica que adquiere la asunción del ideal regulatorio para actuar el género (Butler, 2008), para corporizarlo en el espacio político. Es decir: más allá de los “factores externos” que modelarían este espacio como un espacio masculino, es posible identificar modos situados que este carácter adquiere en Psicología, y que se expresa en las experiencias de la militancia estudiantil en distintos acontecimientos.

La circulación de la palabra es uno de ellos. Tanto en la composición por géneros de los espacios de militancia como en el

⁹ El modo en que estas representaciones estructuran la sociabilidad estudiantil es trabajado extensamente en Blanco, 2012b.

funcionamiento de éstos, opera fuertemente una asimetría que se traduce en la toma desigual de la palabra en las asambleas o discusiones públicas: “hay tres varones y hablan más que un montón de mujeres juntas”, “es muy difícil hablar en una asamblea”, “yo hablé con mis compañeros; me dijeron que es más fácil atraer a la militancia a hombres que a mujeres. Mujeres, hay tres chicas que estoy tratando de acercar. Los hombres entran en seguida”, sostienen distintas militantes. La dificultad para tomar la palabra se relaciona con un tema clásico de los estudios feministas: la concepción del espacio público como territorio masculino (Moreno, 2007). Esta dificultad se entrelaza con las visiones normativas en torno a las expresiones de género, fuertemente respecto de los rasgos de feminidad y masculinidad que supone “poner el cuerpo” en la discusión política. Desde el feminismo de la diferencia se ha argumentado el hecho de que las mujeres sean ajenas a determinados espacios no radica en el desconocimiento de las reglas de comunicación, sino en la imposibilidad de la significación en función de lo que Rivera Garretas denomina como la *experiencia femenina*. Para esta autora, “nada debería impedir que las mujeres tomaran el poder sin dejar de ser mujeres, sin transformarse en viragos o en *mulieres viriles*”, sin embargo “el filtro de la mediación viril que va concediéndoles instancias de poder ha ido, simultáneamente, dejando afuera” los significados, la experiencia propia de las mujeres (Rivera Garretas, 2002: 93).

Este planteo —que supone características intrínsecas a *la* mujer— aparece como un argumento presente entre militantes: a aquellas estudiantes que tienen una participación destacada en el espacio de la militancia se les atribuye una mayor pérdida de “características femeninas”. Una estudiante afirma: “En una asamblea las más habilitadas para hablar, las que se ganaron ese lugar, tienen una cosa más masculina. Como que tienen huevos.

Igual hay un par que tienen rasgos femeninos y también se la bancan”.

El ámbito de la militancia aparece así como un espacio fuertemente normativo por la exigencia de coherencia, implícita en la sanción que recae sobre expresiones que marcan un “cruce problemático” entre la identificación como mujer y la atribución de una expresión de género masculina. Quiero enfatizar que la exigencia recae en “las crueldades tácticas que sustentan la identidad coherente” (Butler, 2008: 173): la identidad de militante femenina coherente, que implica un rechazo de otras posibles. Una militante de una agrupación partidaria reflexiona:

En una época eran casi todos hombres los del Centro de Estudiantes. Presidentes, que yo recuerde, ya hace tres periodos consecutivos que son hombres. Del Partido Obrero: Manuel, Alejandro, Gabriel. Qué raro. Qué loco, ¿no? Son casi todas mujeres en la Facultad y los presidentes del Centro siempre son varones. Y la única que es muy pública es *machona-machona*. Se parece más a un hombre que a una chica, en su forma de manejarse, es increíble... Las tres mujeres que tienen presencia son muy machonas. Y si no, son todos hombres. Los que pasan por los cursos son casi todos hombres.

Para Butler, la crueldad de la exigencia de coherencia está presente en “la producción de la heterosexualidad coherente, pero también en la producción de la identidad lesbiana coherente, la identidad gay coherente y, dentro de estos mundos, la ‘marimacho’ coherente, la lesbiana femenina coherente” (2008: 173). Es en esta serie que propongo la identidad militante en esta Facultad, tal vez pensable también para otros espacios, como una identidad que se configura a partir de una coherencia en términos de identidad y expresión de género y sexualidad.¹⁰

10 Es posible relacionar este proceso como una modalidad contigua a la exigencia de “neutralidad” de género y sexualidad en función de las tensiones con la transmisión del psicoanálisis, aspecto desarrollado en Blanco, 2012b.

La creciente tematización del género en esta Facultad parece señalar una paradoja: por un lado, las agrupaciones estudiantiles comienzan a movilizar una agenda nueva que explora mecanismos novedosos de interpelación en el espacio universitario a partir de un repertorio centrado en éste como lugar de conflictividad desde el cual convocar a la comunidad estudiantil. Por otro, la normatividad sexo genérica en el interior de las agrupaciones opera fuertemente en la distribución desigual de las legitimidades (roles de autoridad, habilitación para tomar la palabra). En este sentido la política, como el espectro de prácticas instituidas, parece señalar los límites de “esos otros modos posibles”, retomando las articulaciones planteadas por Mouffe (2007) entre la política y lo político. Así, las significaciones en torno al género que vehiculiza el discurso de las agrupaciones estudiantiles en Psicología encuentran sus restricciones en el propio espacio de la militancia, en el cual estas representaciones se producen.

BIOGRAFÍA, PERTENENCIA Y LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA DIVERSIDAD SEXUAL EN EXACTAS

Si en Psicología predomina la idea de que a pocos les interesa la política universitaria, el diagnóstico de quienes militan en Exactas es diferente: “si uno pudiera tener alguna medida, la cantidad de militantes en relación a la cantidad de alumnos es bastante alta en proporción”, sostiene un estudiante que participa en la actual conducción del Centro de Estudiantes (CECEN).

Un entrevistado que participa en el CECEN menciona que una de las metas de éste es lograr convocar de un modo constante a la comunidad estudiantil. La frase en la tapa de la plataforma de cara a las elecciones de 2009 resume esta postura: “Apostamos a una construcción política que genere inquietudes, de las inquietudes genere ganas, de las ganas iniciativa y de la iniciativa participación”. El

carácter logrado de una interpelación, su efectividad, radica en el hecho de que “los agentes interpelados acepten la invitación que se les hace; es decir, incorporen a su identidad actual el modelo de identificación que se ha propuesto y actúen consecuentemente” (Buenfil, 1994: 21): el proceso de lo que denomino aquí *la politización de las sexualidades* en Exactas responde a esta lógica por la cual la participación en las agrupaciones estudiantiles es un efecto de este proceso de construcción política.

La posibilidad de “poder discutir con otra persona”, como se refiere un militante del CECEN al vínculo entre las agrupaciones y el conjunto de los estudiantes, especialmente con quienes no militan, es central. Para ello, buscan enfatizar los elementos comunes por sobre las diferencias; la apuesta radica en plantear una equivalencia en la interacción: “hacerlo desde un lugar de igualdad, en el sentido de no creer que yo tengo la razón y ‘entonces yo te voy a explicar’”, en palabras de un entrevistado. Por ello, más que dar una orden (“votá”, “participá”, “exigí”, que en su forma prescriptiva y modalidad didáctica implica enunciar desde un lugar desigual de saber), la estrategia de apelación de la conducción del CECEN se dirige a entablar una simetría con el estudiantado, a sostener un discurso con un fuerte contenido programático destinado al hecho de poder hacer (Verón, 1987). Estos contenidos se orientan, no de un modo excluyente pero sí privilegiado, a intervenir en el terreno de la vida estudiantil en la institución: como sostiene la plataforma de la agrupación, se trata de “una política basada en la práctica cotidiana y la reflexión”.

En esta línea, las medidas implementadas por el Centro cubren un amplio espectro, desde el otorgamiento de becas para fotocopias y el sorteo anual de *lockers*, hasta la posibilidad de trabajo en los locales propios (fotocopiadoras y kioscos) y la apertura de espacios de cultura y expresión artística o la edición de una revista del centro (*Maza Crítica*), que buscan la integración de la comunidad estudiantil

como acción central: la organización de festivales (“para poder vernos las caras, charlar, compartir ideas, conocernos mejor”), la creación de una biblioteca de literatura y un taller de teatro. Estas medidas ponen en igualdad de jerarquías cuestiones disímiles que si para las agrupaciones partidarias “eran instrumentos hacia otra cosa, para las agrupaciones independientes eran parte constitutiva de su cotidianidad politizada en la universidad” (Picotto y Vommaro, 2010: 155).

La búsqueda de nuevas formas de interpe-lación se conjuga con la conformación de un espacio más amplio de demandas y reivindicaciones. La agrupación a cargo del Centro explica que ésta es la herramienta estudiantil para llevar adelante reivindicaciones “culturales, políticas, sociales o de cualquier otra índole”. Al explicar la composición del FEM! en la plataforma electoral mencionada, los y las integrantes se presentan como estudiantes que forman parte de “La Mella en Exactas, también varios participamos además de otros espacios, como DiSEN (Diversidad Sexual en Exactas y Naturales) o el grupo GlugCEN (Grupo de activismo del Conocimiento y el Software libre)” signo de que, no sin tensiones, las formas de organización tradicionales comienzan a incluir otras demandas.

Las tensiones se expresan, por ejemplo, en las formas de denominación entre las estructuras políticas y las formas emergentes de lo político. En las presentaciones de quienes se candidatean por el espacio de diversidad sexual se identifican como “*estudiantes* de una carrera, *integrante* de DiSEN, *militante* del FEM!”¹¹ Durante una conversación informal con un estudiante que participa de este espacio de diversidad sexual, en varias oportunidades me corrigió el uso que yo realizaba del término “agrupación” (“¿cuándo comenzaron con la agrupación” —en relación a DiSEN—) para enfatizar que él participaba en un *grupo* y que a su vez militaba en una *agrupación*. El señalamiento se dirige a marcar las tensiones

entre las formas emergentes, difusas, experimentales y menos inteligibles de lo político, y las modalidades instituidas de la política.

Por su parte, el Centro de Estudiantes y sus integrantes en el Consejo Directivo (CD) han promovido en el órgano de gobierno de la Facultad diferentes iniciativas y demandas de reconocimiento en torno a las expresiones e identidades de género y sexualidad. Esto implica, como modalidad de intervención, un desplazamiento de la vía normativa al terreno de las regulaciones jurídico-institucionales. A este proceso denomino la *institucionalización* de la diversidad sexual.

La particularidad de este proceso reside en el hecho de que “la voz” que inscribe las demandas e iniciativas específicas se escinde de los grupos y actores particulares para materializarse en la enunciación de la institución. Por ejemplo, el Consejo Directivo de Exactas se expresó positivamente respecto de la sanción de la Ley Matrimonio Igualitario, y convocó en diferentes oportunidades a concurrir a la “marcha del orgullo” (“El CD resuelve: Adherir a la XVII Marcha del Orgullo Lésbico, Gay, Bisexual, Transexual”) o ha avalado el pedido de sanción a un docente por haber proferido expresiones discriminatorias contra estudiantes por su orientación sexual (y que en 2009 rechaza en tanto “opiniones que resultan injuriosas respecto de la raza, religión o género, de carácter denigrante y hasta insultante”).

Desde este lugar, *institucionalización* nombra un modo de gestionar asuntos que atañen a las expresiones e identidades de género y sexualidad, lo que implica no sólo encauzar una demanda vía un trámite formal —algo común a algunas demandas en Psicología, como la cursada para embarazadas— sino también un espectro de acciones que se desenvuelven por diversos hilos de la institución: la difusión al resto de los actores que fuerza una exogamia de la experiencia propiamente estudiantil (“dar amplia difusión por los canales institucionales” respecto a la convocatoria a la Marcha del

11 Las cursivas son mías.

Orgullo); el establecimiento de límites que señalan la pertinencia de una intervención institucional (“utilizando una cuenta de *mail* institucional” el Profesor apercebido “se ha expresado acerca de la homosexualidad en términos agraviantes”); o el establecimiento de los horizontes que orientan la convivencia en la institución (“la Facultad y la Universidad deben ser espacios democráticos y de respeto, tanto a nivel político/ideológico como a nivel de diversidad sexual y de género”); la tipificación de conductas para cada uno de los actores institucionales (en su calidad de profesor “tiene derecho a pararse frente a un curso, impartir conocimiento y evaluar desempeño”, evaluación que “no debe estar influenciada por diferencias políticas, ideológicas ni morales por parte del docente que evalúa”), entre otros pronunciamientos del gobierno de la Facultad.

Por ello, la institucionalización de determinadas demandas en torno a las sexualidades es el resultado de un proceso de politización en tanto la emergencia de una instancia colectiva de identificación. “Identificación” refiere —siguiendo a Stuart Hall (2003)— a un acontecimiento condicional e inestable por el cual los sujetos se reconocen representados en determinados discursos y prácticas a las cuales se adhieren. Los procesos de diferenciación entre las agrupaciones (y fuertemente, entre las partidarias y las de estudiantes independientes y “no agrupados”) movilizan, como fue descrito en el transcurso de este artículo, nuevos temas, retóricas y estrategias de interpelación que favorecen el surgimiento de instancias de adhesión o encuentro entre estudiantes y agrupaciones. Dicho de otro modo, es el juego de las diferencias entre agrupaciones lo que habilita nuevos espacios de participación, nuevas instancias de representación.

La diferencia fundamental en Exactas refiere a la incorporación de lo cotidiano a la política estudiantil. La novedad radica, para el estudiantado, en la relación de mayor cercanía con quienes integran el Centro de Estudiantes (“conozco a algunas personas del Centro”,

“tienen un discurso con un poco más llegada a los estudiantes, no es un aparato que te baja”, “empezaron a movilizarse por el armado de la biblioteca”) diferente a otras agrupaciones que suelen ser identificadas con prácticas y discursos lejanos (“el *aparateo*”, “ir al choque”, “no hay lugar para discutir nada”, “la línea que ellos tenían era muy bajada de arriba y eso se notaba”, “muy ‘me peleo por cualquier cosa sin ningún fundamento’”).

Esta cercanía es la que favorece la identificación con una agrupación, la politización de la sexualidad y su institucionalización. Un estudiante reconstruye este proceso por el cual una serie de intereses personales encuentran su expresión en una determinada representación política colectiva:

No sólo no estábamos en el Centro sino que todavía no nos habíamos contactado bien con la gente de La Mella y por ende no habíamos conformado el FEM! Éramos estudiantes comunes, que queríamos organizar una actividad y que no queríamos hacer una actividad con el PCR que estaba en el Centro porque sabíamos que nos iban a cooptar el espacio. Entonces las aulas [para la primera actividad del espacio de diversidad sexual] las conseguimos nosotros, fue toda una cosa muy autogestionada. Tuvo sus cosas buenas y malas en cuanto a la organización, había gente más y menos interesada en organizarla y era un montón de laburo, pero dio visibilidad al grupo y ahí fue que se alertaron los chicos de La Mella de que éramos un montón de gente de que quizás estábamos interesados en otra cosa. Y al final muchos que teníamos mayor activismo en DiSEN, los que realmente llevábamos adelante las actividades, ahora estamos todos en el FEM!

Mouffé (2007) coloca en el centro de los procesos de politización a las pasiones. Esto implica que, por ejemplo, la participación de un grupo de estudiantes en la estructura del

Centro no obedece sólo a un cálculo racional de intereses ni a una evaluación moral, sino a una dimensión afectiva que interviene en esa decisión. Este punto tal vez permita volver sobre el análisis hecho en torno a las relaciones entre “la política de género” desde, y la normatividad de género en las agrupaciones referidas en el análisis de Psicología, y al mismo tiempo explicar lo que se entiende por *politización* como movilización de las pasiones en Exactas.

Si la *politización* implica identificación, los modelos de interpelación propuestos por parte de las organizaciones estudiantiles en Psicología (mujer-trabajadora/explotada; mujer-víctima y mujer-madre) ¿qué posibles identificaciones movilizan en sus destinatarias? En otros términos, ¿quiénes se reconocen en esas representaciones en el espacio de la Facultad? Tal vez la figura de mujer-madre (habida cuenta de la proliferación de opiniones que generó, en términos de su controversia) sea de las tres la que mayor adhesión causó en el claustro de estudiantes. La apelación al género en tanto tópico que no contempla dimensiones presentes en la experiencia estudiantil (ni en la experiencia de militancia estudiantil) parece redundar, paradójicamente, en su despolitización, en su incapacidad para movilizar “más allá” de la adhesión racional o moral (¿quién se manifestaría *a favor*, quién sostendría que son *correctas* la explotación o la violencia?). En otras palabras: constituyen interpelaciones desapasionadas.

Las pasiones, en tanto “fuerzas afectivas”—retomando a Mouffe— son una dimensión constitutiva de los procesos de colectivos de identificación; como señala la autora:

...la movilización requiere *politización*, pero la *politización* no puede existir sin la producción de una representación conflictiva del mundo, que incluya campos opuestos con los cuales la gente se pueda identificar, permitiendo de ese modo que las pasiones se movilicen políticamente dentro del espectro del proceso democrático (2007: 31).

Retomando las tensiones señaladas entre “grupo” y “agrupación”, y las distinciones en los modos de presentación de quienes fueron candidatos en la plataforma electoral de la agrupación referida en el apartado anterior (*estudiante* de, *integrante* de, *militante* de), este mismo estudiante sostiene:

Quisimos hacer en la plataforma y en la letra, una escisión virtual que en la práctica no se dio. ¿Por qué? Porque yo soy gay, me interesan los temas de sexualidad y yo los voy a militar, voy a construir eso esté donde esté. Entonces terminó pasando que, por ejemplo, nosotros en Consejo Directivo, sacamos un apoyo a la Ley de Matrimonio Igualitario, nosotros trabajamos con una agrupación de graduados para hacer eso también, tenemos proyectos de eso; “sin querer queriendo” nos dedicamos a eso, pero no estuvo nunca en la plataforma y no es oficialmente lo que nosotros hacemos.

La reflexividad sobre la dimensión genérica y sexuada “personal” (que usualmente es expresada como individual, privada, subjetiva) reinscribe esta dimensión en una trama más amplia e indisociable que otorga espesor social, público y político, a la experiencia personal (Scott, 2001). Interesa señalar, respecto de lo que se ha denominado como la *politización* de la sexualidad, en primer lugar la direccionalidad del proceso: en el tránsito de la experiencia personal (o grupal) a la agrupación, la identidad se torna política. Pero, en segundo lugar, y como consecuencia de este movimiento, vale destacar también su proceso de institucionalización.

No obstante, si por un lado, la incorporación de nuevos sentidos y prácticas de la política permite una filiación particular con la institución y sus mecanismos de ejercicio del gobierno (que no deviene necesariamente en un espacio de confrontación, sino de articulación de demandas), por otro, la militancia “reenvía” al afuera de la institución. La

experiencia de la militancia permite trascender el ámbito de la Facultad en los encuentros, jornadas, asambleas, congresos y reuniones en los que militantes de distintas facultades establecen alianzas políticas, actividades conjuntas o se integran en movimientos de escala regional. El espacio de la militancia estudiantil permite así poner en común “mundos de experiencia distintos” (Carli, 2006) en donde confluyen trayectorias políticas diferentes pero también procedencias disciplinares, recorridos de lecturas, perspectivas teóricas que enriquecen y alimentan el lenguaje y las prácticas de militancia.

Siguiendo con el último relato, este estudiante de Computación que participa en el Centro y en el espacio de diversidad sexual narra:

Fuimos conociendo gente de otras facultades, como Letras. Ellos usan otras palabras: “la sociedad *patriarcal-heterocentrista* no sé cuánto *normativa*”, y terminás tomando el término. Quizás no sé la definición, solamente hago un análisis más de heterocentrista, la separo. ¿Entendés? No sé qué autores lo usan, cómo lo definen ni mucho menos. Popular. De divulgación a nivel sexualidad. Pero es robado, jamás leí un texto que tuviera eso más que una declaración de alguna organización. Pero lo usamos, está bueno porque impacta. Heterocentrista, es como sofisticado.

Si la formación universitaria provee a menudo un “lenguaje de interpretación política” al estudiantado (Carli, 2012: 199), la experiencia de la militancia permite, a su vez, poner en contacto, a partir de redes de sociabilidad, conocimientos, lenguajes y sensibilidades muchas veces excluidas de las instancias de formación: “En un aula nunca va a salir el tema de la sexualidad, jamás, no existe la posibilidad de que salga, es así. En una reunión tampoco. Si sale de alguna charla es en el pasillo, nada más”, comenta un estudiante de Exactas. Esta

característica es común a ambas facultades. Si bien en Psicología “sexualidad” constituye un tema que vertebra la formación a través del psicoanálisis, las agrupaciones políticas introducen con su propia retórica, en sus propios términos, en el espacio de la vida estudiantil, temas muchas veces ausentes o marginales de la formación académica: “la materia que más habla del tema de la sexualidad o lo que es identificación en algún género específico, como *los travestis*, es *Género*, que es optativa”, describe una estudiante que milita en el brazo estudiantil de un partido de izquierda.

En definitiva, la política estudiantil moviliza en el espacio de las facultades un espectro de temas y lenguajes entre los que *género* y *sexualidad* constituyen un repertorio que ha adquirido relevancia. Sin embargo, éstos se inscriben en modalidades diferentes de interpelación y reconocimiento, de articulación con las formas instituidas de la política y de reflexividad sobre las propias agrupaciones. Como fue analizado, las diferencias significativas refieren en la direccionalidad de estos procesos.

PALABRAS FINALES

La política estudiantil ocupa un lugar importante en la cotidianidad universitaria. Esta particularidad adquiere características específicas en el presente por los acontecimientos que tuvieron lugar luego de la crisis argentina del año 2001 y su impacto en la universidad. El escenario posterior planteó desafíos para las agrupaciones estudiantiles en torno a la búsqueda de nuevas modalidades de lograr la adhesión de sectores amplios del claustro de estudiantes. Por ello, van a motorizar, no sin tensiones, en torno a la legitimidad de ciertos temas, iniciativas vinculadas a la cuestión de género y demandas en torno a la diversidad sexual. Como rasgo compartido, las agrupaciones en ambas facultades ponen en circulación determinados temas que se encuentran por fuera del repertorio instituido

por los currículos y las instancias formales de transmisión del conocimiento (el género en Psicología, la sexualidad en Exactas); sin embargo, estos procesos revisten particularidades en cada institución.

En el escenario descrito, en Psicología se desarrollan estructuras nuevas en el marco de las existentes (como las secretarías de Políticas de Género y de la Mujer en el Centro de Estudiantes) así como una serie de iniciativas (debates públicos o la propuesta de nuevas reglamentaciones). La apelación al género como lugar de identificación constituye tanto una forma de interpelación a la comunidad estudiantil como una estrategia de diferenciación entre agrupaciones. No obstante, las agrupaciones estudiantiles son, a su vez, espacios de producción de desigualdades en torno a las expresiones e identidades de género en su interior. En la medida en que la significación de *género* (los sentidos y prácticas que vehiculiza, los alcances y posibilidades de interpelar) se encuentra restringida a un campo de experiencias acotadas, difuso en sus dimensiones relacionales y en su inscripción en el espacio universitario, las posibilidades de potenciar una relectura crítica de éste son menores.

En Exactas, la incorporación de una agenda de la diversidad sexual se realiza por vía de la incorporación de estudiantes a las organizaciones estudiantiles. Esta incorporación se produce a partir de la movilización de intereses personales que encuentran espacio de identificación con las modalidades de interpelación de las agrupaciones estudiantiles, más específicamente por la conducción del Centro de Estudiantes. Una característica que ha vertebrado este espacio ha sido la de privilegiar

—sin desatender otras— el despliegue de una “política de lo cotidiano”. La efectividad de la interpelación, la aceptación de la invitación a participar de la estructura del Centro, la identificación con ese espacio, su reconocimiento y legitimación, permite lo que fue caracterizado como un proceso de institucionalización de la sexualidad. Esta modalidad habilita que las demandas e iniciativas específicas se materialicen en el cuerpo de la institución: el órgano de gobierno, la comunicación institucional, la producción de reglamentaciones.

En resumen, la conformación de una agenda específica de las agrupaciones estudiantiles en torno al género (que adquiere su significación en el discurso de las agrupaciones por contigüidad con “la mujer” y la sociedad patriarcal) y la sexualidad (y la crítica a la heteronormatividad, término que ingresó en el lenguaje de las agrupaciones) se realiza mediante dos modalidades. Estas pueden sintetizarse en dos movimientos esquemáticos que buscan dar cuenta de la direccionalidad de este proceso: el primero, de las agrupaciones a la comunidad estudiantil; el segundo, de las experiencias personales de estudiantes a las agrupaciones estudiantiles. Esta nueva agenda posibilita la circulación de temas que se encuentran por fuera del repertorio instituido por los currículos y los procesos de transmisión del conocimiento, pero que propicia una crítica a la formación disciplinar. Al mismo tiempo, habilita una reflexividad de la dimensión genérica y sexuada de la condición de estudiante que lleva a cuestionar la normatividad sexo genérica en estas instituciones, pero sobre todo a imaginar y recrear nuevas formas de vivir y transitar la vida universitaria.

REFERENCIAS

- AGUILAR Villanueva, Luis (1993), *Problemas públicos y agenda de gobierno*, México, Porrúa.
- BLANCO, Rafael (2012a), *Universidad, regulaciones sexo genéricas y vida cotidiana. La dimensión sexuada de la experiencia estudiantil*, Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- BLANCO, Rafael (2012b), "Neutralizar o encarnar la vergüenza. Sociabilidad estudiantil y regulaciones sexo genéricas en la Universidad", en Daniel Jones, Carlos Figari y Sara Barrón López (comps.), *La producción de las sexualidades. Políticas y regulaciones sexuales en Argentina*, Buenos Aires, Biblos, pp. 147-168.
- BUENFIL Burgos, Rosa Nidia (1994), *Cardenismo: argumentación y antagonismo en educación*, México, Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (IPN-CINVESTAV)-Departamento de Investigaciones Educativas (DIE)/ Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).
- BUTLER, Judith (2008), *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*, Buenos Aires, Paidós.
- BUTLER, Judith (2009), *Vida precaria*, Buenos Aires, Paidós.
- CALIFA, Juan Sebastián (2007), "El movimiento estudiantil en la UBA entre 1955 y 1976. Un estado de la cuestión y algunos elementos para su estudio", en Pablo Bonavena, Juan Sebastián Califa y Mariano Millán (comps.), *El movimiento estudiantil argentino. Historias con presente*, Buenos Aires, Ediciones Cooperativas, pp. 61-85.
- CARLI, Sandra (2006), "La experiencia universitaria y las narrativas estudiantiles: una investigación sobre el tiempo presente", *Sociedad*, núm. 25, pp. 29-46.
- CARLI, Sandra (2012), *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- HALL, Stuart (2003), "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 13-39.
- KROTSCH, Pedro (2002), "Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿han muerto los movimientos estudiantiles?", *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, núm. 12, pp. 19-49.
- LACLAU, Ernesto (1996), *Emancipación y diferencia*, Buenos Aires, Ariel.
- MORENO, Aluminé (2007), "Participación de las mujeres", en Susana B. Gamboa (coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 248-250.
- MOUFFE, Chantal (2007), *En torno a lo político*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- NAISHTAT, Francisco y Mario Toer (eds.) (2005), *Democracia y representación en la universidad: el caso de la Universidad de Buenos Aires desde la visión de sus protagonistas*, Buenos Aires, Biblos.
- PECHENY, Mario y Rafael de la Dehesa (2010), "Reflexiones en torno a la Ley de Matrimonio Igualitario", en Matín Aldao y Laura Clérico (coord.), *Matrimonio igualitario: perspectivas sociales, políticas y jurídicas*, Buenos Aires, Eudeba, pp. 7-58.
- PICOTTO, Diego y Pablo Vommaro (2010), "Jóvenes y política: las agrupaciones estudiantiles independientes de la universidad de Buenos Aires", *Nómadas*, núm. 32, pp. 149-162.
- RIVERA Garretas, María Milagros (2002), *El fraude de la igualdad*, Buenos Aires, Librería de Mujeres.
- SCOTT, Joan (2001), "Experiencia", *La Ventana*, núm. 13, pp. 42-73.
- SVAMPA, Maristella (2008), *Cambio de época, movimientos sociales y poder político*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- VERÓN, Eliseo (1987), "La palabra adversativa. Observaciones sobre la enunciación política", en Eliseo Verón, Leonor Arfuch, María Magdalena Chirico, Emilio de Ipola, Noemí Goldman, M. Inés González Bombal y Oscar Landi, *El discurso político: lenguajes y acontecimientos*, Buenos Aires, Hachette, pp. 13-26.
- VICH, Víctor (2004), "Desobediencia simbólica: performance, participación y política al final de la dictadura fujimorista", en Alejandro Grimson (comp.), *La cultura en las crisis latinoamericanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), pp. 63-80.

La presencia de las actividades musicales en los programas educativos y su influencia en la conciencia fonológica

IRIS XÓCHITL GALICIA MOYEDA* | LUIS ZARZOSA ESCOBEDO**

En este trabajo se muestran evidencias del influjo de las actividades musicales en la esfera lingüística de niños de cuatro a siete años de edad. Con el análisis de tales evidencias se considera que la música debe estar presente en los programas educativos no sólo para desarrollar el aspecto estético-musical de los educandos, sino también porque los beneficia en la conciencia fonológica. Se revisan los actuales programas de educación preescolar y de primer grado de primaria, y se constata que las actividades propuestas en ellos difícilmente pueden desarrollar la conciencia fonológica. Se sugiere que las actividades musicales en los niveles mencionados sean conducidas por profesores especialistas con una frecuencia y duración mayor a la establecida en los programas; ello con el propósito de influir de manera importante tanto en el desarrollo artístico de los escolares como en las habilidades lingüísticas relacionadas a la conciencia fonológica y, por ende, en el proceso de aprendizaje de la lectura.

This paper provides evidence on the influence of music activities within the linguistic sphere of children aged from four to seven years old. Through the analysis of such evidence, the authors consider that music should be present in education programs, not only to develop the aesthetic-musical abilities of the learners, but also because there are benefits to their phonological awareness. Existing preschool and first grade programs are reviewed, and it is found that the proposed activities can hardly be expected to develop phonological awareness. It is suggested that music activities at these educational levels be conducted by specialist teachers -on a greater frequency than that of the established programs- so as to be able to make a significant influence on the students, both in their artistic development and in their language skills related to phonological awareness, and, therefore, in the learning process related to reading.

Palabras clave

Educación preescolar
Educación musical
Actividades artísticas
Adquisición de lectura
Competencia lingüística
Desarrollo lingüístico
Programas de enseñanza

Keywords

Preschool education
Music education
The Arts
Reading acquisition
Language proficiency
Language development
Teaching programs

Recepción: 9 de octubre de 2012 | Aceptación: 13 de noviembre de 2012

* Doctora en Educación. Profesora-investigadora de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Temas de investigación: música y lenguaje; organización conceptual. Publicaciones recientes: (2010), "La interrelación entre música y lenguaje. Aspectos neurológicos involucrados y efectos del entrenamiento musical en el desarrollo lingüístico", en M.T. Fuentes, J.J. Irigoyen y G. Mares (eds.), *Tendencias en psicología y educación. Revisiones temáticas*, volumen 1, México, Red Mexicana de Investigación en Psicología Educativa/Sistema Mexicano de Investigación en Psicología, pp. 59-93, en: <http://cuci.udg.mx/RMIPE/index.php/forode-lectura>; (2009), "Los seminarios de la licenciatura. Un análisis de las funciones y de los niveles cognoscitivos de las preguntas", en M. Campos (ed.), *Discurso, construcción de conocimiento y enseñanza*, México, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)-Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE)/Plaza y Valdés, pp. 207-240. CE: iris@unam.mx

** Maestro en Psicología, profesor-investigador de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: comportamiento académico (lectura; escritura; matemáticas). Publicación reciente: (2011, en coautoría con M. Martínez), "La comprensión lectora en México y su relación con la investigación empírica externa", *Revista Mexicana de Psicología Educativa*, vol. 2, núm. 1, pp. 15-30. CE: zarzosae@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

La conciencia fonológica es la competencia que puede llegar a tener un niño para darse cuenta de que el lenguaje se compone de unidades sonoras que pueden combinarse y permutarse entre sí, para dar como resultado nuevas palabras o expresiones. En la literatura sobre la lectura y la comprensión básica se reconoce a la conciencia fonológica como una competencia previa de gran peso para que un niño aprenda a leer y comprender con mayor facilidad lo que lee. Varias de las actividades que comprende la conciencia fonológica echan mano de elementos como la rima y la diferenciación de sílabas y fonemas, donde los niños aíslan, sustituyen, combinan y suprimen diferentes unidades sonoras pertenecientes al lenguaje.

Una actividad que se puede emplear paralelamente para desarrollar dicha competencia es la realización de actividades musicales, aunque ésta es poco conocida. En el presente trabajo se presentan evidencias que muestran cómo la discriminación melódica y rítmica de estímulos musicales se relaciona con el desempeño en tareas de conciencia fonológica.

Para dar cuenta de ello, en un primer momento se menciona de manera sucinta cómo es que las actividades musicales pueden fortalecer distintos campos del desarrollo académico de los niños, fundamentalmente en la lectura. Posteriormente se presentan de manera detallada evidencias de la relación existente entre destrezas fonológicas y adiestramientos y/o habilidades musicales; también se comentan las variables que quedan por explorar en este campo de investigación. Finalmente, como resultado de un somero análisis de las actividades propuestas en el campo “Expresión y apreciación musical” de los programas de preescolar y primer grado de educación primaria, se enuncian algunas afirmaciones destinadas a valorar la posibilidad

de que este tipo de actividades promueva el desarrollo fonológico de los alumnos de dichos niveles.

LA MÚSICA Y SU RELACIÓN CON EL DESEMPEÑO EN DIVERSAS ÁREAS ACADÉMICAS

La propuesta de que las actividades musicales pueden favorecer la conciencia fonológica de los niños deriva de diversas fuentes. Una de ellas tiene que ver con evidencias de que las clases de música, incluidas en un currículo de educación general con la intención de brindar una educación integral, tienen un efecto benéfico en diversas áreas académicas. Una de las áreas favorecidas es el desarrollo espacial de los educandos. En un estudio desarrollado por Hetland (2000) se compararon dos grupos de niños con edades comprendidas entre los 3 y 12 años; uno de ellos llevaba instrucción musical y el otro no. En el primer grupo se encontraron mejores desempeños en tareas espacio-temporales, tales como reconocimiento espacial, memoria espacial, rotación mental y visualización espacial. El razonamiento espacial es importante para comprender muchas materias, así como los conceptos centrales de la matemática, como el área, las proporciones y las fracciones. Otros datos de la influencia de las actividades musicales en tareas espaciales los aportan los estudios de Costa-Giomi (1999; 2004), Bilhartz *et al.* (2000); Rauscher (2003); Rauscher y Zupan (2000) y Young (2003). Con relación a cómo favorece la actividad musical el aprendizaje de la matemática, existen reportes de haber encontrado un mejor desempeño en tareas aritméticas de seriación y de proporcionalidad; también se cuenta con los resultados de un examen estandarizado que se aplicó a niños que llevaban dos años realizando actividades musicales (Gromko, 2005; Johnson y Memmott, 2006; Rauscher, 2003).

1 Esta investigación se realizó con ayuda del Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera (PAPCA) 2010-2011 de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (UNAM).

En la esfera lingüística también se tienen evidencias del influjo de la realización de actividades musicales. Se han mostrado efectos positivos en la memoria verbal (Chan *et al.*, 1998; Ho *et al.*, 2003; Gromko *et al.*, 2009; Brandler y Rammsayer, 2003; Franklin *et al.*, 2008) y el vocabulario (Hoskins, 1988; Gan y Chong, 1998; Schunk, 1999; Galicia, 1997; Overy, 2000; Galicia y Pavón, 2001; Galicia, Contreras y Peña, 2006; Piro y Ortiz, 2009; Schön *et al.*, 2008). Con respecto a la adquisición y la comprensión de la lectura también se encuentran datos que fortalecen la evidencia de que estos procesos se ven influenciados por las actividades musicales. En un meta análisis de 25 reportes en los que había sujetos de diversas edades se advierte una asociación fuerte y confiable entre la instrucción musical y los resultados en diversas pruebas estandarizadas verbales y de lectura (Butzlaff, 2000). En edades tempranas se encuentran evidencias semejantes; por ejemplo en niños de cinco años de edad se confirma la existencia de una correlación positiva y significativa entre el nivel de percepción de los elementos musicales, como el ritmo y el tono, y el desempeño en actividades lectoras (Anvari *et al.*, 2002). Incluso la habilidad de lectura de comprensión se encuentra relacionada con las habilidades musicales (Gromko, 2005).

Al indagar de manera más detallada sobre la mejoría en la lectura debido a las actividades musicales realizadas en la escuela se puso atención a la conciencia fonológica, puesto que en esta última se requiere desarrollar sensibilidad a los elementos sonoros del habla y por ello pudiera tener elementos en común con las habilidades musicales.

CONCIENCIA FONOLÓGICA

El interés en la conciencia fonológica radica en el hecho de que el desarrollo de esta habilidad ha sido reconocida en las últimas décadas como el mejor predictor del aprendizaje lector (Signorini y Borzone, 2003; Mejía y Eslava,

2008; Corriveau *et al.*, 2010). Existen diferentes modelos para explicar la adquisición de la lectura, y en cada uno de ellos se reconocen diferentes etapas: hay una etapa en la que todos coinciden y se caracteriza porque en ella se encuentran estrategias de decodificación fonológica. La idea de que la decodificación fonológica de las palabras escritas es el núcleo central del aprendizaje de la lectura parece ser el punto de acuerdo entre los distintos enfoques que analizan la habilidad lectora. Para explicar cómo es que ocurre esta decodificación se han presentado diferentes propuestas que coinciden en que se requiere de algún conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje oral, es decir, de la conciencia fonológica (Jimenez y Ortiz, 1998)

La conciencia fonológica también es conocida como metaconocimiento fonológico, conocimiento metafonológico o simplemente como conocimiento fonológico, y se refiere a la habilidad para reflexionar conscientemente sobre los segmentos fonológicos del lenguaje oral (Turner y Fletcher, 1981); ello supone la habilidad para distinguir, analizar y sintetizar los segmentos sonoros de la lengua y efectuar operaciones complejas con ellos (Gómez-Betancur *et al.*, 2005).

Se consideran al menos dos maneras de abordar el estudio de la conciencia fonológica: atender a la dificultad de las tareas, y analizar la unidad lingüística (Jiménez y Ortiz, 1998). Con respecto a esta última, existe un debate sobre cuáles serían las unidades lingüísticas que podrían incluirse. Las unidades más aceptadas son la sílabica, la intrasilábica y la fonémica; con relación a la primera, las tareas que se han explorado son el recuerdo, el reconocimiento y la clasificación de patrones de rima y aliteración en palabras, la segmentación de palabras en sílabas, y de éstas en fonemas; y la omisión, sustitución e inclusión de sílabas o fonemas en palabras.

Se ha considerado que las habilidades incluidas en la conciencia fonológica se desarrollan tempranamente, y que es en la edad

preescolar cuando los niños muestran cierta capacidad para realizar algunas de las tareas mencionadas anteriormente, capacidad que se acrecienta con el aprendizaje de la lectoescritura (Bravo, 2002; Jiménez y Ortiz, 1998). Hay que señalar que la realización de tales tareas implica una discriminación auditiva, la cual es desarrollada por los propios estímulos verbales; sin embargo, existen evidencias de una relación entre el desarrollo de las tareas de conciencia fonológica y algunas habilidades de discriminación auditiva de estímulos musicales.

¿POR QUÉ PODRÍAN ESTAR RELACIONADAS LAS HABILIDADES FONOLÓGICAS Y LAS MUSICALES?

Dado que las habilidades musicales implican discriminaciones auditivas de elementos tonales y melódicos, y las habilidades en la lectura involucran una sensibilidad para realizar distinciones fonológicas, se ha considerado que el procesamiento de la información de estímulos sonoros lingüísticos y musicales es semejante. Una palabra se reconoce a pesar de sus cambios en la duración, intensidad, timbre y altura; de manera similar, una melodía se identifica aun cuando tenga algunos cambios en el ritmo, intensidad o timbre (Dowling y Harwood, 1986). En la percepción del lenguaje se ven involucrados elementos tonales que conforman un contorno melódico análogo al contorno melódico en la música (Wayland *et al.*, 2010). Los estudios de Dankovićová *et al.* (2007) revelan una relación positiva entre la habilidad musical y el análisis de la entonación en tareas lingüísticas y de discriminación musical. Estas evidencias, entre otras, han permitido estudiar la posible existencia de un paralelismo en el procesamiento de la información lingüística y musical en investigaciones del campo de las neurociencias. Diversos estudios revelan que para las palabras, como para los tonos, se activan de manera similar algunas regiones cerebrales (Binder *et al.*, 1996).

Los estudios interesados en identificar el procesamiento de los aspectos prosódicos, semánticos y sintácticos del lenguaje, y sus análogos en la música, revelan que tal procesamiento es complejo y que existen procesos que se encuentran disociados, así como otros que tienen elementos comunes. Con respecto a estos últimos se presentan algunas evidencias: por ejemplo Patel y Peretz (1997) sugieren que la percepción del contorno y el agrupamiento rítmico de una frase hablada emplea los mismos recursos neurales en la música y en el lenguaje. Al respecto, se ha analizado el componente N400 provocado por palabras debido a que es altamente sensitivo a manipulaciones de relaciones semánticas. Koelsch *et al.* (2004) identificaron que el N400 se manifiesta de manera similar en una relación semántica tanto en la música como en el lenguaje. El P600 es un potencial positivo porque es evocado principalmente por el procesamiento sintáctico, y se ha encontrado que se comporta de manera similar tanto para estímulos lingüísticos como para los musicales (Koelsch *et al.*, 2002). Los resultados anteriores conducen a la apreciación de que tales componentes son un índice de la integración del lenguaje y la música, presumiblemente porque intervienen los mismos recursos neuronales.

Admitiendo como cierta tal afirmación, habría que esperar que las actividades realizadas en un campo, lingüístico o musical, tuvieran influencia en el otro, es decir, que se produce una transferencia de una serie de habilidades de unos campos a otros (Piro y Ortiz, 2009). Evidencia de dicho efecto se advierte en el estudio de Moreno *et al.* (2009), en el cual los niños que recibieron un entrenamiento musical mostraron una mejoría en sus habilidades de lectura y en sus habilidades de discriminación tonal, al igual que presentaron diferencias en el componente N300, en comparación con niños que no recibieron tal entrenamiento. Resultados similares fueron encontrados por François *et al.* (2012), quienes además de corroborar los resultados de sus

colegas, detectaron que la mejoría en el grupo con instrucción musical se daba principalmente en la segmentación de las palabras. Hallazgos de este tipo permiten a los investigadores sostener que existe una transferencia del dominio auditivo-perceptivo musical al lingüístico (Besson *et al.*, 2011).

EVIDENCIAS DEL NEXO ENTRE CONCIENCIA FONOLÓGICA Y HABILIDADES MUSICALES

Los resultados de las investigaciones anteriormente citadas sugieren que la realización de actividades musicales podría ayudar a niños con problemas con lenguaje, e incluso a niños sin dificultades de este tipo, en las tareas del dominio auditivo-perceptivo lingüístico. Esta sugerencia se ve fortalecida con una serie de investigaciones cuyo cometido es mostrar cómo el desarrollo de las habilidades musicales se relaciona con las habilidades lingüísticas relativas a la conciencia fonológica, y para ello se han empleado metodologías correlacionales, así como cuasi experimentales.

Investigaciones correlacionales

Dentro de las investigaciones de este tipo se puede citar el trabajo de Lamb y Gregory (1993) que mostró que la capacidad de los niños para discriminar diferencias en los tonos está altamente asociada con la lectura y con la habilidad para distinguir diferentes cualidades del sonido. Las evaluaciones lingüísticas comprendieron una prueba de lectura y una de conciencia fonológica, en tanto que las evaluaciones musicales, diseñadas por los investigadores, incluyeron tareas de percepción melódica y de reconocimiento de timbres. Se encontró una asociación positiva y significativa entre los puntajes de la tarea de percepción melódica y los de las evaluaciones lingüísticas. También se han alcanzado correlaciones significativas entre las calificaciones obtenidas en el examen Primary Measures of Music Audiation

(PMMA) de Gordon en las tareas de percepción melódica, y los puntajes de las tareas de identificación de sílabas y fonemas iniciales e identificación de rimas en niños de edad preescolar (Bolduc y Montésinos-Gelet, 2005). Los hallazgos anteriores sugieren que la discriminación de contornos melódicos es una habilidad importante para decodificar y manipular las distintas unidades lingüísticas presentes en el proceso de la lectura.

Las tareas de percepción rítmica también se encuentran asociadas a la conciencia fonológica. El trabajo de Anvari *et al.* (2002) con niños de edad preescolar mostró que una buena discriminación rítmica se asoció con puntajes altos en tareas tales como: a) segmentación de palabras, b) generación de rimas, c) identificación del sonido inicial y final de las palabras, d) mezcla de fonemas para formar palabras, e) omisión de sílabas o fonemas de una palabra. Otro estudio que reporta que los niños en edad preescolar con una capacidad superior de percepción melódica y rítmica, evaluada por medio del test de Seashore, obtienen altos puntajes en las tareas de conciencia fonológica y de reconocimiento de pseudo-palabras, es el de Peynircioglu *et al.* (2002). De manera similar, Lucas y Gromko (2007) encontraron en niños de primer grado que la fluidez en la segmentación de fonemas correlacionaba significativamente con los puntajes obtenidos en las pruebas rítmicas y tonales del PMMA; es decir, la habilidad de los niños para segmentar una palabra en sus fonemas estuvo relacionada con su habilidad para juzgar la similitud o diferencia de patrones rítmicos y tonales. Se debe mencionar que al realizar un análisis detallado, se encuentra que las correlaciones más altas y significativas se dan entre las tareas de conciencia fonológica y las tareas melódicas, en tanto que el índice de correlación con las tareas rítmicas fue menor únicamente en los reportes de Anvari *et al.* (2002) y Bolduc y Montésinos-Gelet (2005).

Un aspecto que resulta pertinente tener en cuenta es la edad; en el caso de los datos de

Anvari *et al.* (2002), los puntajes de conciencia fonológica correlacionan con los puntajes de habilidades melódicas y rítmicas en niños de cuatro años; sin embargo, para niños de cinco años la correlación sólo se estableció con las habilidades tonales. Como en otros estudios no se realizan comparaciones entre edades, no es posible obtener una conclusión respecto a tal variable. También debe mencionarse que dada la diversidad de tareas con las que fue evaluada la conciencia fonológica en los diversos estudios correlacionales antes descritos, no es factible afirmar con exactitud los efectos de las habilidades musicales. Así pues, habrá que estudiar más amplia y detalladamente las diversas tareas destinadas a evaluar la conciencia fonológica y su relación con la percepción melódica y rítmica en diversas edades de los niños. No obstante lo anterior, las evidencias proporcionadas por cada una de las investigaciones apuntan a considerar la existencia de una estrecha relación entre algunas de las habilidades de la conciencia fonológica y las habilidades de discriminación melódica-tonal y rítmica, en especial porque han sido evaluadas en diversos estudios con el PMMA.

Investigaciones cuasi experimentales

En estos estudios también se tiene evidencia de la relación entre habilidades lingüísticas y musicales; se han desarrollado investigaciones en las que se aplica un programa musical y se valoran sus efectos en tareas fonológicas. Particularmente se sugiere que las habilidades de discriminación auditiva desarrolladas por alguna instrucción musical pueden ser útiles cuando se realizan tareas conceptualizadas como parte de la conciencia fonológica, tales como la segmentación fonética, la identificación de sílabas, la identificación de rimas y la identificación de fonemas, que a su vez se encuentran relacionadas con la lectura.

Gromko (2005) realizó un estudio con niños de nivel preescolar en el cual comparó la ejecución de diversas tareas de conciencia fonológica en dos grupos, antes y después de

haber expuesto a uno de ellos a un programa de actividades musicales durante cuatro meses. Dichas actividades consistieron en que los niños cantaran canciones populares de diversas culturas en las cuales se enfatizaba el acompañamiento rítmico por medio de percusión corporal y de instrumentos musicales. Además, los elementos rítmicos de las canciones eran representados por medio de figuras geométricas y los elementos melódicos por medio de líneas. De cuatro tareas fonológicas evaluadas, sólo en dos los puntajes fueron más altos en el grupo experimental: en el nombramiento de letras de palabras y en la segmentación de fonemas, pero únicamente se encontró una diferencia significativa en esta última.

Debe suponerse que la sola realización de actividades musicales ayudó a esa mejoría, pero no se tiene evidencia acerca de si existe un efecto diferencial en relación al nivel de logro o desarrollo de las habilidades musicales, ya que en esta investigación no se valoraron estas últimas. Tomando en cuenta lo reportado, no se tiene el dato que fundamente que el entrenamiento musical favoreció el desempeño de los niños en los aspectos melódicos y en los rítmicos de manera similar, o que hubiese un aspecto más desarrollado que otro. Si se toman en cuenta los resultados de las investigaciones correlacionales referidas anteriormente, se esperaría que en caso de que hubiese un mayor desarrollo de las habilidades melódicas, se obtuvieran mejores puntajes en las tareas de conciencia fonológica. Ese dato queda pendiente de ser corroborado en otras investigaciones.

Una investigación interesada en valorar los efectos de la instrucción musical proporcionada en el aula de educación preescolar en la discriminación auditiva —tanto de estímulos musicales como de estímulos lingüísticos— es la de Bolduc (2009). En este estudio se evaluaron en dos grupos de niños, tanto las habilidades rítmicas y tonales como las habilidades fonológicas. Para tal efecto, se aplicó el PMMA y un test de conciencia fonológica (diseñado

por Armand y Montesinos-Gelet, 2001, cit. en Bolduc, 2009) que consta de seis tareas: dos de identificación de sílabas, una de identificación de rimas y tres de identificación de fonemas. Durante cinco meses los dos grupos de niños estuvieron expuestos a un programa musical; el grupo control realizaba las actividades del programa oficial asignado a las escuelas de Québec, en tanto que el grupo experimental realizaba las actividades del programa desarrollado por Standley y Hughes (1997, cit. en Bolduc, 2009) que, además de cantar canciones, comprendía, entre otras, la identificación de timbres asociados a actividades motoras, improvisación de elementos rítmicos y melódicos, y la creación de un sistema de escritura musical. Los resultados en el pre test no revelaron diferencias entre grupos. En el post test se encontraron efectos diferenciales en el aspecto musical; el grupo experimental tuvo mejores resultados en la discriminación de estímulos rítmicos, aunque no resultaron ser significativos. Con relación al aspecto fonológico, el grupo experimental tuvo mayores puntajes que el grupo control de manera significativa; los más altos puntajes fueron para la identificación de sílabas, siguiéndole en orden decreciente la identificación de rimas y por último la identificación de fonemas. Aparentemente los aspectos rítmicos pudieron ser responsables de tales resultados, sin embargo, al no encontrar diferencias significativas entre lo rítmico y lo melódico habrá que seguir indagando este aspecto.

Aun cuando queda pendiente el estudio preciso del comportamiento de diversas variables, las evidencias que surgen del análisis anterior permiten tomar en consideración lo siguiente: las habilidades tonales y rítmicas se relacionan con diversas tareas comprendidas dentro de la conciencia fonológica (Lamb y Gregory, 1993; Peynircioglu *et al.*, 2002); en algunos estudios se ve una influencia favorable especialmente en el nombramiento de letras de palabras y en la fluidez de segmentación de fonemas (Gromko, 2005; Lucas y Gromko, 2007).

No obstante, las evidencias muestran que existen efectos diferenciales entre los niveles alcanzados en las habilidades melódicas y rítmicas y la relación que guardan con las actividades comprendidas en la conciencia fonológica. Algunas investigaciones sugieren que las habilidades melódicas se relacionan con la identificación de sílabas, la identificación de fonemas iniciales y la identificación de rimas en niños de edad preescolar (Bolduc y Montésinos-Gelet, 2005). En tanto que otros estudios señalan que un buen desempeño en las habilidades rítmicas se relaciona con una buena ejecución en tareas como la segmentación de palabras, la generación de rimas, la identificación del sonido inicial y final de las palabras, la mezcla de fonemas para formar palabras y la omisión de sílabas o fonemas de una palabra (Bolduc, 2009; Anvari *et al.*, 2002). También hay que mencionar que la edad pareciera influir diferencialmente en las actividades rítmicas y melódicas (Anvari *et al.*, 2002); no obstante, se puede decir, en términos generales, que los niños de edad preescolar y de primer grado de primaria son objeto del efecto positivo de tales actividades en tareas de la conciencia fonológica, y que dicho efecto es observado al estar ejercitándose musicalmente, guiados por un profesor especialista.

LA EDUCACIÓN MUSICAL COMO FACILITADORA DE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA

Los hallazgos de las investigaciones referidas hasta el momento sugieren que las actividades musicales desarrolladas en las aulas de educación preescolar y del primer grado, con ciertas características, podrían desarrollar la discriminación auditiva de elementos rítmicos y melódicos, de manera tal que los niños expuestos a ellas no sólo tengan un desempeño musical adecuado, sino también se vean favorecidas sus habilidades lingüísticas, en particular las habilidades que conforman la conciencia fonológica. Si bien los hallazgos

invitan a indagar relaciones más precisas del papel del aspecto melódico y del rítmico en la unidad fonológica, sílaba o fonema, y en el tipo de tareas, es clara la asociación entre los aspectos musicales y los fonológicos.

Una actividad presente en la mayoría de los programas musicales de las investigaciones reportadas, y que tiene efectos positivos en la conciencia fonológica, es realizar representaciones de unidades rítmicas y melódicas presentadas por el profesor. Aunque se menciona que tales representaciones no son las convencionalmente establecidas para la lectura y/o escritura musicales, sino marcas ideosincráticas, es evidente que con esta actividad se está promoviendo el comportamiento simbólico y, con ello, el desarrollo cognitivo en los niños. Sin embargo, no es posible determinar la especificidad de la influencia de la representación de las unidades rítmicas y melódicas en la conciencia fonológica, pues no se ha valorado por sí misma. Posiblemente su efecto esté asociado a otras variables, de ahí que quizás sea una variable a investigar más amplia y profundamente. No obstante esta apreciación, se puede considerar a la representación, en función de los reportes de las investigaciones revisadas, como un elemento que debiera estar presente en los programas musicales para desarrollar tanto las habilidades musicales como las lingüísticas.

Finalmente, un aspecto a enfatizar es el papel del profesor especialista. En las investigaciones citadas era un profesor de educación musical quien implementaba las actividades musicales. Si bien no se compararon los efectos de esta variable en las investigaciones citadas, se tiene alguna evidencia de que la presencia de un profesor especializado es importante en los resultados de un programa musical en educación preescolar (Galicia, Sánchez, Pavón y Peña, 2006). Este profesor es quien puede promover el cumplimiento de los objetivos planteados en los programas de manera precisa y pertinente; el especialista capaz de buscar variedad y graduación

en las actividades, y utilizar las que resulten idóneas para las características particulares de los alumnos asignados en cada grupo. La evaluación detallada y fina de ciertos aspectos como la discriminación de líneas melódicas y patrones rítmicos resulta más precisa con la participación de un profesor de educación musical, quien mediante una valoración continua podrá dirigir de manera más acertada las actividades pertinentes para la consecución de las competencias propuestas.

Habiendo realizado estas apreciaciones de cómo algunas actividades conceptualizadas como elementos de la conciencia fonológica se ven influidas por las actividades musicales propuestas en los programas de educación musical, cabría preguntarse si es posible que esos beneficios se encuentren presentes en las aulas de México como producto de las actividades propuestas en los programas de educación artística. Para dar una posible respuesta, en la siguiente sección se realiza una breve presentación de dichos programas y un análisis destinado a precisar si con las actuales actividades propuestas en el campo de expresión y apreciación musical es posible desarrollar la conciencia fonológica en los escolares.

LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN MUSICAL

En México, la música escolar alcanza hasta el ciclo lectivo 1992-1993 un lugar importante en las estructuras de los planes y programas de estudio de la educación básica y normal, en donde se le reconoce expresamente como asignatura obligatoria para efectos de su estudio, acreditación y certificación. Sin embargo, con la implantación de los planes de estudio vigentes para la educación básica, su función fue relegada, y en la práctica, su contenido de estudio ha ido disminuyendo, diluyéndose en el desarrollo de la nueva materia impartida en las escuelas primarias y secundarias: la educación artística (Alemán, 2000; Jiménez, 2011). En la actualidad, la educación musical está

presente en los programas de educación básica, sin embargo, la manera en la que se propone implementarla pareciera que se ha descuidado en sí misma y en su relación con otras asignaturas. Los programas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) tienen como campo formativo la educación artística; dichos programas incluyen el campo musical junto con otros tres campos: danza y expresión corporal, artes visuales y teatro, tanto para la educación preescolar (SEP, 2004; 2011a) como para cada uno de los grados de la escuela primaria (SEP, 2009; 2011b).

Nivel preescolar

En el caso de la educación preescolar el campo es denominado como “expresión y apreciación musical”, y son dos las competencias que constituyen los aprendizajes esperados: a) expresar su sensibilidad, imaginación e inventiva al interpretar canciones y melodías; y b) comunicar las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha. La manera de favorecer tales competencias es por medio de diversas actividades, entre ellas: identificar diferentes fuentes sonoras y reaccionar comentando o expresando las sensaciones que le producen, escuchar y cantar canciones, y seguir el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o los instrumentos musicales. También se propone distinguir la altura, intensidad o duración como cualidades del sonido en melodías conocidas. Si esas actividades se realizan de manera continua y sistemática, es factible que se cumpla con otra competencia descrita en el programa: que al escuchar diferentes versiones de un mismo canto o pieza musical se distingan las variaciones a partir del ritmo, acompañamiento musical o de modificaciones en la letra.

No obstante, la realidad de lo que acontece en el aula no posibilita el cumplimiento de tales competencias, pues la responsabilidad de que se logren recae totalmente en el/la docente; ello porque el programa es abierto, es

decir que en el propio programa se establece que es la educadora quien debe establecer el orden en que habrán de abordarse las competencias establecidas y seleccionar o diseñar las situaciones didácticas que considere más convenientes para promoverlas. Igualmente, se le da la libertad de seleccionar los temas a considerar y de organizar el tiempo destinado a cada uno de ellos (SEP, 2004; 2011a); es por ello que las educadoras pueden no prestar la debida atención al logro adecuado de dichas competencias. Por otra parte, se tienen evidencias de que actualmente han incrementado los jardines de niños que incluso han perdido la clase de música con un especialista. La idea ahora es que la educadora, por iniciativa propia, la rescate, ya sea en el aula o en el espacio que anteriormente estaba dedicado a las sesiones de ritmos, cantos y juegos; sin embargo, no se ofrecen cursos de formación en el campo artístico para las docentes de preescolar. Por otra parte, un análisis de la evolución de la enseñanza musical en los programas de educación preescolar lleva a considerar que el programa actual ofrece planteamientos limitados y no establece niveles de alcance o desarrollo musical para los niños de ese nivel (Jiménez, 2011).

Las características del programa de preescolar y las condiciones actuales para implementar la educación musical, como hemos visto, facilitan que las actividades musicales no se aborden en su totalidad, no sean presentadas en una secuencia apropiada y, por lo mismo, no promuevan las competencias de expresión y apreciación musical establecidas. En especial será difícil cumplir con las actividades destinadas a la competencia relativa a distinguir las variaciones rítmicas y/o tonales de una melodía, pues según reportes especializados, es un resultado cognitivo que se da en una edad posterior y que concuerda con el desarrollo y logro de tareas de conservación desde la perspectiva piagetiana (Lacarcel, 1995; Hargreaves, 1998). Esta competencia debería de ser promovida adecuadamente durante el

nivel preescolar, con actividades tales como la discriminación de altura, intensidad y duración de los sonidos, y podría favorecer no sólo los aspectos básicos del campo musical, sino que también podría ayudar a la mejoría de las habilidades fonológicas.

Aunque no existe una amplia evaluación del campo de expresión y apreciación musical en la educación preescolar en México, algunos datos dan cuenta de la situación: en algunos jardines de niños que tuvieron la suerte de contar con un profesor especializado, se reporta que dentro de las actividades relativas al espacio musical, sólo 60 por ciento de ellas estuvieron destinadas a la repetición, discriminación y representación de estímulos rítmicos, melódicos y tímbricos (Galicia *et al.*, 2011). Habrá que suponer que tal porcentaje disminuirá drásticamente si las actividades musicales no son desarrolladas por profesores especializados y/o capacitados para ello, lo cual redundaría en un inadecuado logro de las metas propuestas en los programas de nivel preescolar.

Nivel primaria

Este nivel educativo presenta algunas semejanzas con el anterior. En el programa de educación artística destinado a la educación primaria (SEP, 2009) los contenidos están organizados en cinco bloques; cada bloque contiene cuatro apartados, uno por cada lenguaje artístico, alineados en tres ejes de enseñanza y aprendizaje: apreciación, expresión y contextualización.

En el caso de la música, los aprendizajes establecidos para el primer grado son cinco, y cada uno corresponde a un bloque: a) reconocer auditivamente el sonido y el silencio; b) reconocer el pulso corporal y musical; c) identificar la duración de los sonidos e interpretar canciones que tienen como temática el esquema corporal y los animales; d) distinguir la intensidad de los sonidos (fuerte y débil), así como sonidos de diferente altura (agudos y graves); e) distinguir las cualidades

del sonido (timbre, duración, altura, intensidad) e interpretar canciones con acompañamiento rítmico o movimientos con base en el pulso. Hay que señalar que los contenidos y sugerencias didácticas propuestos en el programa para conseguir tales aprendizajes son escasos, demasiado sencillos y no presentan grandes diferencias con el nivel de amplitud y/o complejidad de las propuestas para el nivel preescolar; esto pone en evidencia algunos problemas de graduación de los contenidos en los programas de la SEP.

Al revisar detenidamente los contenidos propuestos para primer grado de primaria, sólo se encuentran dos sugerencias que permitirían una discriminación fina de la duración de los sonidos, y que supondrían, en un futuro, el manejo adecuado de los aspectos temporales de los estímulos musicales propiamente dichos, que son los que podrían relacionarse con los procesos de conciencia fonológica. Sin embargo, en el programa no se especifica cómo realizar tales actividades, por lo que el profesor tendría que consultar a un especialista en educación musical para lograrlo.

No obstante que en el año 2011 se hicieron ajustes al programa de primer grado, no se hicieron grandes cambios en lo que respecta a la educación musical. Sería deseable que las actividades musicales se llevaran a cabo de manera adecuada, continua, sistemática y frecuente, sin embargo, al revisar la *Guía del profesor* para este grado (SEP, 2011b) se nota que se ha puesto poca atención al aspecto musical. En dicha *Guía* la educación artística, junto con la educación física y la formación cívica y ética, se encuentra en el campo de formación denominado “desarrollo personal y para la convivencia”, formado por cinco bloques en los que se especifican los objetivos a lograr en cada uno de ellos. Un análisis de lo propuesto en cada uno de los bloques revela una escasa presencia de las actividades musicales. Por ejemplo, en el bloque II se trabaja con un tema transversal y en sólo una sesión, la quinta, se

incluye la audición, con los ojos cerrados, de una canción interpretada por algunos niños seleccionados al azar. El objetivo es que los niños que escuchan la canción identifiquen, mediante el timbre e intensidad de la voz, al compañero que está cantando. Si bien en este caso la actividad es congruente con el contenido y los aprendizajes esperados de la educación artística para el bloque II, no es posible que se logren de manera total en un sola sesión, pues cuando se habla de las cualidades de la intensidad y del timbre del sonido no sólo hay que abordar el de la voz humana, sino también el de los diversos instrumentos musicales. La discriminación de timbres realizada de esta forma y en una sola sesión, además, no ayuda de manera importante a la conciencia fonológica.

En el caso del bloque IV se establece una secuencia didáctica basada en un proyecto; en ella se especifica, para el aspecto musical, que el alumno recree paisajes sonoros de diferentes lugares a través de la exploración de las cualidades del sonido. La actividad propuesta para cinco sesiones es trabajar con el cuento de *Pedro y el lobo*, pero sólo en dos de ellas se emplea el cuento musicalizado y se realizan actividades musicales. En esas sesiones no queda claro cómo se retoma el paisaje sonoro, pues más bien se pone atención a la discriminación de timbres al identificar los instrumentos que representan a cada uno de los personajes del cuento. Esto puede confundir al profesor no especializado, ya que “distinción de timbres” no es lo mismo que “paisaje sonoro”, como lo plantea Murray Schaffer (1969; 1975), autor citado en el programa.

Si se toman como modelos las orientaciones propuestas en las guías de la SEP, se advierte poca atención al campo musical, pues en ellas se encuentran sólo cinco sesiones destinadas a la apreciación musical en el total de los bloques; podría parecer que constituye la norma para todo el año escolar, y con ello los profesores que consultan tales guías podrían reducir al mínimo las experiencias musicales.

Además hay que señalar que con cinco sesiones no es factible cumplir con lo estipulado en el programa respecto al tiempo reservado al campo musical y la educación artística: según el programa se debe destinar una hora a la semana al desarrollo de los cuatro campos de la educación artística; como resultado se le dedicarían 40 horas al año (5 por ciento del total del tiempo de la educación primaria) y en su caso, a la expresión y apreciación musical se le reservarían 15 minutos semanales, es decir, 10 horas al año.

Cabe mencionar que en el nuevo plan, sólo en las escuelas de jornada ampliada (SEP, 2011b) se duplica el tiempo destinado a la educación artística, lo que idealmente representaría media hora semanal para la expresión y apreciación musical. Sin embargo, estos tiempos no son cubiertos en la planificación idealizada en las guías proporcionadas por la SEP, lo que sugiere que en una situación real puede pasar lo mismo en las escuelas de jornada ampliada que en las de jornada regular, e incluso reducirse aún más el tiempo destinado al campo musical. La situación se complica, pues aun cuando las actividades fuesen graduadas y se dispusiera del tiempo adecuado, existe escasez de profesores especializados. Muy pocas escuelas, en un número extremadamente reducido para todo el país, cuentan con profesores de música (Estrada, 2001). En la mayoría de las escuelas primarias del país, los profesores que atienden a los grupos en todas las materias son los encargados de llevar a cabo las actividades artísticas; en ellos recae la decisión de elegir y dosificar los campos de la educación artística, con lo que es posible que el tiempo para realizar actividades en el campo de la expresión y apreciación musical se reduzca al mínimo.

Resumiendo, las competencias estipuladas en los programas de nivel preescolar y primer grado de primaria destinadas a la distinción de la altura, intensidad y duración, como cualidades del sonido, y de las variaciones de una melodía a partir del ritmo o del

acompañamiento musical, son básicas para el campo musical y también para las habilidades fonológicas; sin embargo, la manera en que son desarrolladas de acuerdo a las actividades y sugerencias didácticas propuestas en los programas de ambos niveles no posibilitan su desarrollo adecuado. Las deficiencias presentes en el desarrollo de los niños por no cubrir tales competencias no sólo se encontrarán en el campo musical; también será posible encontrar déficits en el campo lingüístico, en particular el referente a las habilidades fonológicas, pues dichas competencias atañen a los dos campos.

Ante esta situación cabría preguntarse ¿de qué se están privando los escolares al tener tan pocas actividades relacionadas al campo de la educación musical, y debido a que éstas no son desarrolladas de manera adecuada y graduada? Evidentemente que en primer término se estarán disminuyendo las posibilidades de lograr las intenciones expuestas en el mismo programa, pero también hay que considerar que se perderán oportunidades de influir en el área lingüística del niño, en particular lo relacionado con la conciencia fonológica.

CONSIDERACIONES FINALES

La presencia musical en la educación básica no sólo se restringe, en los programas oficiales, a desarrollar las competencias establecidas para el campo artístico, sino que también impacta negativamente en otros campos académicos, en especial en el ámbito lingüístico, que es el que se relaciona con la conciencia fonológica.

Las evidencias de las investigaciones revelan que las habilidades melódicas se relacionan con la identificación de sílabas, la identificación de fonemas iniciales y la identificación de rimas en niños de edad preescolar, y que las habilidades rítmicas están asociadas con una buena ejecución en la segmentación de palabras, la generación de rimas, la identificación del sonido inicial y final de las palabras, la mezcla de fonemas para formar palabras y la

omisión de sílabas o fonemas de una palabra. Cabe mencionar que para que se presenten los efectos favorecedores de las actividades musicales deben estar presentes algunas condiciones, como las señaladas en las investigaciones reseñadas en la primera sección del artículo.

Al respecto, un primer punto a tomar en cuenta es el aspecto relativo a la frecuencia y duración de las actividades musicales. En la propuesta de la SEP para el nivel preescolar no es factible determinar estos aspectos, ya que no se estipula un mínimo obligatorio y se deja en libertad a la educadora de realizarlas o no. En tanto, en la primaria, en el primer grado se establece la actividad musical durante 15 minutos, una vez a la semana, lo que equivaldría a diez horas en un ciclo escolar de aproximadamente diez meses. En las investigaciones revisadas se reporta que las actividades musicales eran realizadas dos veces a la semana y que las mismas podían ir de 30 minutos a una hora de duración, de tal suerte que los programas musicales contemplaban al menos una hora de actividades a la semana. Así pues, en caso de seguir la frecuencia y duración especificada por la SEP para las actividades musicales, las consecuencias positivas con relación a la conciencia fonológica posiblemente se verán diluidas, pues es factible que los efectos no se presenten con una estimulación cuya frecuencia y duración es menor, aproximadamente en un 50 por ciento, a la estipulada en los programas de intervención reportados en las investigaciones cuyos resultados fueron revisados.

Un segundo punto tiene que ver con los objetivos y con las actividades propuestos en los programas. Tanto en el nivel preescolar como en el primer grado de educación primaria, la variedad y nivel de profundidad y/o dificultad de los aprendizajes esperados y de las actividades expresadas en los programas, están planteados para cumplirse de manera general. En preescolar, uno de los aprendizajes esperados para el alumno es que éste exprese su sensibilidad, imaginación e inventiva

al interpretar o crear canciones y melodías, y para ello se debe favorecer que realice diversas actividades. De ellas se pueden destacar las siguientes, las cuales se relacionan con el desarrollo lingüístico: a) seguir el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales; b) distinguir la altura, intensidad o duración, como cualidades del sonido en melodías conocidas; c) inventar e interpretar pequeñas canciones acompañándolas con ritmos; d) seguir el ritmo de canciones conocidas y modificar la letra; f) interpretar canciones y acompañarlas con instrumentos musicales sencillos de percusión, o hechos por él.

Si bien estas actividades resultan pertinentes, sería conveniente que fueran establecidas de manera más precisa. Por ejemplo, se podrían sugerir los ritmos particulares a realizarse, así como estipular diferentes niveles de complejidad en la discriminación de altura, intensidad y duración para ir desarrollando las capacidades musicales de los niños e ir detectando y promoviendo las que se podrían relacionar con el aspecto lingüístico. Si esto no fuera así, no se estarían graduando los contenidos y podría pasar que no hubiese diferencias importantes con el grado superior siguiente: el primer grado de primaria. Establecer la especificación de logros graduados en cada uno de los contenidos podría representar una ayuda al maestro no especialista para presentar actividades pertinentes para el desarrollo musical del alumno y también para su desarrollo fonológico.

La representación se encuentra prácticamente ausente en los programas de preescolar de la SEP en el campo artístico. En lo que respecta al campo lingüístico, en los programas se sugiere proveer a los preescolares de variadas oportunidades para familiarizarse con diversos materiales impresos, así como incitarlos a utilizar recursos propios, como marcas y/o grafías, para expresar por escrito sus ideas. Todo esto con el fin de que los niños comprendan algunas de las características y

funciones del lenguaje escrito y del sistema de escritura. Así pues, si en el campo de la expresión y apreciación musical, en la educación artística, se realizaran actividades en las cuales se empleasen recursos propios de la representación de elementos musicales, podrían tenerse más y variadas experiencias para que el niño se fuese familiarizando con actividades simbólicas y pudiera entrar en contacto de manera más fácil con los sistemas de representación con los que trabajará a partir de que se enfrente, formal y sistemáticamente, al proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

El análisis realizado aquí de la propuesta de la SEP, en lo que se refiere a la apreciación musical, es insuficiente y es necesario realizar otros de mayor profundidad, incluso para analizar con más detalle aspectos adicionales, como pueden ser los referentes pedagógico-musicales en los que se encuentra fundamentada la propuesta, así como la congruencia de los contenidos y secuencias didácticas entre sí y con otros campos de conocimiento, en especial con el lingüístico. Por el momento baste el análisis realizado para dar cuenta de que por la manera en que están estructuradas las actividades musicales en el programa, difícilmente se podrá influir en el desarrollo musical y lingüístico de los alumnos de jardín de niños y de primer grado de primaria.

Estas apreciaciones se dirigen a sugerir que las actividades musicales en el nivel preescolar y en los primeros años de la educación primaria, conducidas por profesores especialistas, con una frecuencia y duración mayor a la establecida en los programas de la SEP, podrían influir de manera importante no sólo en el desarrollo artístico de los escolares, sino también en las habilidades lingüísticas relacionadas a la conciencia fonológica y, por ende, en el proceso de aprendizaje de la lectura. La divulgación de los resultados de las investigaciones citadas, y del análisis presentado en este trabajo, podría influir en los profesores y directivos para que valoren las actividades

musicales no sólo en su intrínseco valor artístico, sino también en el académico; de esta manera será posible disminuir actitudes o

acciones en las que se relegan o devalúan las actividades musicales al grado de no promoverlas en las escuelas.

REFERENCIAS

- ALEMÁN, Teodoro (2000), "Acercadelaenseñanzamusical escolar", *Conservatorianos*, vol. 1, en: <http://www.conservatorianos.com.mx/1alena.htm> (consulta: 15 de julio de 2012).
- ANVARI, Sima H., Laurel J. Trainor, Jennifer Woodside y Betty Ann Levy (2002), "Relations among Musical Skills, Phonological Processing, and Early Reading Ability in Preschool Children", *Journal of Experimental Child Psychology*, vol. 83, núm. 2, pp. 111-130.
- BESSON, Mireille, Julie Chobert y Céline Marie (2011), "Transfer of Training between Music and Speech: Common processing, attention, and memory", *Frontiers in Psychology*, vol. 2, art. 94, en: http://www.frontiersin.org/Auditory_Cognitive_Neuroscience/10.3389/fpsyg.2011.00094/abstract (consulta: 10 de agosto de 2012).
- BILHARTZ, Terry D., Rick A. Bruhn y Judith E. Olson (2000), "The Effect of Early Music Training on Child Cognitive Development", *Journal of Applied Developmental Psychology*, vol. 20, pp. 615-636.
- BINDER, Jeffrey, Julie Frost y Thomas Hammeke (1996), "Function of the Left Planum Temporale in Auditory and Linguistic Processing", *Brain*, vol. 119, pp. 1239-1247.
- BOLDUC, Jonathan (2009), "The Effects of Music Instruction on Literacy Skills among Preschool Children: A literature review", *Early Childhood Research and Practice*, vol. 10, núm.1, en: <http://ecrp.uiuc.edu/v10n1/bolduc.html> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- BOLDUC, Jonathan e Isabelle Montésinos-Gelet (2005), "Pitch Awareness and Phonological Awareness", *Psychomusicology*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-14.
- BRANDLER, Susanne y Thomas H. Rammsayer (2003), "Differences in Mental Abilities between Musicians and Non-Musicians", *Psychology of Music*, vol. 31, núm. 2, pp. 123-138.
- BRAVO, Luis (2002), "La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura", *Estudios Pedagógicos*, vol. 20, pp. 165-177.
- BUTZLAFF, Ron (2000), "Can Music be Used to Teach Reading?", *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, núm. 3-4, pp. 167-178.
- CORRIVEAU, Kathleen H., Usha Goswami y Jennifer M. Thomson (2010), "Auditory Processing and Early Literacy Skills in a Preschool and Kindergarten Population", *Journal of Learning Disabilities*, vol. 43, núm. 4, pp. 369-382.
- COSTA-Giomi, Eugenia (1999), "The Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Cognitive Development", *Journal of Research in Music Education*, vol. 47, núm. 3, pp. 198-212.
- COSTA-Giomi, Eugenia (2004), "Effects of Three Years of Piano Instruction on Children's Academic Achievement, School Performance and Self-Esteem", *Psychology of Music*, vol. 32, núm. 2, pp. 139-152.
- CHAN, Agnes S., Yim Chi Ho y Mei Chun Cheung (1998), "Music Training Improves Verbal Memory", *Nature*, vol. 396, pp. 128-130.
- DANKOVICŮVÁ, Jana, Jill House, Anna Crooks y Katie Jones (2007), "The Relationship between Musical Skills, Music Training, and Intonation Analysis Skills", *Language and Speech*, vol. 50, núm. 2, pp. 177-225.
- DOWLING, W. Jay y Dane L. Harwood (1986), *Music Cognition*, Orlando, Academic Press.
- ESTRADA, Luis Alfonso (2001), "Descripción de la situación presente de la enseñanza de la música en la escuela primaria y secundaria y comentarios sobre el programa de educación artística en la primaria y la estructura temática de la expresión y apreciación artísticas de la secundaria", UNESCO, Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil, en: <http://portal.unesco.org/culture/en/files/40455/12668500283estrada.pdf/estrada.pdf> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- FRANÇOIS, Clément, Julie Chobert, Mireille Besson y Daniele Schön (2012), "Music Training for the Development of Speech Segmentation", *Cerebral Cortex*, vol. 10, pp. 2038-2043.
- FRANKLIN, Michael S., Katie Rattray, Katherine Sledge Moore, Jeff Moher, Chun-Yu Yip y John Jonides (2008), "The Effects of Musical Training on Verbal Memory", *Psychology of Music*, vol. 36, pp. 353-365.
- GALICIA, Iris Xóchitl (1997), "El desarrollo lingüístico de los escolares a través de las actividades musicales", ponencia presentada en el I Encuentro Latinoamericano de Educación Musical, Salvador Bahía (Brasil), 15-21 de septiembre.

- GALICIA, Iris Xóchitl, Isabel Ixtlixóchitl Contreras y María Teresa Peña (2006), "Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development", *Early Childhood Research and Practice*, vol. 8, núm. 1, en: <http://ecrp.uiuc.edu/v8n1/galicia.html> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- GALICIA, Iris Xóchitl y Susana Pavón (2001), "Estimulación de las habilidades psicolingüísticas a través de la clase de música y las actividades extraescolares", *Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical*, vol. 1, núm. 1, pp. 49-58.
- GALICIA, Iris Xóchitl, María Teresa Peña, Isabel Ixtlixóchitl Contreras, Alejandra Sánchez y Susana Pavón (2011), "Influence of Frequency of Reproduction, Discrimination, and Representation of Musical Fragment in Psycholinguistic Skills of Preschool Children", *International Journal of Hispanic Psychology*, vol. 4, núm. 2, pp. 137-151.
- GALICIA, Iris Xóchitl, Alejandra Sánchez, Susana Pavón y María Teresa Peña (2006), "El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 38, núm. 7, pp. 1-10, en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1284Galicia.pdf> (consulta: 31 de agosto de 2012).
- GAN, Linda y Sylvia Chong (1998), "The Rhythm of Language: Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through and integrated music and language arts programs", *Early Child Development and Care*, vol. 144, pp. 39-45.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2004), *Programas de estudio 2004. Programa de educación preescolar 2004*, en: <http://www.reformapreescolar.sep.gob.mx/ACTUALIZACION/PROGRAMA/Programa-2004PDF.PDF> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2009), *Programas de estudio 2009. Educación básica. Primaria*, en: <http://www.siracfc.sep.gob.mx/docs/Catalogo2009/ProgramaPrimerGrado.pdf> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011a), *Programas de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica. Preescolar*, en: <http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/ProgramaPreescolar.pdf> (consulta: 15 de agosto de 2012).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2011b), *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica. Primaria. Primer grado*, en: http://basica.sep.gob.mx/dgdc/sitio/pdf/inicio/matlinea/2011/primer_grado.pdf (consulta: 15 de agosto de 2012).
- GÓMEZ-Betancur, Luz Ángela, David Antonio Pineda y Daniel Camilo Aguirre-Acevedo (2005), "Conciencia fonológica en niños con trastorno de la atención sin dificultades en el aprendizaje", *Revista de Neurología*, vol. 40, núm. 10, pp. 581-586.
- GROMKO, Joyce E. (2005), "The Effects of Music Instruction on the Development of Phonemic Awareness in Beginning Readers", *Journal of Research in Music Education*, vol. 53, pp. 199-209.
- GROMKO, Joyce Eastlund, Dee Hansen, Anne Halloran Tortora, Daniel Higgins y Eric Boccia (2009), "Effects of Temporal Sequencing and Auditory Discrimination on Children's Memory Patterns for Tones, Numbers, and Nonsense Words", *Journal of Research in Music Education*, vol. 57, núm. 2, pp. 140-151.
- HARGREAVES, David J. (1998), *Música y desarrollo psicológico*, Barcelona, Graó.
- HETLAND, Lois (2000), "Learning to Make Music Enhances Spatial Reasoning", *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34, núm. 3-4, pp. 179-238.
- Ho, Yim-Chi, Mei-Chun Cheung y Agnes S. Chan (2003), "Music Training Improves Verbal but not Visual Memory: Cross sectional and longitudinal explorations in children", *Neuropsychology*, vol. 17, núm. 3, pp. 439-450.
- HOSKINS, Carla (1988), "Use of Music to Increase Verbal Response and Improve Expressive Language Abilities of Preschool Language Delayed Children", *Journal of Music Therapy*, vol. 25, núm. 2, pp. 73-84.
- JIMÉNEZ, Araceli (2011), *Los programas de educación preescolar y sus propuestas curriculares respecto a la enseñanza musical dentro de los jardines de niños oficiales del Distrito Federal de 1942-1994*, Tesis de Maestría en Música (Educación Musical), México, UNAM-Escuela Nacional de Música.
- JIMÉNEZ, Juan E. y Rosario Ortiz (1998), *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: teoría, evaluación e intervención*, Madrid, Síntesis.
- JOHNSON, Christopher M. y Jenny E. Memmott (2006), "Examination of Relationships between Participation in School Music Programs of Differing Quality and Standardized Test Results", *Journal of Research in Music Education*, vol. 54, núm. 4, pp. 293-230.
- KOELSCH, Stefan, Thomas C. Gunter, D. Yves Cramon, Stefan Zysset, Gabriele Lohmann y Angela D. Friederici (2002), "Bach Speaks: A cortical 'language-network' serves the processing of music", *Neuroimage*, vol. 17, pp. 956-966.
- KOELSCH, Stefan, Elisabeth Kasper, Daniela Sammler, Katrin Schulze, Thomas C. Gunter y Angela D. Friederici (2004), "Music, Language and Meaning: Brain signatures of semantic processing", *Nature Neuroscience*, vol. 7, núm. 3, pp. 302-307.

- LACÁRCEL, Josefa (1995), *Psicología de la música y educación musical*, Madrid, Antonio Machado Libros, col. Aprendizaje-Visor.
- LAMB, Susannah J. y Andrew H. Gregory (1993), "The Relationship between Music and Reading in Beginning Readers", *Educational Psychology*, vol. 13, núm. 1, pp. 19-27.
- LUCAS, Jennifer R. y Joyce Eastlund Gromko (2007), "The Relationship of Musical Pattern Discrimination Skill and Phonemic Awareness in Beginning Readers", *Contributions to Music Education*, vol. 34, pp. 9-17.
- MEJÍA de Eslava, Lydia y Jorge Eslava (2008), "Conciencia fonológica y aprendizaje lector", *Acta Neurológica Colombiana*, vol. 24, núm. S2 pp. S55-S63.
- MORENO, Sylvain, Carlos Marques, Andreia Santos, Manuela Santos, São Luís Castro y Mireille Besson (2009), "Musical Training Influences Linguistic Abilities in 8-Year-Old Children: More Evidence for Brain Plasticity", *Cerebral Cortex*, vol. 19, núm. 3, pp. 712-723.
- OVERY, Katie (2000), "Dyslexia, Temporal Processing and Music: The potential of music as an early learning aid for dyslexic children", *Psychology of Music*, vol. 28, núm. 2, pp. 218-229.
- PATEL, Aniruddh D. e Isabelle Peretz (1997), "Is Music Autonomous from Language? A neuropsychological appraisal", en Irene Deliège y John A. Sloboda (eds.), *Perception and Cognition of Music*, Londres, Psychology Press-Taylor and Francis Ltd., pp. 191-215.
- PEYNIRCIOGLU, Zehra F., Aydyn Y. Durgunoglu y Banu Üney-Küsefog'lu (2002), "Phonological Awareness and Musical Aptitude", *Journal of Research in Reading*, vol. 25, núm. 1, pp. 68-80.
- PIRO, Joseph y Camilo Ortiz (2009), "The Effect of Piano Lessons on the Vocabulary and Verbal Sequencing Skills of Primary Grade Students", *Psychology of Music*, vol. 36, núm. 5, pp. 1-23.
- RAUSCHER, Frances H. (2003), "¿Puede afectar la instrucción en música el desarrollo cognitivo de los niños?", *ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, en: <http://www.ericdigests.org/2005-2/puede.html> (consulta: 15 de agosto de 2011).
- RAUSCHER, Frances H. y Mary Anne Zupan (2000), "Classroom Keyboard Instruction Improves Kindergarten Children's Spatial-Temporal Performance: A field experiment", *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 15, núm. 2, pp. 215-228.
- SCHÖN, Daniele, Maud Boyer, Sylvain Moreno, Mireille Besson, Isabelle Peretz y Régine Kolinsky (2008), "Songs as an Aid for Language Acquisition", *Cognition*, vol. 106, pp. 975-983.
- SCHUNK, Heather A. (1999), "The Effect of Singing Paired with Signing on Receptive Vocabulary Skills of Elementary ESL Students", *Journal of Music Therapy*, vol. 36, núm. 2, pp. 110-124.
- SIGNORINI, Angela y Ana María Borzone de Manrique (2003), "Aprendizaje de la lectura y escritura en español. El predominio de las estrategias fonológicas", *Interdisciplinaria*, vol. 20, núm. 1, pp. 5-30.
- TURNER, William E. y Claire M. Fletcher (1981), "The Relationship between Conceptual Tempo, Phonological Awareness and Word Recognition in Beginning Readers", *Journal of Reading Behaviour*, vol. 13, núm. 2, pp. 173-185.
- WAYLAND, Ratee, Elizabeth Herrera y Edith Kaan (2010), "Effects of Musical Experience and Training on Pitch Contour Perception", *Journal of Phonetics*, vol. 38, núm. 4, pp. 654-662.
- YOUNG, Susan (2003), "Time-Space Structuring in Spontaneous Play on Educational Percussion Instruments among Three and Four-Year-Olds", *British Journal of Music*, vol. 20, núm. 1, pp. 45-59.

Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza

VIVIANA GÓMEZ NOCETTI* | CARLA MUÑOZ VALENZUELA**
ILICH SILVA PEÑA*** | MARÍA PAZ GONZÁLEZ**** | PAULA GUERRA
ZAMORA***** | JORGE VALENZUELA CARREÑO*****

En Chile, los estudiantes provenientes de sectores de pobreza alcanzan logros inferiores en la escuela. Este fracaso ha sido explicado desde diferentes enfoques, y aunque actualmente existen numerosas iniciativas gubernamentales y privadas, sus resultados no muestran logros educacionales significativos. El propósito de este artículo teórico es sentar las bases conceptuales de una investigación que pretende estudiar al profesor, a partir de la consideración de que lo que éste piensa y cree, son claves para entender su actuación. Mecanismos adaptativos básicos llevarían al profesor a elaborar conocimiento simple —inaccesible a la conciencia— para resolver problemas sin mucho gasto cognitivo. Esto haría que las acciones en el aula estuvieran más bien guiadas por creencias que por conocimiento formal. Si éstas son ignoradas, las prácticas tradicionales continuarán reproduciéndose.

In Chile, students from the poorest sectors register lower school achievement levels. This failure has been explained from several approaches and, although many government and private initiatives currently exist, their results show no significant educational achievements. The purpose of this theoretical paper is to establish the conceptual research foundations for a study on teaching staff, from the perspective of the thoughts and beliefs of the teachers themselves, which we believe are the key to understanding their performance. Basic adaptive mechanisms would lead to the teacher developing simple knowledge —inaccessible to consciousness— to resolve problems without unnecessary cognitive effort. This would lead to classroom activities guided more by a belief system rather than through formal knowledge. If these facts are ignored, then the traditional practices will continue to be reproduced.

Palabras clave

Psicología educativa
Profesores
Creencias epistemológicas
Creencias sobre el aprendizaje y enseñanza
Alfabetización inicial
Enseñanza matemática inicial
Pobreza

Keywords

Educational psychology
Teachers
Epistemological beliefs
Beliefs about learning and teaching
Early literacy
Initial math education
Poverty

Recepción: 25 de febrero de 2012 | Aceptación: 19 de mayo de 2012

* Doctora en Psicología Evolutiva y del Aprendizaje Escolar. Académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica. Líneas de investigación: creencias epistemológicas, creencias sobre aprendizaje y enseñanza, formación de profesores, aprendizaje profundo. CE: vgomezn@uc.cl

** Doctora en Ciencias Psicológicas y de la Educación. Académica e investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: alfabetización inicial, escritura académica, creencias. CE: cvmunoz@gmail.com

*** Doctor en Ciencias de la Educación. Investigador asociado de la Universidad Católica de Temuco. Líneas de investigación: enseñanza de la matemática, investigación-acción, creencias. CE: ilichs@gmail.com

**** Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Universidad del Pacífico. Líneas de investigación: creencias epistemológicas, creencias sobre aprendizaje y enseñanza, formación de profesores. CE: mpgonzav@uc.cl

***** Doctora en Ciencias de la Educación. Académica de la Universidad Autónoma de Chile. Líneas de investigación: creencias epistemológicas, creencias sobre aprendizaje y enseñanza, formación de profesores. CE: pfguerra@uc.cl

***** Doctor en Ciencias de la Educación. Académico e investigador del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad de Playa Ancha. Líneas de investigación: motivación, sentido del aprendizaje, instrumentos de evaluación, escritura académica, competencias investigativas. CE: valenzu@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

La pobreza, a pesar de ser una constatación permanente en los países latinoamericanos, no suele ser mencionada entre los núcleos de atención y análisis de los programas de formación inicial de profesores. Tal parece que ésta no es reconocida como un factor interviniente, lo que pudiera estar encubriendo ciertas concepciones de invariabilidad o sensación de inmodificabilidad que pudieran estar coartando las posibilidades de desarrollo de los estudiantes provenientes de estos contextos. En este sentido, es necesario hacer visibles las ideas subjetivas que tienen los distintos actores del sistema educativo. En este artículo presentamos una revisión de la evidencia empírica sobre el estudio de las creencias asociadas al aprendizaje y la enseñanza, con el propósito de comprender los factores que inciden en las oportunidades de éxito escolar de los niños provenientes de contextos de pobreza.

¿POR QUÉ HABLAR DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBREZA?

El Estado chileno declara, en la Ley N° 20370 (2007), inspirarse en los principios de: a) universalidad y educación permanente, b) calidad de la educación, c) equidad del sistema educativo, e) diversidad, j) integración, y l) interculturalidad (Art. 3°). Además, reconoce que es deber del Estado proveer una educación gratuita y de calidad, fundada en un proyecto educativo público, laico y pluralista, que permita el acceso a toda la población, y que promueva la inclusión social y la equidad (Art. 4°: 2). Estas declaraciones son relevantes para asegurar el acceso a mejores oportunidades educativas, sin embargo, los logros que consiguen en la escuela los estudiantes provenientes de sectores de pobreza son inferiores a los de los demás (MINEDUC, 2011).

La preocupación por el tema del fracaso escolar de los niños provenientes de contextos de pobreza comienza en Estados Unidos en los años sesenta; para ello influyó la convergencia de factores tanto sociales como políticos y científicos, así como la guerra fría. La democratización de la escuela a comienzos del siglo XX permitió que estudiantes pertenecientes a minorías socioculturales y raciales accedieran a la educación formal por primera vez. Lamentablemente, la expectativa de que estos niños se desempeñaran de forma similar a los de clases sociales aventajadas no pudo ser cumplida. De este modo, el *fracaso escolar* se convirtió rápidamente en sinónimo de pobreza. Paralelamente, los avances en psicometría permitieron crear instrumentos que sirvieron para regular el sistema educativo, discriminando y desviando a los alumnos más vulnerables hacia la educación especial, con el propósito de que la escuela común se ocupara de quienes pudieran aprovecharla mejor.

Así pues, a partir de la aplicación de las pruebas de coeficiente intelectual (CI), la primera aproximación teórica al problema se asoció a la raza, pues los pobres eran principalmente de raza negra; los niños de este sector presentaban logros muy inferiores a los de raza blanca y, además, su rendimiento escolar correlacionaba con bajas puntuaciones en CI (Jensen, 1971, cit. en Ogbu, 1986).

Esto dio origen a un debate científico que llevó a cuestionar la posibilidad de medir la inteligencia, ya que ésta se remitía a contenidos adquiridos por escolarización y no consideraba diferencias culturales tales como el lenguaje (Lewontin *et al.*, 1996; Neisser, 1986). Aparece entonces la hipótesis de la “deprivación cultural”, que resulta de vivir en ambientes ubicados en zonas deprivadas que no entregan experiencias tempranas suficientes ni ricas como para estimular adecuadamente el desarrollo intelectual (Neisser, 1986). De

1 Este artículo forma parte del Proyecto Fondecyt n° 1120550, titulado “Creencias epistemológicas, sobre el aprendizaje y la enseñanza en contextos de pobreza, en estudiantes de pedagogía y formadores de profesores”.

este modo, desde una explicación basada en el *determinismo biológico* en la distribución de la inteligencia, se pasó a una explicación basada en el *determinismo ambiental*.

La tesis de la “cultura de la pobreza” de Lewis (1965, cit. en Valentine, 1970), reforzó el estereotipo de la familia pobre. Los niños pobres estaban deprivados del cuidado de su salud y nutrición, pero también del cuidado materno y de la estimulación ambiental. Sin embargo, la contra-argumentación de esta idea levantó la hipótesis de un problema estructural de la sociedad:

El plan de vida que los pobres reciben a través de la socialización no difería, en lo esencial, del que profesaba la sociedad en su conjunto, pero las condiciones reales de vida que imponían los bajos ingresos eran incompatibles, en importante medida, con la realización de este plan cultural (Valentine, 1970: 135).

La evolución teórica posterior profundizó la visión crítica de la sociedad:

- a) develando mecanismos de reproducción de las estructuras de poder y control de las clases más acomodadas, materializados a partir de formas legitimadas de usos del lenguaje y prácticas culturales tales como la división social del trabajo, la familia y las escuelas (Bernstein, 2001; Bourdieu, 1990);
- b) postulando la “doble estratificación” que afecta a los nativos americanos, afroamericanos y mexicoamericanos, quienes muestran una historia de opresión y subordinación social enraizada en el colonialismo mantenido por el sistema social norteamericano, siendo esta estratificación más rígida que la clase (Ogbu, 1986; 1997). Así, los diferentes niveles de rendimiento en la escuela surgen tras el contacto inicial y son desarrollados por el

grupo minoritario como patrones de adaptación que “sirven de arreglo a su subordinación”, y que a su vez llevan a patrones de adaptación psicológica negativos (Ogbu, 1997);

- c) el “fracaso estructurado por la escuela” pone acento en la necesidad de reestructurar las escuelas y la sociedad, en lugar de cambiar la cultura de los estudiantes. El problema es analizado tanto desde un frente estructural como desde uno funcional: el problema estructural ha llevado a la necesidad de cambiar el currículo, la organización escolar y los libros; el problema funcional ha implicado un cambio en las prácticas y los procesos de enseñanza, el tiempo dedicado a la tarea, etc. (Portes, 1996).

Aunque la discusión anterior se ha desarrollado a nivel de expertos, no ha formado parte de la reflexión al interior de los programas actuales de formación de profesores en nuestro país. Es posible, entonces, que muchas de estas explicaciones sobre la pobreza coexistan sin que hayan sido revisadas sistemáticamente.

¿CÓMO SE ENFRENTA ESTE PROBLEMA EN EL CONTEXTO CHILENO?

Hoy en día es difícil distinguir qué criterios pueden utilizarse para diferenciar a la clase social “pobre”, pues muchas de las características que se consideraban propias de la pobreza en los años cincuenta se dan actualmente en la clase media: familias con un solo padre, hogares con la madre como jefe de hogar, altas tasas de divorcio y abuso de sustancias. En general se utilizan factores como ingresos, educación, empleo, estilo de vida y valores, pero no existe acuerdo entre los especialistas (Banks y McGee, 2010).

En Chile, la pobreza se considera como un fenómeno multidimensional que engloba

aspectos tangibles (como carencia de nutrición adecuada) e intangibles (como sensación de desaliento). Sin embargo, los estudios se han centrado mayoritariamente en los aspectos tangibles, pues resultan más fáciles de cuantificar (Larraín, 2008). Se compara el ingreso familiar con el costo de una canasta de satisfacción de necesidades básicas (CSNB), y de ahí se desprenden la línea de pobreza y la de indigencia. En la encuesta CASEN realizada en el año 2009 por el Ministerio de Planificación y Cooperación (MIDEPLAN), 11.4 fueron considerados pobres y 3.7 por ciento indigentes (MIDEPLAN, 2010).

Respecto de su distribución, la región con mayores índices de pobreza es la Araucanía, con 27 por ciento. Siete regiones del país (Araucanía, Biobío, Maule, Los Ríos, Atacama, Coquimbo y Tarapacá) superan el 15.1 por ciento, y ocho regiones del país (Araucanía, Atacama, Los Ríos, Biobío, Aysén, Maule, Arica y Parinacota y Coquimbo) registran más de 3.7 por ciento de indigencia. Todas estas regiones se encuentran alejadas de la Región Metropolitana y muestran una asociación entre pobreza y ruralidad.

Uno de los factores que aumenta la probabilidad de pertenecer al quintil más pobre de la población es la pertenencia a pueblos indígenas (MIDEPLAN, 2010). Según el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP, 2010), esta probabilidad es de 2.6 por ciento, y aumenta si se vive en las provincias de Arauco, Malleco o Cautín. Considerando que 7 por ciento de la población a nivel nacional declaró pertenecer o descender de pueblos originarios, en la Región Metropolitana, esta cifra alcanza 4 por ciento. Además, en las regiones de La Araucanía, Arica y Parinacota, Aysén, Magallanes y Los Lagos, esta proporción supera el 20 por ciento de los habitantes.

En el sistema educativo chileno, las instituciones que atienden a los sectores de los quintiles con menores ingresos de la población son

las escuelas particulares subvencionadas por el Estado. A partir del año 2007 el gobierno elaboró un mecanismo para la entrega de una serie de beneficios adicionales a estas escuelas a partir de lo que denominó “índice de vulnerabilidad” (IVE-SINAE) (MINEDUC, 2010). Este índice complementa tanto las mediciones individuales como las institucionales para reflejar la condición de riesgo que se asocia a los estudiantes en cada establecimiento. El cálculo de estos índices, junto con los resultados de la prueba nacional de aprendizajes escolares SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), permitirían tener una visión de las escuelas que necesitan apoyos específicos (Cornejo, 2005).

Sin embargo, la aparición de nuevos conceptos o categorías no ayuda mucho a la hora de ofrecer mejores oportunidades de aprendizaje, pues su único fin es reconocer a qué grupo se le asignarán los fondos públicos en forma diferenciada. Además,

...el concepto... tiene raíces ideológicas. En este sentido, lo que se impugna es, básicamente, la justificación de formas marcadamente asistencialistas de hacer política social por medio del recurso a una fórmula retórica: que los programas sociales están destinados a ayudar a *los más vulnerables* o a aquellos que se encuentran en *riesgo social*... La elaboración de criterios de focalización de recursos resultan excesivamente exigentes, al punto de excluir de ciertos beneficios a personas que pueden necesitarlos en la misma —o incluso mayor— medida (Moreno, 2008: 31-32).

De acuerdo con la encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN) 2009, la educación básica en Chile muestra una alta cobertura, pues la tasa neta² de asistencia del quintil más pobre es de 91.7 por ciento, porcentaje que varía poco respecto

2 Tasa neta de asistencia básica: número total de alumnos de 6 a 13 años que asisten a básica por sobre la población de 6 a 13 años.

al quintil más alto (94 por ciento). No obstante, al medir la calidad de la educación mediante la prueba SIMCE se observan diferencias en los resultados por grupo socioeconómico:³ en la medición 2010, la mayoría de los estudiantes del grupo socioeconómico bajo se encontraba en el nivel inicial en las pruebas de lectura, matemáticas y ciencias naturales, mientras que en el grupo socioeconómico alto, la mayoría de los estudiantes se concentraba en el nivel avanzado (MINEDUC, 2011).

Para paliar las brechas existentes entre los grupos se han propuesto diversas iniciativas, principalmente orientadas a aumentar el gasto en educación. Sin embargo “no se debe esperar tener mejor desempeño únicamente por tener una inversión superior” (Hanushek, 2010: 12).

Existen experiencias que apuntan a mejorar la calidad de la educación en sectores de pobreza; así, se han desarrollado, por ejemplo: 1) intervenciones en escuelas (Programa p-900, Proyecto Montegrande, Proyecto de escuelas y liceos prioritarios, entre otros); 2) la creación de fundaciones educacionales financiadas mediante mecanismos de compromiso social de las empresas; y 3) la preparación de profesores en formación y en ejercicio para el trabajo en contextos de pobreza. Al respecto, Ferrada (2008) muestra un modelo de intervención orientado a la transformación social y educativa dirigido a contextos vulnerables. Un proyecto afín a esta línea reporta buenos resultados al aplicarlo en educación preescolar, pues permite descartar que los niños vulnerables aprenden menos y permite romper con las bajas expectativas de la comunidad en relación a sus aprendizajes; este mismo proyecto afirma el aprendizaje dialógico y el desarrollo de metodologías interactivas, ya que los aprendizajes aumentan en tanto se abandonan las ideas de fracaso y se adopta una

actitud esperanzadora frente a la educación pública en contextos de vulnerabilidad social y económica (Bastías, 2007).

De este tipo de intervenciones emerge el desafío de mejorar las escuelas, principalmente a través del cambio en la comunidad educativa, y en especial en lo que concierne a las creencias de los profesores, pues son quienes se encargan de planificar y poner en marcha estos procesos. Pero ¿por qué considerar las creencias?

CREENCIAS Y OTROS TIPOS DE CONOCIMIENTO SUBJETIVO RELEVANTES PARA LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE POBREZA

La evolución teórica señalada en los párrafos anteriores pone de manifiesto ciertos fenómenos producidos por el enfrentamiento de situaciones sociales y culturales complejas, de los cuales no somos del todo conscientes y que influyen finalmente en el tipo y calidad de las interacciones y, en el caso de esta reflexión, en las oportunidades que se ofrecen a los niños provenientes de contextos de pobreza.

Los seres humanos contamos con una “maquinaria mental” que tiende a reducir la complejidad del ambiente mediante una selección de los rasgos más sobresalientes. Esta información se organiza en categorías o esquemas, los cuales son fácilmente recuperables por la memoria (Allport, 1962). Su función primaria es la de facilitar las interacciones sociales, ya que dirigen nuestro comportamiento.

La información así empaquetada, que subyace a nuestras acciones, ha sido abordada por distintas disciplinas tales como la Psicología, la Sociología, la Antropología y la Filosofía, a partir de las cuales se han originado diversos constructos que intentan dar cuenta de ella.

3 Para ampliar la información sobre la asignación del grupo socioeconómico consultar: “Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2009 4º Básico”, en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Documentos_tecnicos_investigadores/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_4to_Basico_2009.pdf (consulta: 2 de junio de 2011).

Además, esta complejidad se conjuga con que, por el momento, está poco claro si éste es un fenómeno general o si más bien es específico de dominio.

En Sociología encontramos conceptos como *estereotipo*, o creencias sobre las personas y los comportamientos de grupo (Leyens *et al.*, 1994), en las que basamos nuestro comportamiento al enfrentar a los demás. Estas se consolidan como “naturales”, y denotan una “existencia subyacente” en los sujetos y grupos (Rothbart y Taylor, 1993, cit. en Yzerbyt y Schadron, 1996); y, según Armstrong (2010), parecen servir para que las clases acomodadas se absuelvan a sí mismas de la responsabilidad de mejorar las escuelas para estudiantes de bajos ingresos. Al caricaturizar a los padres como flojos, adictos, o que no desean trabajar, no cuidan a los niños y no valoran la educación, la actitud que prevalece es clasista, pero está tan enraizada en la gente que incluso no es consciente de que la tiene. Los *prejuicios* son actitudes problemáticas que imponen generalizaciones desfavorables hacia cada uno de los individuos pertenecientes a un grupo particular, sin tener en cuenta las diferencias individuales existentes al interior de éste (Bourhis *et al.*, 1996); y *discriminación*, cuando pasamos de los prejuicios a la acción, mediante un comportamiento negativo hacia los miembros de un grupo ante los cuales mantenemos prejuicios (Dovidio y Gaertner, 1986, cit. en Bourhis *et al.*, 1996).

En Psicología, un fenómeno similar se conoce como *creencia*. Son comprensiones, premisas o proposiciones de base subjetiva acerca del mundo que uno considera verdadero (Kagan, 1992; Richardson, 2003). En cuanto a estructura, éstas estarían pobremente organizadas y existirían unas creencias más centrales y difíciles de cambiar, y otras más periféricas (Pajares, 1992), de manera similar a lo que ocurre con las representaciones sociales (Abric, 1993, 2001; Flament, 2001). Según Green (1971, cit. en Van Driel *et al.*, 2007), pueden coexistir creencias incompatibles o

inconsistentes puesto que éstas se agrupan como “*clusters*” y existiría poca fertilización cruzada entre los sistemas de creencias.

En Psicología educativa, no obstante, la corriente sobre el conocimiento y las creencias del profesor a menudo no distingue entre ambos constructos. Alexander *et al.*, por ejemplo, los igualan, “puesto que conocimiento comprende todo lo que la persona conoce o cree que es cierto, sea o no verificado como verdadero de modo externo u objetivo” (1991: 137). Otros autores consideran que es importante diferenciar ambos conceptos porque así la meta de la educación sería desarrollar, modificar y transformar las creencias de los estudiantes solicitándoles que las cuestionen; llevándolos a tomar contacto con el conocimiento (Richardson, 2003; He y Levin, 2008). Ya que las creencias son proposiciones que son aceptadas como ciertas en forma individual, no requieren una garantía epistémica (Richardson, 2003); en cambio, el conocimiento sí. Este último estaría conformado por un conjunto de proposiciones compartidas por una comunidad de expertos (para profundizar sobre esta controversia se sugiere leer Alexander *et al.*, 1998; Maggioni *et al.*, 2006; Murphy, 2007).

Kagan (1992) sostiene que mucho del conocimiento que poseen los profesores es subjetivo, más parecido a una creencia. Además, se ha demostrado que las creencias influyen de forma importante en el cambio durante la formación inicial y continua de los docentes (Pajares, 1992).

Adicionalmente, Lortie (1975) indica que los estudiantes de Pedagogía han sido aprendices por observación durante gran parte de su vida, al participar en procesos educativos; poseen creencias sobre la enseñanza, el rol del profesor, el aprendizaje, la evaluación, etc., que se transforman en el principal marco interpretativo con el que se enfrentan al escenario educativo. En estos escenarios, por otro lado, se tiende a distinguir entre estudiantes “normales” y “problemáticos”, en donde los

primeros tienen potencialidades que les permiten aprender y progresar en el sistema educativo, mientras que los segundos están destinados al fracaso y a la deserción (López *et al.*, 1984). Esto hace probable que se replique este modelo una vez que los futuros profesores se desempeñen en las escuelas, ya que las creencias guían la acción.

Pero ¿qué tipo de creencias podrían ser las más importantes para entender la actuación de los profesores con respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos de pobreza? La literatura señala que éstas podrían ser: 1) creencias epistemológicas, 2) creencias sobre la enseñanza y aprendizaje en general, 3) creencias sobre enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial, y 4) matemática temprana; todas éstas sobre estudiantes en contextos de pobreza.

¿POR QUÉ ESTUDIAR LAS CREENCIAS EPISTEMOLÓGICAS?

Las *creencias epistemológicas* son creencias individuales acerca del *conocimiento* y del *conocer* (Hofer y Pintrich, 1997). De acuerdo a Schommer, las creencias epistemológicas se caracterizan por su grado de desarrollo y complejidad, y se mueven desde un polo de *ingenuidad* hasta un polo de *sofisticación* (Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004). Así, las creencias epistemológicas se organizarían multidimensionalmente como un sistema, con dimensiones independientes tales como: *estructura del conocimiento* (el conocimiento está conformado por piezas desordenadas o está integrado y es complejo); *estabilidad del conocimiento* (el conocimiento es inmodificable y certero o es algo tentativo); *fuerza del conocimiento* (el conocimiento proviene desde una fuente o autoridad experta externa o es una construcción personal de cada sujeto en forma autónoma); *control del aprendizaje* (la capacidad para aprender está predeterminada desde el nacimiento o puede ir incrementándose durante la vida), y

velocidad del aprendizaje (el aprendizaje ocurre rápidamente, o no ocurre, o es un proceso gradual).

A esta idea de multidimensionalidad, otros autores agregan una visión de desarrollo y cambio en la que aparecen creencias cualitativamente diferentes que no son abordadas por un continuo ingenuo vs. sofisticado (Perry, 1968; King y Kitchener, 2004; Kuhn *et al.*, 2000). Por ejemplo, Brownlee *et al.*, (2008) señalan que cada dimensión podría entenderse como una gradiente que va desde los niveles más básicos —denominados dualistas o absolutistas— seguidos de un relativismo o subjetivismo, un evaluativismo básico o práctico y, por último, un evaluativismo complejo. En esta transición hacia interpretaciones más complejas, las personas irían asumiendo que el conocimiento es incierto e inestable, construido por un individuo autónomo y crítico, y que requiere de profundos procesos analíticos para establecer qué conocimiento es válido y cuál no (Kunh *et al.*, 2000).

Aunque las creencias no explican por sí solas lo que el profesor decide hacer en el aula, éstas influyen sobre el origen y estructura que éste le asigna al conocimiento, su grado de verdad y la fuente de la cual lo obtendrá para enfrentar los procesos de enseñanza y aprendizaje que pondrá en marcha para que sus estudiantes puedan acceder a dicho conocimiento.

¿POR QUÉ EXPLORAR LAS CREENCIAS SOBRE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE?

En el campo de la psicología educativa existe una aproximación centrada en las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza, las cuales se describen como concepciones intuitivas sobre el aprendizaje, que pueden ser clasificadas —considerando los supuestos epistemológicos, ontológicos y conceptuales subyacentes— como teorías o concepciones *directas*, *interpretativas* o *constructivistas* (Pozo *et al.*, 2006; Aparicio, 2007).

La *concepción directa* omite al sujeto cognitivo, en cuanto entiende el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje como el resultado de la exposición a la realidad objetiva existente. El conocimiento es un objetivo, universal e independiente de quien conoce; el aprendizaje sería un proceso pasivo y reproductivo, donde la mera exposición a ciertos estímulos, sin la mediación de procesos psicológicos, generaría cambios conductuales. El rol del profesor es transmitir de forma fiel y directa el conocimiento a sus estudiantes, quienes lo adquirirán por recepción. Es similar al conductismo (Pozo *et al.*, 2006).

La *concepción interpretativa* entiende el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje como resultados de la interacción entre sujeto-objeto (Rosas y Sebastián, 2001), pero considera el conocimiento como una reproducción de la realidad distorsionada por el sujeto. El aprendizaje es un proceso lineal de acumulación de conocimiento, y la enseñanza una transmisión fiel de éste, para que el sujeto lo adquiera con la menor distorsión posible. La teoría interpretativa no rompe radicalmente con el supuesto epistemológico realista, ya que mantiene la ambición de que el aprendizaje sea una copia fiel de la realidad, por lo que se asocia a la teoría del procesamiento de la información (Pozo *et al.*, 2006).

Estas dos primeras concepciones del aprendizaje son producto del sistema operativo que poseen los seres humanos para procesar la realidad, por lo tanto, son explicaciones que se derivan de mecanismos asociacionistas, en el caso de la concepción directa, y más tarde por la exposición al extenso lenguaje mentalista que es propio del proceso de escolarización al que se someten los miembros de nuestra sociedad (Aparicio, 2007). En esta última concepción, Strauss y Shilony (1994) no encontraron diferencias cualitativas entre las concepciones sobre el aprendizaje de un preadolescente y un adulto no experto en teorías del aprendizaje. Ambos podrían poseer una concepción interpretativa, pero el adulto

tendría mayor número de experiencias y más vocabulario, que es lo que a simple vista podría hacernos pensar que son diferentes.

La *concepción constructiva* admite que el conocimiento es una construcción, que el aprendizaje es un proceso dinámico de transformación de estructuras de conocimiento previo en interacciones humanas significativas entre el sujeto y el objeto de aprendizaje. La enseñanza se orienta a la generación de situaciones que permitan activar las estructuras de conocimiento previo en los alumnos y a proponer los recursos educativos necesarios para que aquéllos operen con dichas estructuras y así logren transformarlas. La visión constructiva adhiere al supuesto epistemológico relativista al aceptar que el conocimiento es una construcción de los sujetos (Pozo *et al.*, 2006).

Esta última concepción del aprendizaje no ocurre por la mera acción de mecanismos de procesamiento heredados por la especie, como es el caso de las concepciones directa e interpretativa, sino que es producto de las demandas de la cultura e historia recientes; en esa medida, requiere de ciertos andamios culturales artificiales, como la acción de procesos reflexivos e intencionados más complejos (Pozo, 2003; Aparicio, 2007).

Carol Dweck (2000) señala que las personas, además, contamos con teorías implícitas o creencias sobre la inteligencia o capacidad para aprender, a partir de las cuales dicha capacidad puede ser vista como algo fijo, definido desde el nacimiento, imposible de modificar, o bien puede ser concebida como algo moldeable, es decir, modificable. La primera concepción es problemática porque en muchos casos los profesores justifican los resultados de aprendizaje por el origen social o étnico de sus estudiantes. Al igual que en el caso de la concepción constructiva del aprendizaje, comprender que la inteligencia es moldeable requiere de reflexión intencionada sobre el fenómeno, cuestión que no siempre se realiza en los contextos de formación de profesores.

Exploraciones internacionales sobre el tema, como el informe TALIS (Teaching and Learning International Survey) (OECD, 2010), revela que la mayoría de los profesores reportan creencias constructivistas sobre la enseñanza, puesto que reconocen que su tarea no es simplemente presentar hechos o brindar a los estudiantes oportunidades de práctica, sino que deben apoyarlos en la construcción de conocimiento. Pero a pesar de la tendencia al constructivismo, los profesores declaran el uso de estrategias de enseñanza tradicionales con mayor frecuencia que el empleo de prácticas orientadas al alumno, especialmente cuando los estudiantes provienen de contextos de pobreza.

La investigación sobre las creencias de los profesores es reciente en el contexto chileno. Judikis *et al.* (2008) indagaron acerca de las teorías implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes de Pedagogía y en profesores, y encontraron que los últimos adhieren mayoritariamente a concepciones activas y constructivistas del aprendizaje, y con ello coinciden con la reforma curricular, pero observan la coexistencia de más de una creencia en un mismo sujeto, hipotéticamente activadas por el contexto. Gómez y Guerra (2012) realizaron una comparación de las creencias de profesores en servicio con estudiantes de Pedagogía que finalizaban su carrera, y encontraron que no existen grandes diferencias entre ambos conglomerados, puesto que la mayoría de los sujetos presenta un perfil en el que se combinan respuestas de tipo directo, interpretativo y constructivo; con ello corroboran lo encontrado por Judikis *et al.* en el año 2008. Estas autoras, no obstante, encontraron una pequeña diferencia a favor de los estudiantes de Pedagogía y del subgrupo de profesores novatos, grupos en los que hubo un porcentaje mayor de creencias constructivistas, aunque un estudio realizado por García y Sebastián (2011) con estudiantes de pedagogía en educación básica, pedagogía en educación parvularia y pedagogía en educación media reveló que

no existen diferencias en las creencias de estudiantes de primer y último año de Pedagogía, pero sí unas creencias más sofisticadas en los estudiantes de pedagogía en educación media. Por otra parte, Gómez *et al.* (2011) investigaron las creencias epistemológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza de estudiantes de Pedagogía en el contexto de un curso obligatorio de pregrado en el que se procuró el cambio de creencias. En dicho estudio se evidenciaron cambios en la sofisticación de las creencias sobre aprendizaje y enseñanza, en el sentido de que aumentaron los perfiles constructivistas y en las dimensiones *estabilidad del conocimiento* y *velocidad del aprendizaje*, pertenecientes a las creencias epistemológicas. Además, en el seguimiento de las generaciones anteriores observaron cambios cualitativos en la concepción del aprendizaje y un reconocimiento de la influencia del curso en el cambio, pero se mantuvo la yuxtaposición de concepciones.

Dado que las creencias guían la acción pedagógica, no es posible agotar el tema basándose sólo en las creencias epistemológicas y sobre el aprendizaje y la enseñanza. Si bien estas creencias podrían significar el núcleo duro del pensamiento del profesor, se sabe que el conocimiento es de dominio específico y que existen otras áreas a explorar. Los estudiantes más pobres del país, particularmente los de población indígena, logran los resultados más bajos del sistema en lenguaje y matemática, por lo tanto, es necesario explorar cómo se configuran las creencias de los profesores respecto a la alfabetización y la matemática inicial, dos de las disciplinas fundamentales del currículo escolar.

CREENCIAS SOBRE LITERACIDAD EMERGENTE/INICIAL

El aprendizaje de la lectura es fundamental tanto en el proceso de aprendizaje como en el de enseñanza. Su dominio influye en la calidad de los aprendizajes. En el caso contrario, es sinónimo de fracaso y deserción escolar. En

Chile la inclusión del aspecto multicultural en los planes y programas (MINEDUC, 2006) persigue la valoración y uso de la lengua vernácula y que “junto con enseñar castellano, la escuela desarrolle la lengua originaria y favorezca el fortalecimiento de la propia identidad cultural” (MINEDUC, 2006: 29). Este aspecto resulta particularmente importante en las regiones donde se concentra un alto porcentaje de la población indígena del país.

Por lo anterior, es de suma importancia observar cómo las creencias respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje en contextos vulnerables y multiculturales afectan las prácticas docentes. Según Stevens y Palincsar (1992), la pobreza dura en los barrios urbanos parece tener una influencia abrumadora en las prácticas de los profesores: una gran mayoría describe a sus alumnos sólo en función de las diferencias socioeconómicas y de cómo éstas impactan a su clase. Au (1998), desde una perspectiva socioconstructivista, concibe cinco explicaciones para interpretar las brechas en el logro de la *literacidad*, a saber: diferencias lingüísticas, diferencias culturales, discriminación, educación de calidad inferior y razones para la escolarización. La investigación muestra que las creencias juegan un rol capital en varios aspectos de la lectura, tanto en la aproximación de los estudiantes al objeto de estudio como en la manera en que se aborda su enseñanza por parte de los profesores. Tercanlioglu (2001) muestra, por ejemplo, cómo los profesores en formación no se sienten seguros de sus propias capacidades de lectura; del mismo modo, no se muestran motivados por enseñar a leer en las escuelas, pero aceptan que es una obligación enseñarla como parte de la materia. Creen, además, que un buen profesor de lenguas (lectura) debe necesariamente ser un buen lector que lee junto con sus alumnos.

Desde la perspectiva de los estudiantes, la investigación que conecta creencias epistemológicas con el aprendizaje de la lengua escrita reporta que al describir de manera

retrospectiva su experiencia infantil con la lectura, los adultos iletrados atribuyen su fracaso lector a la concepción de la lectura como *memorización de palabras* (Johnston, 1985). Se ha observado también la creencia de que *leer para aprender* significa memorizar datos o hechos, lo que es propio de los estudiantes que consideran el conocimiento como correcto o incorrecto, de forma absoluta; en cambio, los que creen en el *relativismo del conocimiento* sentirán que entienden la información cuando son capaces de trasladarla a un nuevo contexto (Ryan, 1984).

Respecto a las creencias de los profesores acerca de la alfabetización, la investigación comienza con De Ford, en 1985 (Galdames *et al.*, 2010). Estas creencias incluyen los siguientes aspectos: cómo se piensa que los niños desarrollan habilidades para la *literacidad*, cuál debe ser el rol del profesor y cómo deberían implementarse esas prácticas en el aula.

En Chile, Arenas *et al.*, observan que las educadoras de párvulo conciben la enseñanza del lenguaje escrito como propia de “niveles superiores”, y afirman mayoritariamente que “el jardín infantil debe ser un lugar de esparcimiento” (2010: 89). Por su parte, Galdames *et al.* (2010), centrándose en la observación de prácticas de enseñanza, constatan que un porcentaje importante de docentes (68 por ciento) utiliza *textos con sentido completo*, tanto para la lectura como para la escritura, lo que “marca un cambio respecto a las prácticas habituales, caracterizadas más bien por la enseñanza del lenguaje escrito a partir de unidades lingüísticas aisladas, como palabras y oraciones, de manera descontextualizada” (Galdames *et al.*, 2010: 8). Sin embargo, al mismo tiempo reconocen que el *tipo de actividades a partir del texto leído* corresponde a tareas simples o preguntas sobre información explícita del texto, y por tanto, a muy pocas actividades de mayor coste cognitivo.

Un hecho semejante es destacado por Eyzaguirre y Fontaine (2008), quienes luego de comparar escuelas pobres con calificaciones

alta, media y baja en la prueba SIMCE, consideran que en general

...las prácticas de enseñanza dejan mucho que desear para producir aprendizajes de calidad... se requiere de parte de las instituciones formadoras una reflexión y una revisión de este aspecto, ya que de hecho la evidencia de este estudio muestra que los profesores en general no han recibido un buen entrenamiento ni siquiera en alfabetización básica y que las buenas escuelas se han visto obligadas a suplirlo con cursos propios (Eyzaquirre y Fontaine, 2008: 309-310).

Esta discusión se puede matizar si consideramos que estas últimas constataciones podrían no depender exclusivamente del adecuado dominio de los contenidos y la didáctica, sino que las explicaciones subjetivas de los profesores que subyacen a estas prácticas, podrían estar restringiendo el cambio pedagógico a pesar del acceso a enfoques teóricos y didácticos más actualizados.

CREENCIAS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LAS MATEMÁTICAS

En la literatura existen diversos estudios que apoyan la existencia de una relación entre las creencias acerca de las matemáticas, su enseñanza y la práctica docente, pero no se encuentran estudios de las creencias sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas en contextos de pobreza.

Según Marbach-Ad y McGinnis (2009), las creencias acerca de qué son las matemáticas y qué significa su aprendizaje afectan directamente a cómo se enseñan. En esta misma línea, Bryan y Atwater (2002) observaron que las creencias de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza juegan un papel importante en determinar sus propósitos en el aula y afectan directamente muchos

aspectos de su trabajo profesional, incluida la planificación, evaluación y la toma de decisiones durante las interacciones en el aula con los estudiantes.

En un estudio en Turquía sobre las creencias de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica, Toluk Uçar *et al.* (2010) encontraron que los estudiantes consideran que las matemáticas consisten en una *disciplina con una serie de reglas y fórmulas* que son *aprendidas por memorización*, y las describen como *aburridas, difíciles* y una *asignatura desagradable* en la escuela. Por otra parte, Swars *et al.* (2007) argumentan que no es raro que los estudiantes de Pedagogía lleguen con una visión tradicional de las matemáticas como un *cuerpo fijo de conocimientos* que *se entrega* a niños y niñas, por lo general, a través de presentaciones organizadas y clases expositivas. En otra investigación, Szydlik *et al.* (2003) muestran que muchos estudiantes de Pedagogía tienen creencias que son restringidas, formales y rígidas, por lo que el foco de los estudios debería estar en cambiar las creencias de los profesores en formación.

En un estudio comparativo realizado en Croacia entre estudiantes de Pedagogía en Matemáticas y estudiantes de Educación General Básica, Pavlin-Bernardic *et al.* (2010) señalan que los primeros tienen un mayor acercamiento afectivo con las matemáticas y por lo tanto su actitud hacia ellas como campo disciplinario es distinta.

Algunas investigaciones cualitativas recientes muestran una inconsistencia entre las creencias de los docentes y sus formas de enseñanza ya que, a pesar de que sus creencias no son tradicionales, el trabajo pedagógico en el aula sí lo es (Toluk Uçar y Demirsoy, 2010; Anderson *et al.*, 2005). Scott (2005), por su parte, mostró que los docentes novatos tenían mayor flexibilidad en torno a sus creencias y que eran más capaces de enseñar matemáticas desde una perspectiva constructivista.

La literatura concluye que el bajo rendimiento académico es producto tanto de las

consecuencias de la pobreza misma como de una educación desigual y poco equitativa (Banks *et al.*, 2005). A nivel de escuela, la mayoría de los profesores espera que los niños persigan las metas de la clase media, pero éstas no siempre están presentes cuando las familias luchan cada día por la supervivencia. Según Armstrong (2010), una forma de ayudar a mejorar esta situación sería que los educadores reconocieran sus propios sesgos y trabajaran para superarlos. De los apartados anteriores podemos sugerir que la revisión de concepciones tales como conocimiento, inteligencia, aprendizaje, enseñanza, diversidad cultural, pobreza y oportunidades de aprendizaje, son una meta fundamental de la actual formación de profesores.

En general se puede reconocer que todavía existen niños que fracasan en las escuelas, pero el mayor número de estos niños proviene de sectores empobrecidos y, a su vez, la mayor parte es indígena, por lo que estas variables debieran formar parte de los programas de formación de profesores. En este contexto, Gorski (2009) reconoce diferentes aproximaciones a la formación inicial de profesores para la educación multicultural: 1) enseñanza del “otro” (se les prepara para trabajar con poblaciones diversas, estudiando la cultura e identidad de los grupos y cómo asimilarlos al sistema educativo); 2) enseñanza con sensibilidad cultural y tolerancia (se les prepara para tolerar la diferencia y volverse conscientes y sensibles ante la diversidad, principalmente sometiendo a revisión los propios sesgos y prejuicios personales); 3) enseñanza con competencia multicultural (se promueve el desarrollo de competencias para implementar un currículo multicultural y para satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes); 4) enseñanza en contextos sociopolíticos (se les compromete en la revisión crítica de las influencias sistémicas de opresión, poder, dominancia, inequidad e injusticia en la escolarización); y 5) enseñanza para la resistencia y las prácticas contra-hegémicas (se les prepara

para la enseñanza en contextos sociopolíticos, se pone énfasis en la deconstrucción y en la actuación contra la opresión). Como se puede observar, cada una de estas aproximaciones posee marcos teóricos en los que se sustenta, y presenta una concepción de la formación y del currículo pertinente para la formación de los profesores que asegure el logro de ese perfil profesional.

En síntesis, se tiene que el fracaso en la escuela de los niños en contextos de pobreza ha sido crecientemente abordado desde una visión compleja a la que aportan los análisis tanto estructurales de la sociedad más amplia, como de los contextos más cercanos, tales como las escuelas y sus profesores. Estos últimos actores parecen ser relevantes para explicar la persistencia del fracaso, pero esta explicación debe tomarse con precaución, pues más que implicar aspectos volitivos, se produce por la configuración y función de la maquinaria cognitiva que todos poseemos. El hecho de que las personas actuemos guiados por nuestras creencias es un fenómeno de todos los seres humanos.

Ahora bien, a pesar de que la respuesta a esta problemática es compleja y multisistémica, es posible comenzar por concentrarse en los profesores, dada su responsabilidad en la entrega de oportunidades de desarrollo y aprendizaje a sus estudiantes, especialmente aquellos provenientes de contextos de pobreza. Es necesario explorar el estado y configuración de sus creencias sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, en especial las referidas a la alfabetización y matemática inicial. Si estas creencias resultan simples habrá mayor probabilidad de que el círculo del fracaso continúe perpetuándose. La literatura señala que los ambientes de formación de profesores parecen ser un lugar privilegiado desde donde intervenir para modificar las creencias, no obstante, un avance importante sería considerar no sólo a los estudiantes de Pedagogía y a los profesores en servicio, sino también a los propios formadores de profesores, ya que éstos

son quienes deben transformar estas creencias de forma intencionada (Gómez *et al.*, 2011).

Existiría, entonces, un contingente de creencias que parecen relevantes para entender algunos de los nudos relacionados con la educación de niños provenientes de sectores de pobreza: las creencias epistemológicas, las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje y, dentro de estas últimas, las creencias específicas sobre el aprendizaje y la enseñanza de la alfabetización y matemática temprana. La investigación que este equipo ha iniciado recientemente pretende conocer cómo se configuran las creencias en la mente tanto de los profesores en servicio como de los estudiantes de Pedagogía, e incluso en la de sus propios formadores. La identificación de dichos procesos mentales podría ayudarnos a comprender la fuerza que tienen para determinar las posibilidades de éxito de los estudiantes, a la vez que entregaría material para introducir la reflexión sobre este tema en los contextos de formación inicial y continua de profesores.

Evidentemente, conocer las creencias que sostienen estos importantes actores no resuelve el problema de la educación por sí mismo, pero sí nos permitirá reconocer en qué consisten las interpretaciones que estos sujetos dan cuando explican qué opciones de aprendizaje le asignan a sus estudiantes provenientes de sectores de pobreza y cómo estas explicaciones podrían ser facilitadoras u obstaculizadoras de su futuro aprendizaje de la lectura, escritura y matemática. Si éstas son en su mayor parte facilitadoras, entonces la solución sería entregar el conjunto de estrategias relevantes para que los profesores lograran dichos aprendizajes en sus estudiantes. Sin embargo, si estas creencias son obstaculizadoras, estaríamos ante el desafío de provocar el cambio conceptual necesario para que desarrollen comprensiones facilitadoras del aprendizaje y así asegurar que, una vez adquiridas las estrategias adecuadas, podrán asegurar el éxito de todos sus estudiantes, incluidos los provenientes de contextos de pobreza.

REFERENCIAS

- ABRIC, Jean Claude (1993), "Central System, Peripheral System: Their functions and roles in the dynamics of social representations", *Papers on Social Representations*, vol. 2, núm. 2, pp. 75-78.
- ABRIC, Jean Claude (2001), *Les représentations sociales: aspects théoriques, pratiques sociales et représentations*, París, Presses Universitaires de France.
- ALEXANDER, Patricia, Diane Schallert y Victoria Hare (1991), "Coming to Terms: How researchers in learning and literacy talk about knowledge", *Review of Educational Research*, vol. 61, pp. 315-343.
- ALEXANDER, Patricia, Karen Murphy, Joseph Guan y Pricilla Murphy (1998), "How Students and Teachers in Singapore and the United States Conceptualize Knowledge and Beliefs: Positioning learning within epistemological frameworks", *Learning and Instruction*, vol. 8, núm. 2, pp. 97-116.
- ALLPORT, Gordon (1962), *La naturaleza del prejuicio*, Buenos Aires, Eudeba.
- ANDERSON, Judy, Paul White y Peter Sullivan (2005), "Using a Schematic Model to Represent Influences on, and Relationships between Teachers' Problem-Solving Beliefs and Practices", *Mathematics Education Research Journal*, vol. 17, núm. 2, pp. 9-38.
- APARICIO, José Alfredo (2007), *Concepciones implícitas sobre el aprendizaje en estudiantes universitarios*, Tesis doctoral, Madrid, Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid.
- ARENAS, Patricia, Mariela Casas y Marcela Cruzat (2010), "Concepciones educativas de las educadoras de párvulos sobre la alfabetización inicial", *Intersecciones Educativas*, vol. 2, pp. 83-94.
- ARMSTRONG, Alice (2010), "Myths of Poverty. Realities for students", *The Educational Digest*, vol. 75, núm. 8, pp. 49-53.
- AU, Katherine (1998), "Social Constructivism and the School Literacy Learning of Students of Diverse Backgrounds", *Journal of Literacy Research*, vol. 30, núm. 2, pp. 297-319.

- BANKS, James, Marilyn Cochran-Smith, Luis Moll, Anna Richert, Keneth Zeichner, Pamela LePage, Linda Darling-Hammond, Helen Duffy y Morva McDonald (2005), "Teaching Diverse Learners", en Linda Darling-Hammond y John Bransford (eds.), *Preparing Teachers for Changing World: What teachers should learn and be able to do*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 232-274.
- BANKS, James y Cherry McGee Banks (2010), *Multicultural Education: Issues and perspectives*, Hoboken, John Wiley y Sons, Inc.
- BASTÍAS, Elena (2007), "Enlazando mundos: una propuesta pedagógica que rompe con el fatalismo educativo en contextos adversos. Una experiencia en educación parvularia", *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 13, pp. 117-128.
- BERNSTEIN, Basil (2001), *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*, Madrid, Morata.
- BOURDIEU, Pierre (1990), *The Logic of Practice*, Stanford, Stanford University Press.
- BOURHIS, Richard, André Gagnon y Lena Céline Moise (1996), "Discriminación y relaciones intergrupales", en Richard Bourhis y José Francisco Leyens (eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, Mc Graw-Hill, pp. 139-169.
- BROWNLEE, Joanne, Gillian Boulton-Lewis y Donna Berthelsen (2008), "Epistemological Beliefs in Child Care", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 78, pp. 457-471.
- BRYAN, Lynn A. y Mary M. Atwater (2002), "Teacher Beliefs and Cultural Models: A challenge for science teacher preparation programs", *Science Education*, vol. 86, núm. 6, pp. 821-839.
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) (2010), "Una mirada territorial para la CASEN. Discriminación racial: ser indígena aumenta la probabilidad de vivir en condición de pobreza", en: <http://tinyurl.com/86l9h2d> (consulta: 2 de junio de 2011).
- CORNEJO, Amalia (2005), *SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*, Santiago de Chile, Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB)-Dirección Nacional, en: <http://google.com/nCsf6> (consulta: 2 de junio de 2011).
- DWECK, Carol (2000), *Self-Theories: Their role in motivation, personality, and development*, Philadelphia, Psychology Press.
- EYZAGUIRRE, Bárbara y Loreto Fontaine (2008), *Las escuelas que tenemos*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Públicos.
- FERRADA, Donatila (2008), "Enlazando mundos: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas", *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 7, núm. 14, pp. 37-52.
- FLAMENT, Claude (2001), "Structure, dynamique et transformations des représentations sociales", en Jean Claude Abric (ed.), *Pratiques sociales et représentations*, Paris, Presses Universitaires de France, pp. 37-58.
- GALDAMES, Viviana, Lorena Medina, Ernesto San Martín, Rosa Gaete y Andrea Valdivia (2010), "¿Qué actividades realizan los docentes de NBI para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas", ponencia presentada en el Primer Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación, Santiago de Chile, Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), 30 de octubre y 1 de noviembre de 2010.
- GARCÍA, María Rosa y Christian Sebastián (2011), "Creencias epistemológicas de estudiantes de pedagogía en educación parvularia, básica y media: ¿diferencias en la formación inicial docente?", *Psyche*, vol. 20, núm 1, pp. 29-43.
- Gobierno de Chile (2009, 12 de septiembre), Ley General de Educación N° 20370, *Diario Oficial de la República de Chile*.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2006), *Programa de estudio primer año básico lenguaje y comunicación*, en: <http://tinyurl.com/4544ufw> (consulta: 8 de junio de 2011).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010), *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2009 4° básico*, en: <http://tinyurl.com/79kecnn> (consulta: 2 de junio de 2011).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), *Resultados nacionales SIMCE 2010*, Unidad de Currículum y Evaluación, en: http://www.simce.cl/fileadmin/Documentos_y_archivos_SIMCE/Informes_2010/IN_2010_web_baja.pdf (consulta: 2 de junio de 2011).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) (2010), *La encuesta de caracterización socioeconómica (CASEN 2009). Principales resultados de pobreza*, en: <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/> (consulta: 2 de junio de 2011).
- GÓMEZ, Viviana y Paula Guerra (2012), "Teorías implícitas respecto a la enseñanza y el aprendizaje: ¿Existen diferencias entre profesores en ejercicio y estudiantes de pedagogía?", *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXVIII, núm. 1, pp. 25-43.
- GÓMEZ, Viviana, Paula Guerra y María Paz González (2011), "Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la formación inicial de profesores en distintos contextos universitarios", en Centro de Estudios del MINEDUC (ed.), *Evidencias para políticas públicas en educación*, Santiago de Chile, MINEDUC, pp. 45-82.

- GORSKI, Paul (2009), "What we're Teaching Teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi", *Teaching and Teacher Education*, vol. 25, núm. 2, pp. 309-318.
- HANUSHEK, Erik (2010), "Buenos profesores para una educación de calidad", *Serie Informe Social*, núm. 127, pp. 3-15, en: http://www.lyd.com/wp-content/files_mf/SISO-127-Buenos-profesores-para-una-educacion-de-calidad-EHanushek-Agosto-2010.pdf (consulta: 2 de junio de 2011).
- HE, Ye y Barbara Levin (2008), "Match or Mismatch: How congruent are the beliefs of teacher candidates, teacher educators, and cooperating teachers?", *Teacher Education Quarterly*, vol. 35, núm. 4, pp. 37-55.
- HOFER, Barbara y Paul Pintrich (1997), "The Development of Epistemological Theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning", *Review of Educational Research*, vol. 67, pp. 88-140.
- JOHNSTON, Peter (1985), "Understanding Reading Disability: A case study approach", *Harvard Educational Review*, vol. 55, núm. 2, pp. 153-178.
- JUDIKIS, Juan Carlos, Claudia Estrada, Margarita Makuc, Walter Molina y Rodrigo Cárcamo (2008), "Teorías implícitas sobre el aprendizaje y su relación con las prácticas pedagógicas en estudiantes de Pedagogía en la Universidad de Magallanes y profesores en ejercicio de la XII Región", en Centro de Estudios (ed.), *Selección de investigaciones primer concurso FONIDE: evidencias para políticas públicas en educación*, Santiago de Chile, MINEDUC, pp. 101-122.
- KAGAN, Donna (1992), "Implications of Research on Teacher Belief", *Educational Psychologist*, vol. 27, núm. 1, pp. 65-90.
- KING, Patricia y Karen S. Kitchener (2004), "The Reflective Judgement Model: Twenty years of research on epistemic cognition", en Barbara Hofer y Paul Pintrich (eds.), *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, pp. 37-61.
- KUHN, Deanna, Richard Cheney y Michael Weinstock (2000), "The Development of Epistemological Understanding", *Cognitive Development*, vol. 15, núm. 3, pp. 309-328.
- LARRAÍN, Felipe (2008), "Cuatro millones de pobres en Chile: actualizando la línea de pobreza", *Estudios Públicos*, núm. 109, en: http://www.fundacionpobreza.cl/biblioteca-archivos/cuatro_millones_de_pobres.pdf (consulta: 2 de junio de 2011).
- LEWONTIN, Richard, Steve Rose y Leon Kamin (1996), *No está en los genes. Crítica del racismo biológico*, Barcelona, Grijalbo Mondadori.
- LEYENS, Jacques Philippe, Vincent Yzerbyt y Georges Schadrón (1994), *Stereotypes and Social Cognition*, Londres, Sage Publications.
- LÓPEZ, Gabriela, Jenny Assael y Elisa Neumann (1984), *La cultura escolar, ¿responsable del fracaso?*, Santiago de Chile, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).
- LORTIE, Dan (1975), *Schoolteacher: A sociological study*, Chicago, The University of Chicago Press.
- MAGGIONI, Liliana, Michelle Riconscente y Patricia Alexander (2006), "Perceptions of knowledge and beliefs among graduate students in Italy and in United States", *Learning and Instruction*, vol. 16, pp. 467-491.
- MARBACH-Ad, Gill y J. Randy McGinnis (2009), "Beginning Mathematics Teachers' Beliefs of Subject Matter and Instructional Actions Documented Over Time", *School Science and Mathematics*, vol. 109, núm. 6, pp. 338-351.
- MORENO, Juan Cristóbal (2008), *El concepto de vulnerabilidad social en el debate en torno a la desigualdad: problemas, alcances y perspectivas*, Observatory on Structures and Institutions of Inequality in Latin America, working paper núm. 9, Miami, University of Miami-Center for Latin American Studies.
- MURPHY, Karen (2007), "The Eye of the Beholder: The interplay of social and cognitive components in change", *Educational Psychologist*, vol. 42, núm. 1, pp. 41-53.
- NEISSER, Ulrich (1986), "New Answers to an Old Question", en Ulrich Neisser (ed.), *The School Achievement of Minority Children*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 1-18.
- OGBU, John (1986), "The Consequences of the American Caste System", en Ulrich Neisser (ed.), *The School Achievement of Minority Children*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, pp. 19-56.
- OGBU, John (1997), "Racial Stratification and Education in the United States: Why inequality persist", en Albert Halsey, Hugh Lauder, Phillip Brown y Amy Stuart Wells (eds.), *Education: Culture, Economy, Society*, Londres, Oxford University Press, pp. 765-778.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2010), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*, en: www.oecd.org/publishing/corrigenda (consulta: 9 de junio de 2011).
- PAJARES, Frank (1992), "Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a messy construct", *Review of Educational Research*, vol. 62, pp. 307-332.

- PAVLIN-Bernardic, Nina, Vesna Vlahovic-Stetic e Irena M. Zorica (2010), "University Students' and Elementary School Teachers' Mathematics Attitudes and Beliefs", *Odgovjne Znanosti-Educational Sciences*, vol. 12, núm. 2, pp. 385-397.
- PERRY, William (1968), *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College. A validation of a scheme. Final report*, en: <http://goo.gl/pS0gL> (consulta: 2 de junio de 2011).
- PORTES, Pedro (1996), "Ethnicity and Culture in Educational Psychology", en David Berliner y Robert Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Nueva York, Mac Millan, pp. 331-357.
- POZO, Juan Ignacio (2003), *Adquisición del conocimiento*, Madrid, Morata.
- POZO, Juan Ignacio, Nora Scheuer, Mar Mateos y Puig Pérez Echeverría (2006), "Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Juan Ignacio Pozo, Nora Scheuer, Puig Pérez Echeverría, Mar Mateos, Elena Martín y María de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp. 171-188.
- RICHARDSON, Virginia (2003), "Preservice Teachers' Beliefs", en James Raths y Amy McAninch (eds.), *Teacher Beliefs and Teacher Education. Advances in teacher education*, Greenwich, Information Age Publishers, pp. 1-22.
- ROSAS, Ricardo y Christian Sebastián (2001), *Piaget, Vigotski y Maturana: constructivismo a tres voces*, Buenos Aires, Aique.
- RYAN, Michael (1984), "Monitoring Text Comprehension: Individual differences in epistemological standards", *Journal of Educational Psychology*, vol. 76, núm. 2, pp. 248-258.
- SCHOMMER-Aikins, Marlene (1990), "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, pp. 498-504.
- SCHOMMER-Aikins, Marlene (2004), "Explaining the Epistemological Belief System: Introducing the embedded systemic model and coordinated research approach", *Educational Psychologist*, vol. 39, núm. 1, pp. 19-29.
- SCOTT, Anne (2005), "Pre-Service Teachers' Experiences and the Influences on Their Intentions for Teaching Primary School Mathematics", *Mathematics Education Research Journal*, vol. 17, núm. 3, pp. 62-90.
- STEVENS, Dannelle y Annemarie Palincsar (1992), "Urban Teachers beliefs and Knowledge About Literacy Teaching and Learning: An examination from mechanistic and contextualistic perspectives", presentado en the Annual Meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, abril 20-24.
- STRAUSS, Sidney y Tamar Shilony (1994), "Teachers' Models of Children's Minds and Learning", en: Lawrence Hirschfeld y Susan Gelman (eds.), *Mapping the Mind*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 455-473.
- SWARS, Susan, Lynn Hart, Stephanie Smith, Marvin Smith y Tammy Tolar (2007), "A Longitudinal Study of Elementary Pre-Service Teachers' Mathematics Beliefs and Content Knowledge", *School Science and Mathematics*, vol. 107, núm. 8, pp. 325-335.
- SZYDLIK, Jennifer, Stephen Szydlík y Steven R. Benson (2003), "Exploring Changes in Pre-Service Elementary Teachers' Mathematical Beliefs", *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 6, núm. 3, pp. 253-279.
- TERCANLIOGLU, Leyla (2001), "Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading", *TESL-EJ, Teaching English as a Second or Foreign Language*, vol. 5, núm. 3, pp. A-2, en: <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej19/a2.html> (consulta: 14 de junio de 2011).
- TOLUK Uçar, Zülbiye y Nur Hilal Demirsoy (2010), "Tension between Old and New Mathematics Teachers' Beliefs and Practices", *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education*, núm. 39, pp. 321-332.
- TOLUK Uçar, Zülbiye, Multu Piskin, Elif Nur Akkas y Dijle Tasci (2010), "Elementary Students' Beliefs About Mathematics, Mathematics' Teachers and Mathematicians", *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, vol. 35, núm. 155, pp. 131-144.
- VALENTINE, Charles (1970), *La cultura de la pobreza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- VAN DRIEL, Jan, Astrid Bulte y Nico Verloop (2007), "The Relationships between Teachers' General Beliefs about Teaching and Learning and their Domain Specific Curricular Beliefs", *Learning and Instruction*, vol. 17, pp. 156-171.
- YZERBYT, Vincent y Georges Schadron (1996), "Estereotipos y juicio social", en Richard Bourhis y Jacques Phillippe Leyens (eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos*, Madrid, Mc Graw-Hill, pp. 113-137.

D O C U M E N T O S



El neoliberalismo como nuevo bloque histórico*

CARLOS ALBERTO TORRES¹

INTRODUCCIÓN

A veces, quedarse callado equivale a mentir, porque el silencio puede ser interpretado como aquiescencia... Éste es el templo de la inteligencia, y yo soy su sumo sacerdote. Estáis profanando su sagrado recinto. Venceréis, porque tenéis sobrada fuerza bruta. Pero no convenceréis. Para convencer hay que persuadir, y para persuadir necesitaréis algo que os falta: razón y derecho en la lucha.

MIGUEL DE UNAMUNO

Me siento enormemente honrado y emocionado por haber sido incorporado a la Academia Mexicana de Ciencias como miembro correspondiente. Recuerdo emocionado cuando llegué por primera vez a este querido país en 1976, como estudiante de una maestría de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) México, y me uní a una multitud de exiliados argentinos de una de las dictaduras más brutales que ha conocido el continente.

México, con su distinguida tradición de acoger a la intelectualidad y liderazgos progresistas exiliados de diversas partes en el mundo, siempre ha sido un verdadero

espacio de preservación de recursos humanos y bibliográficos y un modelo de trabajo académico y rigor intelectual del cual me he nutrido muy especialmente; por ello he dedicado buena parte de mi trabajo a comprender y contribuir, en la medida de mis posibilidades —especialmente con mis trabajos sobre la educación de adultos y mis análisis teóricos y empíricos sobre política educacional en México— al desarrollo de políticas de acceso, equidad e igualdad a las cuales la educación está íntimamente vinculada, y con las que tiene una responsabilidad muy especial.

He investigado el sentido común neoliberal y su impacto en la educación en diversas publicaciones. La conferencia que dictaré hoy ofrece los resultados de investigación del segundo de los trabajos que planeo originalmente. El primer artículo argumenta que el neoliberalismo ha fracasado rotundamente como modelo de desarrollo económico (Torres, 2011). Sin embargo, la política de la cultura y la educación asociada al neoliberalismo está todavía vigente, y constituye un nuevo sentido común que afecta a los modelos de gobernanza pública y educación.

Este sentido común se ha convertido en una ideología que juega un papel fundamental en la construcción de la hegemonía como

* Conferencia con motivo de la incorporación del Dr. Carlos Alberto Torres a la Academia Mexicana de Ciencias como miembro correspondiente, Ciudad de México, 14 de agosto de 2013, UNAM. Antes de dictar su conferencia el Dr. Torres se dirigió al auditorio en los siguientes términos: "Estoy muy agradecido a Robert Arnove, Pedro Noguera, Peter Mayo, Meredith Wegener, Armando Alcántara, Gabriel Jones, Ana Elvira Steinbach-Torres y Carlos Bunge por sus comentarios sobre una versión anterior. Agradezco a los miembros de la Academia, y especialmente a los colegas y amigos: Armando Alcántara, Humberto Muñoz García, Judith Zubieta García, Herlinda Suárez Zozaya, Roberto Rodríguez, Imanol Ordorika, el Presidente de la Academia Mexicana de Ciencias, Dr. José Franco, y a las autoridades del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), especialmente a Lourdes Margarita Chehaibar Náder, por su apoyo, atenciones y colaboración con la Academia Mexicana de Ciencias para organizar este evento. A todos ellos mi más sincero agradecimiento".

¹ Profesor de Ciencias Sociales y Educación Comparada, director del Instituto Paulo Freire y decano asociado para Programas Globales en el Graduate School of Education and Information Studies (GSEIS), de la University of California-Los Angeles (UCLA). Presidente del World Council of Comparative Education Societies (WCCES).

modelo de liderazgo moral e intelectual en las sociedades contemporáneas. Se predica que la globalización neoliberal representa el dominio del mercado sobre el Estado con base en modelos desregulatorios de la gobernanza. Esto ha afectado profundamente a la universidad en el contexto de lo que se conoce como “capitalismo académico”.

Las reformas que resultaron de este modelo cuya racionalidad se propone avanzar hacia la competitividad internacional, afectó a las universidades públicas en cuatro áreas principales: eficiencia y *accountability*, acreditación y universalización, competencia internacional y privatización. Hay una creciente resistencia a la globalización —definida como un modelo *top down* de gobernanza— que se refleja en los debates públicos sobre reforma educativa, currículo e instrucción, formación del magisterio y gobernanza de la educación.

Muchos cuestionan en qué medida las reformas neoliberales buscan limitar la efectividad de las universidades como espacios de cuestionamiento del orden nacional y global, es decir, se considera que dichas reformas socaban los objetivos de la educación. Las reformas neoliberales han limitado el acceso y las oportunidades a los estudiantes a partir de criterios basados en la clase social y/o la raza/etnicidad, limitando así el acceso a la educación superior mediante la imposición de colegiaturas cada vez más costosas y la reducción del financiamiento gubernamental a instituciones e individuos.

El segundo trabajo de esta trilogía, que me permito presentar en esta conferencia, analiza el neoliberalismo como un nuevo bloque histórico, y cuestiona el sentido común neoliberal.² Esta obra presenta un conjunto de tesis para fundamentar el análisis teórico y la crítica al sentido común neoliberal, y se enlaza con el de 2011; contiene 16 tesis y

es mucho más amplio que el primer estudio. Finalmente, estoy preparando el tercer y último artículo de esta trilogía, que revisará las alternativas al neoliberalismo. En este tercer artículo, las luchas e iniciativas post-neoliberales en América Latina figurarán de manera muy importante.

EL SENTIDO COMÚN

El problema del sentido común es que no es común.

MARK TWAIN

Si se asume que cualquier discusión sobre el sentido común implica una discusión sobre la ideología, hay tres términos que merecen definición. Primero, ¿qué es el sentido común? En segundo lugar, ¿hubo un sentido común dominante que prevaleció en la educación en todo el mundo y que se modificó con el advenimiento del neoliberalismo? En tercer lugar, ¿cómo se puede definir este nuevo sentido común neoliberal en términos teóricos?

A menudo nos referimos al sentido común como “inteligencia innata normal”. Esta definición presenta dos ideas importantes: una es que el sentido común puede llegar a ser “naturalizado” en la vida de las personas como algo normal que hacemos o deberíamos hacer para salir adelante, sobrevivir o prosperar. Es la forma normal de hacer las cosas, la forma normal de ser humano. Por otro lado, aunque parezca contradictorio, la idea del sentido común también se basa en comprensiones y valores culturalmente compartidos. Es decir, el sentido común es variable entre culturas. Sin embargo, los procesos de la globalización han cruzado fronteras, impactando y creando marcos relativamente similares entre culturas y, por lo tanto, ha dado lugar a la aplicación de las nociones del sentido común en la política educativa y la práctica en todo el mundo.

2 Espero que sea evidente en el análisis que el nuevo sentido común neoliberal no está específicamente orientado hacia la educación, sino que emerge como parte de una estrategia, un esfuerzo global para desmantelar el Estado de bienestar social en los Estados Unidos y otros países. Transformaciones similares están ocurriendo en otros importantes servicios humanos y sociales, como los servicios de salud y transporte.

El sentido común como recurso retórico es diferente del sentido común como herramienta conceptual o práctica de la transformación. Es decir, si uno comienza a argumentar que un sentido común establecido ha sido sustituido por otro sentido común alternativo, debemos definir primero de qué se trataba la “escuela nueva” (*new school*) anterior o el sentido común “liberal progresista”, y cómo el nuevo sentido común neoliberal ha ido desplazando al primero.

LA EDUCACIÓN Y LA SOCIEDAD: EL SENTIDO COMÚN PREDOMINANTE

Education is deeply implicated in the politics of culture.

MICHAEL APPLE

Tal vez nunca ha habido (y nunca habrá) un acuerdo completo sobre los objetivos, la misión y las contribuciones de la educación a la sociedad. El papel de la educación, y las formas en las que puede resultar en un cierto tipo de sentido común educativo, son preguntas importantes que debemos discutir. A pesar de la falta de consenso educativo, creo que el sentido común predominante en los Estados Unidos (y en gran medida en otras partes del mundo) estaba vinculado con la experiencia del *new deal* (“nuevo contrato”) y su reflejo político-pedagógico en la educación progresista y el modelo de la “escuela nueva”.

Primero, a diferencia de los modelos tradicionales de educación, el progresismo pedagógico liberal, o movimiento de la “escuela nueva”, estaba basado en las teorías educativas de William H. Kilpatrick, John L. Childs, George S. Counts y William W. Brickman, pero particularmente estaban influenciadas por John Dewey y su modelo centrado en el estudiante, que postula una educación más vivencial que abstractamente cognitiva. En segundo lugar, la educación está íntimamente vinculada con el bienestar de la sociedad y debe contribuir al desarrollo de la igualdad y la equidad general.

Esta es la propuesta más generalizada del liberalismo como parte de las formas de domoñar las tendencias jerárquicas y desiguales de las sociedades capitalistas. En tercer lugar, debido a la lógica de la Ilustración, el objetivo de la educación es aumentar la humanización, la razón y la resolución de los conflictos. En cuarto lugar, la educación es un eje central enlazado orgánicamente a las políticas públicas en la construcción de la democracia y la ciudadanía. En quinto lugar, las políticas educativas deben aumentar la movilidad social y la cohesión social. Por último, en los años cincuenta y principios de los sesenta las primeras versiones de la economía de la educación postulaban que los gastos educativos, tanto individuales como sociales, no debían ser considerados simplemente como un gasto sino como una inversión en capital humano. Esta premisa, que comenzó a prevalecer durante una época de la expansión educativa, abrió las puertas a una visión economicista de las metas educativas.

Este sentido común liberal, tan bien representado en la obra de John Dewey, no deja de tener sus detractores, en particular quienes provienen de las tradiciones socialistas y comunistas. Por ejemplo, George Snyders, un intelectual francés estrechamente alineado con el partido comunista francés, criticó la teoría de la educación de Dewey por sus limitaciones pedagógicas y su aceptación del capitalismo como modo de producción. Entre las críticas más importantes se cuentan las siguientes: el análisis de Dewey debilita la disciplina en la educación, su influencia en la educación es anti-intelectual, su pragmatismo enfatiza indebidamente la formación profesional, y la propuesta de Dewey exagera la singularidad de su programa del “aula activa” (Gadotti, 1996; Novack, 1978; Oelkers y Rhyn, 2000; Snyders, 1981).

La teoría de los cambios paradigmáticos de Kuhn (1962) establece que hay cambios en la forma en que la ciencia progresa a través de nuestro concepto del “sentido común”. Hay

poca semejanza, a pesar del pensamiento positivista, entre la lógica de las ciencias naturales, matemáticas y biológicas, y la lógica de las ciencias sociales (Torres, 2009a). Sin embargo, se puede ver un cambio paradigmático en la forma en que la educación ha sido percibida científicamente en los últimos 80 años. Es decir, la ciencia normal que surgió con el “liberalismo progresista” se basa en una lógica-en-uso, o un paradigma que he optado en llamar “sentido común”. Cuando en el campo educativo algunos de los fundamentos de un modelo comenzaron a ser cuestionados, se produjo un cambio de paradigma que dio como resultado otro “sentido común”, es decir, la aparición del neoliberalismo en la educación.

Kuhn (1962) nos ha enseñado que un cambio en los paradigmas científicos resulta en lógicas inconmensurables, es decir, el nuevo paradigma no puede ser probado o refutado por las reglas del viejo paradigma, y viceversa. No debe sorprender que el nuevo paradigma (en este caso el nuevo sentido común neoliberal) también produzca cambios. Éstos se refieren a la terminología y las narrativas en la educación, así como a las formas en que los principales actores (científicos sociales, políticos, asociaciones profesionales) ven el desarrollo del campo y la práctica educativa; y más importante aún, el nuevo paradigma ofrece un sinnúmero de preguntas críticas sobre cuáles indicadores deben usarse para justificar las premisas básicas en el campo de estudio (por ejemplo, qué significa la calidad de la educación) y las normas que definen lo que es la verosimilitud en las narrativas. Tomados en su conjunto, estos cambios han producido últimamente un nuevo sentido común hegemónico.

En retrospectiva, con los cambios paradigmáticos y la inconmensurabilidad de los discursos, mi hipótesis más genérica es que la noción de sentido común se convierte en una ideología que juega un importante papel en el proceso de construir hegemonía como liderazgo moral e intelectual en cualquier sociedad. Cabe recordar que en Gramsci

(1980) la hegemonía se refiere a un proceso de liderazgo moral e intelectual establecido como un consenso que se comparte con base en el sentido común. Este sentido común, sin embargo, es dinámico y no estático. Invariablemente, la construcción de este sentido común surge de una lucha o enfrentamiento entre fuerzas sociales, ideologías, filosofías y concepciones generales de la vida. A pesar de las antinomias de Gramsci, éste entiende la hegemonía como un proceso de dominación social y política por el cual las clases dirigentes establecen su control sobre sus clases aliadas a través del liderazgo moral e intelectual. Así las cosas, la hegemonía adquiere un carácter pedagógico, pero Gramsci también se refiere a hegemonía como el doble uso de la fuerza y la ideología para reproducir las relaciones sociales entre los gobernantes y las clases subalternas.

EL NUEVO SENTIDO COMÚN DEL NEOLIBERALISMO EN LA EDUCACIÓN COMO UN NUEVO BLOQUE HISTÓRICO: TEORÍA Y ANÁLISIS

The plot is the basic principle, the heart and soul, as it were, of tragedy.

ARISTÓTELES

Tesis 1: el neoliberalismo es el nuevo paradigma o lógica-en-uso que ha reemplazado el progresismo liberal

La primera tesis postula que durante las últimas tres décadas hemos visto la creciente presencia del neoliberalismo como la ideología dominante en las políticas públicas y la gobernancia global. El neoliberalismo ha producido un cambio radical de los paradigmas, que unido a la presencia de una globalización neoliberal ha creado un nuevo sentido común que se ha infiltrado en todas las instituciones públicas y privadas y, por implicación, a pesar de su propia autonomía, en las de educación superior (Torres, 2009a; 2009b). El liberalismo ha sido desplazado por el neoliberalismo,

afectando profundamente la educación y las políticas sociales (Apple, 2004).

Los gobiernos neoliberales promueven la apertura de los mercados, el libre comercio, la reducción del sector público, la disminución de la intervención estatal en la economía y la desregulación de los mercados. Las premisas de la reestructuración económica del capitalismo avanzado que han sido objeto de críticas, particularmente después de la crisis de 2008, implicaban la reducción en el gasto público y de los programas que se consideraba desperdiciaban los recursos públicos, la venta de las empresas estatales y los mecanismos de la desregulación para prevenir la intervención del Estado en el mundo de los negocios. Junto con lo anterior, se propone que el Estado debe participar menos en la provisión de los servicios sociales (incluyendo la educación, la salud, las pensiones y las jubilaciones, el transporte público y las viviendas asequibles) y que estos servicios deben ser privatizados. La noción de lo “privado” (y la privatización), es glorificada como parte de un mercado libre. Este modelo implica la confianza total en la eficiencia de la competencia porque las actividades del sector público o de los sectores estatales son vistas como ineficientes, improductivas y socialmente derrochadoras; en contraste, el sector privado es considerado eficiente, efectivo, productivo y sensible a los cambios en la demanda y la oferta.

A diferencia del modelo del Estado de bienestar, donde éste ejerce el mandato de defender el contrato social entre el trabajo y el capital, el Estado neoliberal es decididamente pro-empresarial, y consecuentemente apoya las demandas del mundo de las empresas. Sin embargo, como Schugurensky (1994) señala con razón, esta desviación del intervencionismo estatal es diferencial, no total. No es posible abandonar, por razones tanto simbólicas como prácticas, todos los programas del Estado; sigue siendo necesario intervenir en las áreas conflictivas y explosivas de la política pública.

A pesar del fracaso de la economía política del neoliberalismo, la política de la cultura que ha impulsado está firmemente en su lugar. De hecho, no es demasiado arriesgado afirmar que ahora tenemos al menos una, o quizás dos generaciones de jóvenes que han crecido y han sido educados bajo un sentido común neoliberal que se ha infiltrado en la mayoría de los modelos de gobernanza, así como en las instituciones educativas, incluyendo la política de la cultura en general (Torres, 2011).

Tesis 2: el neoliberalismo ha impactado profundamente la educación superior en todo el mundo

Las dinámicas institucionales de la educación superior han sido afectadas por los cambios en varios niveles. Quizás lo más importante en el último siglo es un proceso profundamente vinculado con el proceso de la globalización. Consideremos la forma en que las universidades han sido transformadas: en términos de acceso, las universidades públicas han evolucionado de ser instituciones de élite a convertirse en instituciones democráticas. Más recientemente, y particularmente en las sociedades industriales avanzadas, se han convertido en instituciones transnacionales de producción, cambio, distribución y consumo del conocimiento (Teodoro, 2010; Torres, 2011).

Tesis 3: la globalización neoliberal ha impulsado el modelo del sentido común neoliberal en la educación

La globalización neoliberal es el modelo más prominente de las distintas globalizaciones que estamos experimentando. La globalización neoliberal, basada en el dominio del mercado sobre el Estado, y particularmente a través de los modelos de desregulación del gobierno, ha afectado profundamente a la universidad en el contexto de “capitalismo académico”. Como ha argumentado incisivamente Raymond Morrow:

El gran benefactor de la de-sacralización de la universidad como institución cultural ha sido la penetración creciente de las fuerzas del mercado en la educación superior y la reorganización del gobierno de la universidad para “jugar el juego” del capitalismo académico... En este contexto, el mercado se convierte en el Caballo de Troya para sofofocar la autonomía académica por medio de las medidas ostensiblemente no-ideológicas y no coercitivas basadas en el interés de los “consumidores” de la educación y la investigación (2006, pp. xxvi-xxvii).

Tesis 4: se supone que el gerencialismo público neoliberal puede resolver las crisis de la educación superior

Al introducir el modelo del gerencialismo —es decir, si en las organizaciones se están dando los incentivos financieros adecuados, los *top managers* que dirigen esas instituciones obtendrán los resultados correctos— como una forma nueva de la gobernanza institucional de la educación superior; y al dar impulso a la función mercantil de la universidad a través de la mercantilización del conocimiento y de los sujetos de la educación superior, las universidades han profundizado y aumentado sus crisis.

El sociólogo portugués Boaventura de Sousa Santos considera que la universidad confronta tres crisis: de hegemonía, de legitimidad e institucional. La crisis de hegemonía es el resultado de la privación intelectual creciente de la universidad, en tanto que la producción del conocimiento comercial se impulsa cada vez más en detrimento de otras formas del conocimiento. La crisis de legitimidad es el resultado de la segmentación creciente del sistema universitario y la devaluación también creciente de los títulos universitarios. La crisis institucional de la universidad es el resultado de la disminución del apoyo por parte del Estado y la alteración de la misión que las universidades, especialmente

las públicas, tradicionalmente han cumplido. Enfocarse en resolver la crisis institucional sólo sirvió para exacerbar los problemas de la hegemonía y la legitimidad (Torres y Rhoads, 2006: 28).

Tesis 5: el sentido común neoliberal se basa en el poder del individualismo posesivo

El neoliberalismo implementó y extendió la noción básica del individualismo posesivo —originalmente desarrollado por el liberalismo— llevándolo a un nuevo nivel. El teórico político canadiense C.B. Macpherson estudió la teoría del individualismo posesivo (2011), que sostiene que los individuos poseen habilidades, destrezas y conocimientos que les pertenecen a ellos y por los cuales no le deben nada a la sociedad. Estas habilidades son bienes que se venden y se compran en el mercado. Por lo tanto, los individuos actúan como actores racionales en el mercado de consumidores y productores, comportándose de una manera racionalmente egoísta. Sin embargo, este egoísmo —sostendrían los liberales— trae consigo efectos sociales muy positivos. Macpherson postula que para el liberalismo, el consumo en sí mismo es el principio central del carácter humano; por lo tanto, el individualismo posesivo es la antípoda de cualquier tipo de colectivismo como un principio racional de la organización social.

Tesis 6: el sentido común del neoliberalismo en la educación socava la responsabilidad pública del Estado en promover el “bien común”

Una de las premisas y prácticas centrales del neoliberalismo es socavar al Estado como guardián del interés público, demonizándolo y privilegiado el papel del mercado. Uno de los acontecimientos más importantes de la teoría de la ciudadanía del siglo pasado era la vinculación del Estado de bienestar social con la expresión plena de la ciudadanía democrática. El celebrado ensayo de T.S. Marshall de

1949, “Ciudadanía y clase social”, articuló el consenso de la posguerra con respeto a la noción del Estado de bienestar liberal como una precondition para el ejercicio de la ciudadanía en las sociedades capitalistas (Held, 1983; Marshall, 1950). Marshall trató de demostrar que los derechos civiles modernos se desarrollaron primero en Inglaterra a principios del siglo XIX, y que los derechos políticos también continuaron desarrollándose, aunque el principio de ciudadanía política universal no fue reconocido plenamente sino hasta los albores del siglo XX. La expansión de los derechos sociales comenzó hacia el final del siglo XIX pero no fue sino hasta el siglo XX que éstos fueron establecidos completamente en su forma moderna. Marshall basó su análisis histórico en el surgimiento del Estado de bienestar social moderno. Las grandes medidas distributivas del Estado de bienestar en la posguerra, incluyendo los servicios de salud, la seguridad social y los impuestos progresivos, crearon condiciones mejores y mayor igualdad para la gran mayoría de individuos que no podía florecer en la competencia del mercado libre. Además, estas políticas proveían una medida de seguridad para las personas vulnerables, especialmente aquellas que caían en la pobreza. Marshall sostenía que los derechos sociales mitigaban las desigualdades del sistema de clases en una sociedad que continuaba siendo jerárquica (Held, 1989; Torres, 1998).

Tesis 7: si no hay solidaridad basada en la premisa de la consecución del “bien común”, entonces la competencia feroz, y no la colaboración ciudadana, es la clave del desarrollo capitalista

La competitividad, y no la colaboración, predomina en el modelo educativo neoliberal. Entonces los estándares, las jerarquías y nuevos conceptos —como las universidades “de clase mundial” (*world-class universities*)— son enunciados de tal manera que pueden comprometer los esfuerzos históricos

desarrollados para extender una educación de calidad para la mayoría de la población.

Por ejemplo, la propuesta de “las universidades de clase mundial” está íntimamente vinculada con la discusión del propósito y la validez de la clasificación mundial de las universidades, y encaja muy bien con la lucha por la competencia internacional. El impacto de la globalización neoliberal sobre las universidades plantea algunas preguntas importantes, incluyendo las siguientes: ¿sugieren los cambios hacia una ideología de mercado dentro de la sociedad en general, cambios similares dentro de las universidades? ¿Traen estos cambios la mercantilización inevitable de las actividades profesionales, de la vida familiar y el medioambiente, o en la vida del profesorado? Si tales respuestas son inevitablemente afirmativas, ¿es necesario dar un paso en la dirección de una ideología de libre mercado a escala global, lo que significa que necesitamos datos comparativos para evaluar quién es quién en la educación superior? ¿Hasta qué punto se puede esperar la aparición de una mono-cultura global en la educación superior, una vez que hemos establecido una clasificación firme de las universidades de calidad en una escala mundial?

Tesis 8: el neoliberalismo no sólo reproduce las desigualdades existentes, sino que también crea nuevas desigualdades. El paradigma neoliberal puede ser considerado responsable de la profundización de las crisis de las civilizaciones, mucho más de lo que habíamos imaginado

Hay una crisis ética muy importante que encaja naturalmente con la instalación del neoliberalismo como el modelo predominante en la formulación de políticas. Las crisis éticas —para algunos, crisis morales de la sociedad capitalista— afectan la manera en que un gran número de niños y niñas, jóvenes y adultos, las sufren en varios niveles y durante varias etapas de sus vidas. Hay un conflicto muy grave en

materia de etnias, creencias religiosas, clase, género, y por supuesto, intercambios raciales y étnicos en nuestras instituciones y prácticas educativas. Perdida en la lucha por el sentido y las identidades se encuentra la misma noción de tolerancia —la cual hemos aceptado como una de las premisas de la Ilustración, a pesar de sus fracasos y debilidades—. ³ Algunos politólogos también sostendrán que uno de los efectos de esta crisis moral es una crisis creciente en la gobernabilidad de las democracias.

Hay muchos más símbolos de estas crisis, como la corrupción endémica en muchos de los sectores públicos y la falta de transparencia, controles y equilibrios en el mundo empresarial, que se expresan por las brechas extraordinarias en los ingresos entre los empleados y los altos ejecutivos (CEO), tanto en las sociedades industrialmente avanzadas como en las sociedades emergentes. Un informe reciente de la OECD muestra que:

En las tres décadas antes de la recesión económica reciente, las brechas salariales se ampliaron y la desigualdad de los ingresos familiares se incrementó en una gran mayoría de los países de la OCDE. Esto ocurrió incluso cuando los países pasaron por un periodo de crecimiento económico sostenido y de empleo (OECD, 2011: s/p).

No es sorprendente que estas crisis de civilización se hayan visto agravadas por prácticas comerciales codiciosas y rapaces que han llevado a la crisis macro-financiera; la presencia y la acción del narcotráfico como un poder paralelo en muchas sociedades; los vendedores de la muerte que venden armas y alimentan las milicias, en muchos casos incluyendo a los niños como soldados; o la aniquilación sistemática de las poblaciones y los genocidios, como la experiencia más reciente de Darfur. Los ejemplos abundan.

Tesis 9: la desregulación es el eje central de la economía política del neoliberalismo

El neoliberalismo asume como premisa central de análisis la cuestión de la desregulación, y postula que el único Estado eficiente es un Estado pequeño. Esta postura, particularmente con los eventos financieros y fiscales del año 2008, nos llevó a la crisis de desregulación que ha afectado profundamente al sistema mundial.

Los modelos neoliberales de desregulación promueven las nociones de mercados libres, el libre comercio sin controles, la reducción del sector público, la disminución en la intervención del Estado en las regulaciones en la economía y la desregulación de los mercados. Esta agenda incluye un impulso hacia la privatización y descentralización de la educación pública, un movimiento hacia los estándares educativos basados en definiciones descontextualizadas de la calidad de la educación y en pruebas de rendimiento académico que usualmente se aplican a través de exámenes de opción múltiple para evaluar la calidad educativa en el nivel de los estudiantes, las escuelas y los docentes. ⁴ La responsabilidad, definida más como un medio de control social que como un instrumento pedagógico, es otro principio clave del modelo.

Como concepto, la responsabilidad (*accountability*) es difícil de definir. Algunas personas incluso discuten la “complejidad bizantina” de este concepto (Lindberg, 2009). En un artículo muy perspicaz, el sociólogo portugués Almerindo J. Alfonso hace equivalente la rendición de cuentas a la *answerability* (contestabilidad) usando la clasificación de Schedler, según la cual

... la responsabilidad tiene tres dimensiones estructurales: una dimensión informática, una dimensión de justificación y una dimensión de ejecución o sanción. En una

3 La Ilustración, sobre todo desde las tradiciones post-coloniales, ha sido objeto de fuertes críticas, ya que se le considera un modelo euro-céntrico, logo-céntrico, homo-céntrico y racista.

4 Debe considerarse que diversos mecanismos de examinación han sido utilizados en distintas partes del mundo. Por ejemplo en China se usaban desde hace 1300 años para seleccionar a los servidores públicos más eficientes.

lectura más inmediata, *answerability* [contestabilidad] puede ser considerada como el pilar que soporta o condensa las dos primeras: el derecho de buscar la información y exigir explicaciones y, en cualquier caso, se espera que la otra parte tenga la obligación o el deber (legalmente regulado o no) de dar respuesta a lo que se pide (Afonso, 2010: 3).

Las prescripciones financieras y políticas de los modelos de desregulación están siendo cuestionadas por una reorganización del sistema mundial, y como era previsible, ello está teniendo un impacto en la política de la cultura y de la educación. Una de las consecuencias de estas crisis, y la respuesta al neoliberalismo, es la aparición de los nuevos movimientos sociales del siglo XXI, como los Indignados, *Occupy Wall Street* y la Primavera árabe.

Tesis 10: la globalización neoliberal produce simultáneamente fragmentación y homogeneización en la política

La globalización simultáneamente produce fragmentación y homogeneización, con impactos diferenciales en las sociedades, la cultura y la política. Tomemos como ejemplo la educación superior. En un nivel general se puede sostener que el impacto de la globalización en los *colleges* y las universidades es tanto directo como indirecto. El ejemplo de un efecto directo es la forma en que las economías nacionales están reestructurando sus sistemas de apoyo a la educación superior, como una consecuencia de los cambios en las prioridades económicas y los programas de ajuste estructural impulsados desde arriba. Algunos ejemplos de efectos indirectos incluyen la forma en que la guerra contra el terrorismo ha llegado a limitar la libertad académica y el flujo transnacional de académicos y estudiantes; de igual manera, el modo en que la cultura académica está cambiando, en algunas universidades latinoamericanas, de una orientación colectivista a las ideas asociadas con el individualismo. Lo que está claro es

que las diversas manifestaciones de la globalización tienen el potencial de producir diferentes tipos de efectos, aunque desentrañar la causa y el efecto puede ser muy problemático (Torres y Rhoads, 2006: 10).

Estos procesos se vinculan con los intentos de infundir la lógica del mercado en la educación superior, socavando su misión como fuente independiente de conocimiento y de investigación (Torres y Van Heertum, 2009). Esto concuerda con el intento de limitar la eficacia de las universidades como espacios de cuestionamiento del orden global.

Los procesos de globalización neoliberal, en particular la profundización de las relaciones entre las empresas y la educación, han debilitado a las instituciones y a los actores educativos. Es un *sequitur* sugerir que los efectos combinados de las crisis mencionadas anteriormente han producido un debilitamiento muy grave de los valores en las sociedades capitalistas contemporáneas. Esto incluye una disipación de la distinción entre lo privado y lo público, la inhabilidad de mantener bajo control las tensiones entre el individuo y la comunidad, y el predominio de la libertad sobre la necesidad. Muchos académicos enlazarán esta crisis de valores al logocentrismo, el eurocentrismo y la experiencia colonial que ha socavado las sociedades civiles de los grupos indígenas originarios, y aún más, la constitución de la conciencia cívica.

Tesis 11: la privatización es la clave del nuevo sentido común del neoliberalismo

La décimo primera tesis enfatiza que al promover la privatización de la educación (en varios niveles, no solamente con énfasis en las tasas de usuarios producidos como respuesta a la crisis financiera del Estado), este nuevo sentido común subrayó la mercantilización de la educación, particularmente de la educación superior. Los debates promovidos por la Organización Mundial de Comercio (WTO, por sus siglas en inglés) en la década pasada sobre la noción de la educación

superior como la última frontera para la mercantilización, ejemplifica esta nueva teología del mercado. Bajo esta ideología dominante la educación se convierte en un bien de consumo y no en un derecho inherente a los individuos. Por lo tanto, los estudiantes son vistos cada vez más en términos de su “poder adquisitivo”, es decir, como consumidores, en lugar de como ciudadanos que buscan satisfacer sus derechos básicos y ejercer sus responsabilidades.

Tesis 12: el neoliberalismo ve a los estudiantes como consumidores y no como ciudadanos

Los cambios en las políticas públicas a través de un modelo de racionalidad instrumental modificaron el discurso público en el que los consumidores, y no los ciudadanos, eran considerados los beneficiarios primarios de la educación. Tomemos como ejemplo la educación de adultos. Como he documentado en varios escritos, he identificado varios modelos y racionalidades de la educación de adultos y los he contextualizado en las dinámicas de los procesos de globalización que afectan al sistema mundial (Torres, 2013). He criticado la implementación de los programas de educación de adultos basada en la racionalidad instrumental y la legitimación compensatoria, y he atribuido la mayoría de las debilidades de ese campo de estudio y la falta de implementación de las sugerencias de la CONFINTEA VI⁵ a una falta de voluntad política de los sectores públicos, además de las grandes diferencias entre los proveedores potenciales y la sociedad civil.

Se ha demostrado que la educación de adultos, por lo general, ha sido cooptada por el Estado y se le ha utilizado como un instrumento de legitimación social y de extensión de la autoridad del Estado más que como una herramienta para la autonomía de los individuos y comunidades, particularmente en los sectores más pobres de las sociedades en

desarrollo. Pero también se ha argumentado que bajo la dinámica de los mercados desregulados, los programas de educación de adultos no podrán prosperar. Sin la intervención particular, poderosa y robusta del Estado democrático, en alianza con las instituciones claves de la sociedad civil, el poder de la educación de adultos para promover la transformación social, el empoderamiento, y lo más importante, la mejora de las condiciones laborales y de vida de las personas, las familias y las comunidades, será descuidada. Por ende, las contribuciones de la educación de adultos y la educación a lo largo de la vida a la sociedad del conocimiento serán desatendidas —o su impacto será muy limitado— socavando así el carácter democrático de un modelo de sociedad del conocimiento. Por último, se ha argumentado que el carácter del cambio educativo en la educación de adultos está relacionado con el carácter del Estado (su ideología, sus compromisos y su *modus operandi*), las intersecciones posibles y las colaboraciones con las instituciones más vigorosas de la sociedad civil, particularmente los movimientos sociales (Torres, 2013).

Tesis 13: ¿es el aprendizaje a lo largo de la vida en una sociedad del conocimiento una criatura del neoliberalismo?

Todos los cambios de paradigma implican un cambio de los conceptos, los métodos y las orientaciones políticas en la ciencia y en la formulación de políticas. Esta tesis argumenta que bajo la sombra del neoliberalismo se han inventado nuevos términos, de los cuales dos de ellos son particularmente relevantes para la discusión de la educación no formal: el aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) y la sociedad del conocimiento. El aprendizaje a lo largo de la vida aparece como una estrategia cultural en el proceso de desarrollo integral y holístico de los individuos y los sistemas. El papel de las organizaciones internacionales y bilaterales para lograr estos resultados en

5 VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos. Belém, Brasil, 1-4 de diciembre de 2009.

los niveles mundiales es mayúsculo. Gestar una sociedad del aprendizaje es una premisa central para lograr una sociedad del conocimiento. El análisis organizacional estudia las organizaciones de aprendizaje como un componente central en la sociedad del conocimiento y en la economía del conocimiento. La idea de que el conocimiento se convierte en un tercer factor de la producción, junto con el capital y el trabajo, es la esencia de la noción de la sociedad del conocimiento, incluyendo, claro está, los términos tradicionales de los factores de producción: tierra y tecnología.

La educación de adultos, como ingeniería social o corporativismo, concibe la educación primordialmente como un ejercicio de ingeniería social en una sociedad post-industrial, donde hay una racionalidad burocrática que hará que todas las distinciones y diferencias sociales (particularmente las diferencias en las clases sociales) desaparezcan o se conviertan en irrelevantes para las prácticas sociales. Una élite, ya sea burocrática, técnica, profesional o científica, desempeñará un papel central en la concepción de un modelo de planificación social que va a resolver las diferencias ideológicas y políticas entre muchos estratos de la población, creando una racionalidad científica y objetiva de la planificación y la acción. Desde un análisis de la teoría política, hay un sentido de “organicismo” en esta perspectiva, que se enfoca en la participación política descentralizada —pero controlada— de grupos semi-autónomos.

El Estado juega un papel fundamental en el modelo estratégico de desarrollo; en la red piramidal de interacciones, en la que articula los intereses diversos (por ejemplo los intereses de las clases obrera y empresarial), el Estado juega el papel del mediador. Vista desde esta perspectiva, la educación de adultos cumple un doble papel: puede ser un elemento clave en el proceso de la modernización forzada de los roles, las prácticas y las culturas más tradicionales en una sociedad, y/o puede ser un modelo para incorporar a las poblaciones

marginadas a las redes del Estado, incrementando la demanda social de bienes y servicios.

La alfabetización se convierte en una de las preocupaciones centrales como medio de movilización social. El modelo general de educación de adultos opera de arriba hacia abajo; es autoritaria y compensatoria; desafía los deseos y las demandas de las comunidades a través de las estructuras patrimoniales y/o corporativistas de representación de intereses controlados por instituciones burocráticas y tecnocráticas. Por lo tanto, la educación de adultos podría jugar un papel subsidiario para el reclutamiento y la formación masiva de personas, desafiando los canales de participación política alternativos y tradicionales, como los partidos políticos o los sindicatos. En consecuencia, la educación de adultos podría llegar a formar parte de una estrategia de clientelismo político. La base ideológica de dicha estrategia es la premisa del progreso técnico a través de la política y la planificación, donde la expansión de los sistemas masivos de educación de adultos, particularmente en las áreas rurales desfavorecidas, se caracteriza por tener una preocupación limitada por la calidad de la provisión de educación. Por lo tanto, como una perspectiva política clientelista, cualquiera de los propósitos de la participación semi-autónoma de las comunidades (e.g. pragmatismo idealista), o la autonomía total de las comunidades (e.g. educación popular), son rechazados en beneficio de los canales corporativistas de representación política. El caso de Europa es particularmente ilustrativo de la manera en que los nuevos modelos de regulación educativa en la educación a lo largo de la vida se están orientando a una re-calificación de la población con las competencias básicas (Torres, 2013).

Tesis 14: el neoliberalismo promueve y se beneficia de la cultura de la ciencia de la educación

El predominio de la elección racional ha afectado la educación de maneras diferentes. Una de ellas consiste en dar a los “números”

la capacidad de “hablar por sí mismos” y, por lo tanto, de jugar un papel clave en la nueva “ciencia de la educación”, un modelo científico. En obras recientes se argumenta en contra de la “cultura de la ciencia” que domina actualmente el discurso educativo, y a favor de un entendimiento más crítico de los diversos modos de investigación (Baez y Boyles, 2009; De Sousa Santos, 2007):

Todo el discurso de la ciencia de la educación refleja una serie de diferentes, aunque mutuamente constitutivas, fuerzas o movimientos políticos que usan a la ciencia para dar forma a lo que podemos pensar, a cómo debemos pensar y, por lo tanto, a lo que podemos ser en la época llamada posmoderna. Estas fuerzas o movimientos son, en forma breve: 1) el movimiento para profesionalizar a los investigadores de la educación; 2) el intento de restringir la democracia a través del cientificismo; 3) los usos de la clasificación académica para organizar el mundo en grupos sociales; 4) los imperativos de la sociedad informática que buscan precisión para convertir el mundo en “datos” para gobernar; y 5) los efectos de los intercambios capitalistas transnacionales que convierten todo en un análisis de costo-beneficio y nos hacen cómplices de este proceso de forma tal que no podemos comprenderlo totalmente (Baez y Boyles, 2009: vii).

Esta cultura de la ciencia, que también podría ser llamada “cientificismo”, divide la cultura del conocimiento y disocia, a su vez, el poder del interés humano. La ciencia, entonces, surge como un principio poderoso e indiscutible de la racionalización social, que sirve sólo a los objetivos analíticos, aunque eventualmente podría ser implementado en políticas específicas. Pareciera ser que la ciencia se define a partir de una mezcla de positivismo e instrumentalismo, y que su defensa se finca en razones de rigor estadístico y en su presunta objetividad.

Tesis 15: un mito fundamental del sentido común del neoliberalismo es que el Estado-nación va a desaparecer

Peter Mayo ofrece un análisis de este mito y por ello merece ser citado extensamente:

Uno de los mitos más grandes que se han propagado en este escenario neoliberal contemporáneo es que el Estado-nación ya no es la fuerza principal en este periodo caracterizado por la intensificación de la globalización. Los gobiernos han instrumentado una paulatina desregulación para acelerar el proceso mediante el cual varias formas de la provisión de servicios sociales, tanto privada como anteriormente la pública, han sido dejadas al mercado. Y sin embargo, la contracción del crédito develó crudamente la locura de esta convicción conforme nuevas formas de desregulación se fueron poniendo en marcha por parte del Estado: por ejemplo, la intervención del Estado nacional para rescatar a los bancos y otras instituciones en crisis. Considero que estamos en un momento oportuno para examinar la función del Estado y evaluar su papel dentro del escenario contemporáneo de la “globalización hegemónica” (para adoptar el término utilizado por el sociólogo portugués, De Sousa Santos, en Dale and Robertson, 2004: 151) y su ideología fundamental, el neoliberalismo (2011: 18).

Estas crisis ponen en cuestión el papel y la efectividad del Estado como modernizador y como regulador social. Paradójicamente, durante los años setenta y ochenta, la izquierda ha criticado los aparatos ideológicos y represivos del Estado. Desde los noventa algunos analistas de negocios como Keinichi Ohmae (Ohmae, 1990; 1995) han planteado que el Estado-nación es una criatura del pasado, y sostienen que los verdaderos centros de creación de riqueza son las regiones-Estado. Para Ohmae, las cuatro *íes* (es decir, la inversión, la industria, la tecnología informática y el consumidor individual), son

las que impulsan la expansión y la operación de la economía global, asumiendo el poder económico que alguna vez estuvo en las manos del Estado-nación. El resultado de este proceso económico es el surgimiento de la región-Estado, definida simplemente como un área que muchas veces abarca las comunidades situadas en ambos lados de las fronteras nacionales, y que se desarrollan sobre un centro económico regional con una población de hasta veinte millones de personas.

Desde una visión neoliberal, Ohmae ofrece una crítica devastadora al Estado-nación, junto con una crítica al liberalismo y la democracia, porque éstos han sido incapaces de satisfacer las demandas populares mientras que al mismo tiempo ofrecen un mínimo de servicios públicos. El argumento de Ohmae puede ser considerado como una perspectiva de la derecha que O'Connor llamó en los años setenta la "crisis fiscal del Estado", o lo que se ha nombrado en un libro famoso de Jürgen Habermas como "los dilemas de la legitimidad del Estado capitalista" (Habermas, 1975; O'Connor, 1973; Torres, 2009b).

Tal vez resulte innecesario argumentar acerca de la relevancia de estas cuestiones para la educación, particularmente cuando en el siglo XX, los sistemas y las prácticas educativas han sido sostenidos, organizados, regulados y certificados por el Estado. De hecho, la educación pública es una función del Estado, en términos del orden legal y del apoyo financiero. Los requisitos específicos de certificación para las cualificaciones básicas de enseñanza, los libros de texto y los planes de estudio son controlados por organismos oficiales, y definidos por las políticas específicas del Estado (Torres, 1998: 14).

Tesis 16: hay una afinidad electiva entre las organizaciones binacionales, multinacionales e internacionales, y los gobiernos neoliberales

Este cambio en la administración de las políticas públicas es el producto de una afinidad

electiva entre organismos internacionales y/o de las organizaciones bilaterales o *think tanks* (por ejemplo el Banco Mundial; el Fondo Monetario Internacional, FMI; el Consenso de Washington; y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE) y los gobiernos que han impulsado la agenda neoliberal a través de implementar los modelos perfilados por esos *think tanks*, pero haciéndolo en términos de su propia ventaja política. Después de todo, cuando algo va mal, estos gobiernos neoliberales pueden culpar a las organizaciones internacionales por las premisas que instrumentaban como política pública: "Este cambio en el discurso de las políticas públicas en una dirección decididamente instrumental y hacia la derecha no es tan sencillo como sus defensores esperan, ni puede enmascarar sus numerosas contradicciones" (Berman *et al.*, 2007).

EL NEOLIBERALISMO COMO UN NUEVO BLOQUE HISTÓRICO O UNA NUEVA CIVILIZACIÓN

Neoliberalism is not just an economic and financial question but a new civilizing design.

WALTER MIGNOLO

Antonio Gramsci señala que la vinculación entre estructuras y superestructuras conforma un bloque histórico, es decir, un ensamblado complejo, contradictorio y discordante de las superestructuras, que son un reflejo de las relaciones sociales de producción (Gramsci, 1980: 366). El autor elabora esta hipótesis tanto a nivel individual como a nivel colectivo: "El ser humano debe ser concebido como un bloque histórico de elementos puramente individuales, y como una masa objetiva o de elementos materiales en los cuales el individuo constituye una relación activa" (Gramsci, 1980: 360).

Un nuevo bloque histórico no es simplemente una alianza o una coalición, sino, como

argumenta el semiólogo argentino Walter Mignolo, un nuevo diseño civilizatorio. “El neoliberalismo no es sólo una cuestión económica y financiera, sino un nuevo diseño civilizatorio” (2000: 279). Se pueden crear alianzas o coaliciones con diferentes propósitos, en diferentes marcos institucionales y en distintas circunstancias históricas; ocasionalmente son frágiles y de poca duración. No así los bloques históricos. Éstos se desarrollan durante largos periodos de tiempo y mediante articulaciones muy profundas entre fuerzas y agentes históricos.

En la constitución de estos nuevos bloques históricos, la relación entre intelectuales y masas adquiere no sólo un modelo disciplinario, sino una perspectiva consensual en la cual prevalecen las relaciones pedagógicas que afectan la constitución de la conciencia. El sentido común no constituye un orden intelectual, aunque esté difundido en las masas por los intelectuales. El sentido común no puede ser reducido a la unidad y la coherencia en términos de conciencia individual ni de conciencia colectiva (Gramsci 1980: 326).

Sin embargo, hay diferencias prácticas entre la filosofía elaborada por los intelectuales y la practicada por los hombres y mujeres comunes. Una importante distinción muestra el pasaje de un momento, la filosofía de la alta cultura, a otro momento, el sentido común del pueblo-nación:

En la filosofía, la característica de la elaboración individual del pensamiento es lo más sobresaliente; en el sentido común, por otro lado, es lo difuso: las características descoordinadas de la forma genérica de pensamiento en un periodo particular y en un ambiente popular específico, es lo que lo caracteriza (Gramsci 1980: 330).

La instauración del neoliberalismo como bloque histórico dominante ha sido puesta en cuestión en diversos frentes, incluyendo la crisis financiera global de 2007-2008 y la emergencia de modelos hegemónicos alternativos que

representan un intento de difundir esquemas económicos con una racionalidad diferente al neoliberalismo. En particular el constante y tenaz desafío de los movimientos sociales y políticos como los Indignados, *Occupy Wall Street* y la Primavera árabe, muestran que esta concepción del mundo impuesta sobre el pueblo-nación es amplia y profundamente rechazada. No debe sorprendernos porque todo liderazgo hegemónico es inestable y sujeto a conflicto y cuestionamiento. La hegemonía misma es un terreno de cuestionamiento y conflicto.

Uno de los principios para desafiar al neoliberalismo es encontrar el “buen núcleo” en el sentido común neoliberal predominante, que nos permita explotar la lógica del modelo desde dentro. Gramsci fue muy claro cuando afirmó que

Por razones de sumisión intelectual y subordinación [el pueblo, las clases subalternas] adoptan una concepción que no es suya sino tomada prestada de otro grupo; y afirman esta concepción verbalmente y la siguen porque es la concepción que se sigue en los “tiempos normales” —esto es, cuando esta conducta no es independiente y autónoma sino sumisa y subordinada— (1980: 327).

El concepto clave en este análisis de Gramsci es la noción de “tiempos normales”. Claramente no estamos viviendo en los tiempos normales del neoliberalismo; esto se hace patente en el conflicto y las contradicciones que están emergiendo dentro de la crítica al sentido común neoliberal como dirección hegemónica de la sociedad.

En su análisis sobre el discurso de las ciencias, Boaventura de Sousa Santos ofrece una descripción muy útil de la naturaleza y propósitos del sentido común como una forma de conocimiento en la posmodernidad:

El sentido común colapsa causa e intención. Descansa en una visión del mundo

basada en la acción y el principio de la creatividad individual y la responsabilidad. El sentido común es práctico y pragmático. Reproduce el conocimiento dibujado desde las trayectorias de vida y experiencias de un grupo social determinado, y reafirma que esta vinculación entre trayectorias y experiencias de un grupo social determinado vuelve el principio rector confiable y seguro. El sentido común es auto-evidente y transparente. Desconfía de la opacidad de los objetivos tecnológicos y de la naturaleza esotérica del conocimiento, argumentando el principio de igual acceso al discurso en términos cognitivos y de competencia lingüística. El sentido común es superficial porque desprecia las estructuras que no puede comprender conscientemente (De Sousa Santos, 2007: 41).

Hay distintas formas de interpretar estos desafíos al sentido común. Dejado a su propia volición, De Sousa argumenta que

...el sentido común es conservador y puede muy bien legitimar argumentos que reflejan un conocimiento superior. Sin embargo, una vez articulado con el conocimiento común bien puede ser fuente de una nueva racionalidad, una racionalidad compuesta de múltiples racionalidades (De Sousa Santos, 2007: 41).

En esta ponencia he defendido la tesis de que el sentido común neoliberal no sólo ha desplazado otras formas tradicionales de sentido común en la educación, sino que también se constituyó en una filosofía moral e intelectual muy penetrante en la cultura. Esto ha sido así aun cuando los fundamentos de la economía política del neoliberalismo han mostrado en la práctica —dada la profunda crisis económica de los últimos años, precipitada justamente por sus principios— las limitaciones de su orientación teórica; a pesar de todo, continúa como sentido común firmemente establecido en la política de la cultura

y en la filosofía o concepción del mundo que guía el desarrollo educativo.

Nuestra tarea es volver explícito y conocer el “buen sentido” dentro del sentido común. Es decir, una crítica del sentido común basado en sí mismo; un sentido común para demostrar que “todo el mundo es un filósofo, y por lo tanto no es cuestión de introducir desde cero una forma científica de pensamiento dentro de la vida individual de cada persona, sino buscar renovar y volver crítica una actividad ya existente” (Gramsci, 1980: 330-331).

Hay ecos de esta proposición gramsciana en la perspectiva gnoseológica de Paulo Freire y otros defensores de la pedagogía de la liberación. Tal modelo implica comenzar las actividades pedagógicas con el conocimiento altamente refinado de la gente común —el conocimiento que trae la gente común en los pliegues de su conciencia— aceptando este conocimiento como “teoría crítica en estado práctico”, y no simplemente como conocimiento o sabiduría popular; de esta manera se estaría contribuyendo, mediante la introducción de técnicas científicas y conocimiento especializado de las ciencias sociales, a un desarrollo programado, conectado con la praxis de la transformación de las conciencias, o lo que Freire denominó la pedagogía del oprimido y la acción cultural para la libertad, dos estadios del mismo proceso progresista de transformación social.

Si se mira hacia adelante la tarea es muy clara. Una vez que las crisis hayan pasado y el neoliberalismo comience a disiparse —lo que no se dará automáticamente ni de inmediato, porque cada bloque histórico persiste históricamente por un largo tiempo— nosotros deberemos continuar desagregando, inspeccionando y criticando estos principios, programas y prácticas. Al mismo tiempo, deberemos buscar recrear el núcleo potencial del buen sentido que emerge de esta crítica, crear nuevos programas y nuevas ciencias educacionales que inspiren, sobre todo, una nueva utopía educacional para el siglo XXI.

REFERENCIAS

- AFONSO, Almerindo J. (2010), "Accountability in Education and the Emergence of this Issue in the Portuguese Context. A brief sociological overview", Minho, Universidade de Minho (mimeo).
- APPLE, Michael W. (2004), *Ideology and Curriculum*, Nueva York, Routledge.
- BAEZ, Benjamin y Deron Boyles (2009), *The Politics of Inquiry. Education research and the "culture of science"*, Albany, New York Press.
- BERMAN, Edward, Simon Marginson, Rosemary Preston y Robert F. Arnove (2007), "The Political Economy of Educational Reform in Australia, England, and the United States", en Robert F. Arnove y Carlos Alberto Torres (eds.), *Comparative Education: The dialectics of the global and the local*, Lanham, Rowman and Littlefield, pp. 217-256.
- DE SOUSA Santos, Boaventura (ed.) (2007), *Cognitive Justice in a Global World. Prudent knowledges for a decent life*, Lanham, Lexington Books-Rowman and Littlefield Publishers.
- GADOTTI, Moacir (1996), *Pedagogy of Praxis: A dialectical philosophy of education*, Albany, Suny Press.
- GRAMSCI, Antonio (1980), *Selections from the Prison. Notebooks of Antonio Gramsci*, Nueva York, International Publishers.
- HABERMAS, Jürgen (1975), *Legitimation Crisis*, Boston, Beacon.
- HELD, David (1983), *States and Societies*, Oxford, Martin Robertson/The Open University.
- HELD, David (1989), *Political Theory and the Modern State*, Stanford, Stanford University Press.
- KUHN, Thomas S. (1962), *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago, University of Chicago Press.
- LINDBERG, Staffan I. (2009), "Byzantine Complexity. Making sense of accountability", *The Committee on Concepts and Methods*, Working Paper Series, núm. 28, marzo, en: <http://www.concepts-methods.org> (consulta: 28 de julio de 2013).
- MACPHERSON, Crawford B. (2011), *The Political Theory of Possessive Individualism: Hobbes to Locke*, Don Mills, Oxford University Press.
- MARSHALL, Thomas H. (1950), *Citizenship and Social Class and Other Essays*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MAYO, Peter (2011), "The Centrality of the State in Neoliberal Times: Gramsci and beyond", *International Gramsci Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 56-70.
- MIGNOLO, Walter D. (2000), *Local Histories/Global Designs: Coloniality, subaltern knowledges, and border thinking*, Princeton, Princeton University Press.
- MORROW, Raymond A. (2006), "Foreword. Critical theory, globalization, and higher education: Political economy and the cul-de-sac of the postmodernist cultural turn", en Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (eds.), *The University, State, and Market. The political economy of globalization in the Americas*, Stanford, Stanford University Press, pp. xxvi-xxvii.
- NOVACK, George (1978), *Pragmatism versus Marxism: An appraisal of John Dewey's Philosophy*, Nueva York, Pathfinder.
- O'CONNOR, James (1973), *The Fiscal Crisis of the State*, Nueva York, St. Martins Press.
- OELKERS, Jürgen y Heinz Rhyh (eds.) (2000), *Dewey and European Education. General problems and case studies*, Dordrecht, Kluwer Academic.
- OHMAE, Kenichi (1990), *The Borderless World: Power and strategy in the interlinked world economy*, Nueva York, Harber Business.
- OHMAE, Kenichi (1995), *The End of the Nation-State: The rise of regional economies*, Nueva York, Free Press.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011), "Divided we Stand: Why inequality keeps rising", OECD, en: <http://www.oecd.org/els/socialpoliciesanddata/dividedwestandwhyinequalitykeepsrising.htm> (consulta: 28 de julio de 2013).
- SCHUGURENSKY, Daniel (1994), *Global Economic Restructuring and University Change: The case of the University of Buenos Aires*, Tesis de Doctorado, Edmonton, University of Alberta.
- SNYDERS, George (1981), *Escola, classe e luta de classes*, Lisboa, Moraes.
- TEODORO, António (org.) (2010), *A educação superior no espaço Iberoamericano. Do elitismo à transnacionalização*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas.
- THOMAS, Peter D. (2009), *The Gramscian Moment. Philosophy, hegemony and Marxism*, Leiden, Brill.
- TORRES, Carlos Alberto (1998), *Democracy, Education and Citizenship: Dilemmas of citizenship in a global world*, Lanham, Rowman and Littlefield.
- TORRES, Carlos Alberto (2009a), *Globalizations and Education. Collected essays on class, race, gender, and the state*, Nueva York, Columbia University-Teachers College Press.
- TORRES, Carlos Alberto (2009b), *Education and Neoliberal Globalization*, Nueva York, Routledge.
- TORRES, Carlos Alberto (2011), "Public Universities and the Neoliberal Common Sense: Seven iconoclastic theses", *International Studies in Sociology of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 177-197.

TORRES, Carlos Alberto (2013), *Political Sociology of adult education*, Rotterdam, Sense.

TORRES, Carlos Alberto y Robert A. Rhoads (2006), "Introduction: Globalization and higher education in the Americas", en Robert A. Rhoads y Carlos Alberto Torres (eds.), *The University, State, and Market. The political economy of globalization in the Americas*, Stanford, Stanford University Press, pp. 3-38.

TORRES, Carlos Alberto y Richard Van Heertum (2009), "Education and Domination: Policy and practice reform through a critical theory", en Gary Sykes, Barbara Schneider y David Plank (eds.), *Handbook of Education Policy Research*, Nueva York, American Educational Research Association/Routledge, pp. 221-239.

R E S E Ñ A S



Ciudadanía y educación

Diálogos con Touraine

Juan Manuel Piña Osorio (coordinador)
México, Díaz de Santos, 2012

Miguel Ángel Olivo Pérez*

En el ámbito latinoamericano, y en especial en México, pocos son los libros que se atreven a dialogar con un autor europeo de actualidad. En efecto, hoy en día se puede decir que reflexionar a conciencia con el autor de origen francés Alain Touraine, constituye un reto. Y es que lograr comprender la creciente relación que las ciencias sociales han ido estableciendo con la filosofía, al mismo tiempo que con los temas de actualidad —aunque en una primera mirada pudieran parecer temas de periodismo— es algo que conlleva una especial dificultad.

A continuación se señalan, de manera puntual, algunos aspectos cruciales de las reflexiones que se desarrollan en este libro a partir de las peculiares lecturas que los diferentes autores hacen de Alain Touraine. Cabe decir que lejos de perseguir exhaustividad, las siguientes observaciones y cuestionamientos se proponen trazar un breve panorama de algunas de las principales cuestiones que se abordan en el libro, mismas que corresponde a los lectores determinar si pueden ser objeto de posteriores reflexiones más detenidas, o bien de discusiones enriquecedoras.

Una primera y espinosa cuestión que surge de manera persistente a lo largo de la obra versa sobre la democracia, vista al mismo tiempo como ejercicio de la inclusión igualitaria y como respeto a lo diverso. De entre la diversidad de propuestas para enlazar estas dos dimensiones, cabría preguntarse sobre los modos en que la sociedad misma los conecta. Ciertamente, una cosa es lo que escriben y dicen los intelectuales, y muy otra lo que en la sociedad se genera como visión de síntesis entre los procesos generales y los contextos locales. Sin embargo, no se puede negar que existen intelectuales que al desarrollar su trabajo en estrecha relación con la sociedad, mantienen una constante reflexividad para con la misma. De aquí el mérito que también es visible en el libro, en el sentido de recuperar, para el tema de ciudadanía y educación, reflexiones de autores relevantes en el tema de la ciudadanía no sólo de la academia especializada, sino del público en general, como Saramago, Delors, Sacristán, Castoriadis y Perrenoud, entre otros. Al estudiar estos autores, al igual que a otros —tanto o más influyentes— una cuestión

* Profesor-investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 096.
CE: miguelangelolivo@hotmail.com

que permanece pendiente de discusión es la conexión entre igualdad y diversidad, que hoy admite muchos matices y exige de nuevas síntesis e impulsos.

Un segundo aspecto que se destaca en el libro es la idea de sujeto que defiende Alain Touraine, y a la cual se adscribe el conjunto de los autores del libro: una en donde la libertad y la responsabilidad individuales se conjugan con la capacidad de decidir en la construcción de un proyecto de vida propio, en un entorno constituido por instituciones sociales, económicas y jurídicas democráticas, donde la racionalidad se combina creativamente con las identidades. Dejando aparte la exposición más detallada de dicha idea de sujeto, aquí sólo se mencionarán algunos aspectos de la misma que valdría la pena traer a colación para discusiones futuras. Si bien por un lado Touraine advierte muy bien —y critica— los peligros de los fanatismos comunitaristas, por el otro lado resulta bastante complaciente con la idea del individuo racional. En consecuencia, aun cuando se sostenga que dicha racionalidad debe de estar localmente fundada en las singularidades de las respectivas identidades culturales, ello no es suficiente para evitar dos peligros teóricos: a) el de concebir un sujeto excesivamente cargado sobre la parte conscientemente discursiva y racional, y b) el de ignorar los peligros de un sujeto demasiado individualista, volcado hacia su interioridad. No obstante que dicha práctica del individualismo no riñe con el objetivo de vivir en paz con los demás, tiene como último horizonte posible de su mundo uno que se encuentra reducido a “un proyecto de vida propio”, en donde los demás simultáneamente tienen el suyo, pero que no lo comparten. En el primer caso se cae en el tradicional error propio de las izquierdas occidentales de ignorar o subestimar la importancia de los fenómenos del inconsciente y el lenguaje en la generación de las hegemonías y las luchas contra las mismas, mientras que en el segundo se desecha o considera como inviable toda utopía de construcción conjunta de un mundo social. Esto último quizás se deba a que las utopías que se promovieron en el siglo pasado resultaron, en los hechos, decepcionantes. Por otra parte, la operación de distinguir analíticamente entre racionalidad instrumental e identidades culturales, conlleva un problema de estrechez teórica que, como bien ha señalado Axel Honnet, puede ser resuelto recurriendo “a las condiciones intersubjetivas del desarrollo humano de la identidad en conjunto” (2011: 140), perspectiva que vuelve innecesaria la distinción analítica entre racionalidad instrumental e identidad.

La tercera observación respecto del conjunto de inquietudes que el libro tiende a suscitar, es la de si acaso la educación en democracia y ciudadanía no está realizando la función de un “cajón de sastre” en el que es arrojada, y en realidad postergada, una amplia diversidad de tareas que deberían plantearse para el presente inmediato, y no para un largo futuro indefinido. En efecto, cuando ante la gravedad de los

diversos males de nuestra época (pobreza, corrupción, drogas, desintegración social, etc.) se recurre en busca de respuestas, una bastante socorrida es que la educación es capaz de solucionarlos. ¿Pero en realidad es así? ¿Qué hacer si incluso la educación misma se encuentra en crisis? He aquí el punto en donde la reflexión que parte de la filosofía, en estrecha conexión con la sociología y con los sucesos de nuestra época, juega un papel valioso. Por supuesto, Touraine es uno de los autores que se avoca con mayor ahínco a cubrir las graves omisiones que prevalecen al respecto, pero no es el único, y de aquí el mérito de poner en perspectiva sus planteamientos con los que sostienen otros autores. Sin embargo, también hace mucha falta confrontar perspectivas, sobre todo con miras a lograr nuevas síntesis que hoy son posibles. Por mencionar sólo una síntesis pendiente de trabajo, cabe preguntarse ¿qué hacer cuando en la jerarquía de valores la noción de *verdad* se encuentra tan desacreditada y muy por debajo de la noción de creatividad o construcción, a manera de abrir paso a relativismos de todo tipo, si no es que a descaradas mentiras? Así, frecuentemente maniatados entre un voluntarismo y un estructuralismo, pareciera que los contemporáneos arrastramos las cadenas de una epistemología aún pre-moderna y por tanto sufrimos las consecuencias de ello. Pese a todo esto, el trabajo sobre la esperanza no cesa, al igual que tampoco dejan de darse los eventos que transforman de maneras insospechadas nuestro mundo. En el contexto actual existen numerosas perspectivas y propuestas acerca de cómo cumplir con los ideales de la democracia y la educación; muchas de ellas no encuentran la ocasión de germinar; otras germinan, pero sus logros no son difundidos, y muchas otras tienen una notoria influencia. Si como ciudadanos sabemos distinguir la manera en que el conocimiento del mundo va unido a estos eventos, entonces estaremos hablando de un trabajo de conciencia que las escuelas de todos los niveles deberían plantearse de manera mucho más explícita y directa, tarea que, por supuesto, choca con la poderosa tendencia actual a sesgar los currículos hacia una educación dedicada exclusivamente al manejo de técnicas y tecnologías. Lo anterior significa que la tarea de educar en ciudadanía, lejos de ser planteada como inmanejable por ser tan amplia, y que su solución tenga necesariamente que esperar para un largo e incierto futuro, es un asunto que se encuentra en estrecha conexión con muchos otros cuya importancia y papel cabría discutir, como por ejemplo, los monopolios en los medios de comunicación, la corrupción, la desigualdad, etc., sólo por resaltar algunos de la innecesariamente larga lista de problemas que se podrían citar. Sin embargo, más allá de que a dichos problemas se les reconozca en el marco de una u otra perspectiva de sobredeterminación (como por ejemplo la de los impactos negativos de los cárteles), se encuentra el reto de concientizar que educar en ciudadanía corresponde a un campo de batalla en el que éstas se deben de ganar cada día, por parte de todos y en diversos planos (amén de la congruencia de los actos y las

perspectivas desde las cuales esto se haga), y no únicamente por parte de ésta o aquella institución, modo de acción o tipo de sujeto. Esta es una de las principales lecciones que nos arroja hoy en día la discusión sobre las identidades en el tema de la ciudadanía y la educación. Ante este panorama, cabe preguntarse por el tipo de identidades culturales colectivas que se están gestando en torno a la noción de ciudadanía, así como aquellas que cabría exigir de manera pertinente y realista más allá de la construcción de proyectos individuales. Esta cuestión corresponde a una discusión en la que aún hay mucho de discurso desligado de acciones, por no hablar del gran ruido que suele introducirse en el tema, sobre todo el generado a partir de posiciones antiéticas por lo violentas o dogmáticas.

El cuarto asunto que quisiera hacer notar respecto del libro es el acertado reconocimiento de la necesidad, que señala Touraine, de construir una imagen cualitativamente nueva de la democracia, ya que así lo exigen los profundos cambios de las últimas décadas (como por ejemplo la mayor importancia de los bienes culturales frente a los materiales, la consolidación de una democracia de naturaleza anti utópica, entre otros). Sin embargo, la democracia en la que piensa Touraine, que está centrada en el sujeto que ejerce el derecho a formar su propia vida y toma sus propias decisiones, y que en el transcurso de ello está obligado a respetar el derecho de los demás y, en su caso, a dialogar para alcanzar un acuerdo si hay divergencias o conflictos, ignora un aspecto central de esto último. Las asambleas, reuniones, juntas, colegiados, consejos y cualquier instancia deliberativa, contienen una terrible dosis de ideas-relámpago a las que estos colectivos no pueden hacer cabal justicia. En otras palabras, la necesidad de organización de las decisiones que sigue a la tarea de la deliberación colectiva, forzosamente deja fuera la gran mayoría de las inquietudes de sus miembros. Esto significa que la democracia está condenada a que sus participantes no puedan desahogar la mayoría de sus temores y deseos. Esta cuestión conduce, a su vez, a preguntarse por los autores que sin ser totalitarios, dirigen críticas a la democracia, ya que pareciera que ésta es infalible a las críticas, pero no es así. Por ejemplo ¿no se puede desear la construcción de una nueva utopía en forma de una sociedad alternativa? ¿Sería ello ilegítimo en una sociedad donde el valor central es la democracia? A este respecto resulta raro, y parecería hasta retrógrado, apelar a autores que se oponen a la democracia. Sin embargo, vale la pena tomar seriamente en cuenta sus observaciones considerando que, antes que nada, el ideal de perfección de la organización política de toda la sociedad es un principio que no se puede subestimar. De este modo, por ejemplo, Slavoj Žižek se encuentra entre los pocos autores que abiertamente niega su apoyo a la democracia por considerarla como una mera farsa, y defiende que el cambio político verdadero proviene de tomar forzosamente medidas duras contra los grupos que abusan de su poder. Según Žižek, las izquierdas políticas

de los últimos años han olvidado la necesidad de este tipo de acciones para corregir males o vicios que llegan a arraigarse en las sociedades.¹

Otra nota crítica que puede dirigirse al libro *Ciudadanía y educación. Diálogos con Touraine*, es que se da un excesivo énfasis al problema de cómo se podría ampliar la democracia a partir de la educación en ciudadanía en las escuelas. Si bien es cierto que la institución escolar tiene un peso específico en los discursos públicos que se generan, existen también otras influyentes instancias sin las cuales las nociones de ciudadanía que circulan en la sociedad no se podrían entender, como aquellas desde las que los políticos y los periodistas dicen y hacen cosas. Se podría decir que junto con estas dos últimas figuras sociales, los docentes son, a su propio modo, trabajadores de la conciencia pública, y que, con mucho mayor frecuencia de lo que sería moralmente deseable, desarrollan sus tareas más al socaire de una opinión pública atada a las modas e intereses cortoplacistas, que a verdades defendibles. De aquí el necesario equilibrio que la filosofía puede contribuir a lograr en los temas que corren el riesgo de devenir en frívolos.

Un mérito destacable del libro es el esfuerzo —aunque diferencialmente logrado— de los autores por generar un lenguaje que vaya más allá de la usual retórica oficial, así como de la que se acostumbra a emplear por una buena parte de los estudios de la diversidad cultural. Tal esfuerzo es digno de seguirse promoviendo toda vez que la recreación del tema de la ciudadanía, pese a ser urgente, no resulta ser hoy una cosa común ni fácil.

Dada la gran amplitud de temas que abarca la ciudadanía (p.e. la democracia, la desigualdad, la diversidad, la discriminación, la legalidad, la libertad, el gobierno, la política, los partidos políticos, la alteridad, las tecnologías, la economía, la racionalidad instrumental, las identidades, la corrupción, la tolerancia, la pluralidad, la fragmentación, la modernidad, entre muchos otros), resulta mucho más fácil trabajar por autores, discursos o perspectivas, en lugar de por temas puntuales o sus eventuales relaciones. Siendo la perspectiva de Alain Touraine sorprendentemente flexible y amplia, no es raro que en el libro se observen frecuentes recaídas en las temáticas, pero en compensación a esto se puede decir que tal equívoco resulta hasta cierto punto inevitable en todo proceso de aprendizaje en el que se pretenda asimilar la perspectiva de un autor de la complejidad de Touraine.

Finalmente, cabe señalar que dado el gran vacío narrativo que en nuestra sociedad existe en torno al tema de la ciudadanía y la democracia (narrativo en cuanto a que escasean las historias vitales acerca de cómo se han dado éstas a través de las últimas dos décadas en nuestro país), resulta interesante constatar cómo en ciertos momentos específicos del libro, algunos autores recurren a la narración de eventos concretos, así como a la descripción de ejemplos, mismos que si bien

1 Para más información al respecto, consúltese Zizek, 2001.

no alcanzan a dotar de una espacio-temporalidad más viva al objeto de estudio como un todo, sí en cambio dejan entrever la necesidad de que la relación entre democracia y educación sea apropiada simbólicamente por la sociedad mexicana. En este punto es en el que los autores, ya sea de manera implícita o explícita, al igual que Touraine, advierten la ingente necesidad de una utopía para los tiempos de hoy.

REFERENCIAS

HONNETH, Axel (2011), *La sociedad del desprecio*, Madrid, Trotta.
ZIZEK, Slavoj (2001), *Amor sin piedad*, Madrid, Síntesis.

Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa

Enrique Ruiz-Velasco Sánchez (coordinador)
México, CONACyT/UNAM-Posgrado Pedagogía/Díaz de Santos
Colección Estudios, 2012

Claudia F. Ortega Barba*

En una época de constantes cambios se requiere de especialistas en educación capaces reflexionar sobre la innovación, e innovar. De entre dichos cambios cabe resaltar dos ante los cuales habría que estar atentos: el desarrollo y difusión del conocimiento científico, artístico, filosófico y tecnológico; y la participación ante las demandas sociales.

Pero, la interrogante es: ¿cómo innovar en un contexto educativo en donde el conocimiento se incrementa, globaliza y difunde, apoyado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación? La respuesta está en buscar los puentes que nos permitan pasar de la sociedad del conocimiento a la sociedad del aprendizaje; en donde se consoliden propuestas a través de asumir una actitud para la innovación.

La acción de innovar hace referencia a las acciones creativas y de cambio que realiza la persona al incorporar algo nuevo, en este caso, a los procesos educativos. Innovación y mejora son dos conceptos que van de la mano y son temas de actualidad en distintos terrenos, incluido el ámbito educativo. Si se hace un análisis lingüístico del término “innovación”, se encuentran significados distintos, pues puede hacer referencia al acto de innovar y a la vez al resultado de un proceso de cambio; también se emplea para denotar el contenido de la innovación.

El concepto en latín (*innovatio*) hace referencia a dos verbos: innovar y renovar. Un sinónimo de la palabra innovación es el vocablo “cambio”. La innovación implica el fenómeno del cambio. La innovación educativa implica cambio; pero cambio deliberado, intencional, voluntario y dirigido a un fin.

Derivado de sus definiciones nominales, la innovación se entiende como la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en cuya virtud ésta resulta modificada, es decir, la innovación hace referencia, por un lado, a la actividad innovadora, y por el otro, al resultado de la actividad en sí misma.

En este sentido, el libro *Tecnologías de la información y la comunicación para la innovación educativa* logra conjuntar ambas acepciones,

* Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: cortega@up.edu.mx

ya que incluye a la actividad innovadora en cada una de las propuestas de los autores, y el texto mismo es resultado de dicha actividad. Así, el trabajo reúne diez propuestas innovadoras sobre los procesos educativos en diversos escenarios y aporta a un campo de conocimiento en el que confluyen las inquietudes de la comunidad científica en relación al tema de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y su incursión en el espacio de la educación. Dichas inquietudes derivan de la investigación y experiencia profesional de cada uno de los autores; es así como el libro da cuenta de la pluralidad de puntos de vista para abordar una cuestión.

Enrique Ruiz-Velasco Sánchez, coordinador de esta obra, centra su atención en la innovación de los procesos de aprendizaje-enseñanza a través de la visión holística y sistémica de las TIC. Una de las riquezas del texto sobre el tema de la educación y las TIC es la comunión entre la *poiesis* y la *praxis*.

Los trabajos sobre TIC en el espacio de la educación son ya recurrentes en la literatura, sin embargo, aquí la idea de la tecnología va más allá de concebirse como una mera herramienta; destaca el abordaje de ésta desde sus diversas dimensiones, pues cada uno de los artículos del libro responde a la pregunta ¿cómo integrar a la tecnología de manera racional a los procesos educativos?

El desafío para cada uno de los autores que participaron en el texto fue desarrollar investigaciones innovadoras sobre la concepción de los procesos educativos y la relación de éstos con la tecnología. Atendiendo a lo anterior, los aportes del libro pueden resumirse en discusiones conceptuales, propuestas pedagógicas y modos de intervención. Los ejes reflexivos que cruzan todo el texto de manera transversal son: educación, tecnología e innovación.

Las tecnologías de la información y la comunicación hacen posible poner a disposición de los actores involucrados en los procesos educativos múltiples escenarios. La enseñanza y aprendizaje de las lenguas, la educación básica, los nuevos ambientes de aprendizaje, los modelos pedagógicos y didácticos, la alfabetización tecnológica, el pensamiento complejo, el aprendizaje combinado y la construcción compartida del conocimiento, entre otros, ofrecen una diversidad de maneras de asumir la innovación educativa. En este contexto el objetivo de la publicación es “innovar la enseñanza-aprendizaje con dirección a las orientaciones en boga de la didáctica de la tecnología” (p. 13). El libro está estructurado en diez apartados que abordan diversos temas vinculados a la innovación educativa; todos ellos son producto de la reflexión de los autores en sus investigaciones doctorales.

En el primer capítulo, bajo el título de: “El italiano, de lengua inútil a útil: un curriculum glotomatético y universal para mexicanos”, Daniele Visentin Morelato muestra la problemática que entraña la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y describe el método humanístico afectivo del maestro-estudiante como forma de abordarla; para ello el

autor se basa en lo que él mismo denomina “glotecnologías”, que se caracterizan por la interactividad entre el estudiante y la lengua.

También acerca de la preocupación por el aprendizaje de una segunda lengua, en el apartado dos del libro, Jorge Donato Landaverde y Trejo pone en un primer plano una clasificación de diferentes aproximaciones sobre el aprendizaje del inglés como lengua extranjera y construye categorías de análisis tales como adquisición, y aprendizaje y formación; todo ello en el capítulo titulado “Aprendizaje de lenguas mediante contenidos digitales”.

En el tercer capítulo, “Las TIC al servicio del aula en educación básica”, Gema Jara Arancibia hace un recorrido metodológico en donde propone un modelo de uso de TIC para escuelas secundarias en México, y concluye:

México es un país pionero en la incorporación de programas educativos con tecnología para atender a la población que carece de posibilidades de acceder a un aula tradicional [sic]; prueba de ello es la creación, desde 1972, del Sistema de Universidad Abierta de la UNAM, en el nivel superior, y la creación de la Telesecundaria en el año de 1967, para la atención de los niños y jóvenes de áreas rurales de educación secundaria (p. 104).

En el cuarto capítulo, “Alfabetización múltiple para nuevos ambientes de aprendizaje”, Roberto Montes de Oca García orienta el trabajo de los docentes en la elaboración de los programas de las materias que imparten a través de lo que el autor denomina como “modelo operativo para la enseñanza y el aprendizaje en línea”. La propuesta comprende cuatro etapas: establecimiento del marco de referencia grupal; desarrollo de los objetivos y contenidos en unidades de aprendizaje; planificación y organización de situaciones en línea; y valoración de los aprendizajes significativos.

El quinto capítulo, de Julieta Valentina García Méndez, titulado “Modelos pedagógicos como tecnología teórica”, responde al “propósito de construir y presentar modelos pedagógicos contemporáneos de filiación utópica en distintos niveles de resolución” (p. 147), en palabras de la autora. Ella plantea a la Pedagogía como disciplina de la antropogenia y de la educación, como vocación filosófica, heurística, propositiva, crítica, racional y transformadora, en donde los modelos permiten proyectar la complejidad de la disciplina. La idea de modelo es inteligible a través de estructuras simbólicas, pues es una representación que consiste en el conjunto de interacciones entre un grupo de símbolos y reglas operativas mediante el cual se simboliza una realidad. Esencialmente, el modelo es una construcción racional, cuya función central es reflejar, con la máxima aproximación posible, las realidades en estudio. En dicho modelo destaca la organización de la información y la sistematización de las ideas, lo cual se muestra a lo largo del apartado.

Ligado al apartado cuatro —en relación a la alfabetización en programas y cursos en línea— y a los capítulos uno y dos que abordan el problema de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, el capítulo sexto, escrito por Dulce María Gilbón Acevedo, trabaja los aspectos didácticos y la alfabetización electrónica de los diseñadores/formadores/tutores de un curso en línea. Lo anterior da pauta para avanzar en el estudio del diseño didáctico de ambientes virtuales y la formación en la dimensión aludida en el título del apartado: “Alfabetización ciberdidáctica para los formadores/diseñadores de cursos en línea”.

Para llegar a dicha propuesta de alfabetización, la autora se planteó las siguientes interrogantes, las cuales se encuentran desarrolladas en el texto: ¿cómo se caracteriza la formación/el desarrollo del docente de lenguas en la sociedad del conocimiento?, ¿qué aspectos didácticos caracterizan a los módulos del programa bajo estudio?, ¿qué estrategias didácticas fueron utilizadas por los formadores del caso seleccionado?, ¿qué indicadores de alfabetización electrónica pueden identificarse en el espacio de propuestas para la construcción del conocimiento del sitio analizado?, ¿qué papel desempeña la alfabetización electrónica de las formadoras en su planteamiento didáctico en línea?, ¿a partir de los datos obtenidos es posible derivar conclusiones más amplias?, ¿cuáles? Y ¿qué implicaciones pedagógicas tendría la identificación de las propuestas de actividades y estrategias didácticas en el diseño de entornos de aprendizaje en línea y en el desarrollo docente de las formadoras?

En el séptimo capítulo, Miriam Virginia Muñoz Cruz aborda el papel del pensamiento complejo y la imaginación mental en el aprendizaje; al igual que el apartado sobre las tecnologías de la información y la comunicación al servicio del aula en la educación básica, pone especial énfasis en los procesos de aprendizaje de los alumnos, específicamente en los estudiantes de nivel medio superior, en donde trabaja con tecnologías como los mapas mentales y los organizadores gráficos del pensamiento, videos y simulaciones como propuesta para la práctica docente. El aprendizaje es extraordinariamente complejo dado que involucra muchos componentes; entre ellos destacan los siguientes conceptos derivados de la complejidad: el azar como una relación mínima de contingencia; la incertidumbre como imposibilidad de conocer con precisión la realidad; el holismo, como la idea de que todas las propiedades de un sistema dado no pueden ser explicadas por las partes que los componen de manera aislada; y el devenir, que atiende al hecho de que nada es estático. Por ello no hay un concepto que defina y dé cuenta de la esencia, de la naturaleza y de los numerosos procesos que involucra el aprendizaje. A pesar de la dificultad para trabajar con el concepto, Muñoz Cruz presenta una propuesta metodológica para el aprendizaje desde la complejidad.

Un capítulo más del libro se refiere a “El aprendizaje combinado como estrategia didáctica para estudiantes universitarios”. Con el desarrollo de las TIC, producto de la inteligencia humana, los sistemas de

educación a distancia se han visto potenciados, sin embargo, no todas las experiencias han sido fructíferas; destacan las que han logrado la atención personalizada de los estudiantes, y frente a ello se ha trabajado con modelos que combinan la enseñanza en contigüidad y la enseñanza en posiciones remotas. Este es el caso del trabajo de Marielle Beauchemin, quien desarrolla categorías, variables e instrumentos de medición para determinar una combinación óptima de un curso combinado, también denominado como *blended learning* o semipresencial.

El capítulo siguiente toca el tema de los objeto de aprendizaje como espacio de la didáctica, de la autoría de Beatriz Garza González. Este apartado presenta una innovadora propuesta en la construcción de los espacios que surgen como producto tecnológico y se transforman en espacios didácticos. En palabras de la autora, los objetos de aprendizaje son una forma de organización de contenidos que “se ha convertido en la propuesta más importante en el ámbito internacional del aprendizaje basado en tecnología y corresponde a un subconjunto importante de la información que se encuentra en la web semántica” (p. 323) o web 3.0. Ello nos da pie para introducir el último trabajo con el que cierra el libro, escrito por Enrique Ruiz Velasco Sánchez —coordinador de la obra— quien interpela sobre la construcción del conocimiento en red y desde la Red, para terminar haciendo cibertrónica, entendida como “la integración racional e inteligente de tecnologías en el conocimiento procesable y en los métodos, desarrollos, procesos y técnicas útiles para abordar de manera holística y lúdica el aprendizaje cibertrónico” (p. 323).

A manera de cierre cabe mencionar que este texto abre un abanico de posibilidades sobre la innovación educativa y el trabajo con TIC, y nos ofrece, tal como lo presenta el título, escenarios novedosos sobre temas de educación. Sin duda el texto hace importantes aportaciones al estado del arte sobre el tema de la educación y las tecnologías. Retomando el contenido de la obra podemos decir que éste puede ser considerado como un marco de referencia que permite abrir la discusión a temas como las relaciones profesorado-alumnado, la formación y los modos de entender a la enseñanza, la comunicación y el aprendizaje, integrando de manera racional a las tecnologías de la información y la comunicación en el currículo de los distintos niveles educativos.



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

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE COLABORACIONES

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y tomadores de decisiones relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la sección Claves: artículos de investigación empírica, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; y para la sección Reseñas: reseña descriptiva o analítica de libros.
2. 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, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, 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.
4. 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.
5. Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañadas de la palabra "tabla" o "figura", con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. 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.
8. 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 y apellidos completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía, en el estilo que se ejemplifica a continuación:

Libro: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Capítulo de libro: BAUDOUIN, 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.
Artículo: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXI, núm. 125, pp. 23-37.
Página web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema. Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por parte de dos especialistas en la materia. En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Luego de aceptado un artículo para la segunda etapa de dictamen, la persona o personas que suscriben el mismo podrán poner a consideración de la revista nuevos materiales después de dos años. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación en *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*.
12. 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.
13. Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



iisue

