

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVII

NÚMERO 149

Alicia A. Chaparro, Joaquín Caso, Ma. Cecilia Fierro y Carlos Díaz
DESARROLLO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN BASADO EN INDICADORES DE CONVIVENCIA ESCOLAR
DEMOCRÁTICA, INCLUSIVA Y PACÍFICA

Rosa Martha Romo y Evangelina Cruz
IDENTIDADES PROFESIONALES E HISTORIA HEREDADA EN ACADÉMICOS UNIVERSITARIOS:
LA PSICOLOGÍA Y EL TURISMO EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

María Angélica Guzmán, Óscar Maureira, Alejandra Sánchez
y Adriana Vergara

INNOVACIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Carlos Rodríguez

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS EN IDIOMA INGLÉS

Mara Rosas-Baños, María Evelinda Santiago y Ruth Lara-Rodríguez
EDUCACIÓN Y REPRODUCCIÓN DE SOCIEDADES NO CAPITALISTAS

Gabriela Cruz, Lucía Coral Aguirre, María Alejandra Sánchez
y Sergio Pou

LA ESCRITURA AUTOBIOGRÁFICA COMO RECURSO DE REFLEXIÓN CRÍTICA

•••

Jorge Winston Barbosa-Chacón, Juan Carlos Barbosa y Margarita Rodríguez
CONCEPTO, ENFOQUE Y JUSTIFICACIÓN DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

Nerina Fernanda Sarthou

LOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA COMO ENFOQUE DE ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS DE PAGO AL MÉRITO

Arturo Mendoza

LA VALIDEZ EN LOS EXÁMENES DE ALTO IMPACTO

Cristian Timbi-Sisalima, Vladimir Robles-Bykbaev, Edisson Guñansaca-Zhagüi, Marco
Capón-Albarracín y Gladys Ochoa-Arévalo

ADACOF: UNA APROXIMACIÓN EDUCATIVA BASADA EN TIC PARA EL APRENDIZAJE DIGITAL
DE LA ARTICULACIÓN DEL CÓDIGO FONÉTICO EN NIÑOS CON DISCAPACIDAD

••

Ricardo Cantoral

MESA "LAS POLÍTICAS CIENTÍFICAS NACIONALES Y LA EVALUACIÓN DE LAS REVISTAS DE INVESTIGACIÓN"
SEMINARIO PERMANENTE DE EDITORES

DIRECTOR

Alejandro Márquez Jiménez

CONSEJO EDITORIAL

Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

Patrick Boumard, *Université de Bretagne Occidentale, Brest, Francia*

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

Cristián Cox Donoso, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

María de Ibarrola Nicolín, *Departamento de Investigaciones Educativas, México*

Norberto Fernández Lamarra, *UNTREF, Argentina*

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

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 Francisco Soares, *Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil*

Emilio Tenti Fanfani, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Alicia Vargas Porras, *Universidad de Costa Rica, Costa Rica*

Guillermo Zamora Poblete, *Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

COMITÉ EDITORIAL

Germán Álvarez Mendiola (DIE-CINVESTAV), María Isabel Belausteguigoitia Rius (FFyL-UNAM),

Alejandro Canales Sánchez (IISUE-UNAM), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Adrián de Garay Sánchez (UAM-Azcapotzalco), Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México),

Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS), Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM),

Rodrigo López Zavala (UAS), Andrés Lozano Medina (UPN), Dinorah Miller Flores (UAM-Azcapotzalco),

Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Estela Ruiz Larraguivel (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), Scientific Electronic Library Online (Scielo México), Scielo Citation Index (Scielo-Thomson Reuters), Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (REDALYC), Índice de Revistas sobre Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE), Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (LATINDEX) y 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.

© 2015, 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: Calle 5 de febrero núm. 2309, Col. San Jerónimo Chicahualco, C.P. 52170, Metepec, Estado de México, teléfono 722 1991 345. 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 junio de 2015.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ALICIA A. CHAPARRO CASO-LÓPEZ, JOAQUÍN CASO NIEBLA, MA. CECILIA FIERRO EVANS Y CARLOS DÍAZ LÓPEZ	20
Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica <i>Development of an evaluation instrument based on indicators of democratic, inclusive and peaceful school conviviality</i>	
ROSA MARTHA ROMO BELTRÁN Y EVANGELINA CRUZ BARBA	42
Identidades profesionales e historia heredada en académicos universitarios: la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara <i>Professional identities and inherited history of university faculty members: Psychology and Tourism at the University of Guadalajara</i>	
MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT, ÓSCAR MAUREIRA CABRERA, ALEJANDRA SÁNCHEZ GUZMÁN Y ADRIANA VERGARA GONZÁLEZ	60
Innovación curricular en la educación superior ¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile? <i>Curriculum innovation in higher education How are innovation policies managed in (re-)designing undergraduate degree programs in Chile?</i>	
CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS	74
Competencias comunicativas en idioma inglés La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés <i>Communication skills in English Influence of school management and socio-economic level on educational achievement level in English as a second language</i>	
MARA ROSAS-BAÑOS, MARÍA EVELINDA SANTIAGO JIMÉNEZ Y RUTH LARA-RODRÍGUEZ	94
Educación y reproducción de sociedades no capitalistas El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México <i>Education in and Reproduction of Non-Capitalist Societies The case of students in high school learning programs with television support and a community forestry company in San Pedro el Alto, Mexico</i>	
GABRIELA CRUZ VÁSQUEZ, LUCÍA CORAL AGUIRRE MUÑOZ, MARÍA ALEJANDRA SÁNCHEZ VÁSQUEZ Y SERGIO POU ALBERÚ	112
La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras <i>Autobiographical writing as a resource for critical reflection A pedagogic intervention with maquila workers</i>	

Horizontes

- JORGE WINSTON BARBOSA-CHACÓN, JUAN CARLOS BARBOSA HERRERA
Y MARGARITA RODRÍGUEZ VILLABONA 130
Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas
Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria
The concept, focus and rationale of systematizing education experiences
A glance from the perspective of and for the university education context
- NERINA FERNANDA SARTHOU 150
Los instrumentos de política como enfoque
de análisis de los sistemas de pago al mérito
Contribuciones analíticas a partir del caso argentino
A theory of policy instruments as an analytical approach to the study of merit pay systems
Analytical contributions based on the case of Argentina
- ARTURO MENDOZA RAMOS 169
La validez en los exámenes de alto impacto
Un enfoque desde la lógica argumentativa
Validity of high impact exams
An approach from argumentative logic
- CRISTIAN TIMBI-SISALIMA, VLADIMIR ROBLES-BYKBAEV, EDISSON GUIÑANSACA-
ZHAGÜI, MARCO CAPÓN-ALBARRACÍN Y GLADYS OCHOA-ARÉVALO 187
ADACOF: una aproximación educativa basada en TIC para el aprendizaje digital de la
articulación del código fonético en niños con discapacidad
ADACOF: An educational approach based on ICT for children
with a disability to learn how to pronounce the phonetic code using digital devices

Documentos

- RICARDO CANTORAL URIZA 204
Mesa “Las políticas científicas nacionales y la evaluación de las revistas de
investigación”
Seminario Permanente de Editores
Panel on “National Scientific Policies and Evaluation of Research Journals”
Editors’ Ongoing Seminar

Reseñas

- LOURDES ALVARADO (COMPILADORA) 214
El proceso de creación de la Universidad Nacional
de México a través de las fuentes documentales
por: Morelos Torres Aguilar
- ANÍBAL PONCE 219
Educación y lucha de clases
por: Cinthia Wanschelbaum

Editorial

Ajuste al presupuesto educativo 2015

¿Inevitable?

En los últimos meses, el panorama del contexto económico internacional ha cambiado, y esto ha afectado el desarrollo de la economía nacional; es por ello que en repetidas ocasiones se han tenido que ajustar a la baja las tasas de crecimiento económico del país. A finales de enero, la Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) anunció un ajuste al Presupuesto de Egresos de la Federación (PEF) de 2015 por un total de 124.3 miles de millones de pesos (mmdp), equivalente a 2.6 por ciento del presupuesto aprobado para este año.

Este ajuste se considera “preventivo”, en razón de que las medidas tomadas para blindar a la economía al corto plazo permitieron asegurar el flujo de recursos que se requería para cubrir las contingencias y ajustarse a lo establecido en la Ley de Ingresos de la Federación (LIF). Entre estas medidas se encuentran el contrato de cobertura para proteger los ingresos provenientes del petróleo (asegurando su precio a 79 dólares por barril) y la creación de un Fondo de Estabilización de los Ingresos Presupuestarios por 7.9 mmdp, el cual estaría disponible para cubrir cualquier contingencia.

El pronóstico para 2016 es aún más desfavorable, pues no se percibe que las cosas puedan mejorar al corto plazo. De hecho, se han anunciado medidas más drásticas para el próximo año: adicional a los 124.3 mmdp del ajuste en este año, se añadirán otros 135 mmdp, para un total de 259.3 mmdp menos para el PEF de 2016. Esto implica una reducción de 4.3 por ciento en el ingreso. Asimismo, se han anunciado otras medidas que, a decir del secretario de Hacienda, implican una profunda reestructuración del PEF.

En este contexto, para el sector educativo se avecinan tiempos difíciles, pues a los recortes anunciados para este año por un total de 7.8 mmdp, probablemente se añadirán otros para el próximo año. En razón de ello, cabe preguntarse si el recorte al gasto educativo es lo más conveniente para un país como México, y si ello es inevitable.

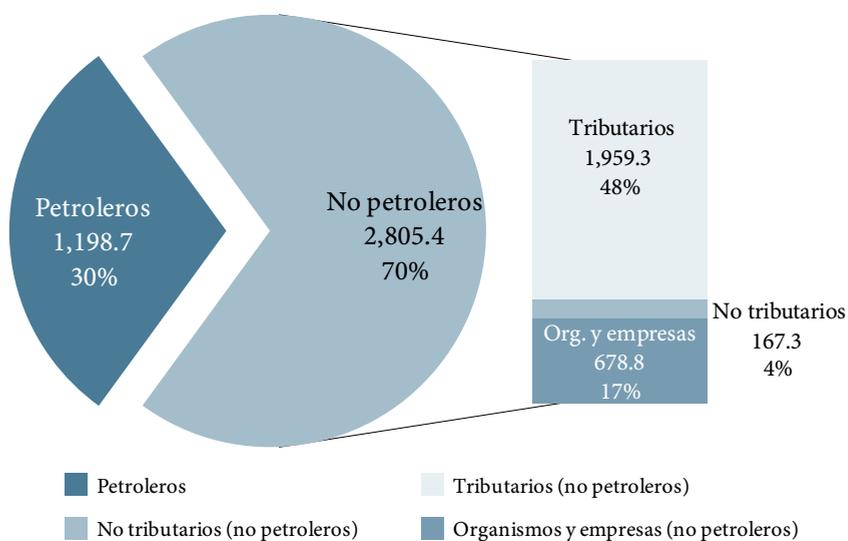
A continuación se describe un poco del contexto que ha llevado al actual ajuste presupuestal, las medidas anunciadas para llevar adelante el ajuste del PEF, la forma en que afecta al sector educativo y, finalmente,

se plantean algunos puntos que resulta necesario tomar en cuenta antes de considerar el recorte al gasto público en educación como inevitable.

EL CONTEXTO ECONÓMICO Y LA DEPENDENCIA DEL PETRÓLEO

En el comunicado que emitió la SHCP (2015) se identifican tres aspectos como causa del ajuste: la caída de los precios del petróleo, la desaceleración de la economía mundial y el incremento de las tasas de interés de los Estados Unidos. Al respecto, el factor principal es la caída del precio del petróleo, dada la alta dependencia que tienen los recursos gubernamentales de este rubro. Aunque desde hace décadas se señala la necesidad de disminuir dicha dependencia, debido a las múltiples fluctuaciones que presenta el precio del hidrocarburo en el contexto internacional, hasta la fecha los ingresos petroleros representan cerca de 30 por ciento de los ingresos presupuestarios del gobierno federal, como se aprecia en las cifras de la Iniciativa de Ley de Ingresos de la Federación (ILIF) de 2015 (Gráfica 1).

Gráfica 1. Ingresos presupuestarios en la ILIF 2015
(Miles de millones de pesos)



Fuente: SHCP, 2015.

Si bien durante el proceso de aprobación del PEF 2015 los ingresos petroleros se fueron ajustando a la baja hasta fijar el precio del barril de petróleo en 79 dólares, acorde al precio de la cobertura contratada por el gobierno mexicano, lejos se estaba de imaginar el precio que alcanzaría en el mes de enero de 2015, cuando llegó a los 40 dólares por barril,

muy por debajo del que tenía en el mismo periodo el año anterior (99 dólares) y 50 por ciento menos que el monto establecido en la LIF 2015 (Fernández-Vega, 2015; Transparencia Presupuestaria, 2015) (Tabla 1; Gráfica 2).

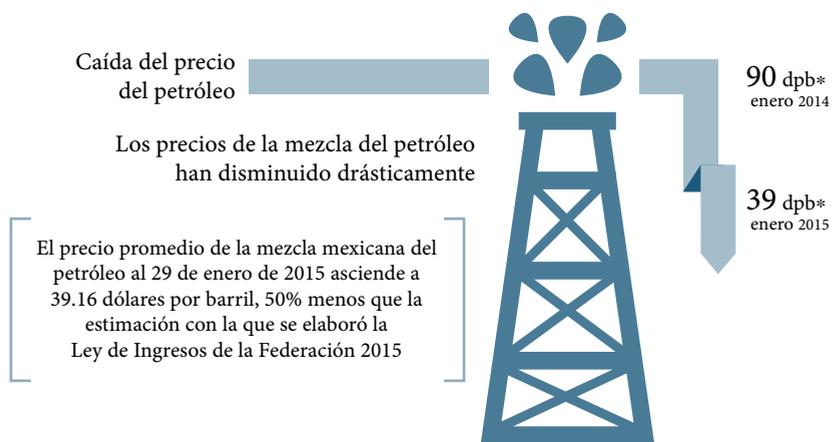
Tabla 1. Evolución de los ingresos petroleros para el ejercicio fiscal 2015 (Millones de pesos)

Concepto	ILIF 2015	LIF aprobada por los diputados: 16/10/2014	LIF aprobada por los senadores: 28/10/2014
Ingresos petroleros	1,198,660.6	1,219,332.8	1,195,771.6
Ingresos propios de PEMEX	438,257.3	445,799.9	756,064.7
Gobierno federal*	760,403.3	773,532.9	756,064.7
Precio del barril de crudo (dólares de EU)	82.0	81.0	79.0
Tipo de cambio	13.0	13.4	13.4

* Ingresos petroleros del Gobierno federal provenientes de: transferencia del Fondo Mexicano del Petróleo, impuesto sobre la renta (ISR) petrolero e impuestos por la actividad de exploración y extracción del hidrocarburo.

Fuente: Ramones, 2014.

Gráfica 2. Fluctuación del precio del petróleo, 2014-2015 (Dólares)



* Dólares por barril

Fuente: Transparencia Presupuestaria, 2015

La drástica caída del precio del petróleo se atribuye a un incremento inusitado de la oferta, principalmente de países no miembros de la OPEP; en particular Estados Unidos, que en los últimos cuatro años aumentó en poco más de 50 por ciento su producción.

Respecto del aumento de la producción petrolera de los Estados Unidos hay diferentes interpretaciones: unas tienden a considerar que se debe a una mayor eficiencia en la extracción debido a la aplicación de avances tecnológicos; otras lo atribuyen al uso de técnicas de extracción más económicas, pero altamente contaminantes (como el uso del *fracking*); y otros más consideran que es una estrategia de los Estados Unidos para mantener su control geopolítico, afectando las economías de países como Rusia, los países árabes y Venezuela. Es claro, sin embargo, que el aumento de la producción de petróleo estadounidense también perjudica a los países que, como el nuestro, tienen una alta dependencia de los ingresos petroleros. Sea cual fuere la causa, la expectativa es que esta tendencia se mantenga en el mediano y largo plazo. En razón de ello, a nuestro país le urgen medidas tendientes a contrarrestar los efectos de este cambio en el contexto económico internacional.

MEDIDAS PARA AFRONTAR LA CRISIS

La SHCP señala que debido a medidas tales como la compra de cobertura para asegurar los ingresos petroleros, la Reforma Hacendaria y la renovación de la línea de crédito flexible con el Fondo Monetario Internacional, se logró mantener la estabilidad en las finanzas públicas durante 2015; en razón de ello, los ajustes al presupuesto de este año se realizan de forma “preventiva”, sin afectar a la economía de los hogares (sin aumentar los impuestos y la deuda pública). No obstante, para el año siguiente se plantea llevar adelante una reingeniería integral de la administración pública para la conformación del PEF, tomando como base tres acciones: a) la metodología de presupuestación base cero, que parte de analizar a profundidad cada uno de los programas presupuestarios para eliminar duplicidades en funciones y estructuras; b) la optimización de los procesos; y c) la priorización de los proyectos de inversión que tengan el mayor impacto social y económico.

Cabe advertir, sin embargo, que dichas medidas son muy generales, e incluso algunos académicos ya han puesto en duda la pertinencia de las mismas para el contexto mexicano. Por ejemplo, respecto al presupuesto base cero, Rodríguez (2015) señala algunos ejemplos de los problemas que han derivado de su aplicación en Estados Unidos, entre los que se encuentran: 1) el aumento de costos administrativos, 2) ahorros mínimos, 3) la aparición de estrés administrativo derivado de la asignación de

nuevas responsabilidades de supervisión en el ejercicio del gasto, y 4) la burocratización de los procesos; todo ello aleja a esta medida de su objetivo original: mejorar la eficiencia y la eficacia en el uso de los recursos. Por su parte, Villa (2015) señala diversas limitaciones a la aplicación del presupuesto base cero en el contexto mexicano, entre ellas las bases legales (como la Ley General de Educación, la Ley de Desarrollo Social y la Ley General de Salud, entre otras), así como los compromisos ineludibles (como el pago de la deuda pública y su costo financiero, la provisión de servicios públicos, la seguridad social, entre otros) que norman y fijan montos determinados en la asignación presupuestal. Todo ello indica que el margen de maniobra de un presupuesto base cero sería relativamente bajo.

En perspectiva, debido a la generalidad que aún mantienen las medidas anunciadas por la SHCP, todavía es incierta la forma en que los ajustes afectarán a los diversos programas presupuestarios, tanto en lo que concierne a las medidas “preventivas” señaladas para este año, como las que habrán de aplicarse en 2016. Hasta ahora, parece que lo único seguro es que varios sectores que dependen del gasto público sufrirán recortes presupuestarios, entre ellos, el educativo.

EL AJUSTE AL PEF 2015

La forma en que el ajuste presupuestal de este año afectará a los distintos ramos presupuestarios todavía no se detalla por completo, y por lo tanto, no se conocen aún, con certeza, los efectos que el recorte tendrá en cada uno de los 889 programas presupuestarios de la SEP y en cada uno de los rubros específicos considerados en su presupuesto de egresos (Villa, 2015). Al respecto, en el comunicado del 30 de enero de la SHCP (2015) se brindó información muy general sobre algunos de los programas que se verían afectados, así como de algunos otros que se aseguraba que no enfrentarían recortes. Entre estos últimos se encuentran el Programa Social PROSPERA, el subsidio a la vivienda, las universidades públicas federales y estatales y los recursos que se transfieren a las entidades federativas a través de los ramos 23 y 33 (que incluyen recursos destinados a educación para los estados, entre otros). Por su parte, entre los programas que enfrentarían el ajuste se encuentran: las pensiones para adultos mayores, el programa para el desarrollo de zonas prioritarias y algunos programas de inversión, como el del tren transpeninsular, que se canceló, y el tren México-Querétaro, que se suspendió indefinidamente (Cuadro 1).

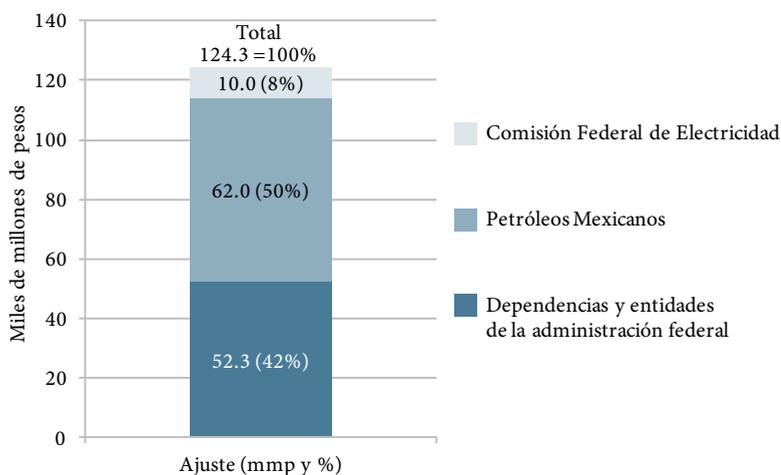
Cuadro 1. Programas que no se verán afectados y programas con ajuste 2015

Programas que no serán afectados	Programas con ajuste
PROSPERA	Pensión para adultos mayores
Subsidio a la vivienda	Programa para el desarrollo de zonas prioritarias
Incentivos orientados a proteger a los productores de maíz, trigo, algodón y arroz, entre otros	Disminución de la meta de transición digital terrestre de 13 a 10 millones de televisores
Programa de empleo temporal	En materia de inversión (-18.1 mmdp)
Universidades públicas federales y estatales	Comunicaciones y Transportes (-11.7 mmdp)
Recursos que se transfieren a través de los ramos 23 y 33 a las entidades federativas	Cancelación del tren transpeninsular Suspensión del tren México-Querétaro

Fuentes: SHCP, 2015; Transparencia Presupuestaria, 2015.

El programa de ajuste presupuestal tiene un monto total de 124.3 mmdp, de los cuales 50 por ciento corresponde a Petróleos Mexicanos, 42 por ciento se distribuye en diversas entidades y dependencias del Gobierno federal, y 8 por ciento pertenece a la Comisión Federal de Electricidad (Gráfica 3).

Gráfica 3. Ajuste al gasto público en 2015
(Miles de millones de pesos)



Fuente: Transparencia Presupuestaria, 2015.

Como es de esperarse, el ajuste a las entidades y dependencias de gobierno (por 53.3 mmdp) es el que a últimas fechas ha llamado la atención, ya que es donde se concentra el conjunto de funciones sociales, económicas

y administrativas que desempeña el Gobierno federal y que son fundamentales para cubrir diversas necesidades de la población. Al respecto, son 22 las entidades y dependencias afectadas por el ajuste: en términos de magnitud, 64 por ciento del recorte se concentra en tres secretarías (Comunicaciones y Transportes, Educación Pública, y Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación —SAGARPA—) y en la Comisión Nacional del Agua (CONAGUA); el restante 36 por ciento se distribuye en otras 18 entidades y dependencias del Gobierno federal. No obstante, al considerar el efecto del ajuste en relación con el presupuesto que previamente se les había asignado en el PEF 2015, tenemos que tres de las dependencias anteriores se encuentran también entre las que más resintieron el recorte; es el caso de CONAGUA, cuyo presupuesto disminuyó 12.7 por ciento, la Secretaría de Comunicaciones y Transportes un 9.4 por ciento, SAGARPA un 7.8 por ciento y la Secretaría de Turismo un 7.3 por ciento (Tabla 2).

En el caso de la Secretaría de Educación Pública (SEP) el monto del ajuste es de los más altos, pero debido a la magnitud de los recursos que se le asignan, éste representa apenas el 2.6% de los recursos que originalmente se le habían asignado en el PEF. Otro caso importante para el sector educativo es el que corresponde al recorte presupuestal que se realizó al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por 900 millones de pesos, que representa 1.7 por ciento del recorte a entidades y dependencias y 2.7 por ciento del presupuesto que originalmente se le había asignado (Tabla 2).

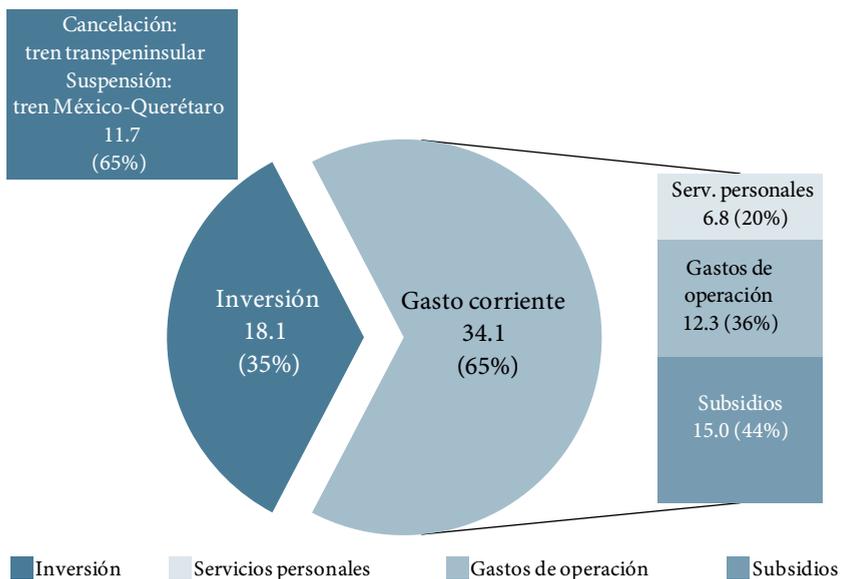
La SHCP ha asegurado que los recortes se realizarán en áreas no prioritarias y sin afectar rubros con alto impacto social, lo cual parece cierto en el caso del ajuste al rubro de inversión, el cual se concentra principalmente en la Secretaría de Comunicaciones y Transportes: se cancela la construcción del Tren Transpeninsular y se suspende la del México Querétaro (11.7 mmdp); es decir, el ajuste simplemente afecta proyectos que se pretendía realizar y representa 65 por ciento del rubro de inversión. Sin embargo, esto no ocurre en otras dependencias, como es el caso de la SEP, la Secretaría de Salud, la de Desarrollo Social (SEDESOL), la SAGARPA, la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU), la de Economía y el CONACyT, que ven afectado principalmente su gasto corriente, por lo que se verán obligadas a reducir sus gastos de operación y en servicios personales; además, dejarán de percibir recursos por la vía de subsidios. Este aspecto, sin duda, limitará el desempeño de estas entidades que tienen un contacto más directo con la mayoría de la población (Salud y SEDESOL), los procesos productivos (SAGARPA, SEDATU y Economía) y/o que juegan un papel estratégico para el desarrollo del país (la SEP y el CONACyT) (Tabla 2; Gráfica 3).

Tabla 2. Dependencias y entidades del Gobierno federal que serán afectadas por el ajuste de 52.3 mmdp en 2015
(Millones de pesos y porcentajes)

Depen- dencias y entidades	PEF 2015 (mdp)	Ajuste (mdp)	% del ajuste de 52.3 mmdp	% del presu- puesto original	Depen- dencias y entidades	PEF 2015 (mdp)	Ajuste (mdp)	% del ajuste de 52.3 mmdp	% del presu- puesto original
Comunicaciones y Transporte	126,146	11,820	22.60	9.37	Medio Ambiente	67,977	760	1.45	1.12
Educación	305,057	7,800	14.91	2.56	SEDATU	22,051	700	1.34	3.17
SAGARPA	92,142	7,188	13.74	7.80	PGR	17,029	600	1.15	3.52
CONAGUA	50,563	6,400	12.24	12.66	Economía	20,908	500	0.96	2.39
SEDESOL	114,504	3,750	7.17	3.27	Relaciones Exteriores	8,100	500	0.96	6.17
SALUD	134,848	3,339	6.38	2.48	Turismo	6,845	500	0.96	7.30
Gobernación	77,066	2,000	3.82	2.60	Marina	27,026	450	0.86	1.67
Hacienda	45,692	1,900	3.63	4.16	Trabajo	5,135	200	0.38	3.90
ISSSTE	208,759	1,500	2.87	0.72	Presidencia	2,296	158	0.30	6.88
Defensa	71,274	1,200	2.29	1.68	Energía	3,089	80	0.15	2.59
CONACyT	33,707	900	1.72	2.67	Función Pública	1,484	20	0.04	1.35

Fuente: Transparencia Presupuestaria, 2015; DOF, 2015.

Gráfica 4. Distribución del ajuste presupuestario en dependencias y entidades del Gobierno federal, según clasificación económica, 2015
(Miles de millones de pesos y porcentajes)



Fuente: Transparencia Presupuestaria, 2015.

EL AJUSTE AL PRESUPUESTO EDUCATIVO 2015

A la fecha de edición de este escrito, no está claro cómo se aplicará el ajuste a los programas de la Secretaría de Educación Pública; la información dada a conocer de forma un tanto dispersa apenas permite ubicar la aplicación de cerca de la mitad (49 por ciento) del recorte en seis programas presupuestarios; queda por especificar dónde se recortará la otra mitad (CEFP, 2015) (Tabla 3).

Con respecto a algunos de los programas que presentan ajuste en su presupuesto, al menos dos de ellos contravienen lo establecido en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP, 2013), como es el caso de las escuelas de tiempo completo y el de la infraestructura educativa, dado que en el programa sectorial se establecía el compromiso de aumentar el número de escuelas de tiempo completo en todo el territorio nacional; también se establecía que todas las escuelas, desde el nivel básico al superior, contarían con la infraestructura, el mobiliario y el equipo necesarios para ofrecer una educación de calidad. Por otra parte, a pesar de que en el comunicado de la SHCP se señala que las universidades públicas no serían afectadas, se llevó a cabo un ajuste por 296 mdp al “Fondo para elevar la calidad de la educación superior”. De esta manera, el “Programa de escuelas de tiempo completo” reduce su presupuesto en un 17 por ciento con respecto a lo establecido en el PEF 2015, “Proyectos de infraestructura social del sector educativo” lo reduce un 29 por ciento y el “Fondo para elevar la calidad de la educación superior” lo hace en un porcentaje semejante. Por su parte, el presupuesto para “Apoyos a centros y organizaciones de educación” es el que más resiente el recorte, pues sus recursos disminuyen un 46 por ciento, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito (CONALITEG) lo hace en 9.8 por ciento y las “Actividades de apoyo administrativo” en un 3.9 por ciento (Tabla 3).

Tabla 3. Programas del Ramo 11 (Educación Pública-SEP) afectados por el ajuste 2015 (Millones de pesos y porcentajes)

Programas presupuestarios	PEF 2015 (mdp)	Ajuste (mdp)	% del ajuste de 7.8 mmdp	% del presupuesto original
Ramo 11: Educación Pública-SEP	305,057.1	7,800.0	100.00	2.56
Programa escuelas de tiempo completo	12,500.4	2,131.0	27.32	17.05
Apoyo a centros y organizaciones de educación	1,078.3	500.0	6.41	46.37
Proyectos de infraestructura social del sector educativo	1,539.5	450.0	5.77	29.23
Actividades de apoyo administrativo	10,814.2	418.0	5.36	3.87
Producción y Distribución de Libros, Materiales Educativos, Culturales y Comerciales (CONALITEG)*	285.1	28.0	0.36	9.82

Tabla 3. Programas del Ramo 11 (Educación Pública-SEP) afectados por el ajuste 2015 (Millones de pesos y porcentajes) (cont.)

Programas presupuestarios	PEF 2015 (mdp)	Ajuste (mdp)	% del ajuste de 7.8 mmdp	% del presupuesto original
Fondo para elevar la calidad de la educación superior	1,013.8	296.3	3.80	29.23
Subtotal	27,231.3	3,823.3	49.02	14.04
Falta especificar	277,825.8	3,976.7	50.98	1.43

* Información tomada de fuentes diversas, sustentada en declaraciones del Director General de la CONALITEG, Joaquín Díez-Canedo Flores, en el marco de la Feria del Libro de Palacio de Minería.

Fuentes: CEFPE, 2015; DOF, 2015; Ferráez, 2015; “Sin problemas, libros de texto...”, 2015; “Libros de texto no serán afectados...”, 2015; DGESEU, 2015.

En perspectiva, el panorama no parece muy alentador, y más si se considera que adicionalmente a los 124.3 mmdp del recorte actual al PEF 2015, se añadirán otros 135 mmdp, para sumar un total de 259.3 mmdp, que será la magnitud del ajuste que se aplicará en 2016. Todo ello implica una reducción de 4.3 por ciento con respecto a lo aprobado en el PEF 2015. Como puede verse, si seguimos bajo la lógica actual del Gobierno federal, es muy probable que sectores estratégicos como el educativo y el de ciencia y tecnología, no salgan bien librados.

PARA PENSAR SOBRE...

EL “INEVITABLE” AJUSTE AL SECTOR EDUCATIVO

En la década de los ochenta, México inició un proceso de transición de un modelo de desarrollo socioeconómico fincado en el Estado de bienestar, hacia lo que se ha dado en llamar modelo neoliberal (Huerta, 2005). Así inició un proceso de reformas estructurales y nuevas políticas enmarcadas en lo que posteriormente se conocería como el decálogo y/o el Consenso de Washington (Ocampo, 2006). Entre estas medidas se priorizarían aspectos tales como la apertura comercial y la inversión extranjera, lograr la estabilidad económica a toda costa (control del déficit presupuestal y la inflación) y la privatización de las empresas del Estado. A partir de ese momento los gobiernos mexicanos, independientemente del partido de procedencia, han caminado hacia el mismo rumbo, castigando la inversión social y áreas estratégicas en pos de mantener el “supuesto” equilibrio macroeconómico. Se dice “supuesto”, en razón de que en cada una de las frecuentes crisis económicas que han asolado a la región se ha roto el equilibrio, y cada gobierno en turno ha debido hacer los recortes necesarios en el presupuesto de las dependencias gubernamentales, apelando a que la población se “ajuste el cinturón” para

mantener la estabilidad económica, a la espera de tiempos mejores. No obstante, después de seguir este modelo económico de desarrollo por más de 30 años los tiempos mejores no llegan y seguimos jugando un papel periférico en la economía internacional; es decir, persisten las brechas que nos separan de los países de alto nivel de desarrollo.

Los últimos datos del PNUD sobre el índice de desarrollo humano (IDH) muestran que, durante la última década, México ha mantenido casi sin cambios la brecha que lo separa del valor promedio que alcanzan los países de la OCDE. En lo que respecta al ingreso medio de los hogares, en el transcurso de la última década la brecha se ha ampliado, y lo mismo se observa en relación con la información sobre la productividad laboral de los mexicanos (Tabla 4).

Tabla 4. Indicadores seleccionados México - promedio OCDE 2010, 2013 (Índice y dólares PPP)

	Índice de Desarrollo Humano		Ingreso medio anual de los hogares (dólares PPP)		PIB por hora trabajada (dólares PPP)	
	2000	2013	2000	2013	2000	2013
México	0.784	0.756	9,152	4,500	12.3	19.0
OCDE-promedio	0.884	0.872	23,178	21,387	30.5	48.0

Fuentes: PNUD, 2000 y 2014; OCDE, 2015a.

En un reciente informe, la OCDE (2015b) indica que México es el país que registra el más bajo nivel de productividad laboral —60 por ciento por debajo del promedio de la OCDE, y 70 por ciento inferior al de Estados Unidos—. Este mediocre desempeño, según la Organización, está relacionado con el bajo nivel de competencias de los trabajadores mexicanos, lo cual es acorde a que el nivel de educación de la fuerza laboral mexicana se sitúa muy por debajo del promedio. Así, mientras que en los países de la OCDE, 44 por ciento de la población entre 25 y 64 años cuenta con estudios de nivel medio superior, y 32 por ciento con estudios superiores (promedio); en México estos porcentajes son, respectivamente, de 38 y 18 por ciento (OCDE, 2015b); es decir, estamos lejos.

Tenemos décadas siguiendo un modelo que ha apostado por mantener el equilibrio de los grandes indicadores macro-económicos, aun a expensas de castigar diversos rubros de inversión que son requeridos para el desarrollo, como son la educación y la ciencia y tecnología. Ante los pobres resultados que hemos obtenido ¿no será tiempo de cambiar de rumbo y apostar por invertir en la gente, en el desarrollo de sus capacidades a través de la educación? Ciertamente, es un aspecto que urge considerar antes de aplicar algunos ajustes que parecen “inevitables”.



Desde la perspectiva de las políticas de evaluación, en este número 149 de *Perfiles Educativos* queremos destacar la participación del Dr. Ricardo Cantoral Uriza, en razón de que sus palabras brindan elementos para reflexionar sobre la pertinencia de las políticas científicas y el papel que juegan los procesos de evaluación para impulsar el desarrollo de la investigación científica en México. Su participación, incluida en la sección *Documentos*, se realizó en el marco del Seminario Permanente de Editores, el día 25 de marzo de este año. Sin duda sus palabras contribuirán a reflexionar sobre el tipo de evaluación y las medidas que se requiere poner en marcha para incrementar la visibilidad y la calidad de las revistas mexicanas, así como el papel que corresponde al CONACYT —y a las propias revistas— para alcanzar este objetivo. Recomendamos ampliamente la lectura del documento, dado que sus argumentos se prestan para reflexionar sobre la pertinencia de los sistemas de evaluación que imperan a la fecha en nuestro contexto nacional.

En otra vertiente, en esta ocasión los seis trabajos de investigación incluidos en la sección de *Claves* indagan sobre diversos aspectos del sistema escolar. El primero de ellos es un trabajo orientado a brindar un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. Sin duda, el trabajo llevado a cabo con jóvenes de secundaria llamará el interés de todos aquellos que están preocupados por el clima de violencia existente en el país, y sobre la forma en que el sistema escolar puede contribuir para transformarlo.

El segundo trabajo incluido en esta sección destaca los procesos de constitución identitaria de académicos universitarios, así como la forma en que se estructuran las prácticas educativas a través de lo que los autores denominan como la “historia heredada”. Los aportes del trabajo amplían la comprensión sobre la forma en que, a través del tiempo, se estructuran las prácticas educativas e identidades profesionales en las instituciones de educación superior, particularmente en la Universidad de Guadalajara, donde se lleva a cabo esta investigación.

El tercer trabajo realiza un análisis orientado a valorar la capacidad de las políticas que se han instrumentado para elevar la calidad de la educación superior en Chile a través del rediseño curricular. Los aportes del trabajo permiten poner en perspectiva los alcances y limitaciones de este tipo de procesos; así mismo, previenen sobre una serie de prácticas que impiden alcanzar los estándares de calidad pretendidos con dichas medidas. También en el contexto chileno, el siguiente trabajo indaga sobre los niveles de logro en el idioma inglés y la segmentación escolar. El trabajo muestra que, en general, los niveles de logro en el área son bajos, y

que si bien inicialmente éstos parecen beneficiar a los jóvenes de instituciones particulares, al controlar las características socio-económicas del alumnado, los resultados favorecen a los centros educativos de carácter público.

Los dos últimos trabajos en esta sección abordan temas ubicados en contextos particulares. Uno de ellos analiza el caso de los jóvenes de telebachillerato en razón de su futuro profesional, su permanencia en la comunidad y su motivación para incorporarse a una empresa comunitaria (Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México). Los resultados muestran el papel que tiene el sistema escolar en la configuración de las expectativas de los jóvenes. Por su parte, el siguiente trabajo explora las posibilidades de la escritura autobiográfica como un recurso de reflexión crítica con trabajadores de una maquiladora. Bajo una perspectiva freiriana, los resultados muestran que mediante el taller de escritura autobiográfica, los obreros descubrieron su capacidad para cuestionar y compartir con otros su realidad.

Los cuatro trabajos incluidos en la sección de *Horizontes*, por su parte, abordan temas relacionados con la sistematización de experiencias, los efectos de la evaluación en diversos ámbitos y el uso de las TIC para atender a niños con discapacidad. El primero está orientado a brindar una metodología para mejorar los procesos de sistematización de experiencias educativas; para ello, brinda elementos para rescatar desde aspectos teóricos hasta la formulación de estrategias. Sin duda, sus aportes serán de ayuda a quienes procuran recuperar experiencias educativas para su aprovechamiento en otros contextos. El siguiente trabajo es una sistematización del caso argentino en relación con las políticas de estímulos —pago al mérito— a los académicos universitarios. Se describen las características de esta política y sus efectos, a partir del inicio de su implementación en 1994, y se analizan desde la teoría de los instrumentos de política. Otro de los trabajos incluidos en esta sección presenta una propuesta para validar los exámenes de alto impacto desde una lógica argumentativa que permita darles sentido. El autor señala que este tipo de validación se está siguiendo en diversas áreas educativas a nivel internacional, y que ha cobrado especial relevancia en la evaluación de segundas lenguas. Finalmente, el último trabajo presenta un nuevo enfoque para proporcionar soporte en el aprendizaje del código fonético (terapia del lenguaje) usando como apoyo las TIC (tecnologías móviles), para tratar tanto a niños que sufren trastornos del habla, como a los que presentan dificultades en la producción del habla en escuelas regulares. Este aspecto resultará relevante no sólo para los involucrados en la educación especial, sino también para quienes se interesen en cuestiones del habla y el lenguaje en general.

Este número de *Perfiles Educativos* presenta una amplia gama de temas, muchos de ellos vinculados con los procesos de evaluación en diferentes ámbitos y niveles, por lo cual, consideramos que resultará de amplio interés para nuestros lectores.

EPÍLOGO

Ocho meses después, siguen faltando 43. Nuestro apoyo y solidaridad para los familiares de los normalistas de Ayotzinapa, hasta que obtengan justicia y una respuesta que brinde certidumbre sobre el paradero de los jóvenes desaparecidos.

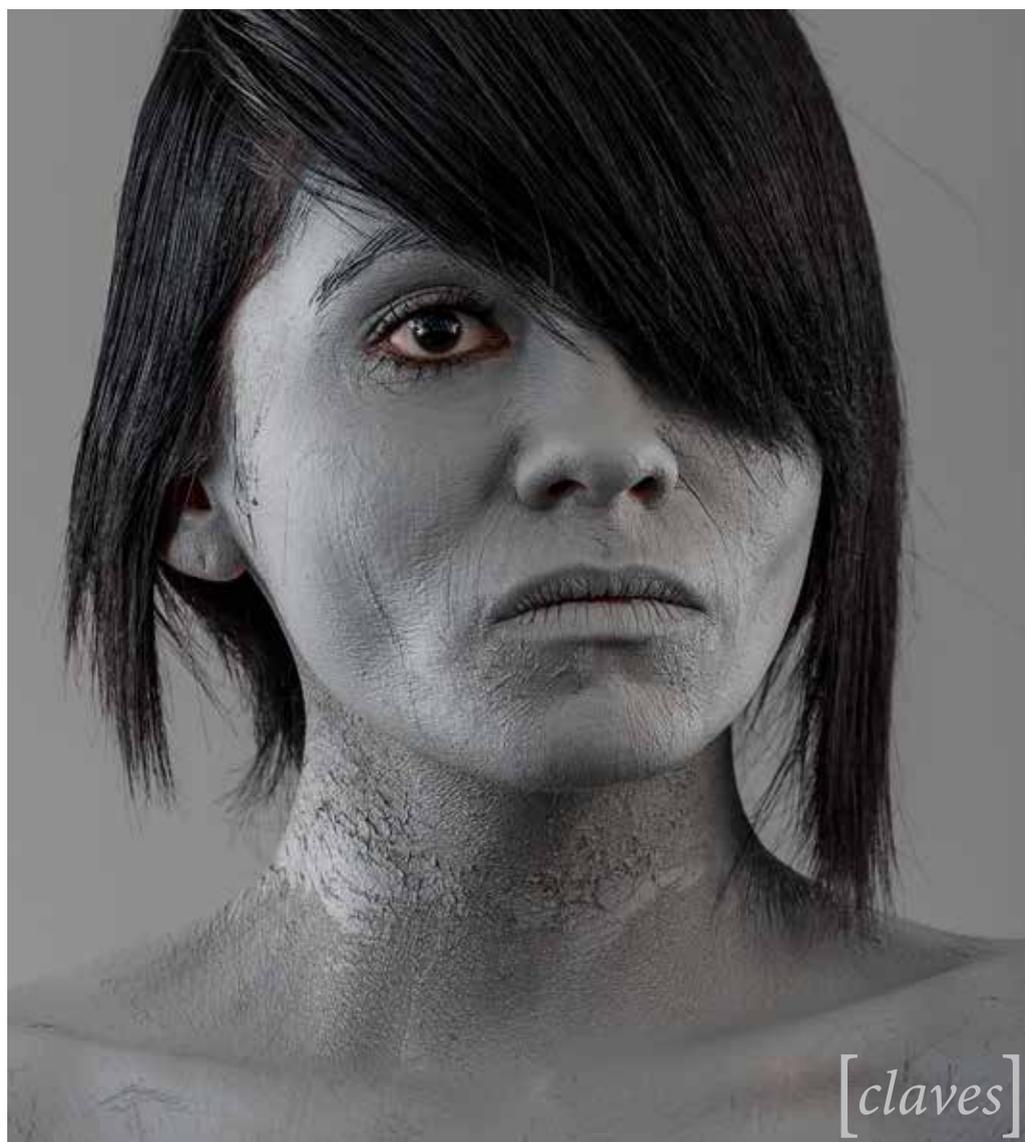
Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- Centro de Estudios de Finanzas Públicas (CEFP) (2015, 10 de marzo), “Presupuesto de egresos de la federación 2015. Recursos asignados al Ramo 11 ‘Educación’”, notacefp/010/2015, México, LXII Legislatura, Cámara de Diputados, en: <http://www.cefp.gob.mx/publicaciones/nota/2015/marzo/notacefp0102015.pdf> (consulta: 20 de abril de 2015).
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2015), “Presupuesto de egresos de la federación para el ejercicio fiscal 2015”, 3 de diciembre de 2014, en: http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5374053&fecha=03/12/2014 (consulta: 20 de marzo de 2015).
- FERNÁNDEZ-Vega, Carlos (2015, 21 de mayo), “México SA”, *La Jornada*, en: <http://www.jornada.unam.mx/2015/05/21/opinion/028o1eco> (consulta: 21 de mayo de 2015).
- FERRÁEZ, Carlos (2015, 10 de marzo), “Panorama para la educación y la ciencia en 2015-2016”, *Cultura Colectiva*, en: <http://culturacolectiva.com/panorama-para-la-educacion-y-la-ciencia-en-2015-2016/#sthash.LwN8ypH6.dpuf> (consulta: 16 de mayo de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP, en: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/4479/4/images/PROGRAMA_SECTORIAL_DE_EDUCACION_2013_2018_WEB.pdf (consulta: 10 de marzo de 2015).
- Gobierno de México-Secretaría de Hacienda y Crédito Público (SHCP) (2015, 30 de enero), “La SHCP anuncia medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, comunicado de prensa 007/2015, en: http://www.shcp.gob.mx/SALAPRENSA/doc_comunicados_prensa/2015/enero/comunicado_007_2015.pdf (consulta: 10 de febrero de 2015).
- HUERTA Moreno, María Guadalupe (2005), “El neoliberalismo y la conformación del Estado subsidiario”, *Política y Cultura*, núm. 24, pp. 121-150, en: <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n24/n24a06.pdf> (consulta: 14 de abril de 2015).
- “Libros de texto no serán afectados por recorte presupuestal: Conaliteg” (2015, 18 de febrero), *Educación Futura*, en: <http://www.educacionfutura.org/libros-de-texto-no-seran-afectados-por-recorte-presupuestal-conaliteg/> (consulta: 8 de mayo de 2015).
- OCAMPO, José Antonio (2006), “Más allá del consenso de Washington”, *Economía UNAM*, vol. 3, núm. 7, pp. 7-25, en: <http://www.ejournal.unam.mx/ecu/ecunam7/ecunam0701.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2015).
- OCDE (2015a), *OCDE Data: Productivity*, en: https://data.oecd.org/searchresults/?r=+f/data_portal_v2_type/indicadors (consulta: 18 de mayo de 2015).

- OCDE (2015b), *México. Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación*, París, OCDE, Serie Mejores Políticas, en: <http://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2015).
- PNUD (2000), *Informe sobre desarrollo humano 2000*, en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2000_es.pdf (consulta: 20 de noviembre de 2014).
- PNUD (2014), *Informe sobre desarrollo humano 2014*, en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-es.pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2014).
- RAMONES Fernández, Fernando (2014, 29 octubre), “La caída de la LIF ante los ajustes del precio del petróleo”, *Boletín del Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP)*, en: <http://ciep.mx/entrada-investigacion/la-caida-de-la-lif-antes-los-ajustes-del-precio-del-petroleo/> (consulta: 6 de mayo de 2015).
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2015, 26 de marzo), “Presupuesto base cero: ¿solución o problema?”, *Campus Milenio*, en: <http://www.campusmilenio.com.mx/index.php/template/opinion/item/2763-presupuesto-base-cero-solucion-o-problema> (consulta: 26 de marzo de 2015).
- Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) (2015), “Resultados del Fondo para Elevar la Calidad de la Educación Superior (FECES) de las Universidades Públicas Estatales (UPE), 2015”, en: <http://dipes.sep.gob.mx/documentos/FECES/Asignaci%C3%B3n%20FECES%202015.pdf> (consulta: 3 de junio de 2015).
- “Sin problemas, libros de texto por ajuste presupuestal: Conaliteg” (2015, 18 de febrero de 2015), *Noticias MVS*, en: <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/sin-problemas-libros-de-texto-por-ajuste-presupuestal-conaliteg-452.html> (consulta: 8 de mayo de 2015).
- Transparencia Presupuestaria (2015), “Infografía. Medidas de responsabilidad fiscal para mantener la estabilidad”, en: <http://transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Infografia> (consulta: 9 de mayo de 2015).
- VILLA Juárez, Sunny Arely (2015, 8 de abril), “Reestructuración del gasto público con perspectiva ‘base cero’”, *Boletín del Centro de Investigación Económica y Presupuestaria (CIEP)*, en: <http://ciep.mx/entrada-investigacion/reestructuracion-del-gasto-publico-con-perspectiva-base-cero/> (consulta: 10 de abril de 2015).

C L A V E S



[claves]

Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica

ALICIA A. CHAPARRO CASO-LÓPEZ* | JOAQUÍN CASO NIEBLA**
MA. CECILIA FIERRO EVANS*** | CARLOS DÍAZ LÓPEZ****

El estudio que se presenta tuvo como objetivo diseñar y validar un instrumento para la medición de la convivencia escolar en estudiantes de secundaria en el contexto mexicano; con base en el desarrollo de un conjunto de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica. Participaron 1,254 estudiantes del estado de Baja California, México, quienes contestaron un banco inicial de 183 ítems. Se analizaron los ítems de manera independiente para cada una de las dimensiones. Se practicaron análisis de unidimensionalidad (Rasch-Masters), factorial exploratorio (rotación Varimax de componentes principales) y de consistencia interna. Los resultados mostraron estructuras factoriales interpretables y con propiedades métricas apropiadas. Al analizar los factores resultantes de cada dimensión, se observa congruencia con la definición operacional del constructo. Se concluye que, con base en el contenido de las dimensiones y las propiedades métricas de éstas, se puede afirmar que el instrumento diseñado resulta válido para la evaluación de la convivencia escolar.

The aim of the present study is to design and validate an instrument with which to measure school conviviality among junior high school students within the Mexican context. This instrument was based on the development of a set of indicators of democratic, inclusive and peaceful conviviality. 1,254 students from Baja California State, Mexico, participated, answering an initial bank of 183 items. The items were analyzed independently for each one of these dimensions. Unidimensionality (Rasch-Masters), exploratory factor (varimax rotation of the main components) and internal consistency were analyzed. Results showed interpretable factorial structures with appropriate metric properties. Upon analyzing the factors resulting from each dimension, congruency with the construct's operational definition was observed. Based on contents of the dimensions and their metric properties, it was concluded that the designed instrument can be stated to be valid for an evaluation of conviviality in schools.

Palabras clave

Convivencia escolar
Estudiantes
Educación para la paz
Educación inclusiva
Educación democrática

Keywords

School conviviality
Students
Education for peace
Inclusive education
Democratic education

Recepción: 4 de marzo de 2014 | Aceptación: 20 de junio de 2014

* Investigadora del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México. Líneas de investigación: factores asociados al aprendizaje, prácticas escolares asociadas al logro educativo. CE: achaparro@uabc.edu.mx

** Investigador del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Psicología. Líneas de investigación: factores asociados al aprendizaje, convivencia escolar. CE: jcaso@uabc.edu.mx

*** Investigadora de la Universidad Iberoamericana León (México). Doctora en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas por el Departamento de Investigación Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Líneas de investigación: formación en valores, convivencia escolar. CE: cecilia.fierro@leon.uia.mx

**** Estudiante de la Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Licenciado en Psicología. Línea de investigación: convivencia escolar. CE: carlos8diaz@gmail.com

INTRODUCCIÓN¹

El presente trabajo reporta el desarrollo de un instrumento de evaluación de la convivencia realizado por un equipo interdisciplinario e interinstitucional de investigadores preocupados por aportar, desde la investigación, al análisis y la evaluación de políticas y prácticas de convivencia escolar en una perspectiva de gestión.² Nuestro propósito era identificar la manera en que estas políticas y prácticas confluyen en la generación de condiciones que hacen posible, o no, resolver de manera pacífica las diferencias y conflictos que se presentan en el día a día en la escuela, así como la manera de valorar y atender la diferencia, y la búsqueda de participación y corresponsabilidad de toda la comunidad en las decisiones que afectan la vida común. En suma, cómo se propicia el saberse miembro valioso y activo de una comunidad escolar.

En el *Informe Delors* (1996) se sostiene que aprender a vivir juntos debe ser, en sí mismo, un objetivo fundamental de la educación básica, ya que en ello estriba su contribución en la construcción de sociedades más justas y democráticas. En este sentido, la convivencia escolar puede verse no solamente como un medio, sino como un fin: “La inclusión, la convivencia democrática y cultura de paz, es [son] un medio para mejorar las relaciones humanas, resolver conflictos o prevenir contra la violencia o el fracaso escolar, pero son, sobre todo, un fin primordial de la acción educativa y misión de la escuela” (UNESCO, 2008: 17).

En este contexto, evaluar la convivencia en las escuelas representa un importante desafío, tanto teórico como metodológico. Por una parte nos encontramos con muy escasos

referentes de evaluaciones de gran escala realizados en México en este campo; el referente más importante al respecto es el estudio realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (Aguilera *et al.*, 2007) sobre disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud. Por otra parte, observamos un claro predominio de un enfoque orientado a evaluar la violencia directa, en detrimento de otros acercamientos que se preocupen por incursionar, desde una perspectiva más amplia, en esta temática. Además, elaborar un constructo teórico sobre la convivencia como base para su operacionalización en procesos de evaluación de gran escala ofrece dificultades, tanto por la amplitud del concepto como por la falta de un corpus teórico bien establecido en este campo, ya que son diversos los enfoques que contribuyen a su conceptualización. Aunado a lo anterior, la naturaleza misma del fenómeno resulta compleja a nivel conceptual por su carácter diverso y dinámico, de tal suerte que no podemos hablar de “la convivencia” como si se tratase de un fenómeno único y acabado, sino que es preciso acceder en plural, y por aproximaciones sucesivas, lo cual se nos presenta siempre de manera provisional y fragmentaria (Fierro y Tapia, 2013).

El interés por el estudio de la convivencia ha estado subordinado al interés por el estudio de la violencia, ya que se trata de un fenómeno preocupante y de alta incidencia. Análisis como el presentado por la UNICEF (2011) en el documento: “Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo” dan cuenta de ello. Este fenómeno, que ha atrapado la atención del público, no solamente tiene el efecto de reducir a la dimensión

1 Estudio realizado con el apoyo de Fondos Mixtos CONCYTEG Guanajuato (GTO-2011-C04-165296 Convenio: 11-18-A-77) y el Sistema Educativo Estatal de Baja California.

2 Este artículo es uno de los productos comprometidos en el proyecto: “Instrumentos para el autodiagnóstico e intervención en escuelas basados en indicadores de convivencia democrática, inclusiva y no violenta” (Fierro *et al.*, 2011), investigación realizada con fondos CONCYTEG (Guanajuato), a cargo de la Universidad Iberoamericana León y del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California, con apoyo del Sistema Educativo Estatal de Baja California. Este proyecto también contó con la colaboración de investigadores del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Jalisco, la Universidad de la Salle Bajío, la Salle Ciudad de México, la Universidad Tecnológica de León y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

interpersonal un fenómeno complejo y multicausal, sino que criminaliza a los jóvenes al colocarlos en el centro del escenario, desestimando las dimensiones institucional, cultural y estructural de este fenómeno y sus manifestaciones. Este es un planteamiento de Galtung (1985), que fue retomado por Gomes (2008) para analizar las violencias en la escuela.

En México, en las últimas décadas también ha existido una clara tendencia a favor del estudio de la violencia. En 2003, el estado del conocimiento sobre *Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia* (Furlán, 2003) reportó 21 trabajos sobre temas de disciplina e indisciplina, número que prácticamente se triplicó en 2013, en que contamos con 54 contribuciones. En el caso de la violencia, su aumento va de tres trabajos en 2003, a casi 200 diez años después, lo que representa un aumento exponencial en la producción de investigación sobre esta temática (Furlán y Spitzer, 2013). El estudio de la convivencia, por su parte, cuenta por primera vez en la presente década con un capítulo dedicado a recuperar trabajos sobre esta temática, ya que su abordaje estuvo circunscrito, la década anterior, a una serie de recomendaciones como corolario de trabajos sobre indisciplina y/o violencia. Tenemos ahora, en cambio, un capítulo integrado por más de 60 trabajos (Fierro *et al.*, 2013); aunque también es cierto que muchos de estos reportes están centrados en otras temáticas, y abordan solamente de manera colateral el tema de la convivencia o algunos de sus aspectos o descriptores, tales como inclusión, democracia, ciudadanía y educación para la paz, entre otros.

En el estudio de la convivencia existen dos enfoques predominantes. El primero, llamado de carácter normativo-prescriptivo, aborda la convivencia como subordinada a la prevención de la violencia; la convivencia se precisa como una praxis para la intervención (Furlán *et al.*, 2004). El segundo, denominado analítico, aborda la convivencia como un proceso

social, el cual se constituye a partir de las interacciones cotidianas entre las personas y puede tomar múltiples formas. La convivencia escolar refiere a una vivencia compartida en el encuentro y diálogo entre las personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto (Fierro y Tapia, 2013).

Considerando que la presente investigación se centró en el desarrollo y validación de instrumentos de medición que puedan ser utilizados tanto en evaluaciones de gran escala como en ejercicios de auto-diagnóstico de escuelas, se retoma el enfoque *normativo-prescriptivo*; la convivencia se entiende como “el conjunto el prácticas relacionales de los agentes que participan de la vida cotidiana de las instituciones educativas, las cuales constituyen un elemento sustancial de la experiencia educativa, en tanto que la cualifican” (Fierro y Tapia, 2013: 72). Estas prácticas relacionales se pueden observar, como señalamos, en procesos de enseñanza, manejo de normas, construcción de acuerdos, solución de conflictos, evaluación, trato a las diferencias, trato con padres y madres, e interacciones entre estudiantes y docentes. Todos estos procesos dan lugar a prácticas tales como inclusión o exclusión, participación o segregación, resolución pacífica o violenta, etc.

La elaboración del instrumento que se presenta en este trabajo se apoyó en planteamientos previos como el *Índice de inclusión* (Booth y Ainscow, 2004), la *Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela* (Hirmas y Carranza, 2009) y los indicadores sobre las escuelas con gestión de alta eficacia social producidos por la evaluación externa del Programa Escuelas de Calidad (PEC) de México (Loera, 2006). Estos últimos fueron contrastados entre sí, lo que dio lugar a las dimensiones y sub-dimensiones planteadas desde la perspectiva de la convivencia democrática, inclusiva y pacífica enunciada en el documento de la UNESCO (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz*, y reconfiguradas por Fierro *et al.* (2010):

- La *convivencia inclusiva* reconoce la dignidad de todas las personas partiendo de una valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Sus ejes son la identidad y cuidado, la valoración de las diferencias y la pluralidad. Destaca la importancia del reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades, el cuidado a las necesidades de otros, el trabajo colaborativo, así como el sentido de pertenencia al grupo de clase y a la comunidad escolar.
- La *convivencia democrática* refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como el manejo de las diferencias y conflictos. Destaca la importancia de la construcción colectiva de reglamentos y normas con enfoque de principios éticos; así como las decisiones participativas para la acción colectiva, el diálogo reflexivo y el manejo formativo de conflictos.
- La *convivencia pacífica*, que se construye, en gran medida, en función de las anteriores, refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en el aprecio, el respeto y la tolerancia, la prevención y atención de conductas de riesgo, el cuidado de los espacios y bienes colectivos, la reparación del daño y la reinserción comunitaria.

Los aspectos incluidos en estas dimensiones resultan útiles en la valoración de la convivencia, y permiten identificar las acciones que, de acuerdo con Furlán (2003), permiten a los individuos vivir juntos. No obstante, estas dimensiones aún no se han materializado en un instrumento que permita la valoración de la convivencia bajo esta perspectiva; y menos aún, que permita cuantificarla.

A partir de lo expuesto, se identifica la importancia del estudio de la convivencia escolar

desde aproximaciones enfocadas, más que en el estudio de la violencia y el acoso, en la exploración de las interrelaciones que promueven la inclusión, la democracia y la cultura de la paz. Es así que el objetivo de esta investigación fue diseñar y validar un instrumento de evaluación a partir del desarrollo de indicadores de convivencia inclusiva, democrática y pacífica.

MÉTODO

Participantes

Se integró una muestra no probabilística de 1 mil 254 estudiantes de secundaria. Para ello se solicitó apoyo al Sistema Educativo Estatal de Baja California, México, el cual otorgó autorización para ingresar a 10 planteles escolares (cuatro privados y seis públicos) distribuidos en los municipios de Ensenada (11 por ciento), Mexicali (38.5 por ciento) y Tijuana (50.5 por ciento). Participaron 625 varones (49.6 por ciento) y 629 mujeres (50.4 por ciento) con edades comprendidas entre 11 y 16 años ($M = 13$ años 6 meses), pertenecientes el 79 por ciento al turno matutino y 21 por ciento al vespertino, de los cuales 34 por ciento cursaba el primer grado, 36 por ciento el segundo y 30 por ciento el tercero.

Instrumento

Con base en la definición operacional de las dimensiones (Apéndice A), siete expertos en el tema de convivencia escolar participaron en una serie de sesiones de discusión en las que se elaboró una lista de 128 indicadores: 44 en la dimensión *inclusiva*, 51 en la *democrática* y 33 en la *pacífica*. A partir de estos indicadores, los expertos diseñaron 217 ítems, los cuales posteriormente fueron examinados por tres expertos en evaluación del adolescente, quienes revisaron la congruencia y pertinencia de cada ítem, así como la claridad en el lenguaje. A través de esta revisión se eliminaron 34 ítems que se consideraron redundantes, incongruentes con el constructo y/o confusos para los adolescentes. Al final se contó con un

banco de 183 ítems con una escala de respuesta de cuatro puntos (*nunca, algunas veces, frecuentemente, siempre*).

Procedimiento

Los cuestionarios fueron administrados de forma grupal y anónima en los salones de clases de cada uno de los grupos escolares participantes. Se solicitó a los docentes que permitieran a los evaluadores permanecer solos con los estudiantes de cada grupo, a fin de que no resultaran un elemento distractor o intimidatorio, y los estudiantes contestaran con más libertad. Los ítems se incluyeron en un cuadernillo de preguntas y los estudiantes utilizaron hojas de respuesta para contestar las preguntas. Durante la administración se llevó a cabo un registro de incidencias, en donde se tomó nota de cada uno de los ítems ante los cuales los estudiantes externaron dudas o confusión.

Análisis de datos

Dada la complejidad del constructo, el primer procedimiento realizado fue un análisis factorial exploratorio, a fin de identificar si la estructura factorial correspondía con las tres dimensiones del constructo, o si emergían nuevos elementos. Este primer análisis arrojó una estructura factorial que si bien, a nivel métrico, resultaba apropiada, los elementos emergentes no resultaron interpretables, lo cual viola uno de los dos principios del análisis factorial: parsimonia e interpretabilidad (Morales, 2013). Por ello, se optó por llevar a cabo análisis independientes para cada dimensión:

1. *Análisis de unidimensionalidad (Rasch-Masters)*, para determinar si los ítems que conforman la dimensión evalúan el mismo rasgo latente. Se obtuvieron estadígrafos tales como la correlación punto biserial, índices de bondad de ajuste y de discriminación. Los criterios de selección que se utilizaron fueron niveles de dificultad entre -1.29 y 1.46 (Linacre, 2007) y correlaciones punto biserial superiores a $.20$ (Tristán

y Vidal, 2006). Dado que se pretendía contar únicamente con los ítems que midieran el mismo rasgo, se practicaron varias corridas en las que se fueron eliminando todos los ítems que no cubrían los requisitos antes mencionados.

2. *Análisis factorial exploratorio*, con rotación Varimax: a través del método de componentes principales se identificó la estructura factorial que subyace a los datos, es decir, las agrupaciones de ítems observadas al interior de la dimensión en cuestión. Cubriendo los criterios de *parsimonia e interpretabilidad*, el análisis exploratorio se realizó buscando la menor cantidad de factores que explicaran la mayor cantidad de varianza y que a su vez fueran interpretables y congruentes con el constructo. Se realizaron varios análisis exploratorios en los que se fue reduciendo el número de factores y de ítems. Los factores se eliminaron considerando el porcentaje de varianza explicada de al menos 40 por ciento: factores que tuvieran dos o menos ítems. Asimismo, los ítems se eliminaron cuando la comunalidad y la carga factorial resultó menor a $.30$ (Morales, 2013).
3. *Análisis de consistencia interna* a través del Alfa de Cronbach, que se aplicó a la estructura factorial final, tanto al conjunto general de ítems como a los ítems agrupados en cada factor del arreglo factorial final.

RESULTADOS

En la Tabla 1 se presenta una síntesis de los ítems que se conservaron y que ajustaron en todos los estadígrafos (dificultad, bondad de ajuste y correlación punto biserial) en cada dimensión. Se muestra que todos los ítems de las tres dimensiones se ajustaron a los criterios (en el Apéndice B se pueden revisar los estadígrafos para todos los ítems de cada dimensión).

Tabla 1. Síntesis de los estadígrafos por dimensión

Dimensiones	TR	Dificultad		MNSQ (.6 A 1.4)		Ptbis >.20
		Mínima	Máxima	Infit	Outfit	
Inclusiva	65	-1.00	1.16	Todos	Todos	Todos
Democrática	35	-1.14	1.17	Todos	Todos	Todos
Pacífica	45	-0.87	1.00	Todos	Todos	Todos

Nota: TR = total ítems. Las columnas Infit y Outfit contienen el total de ítems que ajustaron. Ptbis = correlación punto biserial.

Fuente: elaboración propia.

Estructuras factoriales por dimensión

Inclusiva. La dimensión quedó integrada por 45 ítems (Tabla 2). Los siete factores resultantes explicaron en su conjunto 49.33 por ciento de la varianza. El Factor 1 integró 10 ítems, que explicaron 9.41 por ciento de la varianza; el Factor 2 conjuntó nueve ítems, que explicaron 8.69 por ciento de la varianza; el Factor

3, integrado por seis ítems, explicó 7.61 por ciento; el Factor 4, con seis ítems, explicó 6.79 por ciento; el Factor 5, con cuatro ítems, explicó 6.27 por ciento; en el Factor 6 se integraron seis ítems, con una varianza de 5.86 por ciento, y por último, el Factor 7 integró cuatro ítems, que explicaron 4.68 por ciento de la varianza.

Tabla 2. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *inclusiva*

Ítems	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
108. En el salón de clases los profesores/as dan la misma oportunidad de participar a hombres que a mujeres	.672						
98. En el salón de clases los estudiantes tenemos oportunidad de preguntar lo que no entendemos	.640						
39. Los profesores/as de mi escuela tratan de igual forma a alumnos y a alumnas	.626						
123. En el salón de clases los estudiantes podemos dar opiniones diferentes a las de nuestros compañeros/as	.551						
118. A los estudiantes de esta escuela se nos enseña que debemos respetar las formas de pensar y de sentir distintas a las nuestras	.541						
110. En esta escuela los profesores/as nos dicen que tenemos la capacidad de sacar mejores calificaciones si nos esforzamos	.502						
78. En esta escuela los profesores/as nos enseñan a ser responsables de nuestro propio aprendizaje	.460						
130. En esta escuela los profesores/as están al pendiente de que cuando trabajamos en equipo terminemos la actividad	.458						
10. Todos los estudiantes tienen la misma oportunidad de participar en las actividades que organiza la escuela	.442						
138. En mi escuela los profesores/as nos ayudan a integrarnos como grupo	.383						
93. En el salón de clases platicamos sobre los problemas de nuestra comunidad		.635					
79. En esta escuela los profesores/as nos motivan para platicar acerca de nuestras costumbres y tradiciones		.603					

Tabla 2. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *inclusiva* (cont.)

Ítems	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
90. En mi escuela se organizan pláticas de orientación sobre diferentes temas (sexualidad, adicciones, violencia, etc.)		.559					
145. En esta escuela organizamos actividades de apoyo a nuestra comunidad		.555					
73. En mi escuela se ofrecen pláticas a los padres de familia sobre temas y problemas de los adolescentes		.550					
103. En mi escuela los profesores/as organizan actividades para que los estudiantes que lo deseen puedan avanzar más rápido		.478					
116. En mi escuela los profesores/as organizan actividades para que los estudiantes con mejores calificaciones ayuden a otros compañeros/as		.454					
85. En mi escuela se apoya el aprendizaje de estudiantes que no hablan español		.403					
95. En mi escuela apoyan a los estudiantes que tienen problemas académicos		.365					
160. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con adicciones			.655				
171. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con problemas de conducta			.589				
168. En mi escuela hay personas capacitadas para apoyar a estudiantes con bajo rendimiento			.574				
172. En mi escuela se da oportunidad para que cada estudiante avance a su propio ritmo			.551				
170. En esta escuela padres de familia y profesores/as se ponen de acuerdo para apoyarnos cuando tenemos bajas calificaciones			.476				
132. En mi escuela los profesores/as toman tiempo de la clase para apoyar a los compañeros/as que van más atrasados			.422				
16. El director/a de mi escuela atiende a los estudiantes cuando lo solicitan				.721			
36. El director/a de mi escuela trata con amabilidad y respeto a los estudiantes				.651			
43. El personal de mi escuela trata con amabilidad a los estudiantes				.529			
91. En mi escuela el director/a apoya a los estudiantes con problemas de conducta				.522			
148. En esta escuela, cuando los estudiantes tenemos problemas con algún profesor/a nuestro director/a nos atiende				.481			
71. En mi escuela los padres son atendidos cuando necesitan hablar con el director/a o los profesores/as				.474			
149. En esta escuela los profesores/as nos felicitan cuando mejoramos nuestras calificaciones					.608		
109. En mi escuela el director/a felicita a los estudiantes que sacan buenas calificaciones					.584		

Tabla 2. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *inclusiva* (cont.)

Ítems	Factores						
	1	2	3	4	5	6	7
153. En esta escuela los profesores/as nos felicitan cuando hacemos un buen trabajo					.549		
161. En mi escuela los profesores/as nos felicitan por nuestro esfuerzo aunque las cosas no nos salgan bien					.447		
136. En mi escuela se realizan reuniones con los padres de familia para informar sobre las calificaciones de sus hijos						.610	
182. En esta escuela, cuando tenemos problemas de conducta se pide a los padres de familia que nos apoyen						.584	
54. Los profesores/as llaman a los padres de familia cuando un estudiante requiere algún tipo de apoyo						.576	
181. En esta escuela cuando tenemos bajas calificaciones se pide a los padres de familia que nos apoyen						.506	
142. En mi escuela cuando algún estudiante necesita apoyo mandan a llamar a sus papás						.444	
63. En mi escuela se atiende a los padres de familia que solicitan atención especial para sus hijos						.429	
1. Los profesores/as organizan actividades para que tanto los estudiantes adelantados como los que van atrasados aprendan							.737
5. En esta escuela los profesores/as organizan actividades para que nos apoyemos entre compañeros/as							.667
19. Los profesores/as de mi escuela preparan actividades para que los compañeros/as más lentos puedan participar							.552
60. Los profesores/as de mi escuela nos ayudan a ver lo que cada quien puede aportar al grupo							.352
Varianza explicada	9.41	8.69	7.61	6.79	6.27	5.86	4.68
Alfa	.83	.80	.79	.79	.73	.78	.65

Fuente: elaboración propia.

Democrática. La dimensión final quedó integrada por 20 ítems (Tabla 3), agrupados en tres factores que en su conjunto explicaron 48.29 por ciento de la varianza. El Factor 1 agrupó siete

ítems que explicaron 17.33 por ciento de la varianza, el Factor 2 se conformó por seis ítems que explicaron 15.99 por ciento y el Factor 3 agrupó a siete ítems que explicaron 14.96 por ciento.

Tabla 3. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *democrática*

Ítems	Factores		
	1	2	3
167. En esta escuela nos enseñan a asumir las consecuencias de lo que hacemos	.691		
147. En mi escuela existe respeto entre estudiantes y profesores/as	.654		
121. En esta escuela nuestro director/a resuelve de manera justa los problemas que se presentan entre los estudiantes	.586		
156. En esta escuela nos permiten participar en actividades organizadas por otros estudiantes	.561		
104. En mi escuela los profesores/as se apoyan en el reglamento escolar para resolver los problemas que se presentan en el salón de clases	.533		
163. Cuando se presenta algún problema en el salón de clases se lo comentamos a nuestros profesores/as	.481		
112. En mi escuela hay buena comunicación entre padres de familia y profesores/as	.477		
80. En mi escuela se organizan actividades para que convivan padres e hijos		.730	
40. Los profesores/as de mi escuela organizan debates sobre temas de nuestro interés		.629	
157. En esta escuela se organizan pláticas para que los padres de familia aprendan a apoyarnos		.620	
81. En el salón de clases platicamos sobre las razones por las que es necesario tener reglas		.600	
89. En mi escuela, se toma en cuenta la opinión de los padres de familia sobre lo que pasa en la escuela		.484	
58. Los profesores/as toman en cuenta la opinión de los estudiantes para la organización de pláticas sobre temas que nos interesan o preocupan		.480	
13. Los estudiantes platicamos con nuestros profesores/as cuando tenemos algún problema			.690
23. Cuando en mi escuela pasa algo malo se lo decimos a algún profesor/a			.644
55. Si los estudiantes tenemos algún problema, podemos platicarlo con cualquier profesor/a aunque no nos dé clase			.634
72. Los estudiantes de esta escuela confiamos en nuestros profesores/as			.551
41. Los profesores/as de mi escuela motivan a los estudiantes a expresar sus ideas			.477
68. Los profesores/as de mi salón confían en los estudiantes			.471
70. Los profesores/as de mi escuela toman en cuenta las necesidades de los estudiantes			.406
Varianza explicada	17.33	15.99	14.96
Alpha	.79	.77	.77

Fuente: elaboración propia.

Pacífica. En la Tabla 4 se muestra que la dimensión se integró por 44 ítems agrupados en cuatro factores que explicaron 40.73 por ciento de la varianza. El Factor 1 se compuso por 17 ítems, que explicaron 12.97 por ciento de la varianza;

el Factor 2 se integró por nueve ítems, que explicaron 10.77 por ciento; el Factor 3 agrupó 13 ítems, que explicaron 10.44 por ciento, y finalmente el Factor 4 aglomeró a cinco factores, que en su conjunto explicaron 6.53 por ciento.

Tabla 4. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *pacífica*

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
50. Los profesores/as de mi escuela nos ayudan a reflexionar sobre las consecuencias que tiene el uso de alcohol y drogas	.621			
62. En mi escuela, cuando un estudiante es amenazado o agredido por ser diferente, la escuela cita a sus padres para brindarles apoyo	.593			
64. Los profesores/as nos invitan a reflexionar sobre las consecuencias que tienen el acoso o la violencia escolar	.588			
52. Los profesores/as de mi escuela platican con los estudiantes sobre el robo y sus consecuencias	.558			
61. En mi escuela se cita a los padres de familia cuando sus hijos/as agreden a otros compañeros/as por ser diferentes	.540			
155. En esta escuela los profesores/as nos hablan con respeto	.489			
134. En mi escuela los profesores/as piden a los estudiantes que lastiman a alguien que se disculpen	.479			
144. En esta escuela nos enseñan a respetar los sentimientos de nuestros compañeros/as	.478			
175. En esta escuela los profesores/as nos enseñan la importancia de tratar a todos por igual	.474			
122. En esta escuela los profesores/as nos ayudan a darnos cuenta de qué cosas pueden llevarnos a la violencia	.470			
38. En mi escuela se aseguran de que se repare el daño que pudiera causar algún estudiante a sus compañeros/as	.463			
140. En mi escuela los profesores/as nos enseñan a jugar limpio cuando hacemos deporte	.453			
105. En mi escuela, cuando alguien comete un robo se le pide que devuelva lo que se robó	.437			
127. En mi escuela los profesores/as nos ayudan a evitar las burlas entre estudiantes	.436			
141. En mi escuela los profesores/as nos ayudan a evitar las amenazas entre estudiantes	.426			
131. En esta escuela podemos presentar una queja cuando un profesor/a trata injustamente a un estudiante	.418			
139. En esta escuela he recibido consejos de algún profesor/a para resolver mis problemas	.357			
100. En mi escuela los padres de familia participan en la prevención de la violencia entre estudiantes		.710		
106. En mi escuela los padres de familia participan en la prevención del robo dentro de las instalaciones		.670		
66. En mi escuela los padres de familia participan en la prevención de las adicciones en los estudiantes		.632		
124. En mi escuela se organizan actividades para prevenir la discriminación		.602		
177. En mi escuela se realizan pláticas para prevenir que los estudiantes consuman tabaco, alcohol y otras drogas		.507		
28. En mi escuela se orienta a los padres de familia sobre el tema de la violencia escolar		.494		

Tabla 4. Estructura factorial y consistencia interna de la dimensión *pacífica* (cont.)

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
94. En esta escuela los estudiantes hemos tomado medidas para disminuir la violencia	.488			
143. En mi escuela dan orientación a los padres de estudiantes que fueron agredidos por otros estudiantes	.458			
179. En esta escuela nos ayudan a reflexionar sobre el acoso que se da en las redes sociales como Facebook, Twitter, etc.	.447			
125. En esta escuela los estudiantes tenemos la confianza de expresar nuestros sentimientos frente a nuestros compañeros/as	.572			
51. En nuestro salón de clases hay estudiantes que ayudan a que exista una buena relación entre compañeros/as	.558			
164. En el salón de clases los estudiantes hemos organizado actividades para llevarnos mejor entre compañeros/as	.542			
126. En esta escuela los estudiantes perdonamos a quienes nos agreden	.525			
165. Las actividades culturales que se organizan en esta escuela nos ayudan a llevarnos mejor entre compañeros/as	.512			
129. En esta escuela los estudiantes reconocemos cuando lastimamos a otros compañeros/as	.503			
67. Hay compañerismo entre los estudiantes de mi escuela	.499			
20. Las actividades culturales de mi escuela ayudan a mejorar la convivencia entre estudiantes	.475			
133. Mi escuela es un espacio seguro	.451			
77. En mi escuela se realizan actividades deportivas que nos ayudan a llevarnos mejor	.430			
137. En mi escuela, cuando los estudiantes tenemos problemas con los profesores/as podemos platicar en el grupo para resolverlos	.413			
166. En esta escuela los estudiantes cuidamos el material y equipo	.406			
97. En esta escuela podemos hablar y resolver los problemas que se presentan entre estudiantes	.405			
107. En mi escuela los profesores/as se portan sangrones con los estudiantes	.629			
33. En mi escuela los profesores/as ponen apodos a los estudiantes	.588			
87. Dentro de mi escuela los estudiantes amenazan a otros compañeros/as	.578			
151. En esta escuela los profesores/as corrigen nuestros errores sin insultarnos u ofendernos	.443			
82. Si los profesores/as de mi escuela comenten algún error o se equivocan, se disculpan con los estudiantes	.405			
Varianza	12.97	10.77	10.44	6.53
Alfa	.89	.82	.84	.63

Fuente: elaboración propia.

El arreglo factorial resultante fue revisado y contrastado con el constructo para determinar la nominación que debía recibir cada uno de los factores generados en función de

los ítems contenidos en cada uno. En la Tabla 5 se presentan los factores en cada dimensión, así como sus características: nominación, número de ítems, porcentaje de varianza

explicada y consistencia interna. Se observa que los factores resultantes en cada dimensión no corresponden en número con los

elementos enunciados en el Apéndice A; sin embargo, como se discutirá más adelante, sí existe congruencia teórica con el constructo.

Tabla 5. Estructura factorial, consistencia interna y varianza explicada de cada dimensión

Dimensión	Factor	Nominación	k	%VE	Alfa
Inclusiva	1	Trato equitativo	10	9.41	.83
	2	Integración y atención a necesidades distintas	9	8.69	.80
	3	Desarrollo de capacidades para la atención a rezago académico y riesgo social	6	7.61	.79
	4	Acciones directivas de buen trato y apoyo a estudiantes	6	6.79	.79
	5	Reconocimiento y valoración del esfuerzo	4	6.27	.73
	6	Involucramiento de padres de familia para el apoyo a estudiantes	6	5.86	.78
	7	Promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes	4	4.68	.65
	Total		45	49.33	.94
Democrática	1	Aplicación consistente y justa de las normas	7	17.33	.79
	2	Oportunidades de participación y diálogo	6	15.99	.77
	3	Confianza mutua estudiantes-docentes	7	14.96	.77
	Total		20	48.29	.90
Pacífica	1	Prácticas de respeto y legalidad	17	12.97	.89
	2	Acciones coordinadas para prevenir conductas de riesgo	9	10.77	.82
	3	Promoción de la cohesión y la confianza en los estudiantes	13	10.44	.84
	4	Trato respetuoso de los profesores a los estudiantes	5	6.53	.63
	Total		44	40.73	.94

Nota: k=número de ítems, %VE=porcentaje de varianza explicada. La columna de varianza representa el porcentaje de varianza explicada por cada factor.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los resultados obtenidos se puede afirmar que se logró el propósito del estudio: diseñar y validar un instrumento para la evaluación de la convivencia escolar. De manera particular, fue posible construir y validar un conjunto de indicadores de convivencia democrática, inclusiva y pacífica, para el desarrollo de evaluaciones como la aquí reportada. Esto se logró gracias a la conformación de un equipo interdisciplinar que integró expertos en evaluación con estudiosos sobre

temas relacionados con la convivencia. Las competencias y perfiles de ambos equipos se sumaron, de manera que se logró operacionalizar un constructo complejo y elaborar un instrumento piloto para ser utilizado en evaluaciones de gran escala.

En relación con la métrica del instrumento, los datos mostraron que los ítems se ajustaron a los estadígrafos obtenidos a través del análisis de Rasch-Masters. Asimismo, se logró la identificación de una estructura factorial congruente con el constructo, con un índice adecuado de consistencia interna. En

las tres dimensiones (*inclusiva*, *democrática* y *pacífica*) los factores explicaron más de 40 por ciento de varianza y tuvieron niveles de consistencia interna superiores a .90 en el conjunto de factores, y de entre .63 y .89 en cada factor (Morales, 2013). Por lo tanto, se puede afirmar que el instrumento diseñado cubre las características métricas para afirmar su validez en la evaluación de la convivencia escolar.

Con relación al constructo, las 11 características de la dimensión *inclusiva* planteadas en la definición operacional del constructo, quedaron integradas en los siete factores resultantes. De hecho, se podría considerar que los dos primeros factores (trato equitativo e integración y atención a necesidades distintas) resumen el constructo de manera completa. No obstante, el resto de los factores contribuyen a dibujar completamente la dimensión *inclusiva*. Se tienen así factores relacionados con la atención al rezago académico, reconocimiento y valoración del esfuerzo, involucramiento de padres de familia y promoción del trabajo colaborativo entre estudiantes. Este último rubro viene a cerrar el círculo de la dimensión *inclusiva*, pues a partir de él se integran y promueven el resto de las acciones consideradas en esta dimensión.

La misma situación se encuentra en la dimensión *democrática*. Aunque ésta quedó al final integrada por sólo tres factores, éstos incorporan bastante bien las ocho características enunciadas en la definición operacional del constructo. Así por ejemplo, el Factor 1: aplicación consistente y justa de normas, abarca aspectos que tienen que ver con el manejo regular y previsible de las normas, así como con prácticas de legalidad. El Factor 2: participación y diálogo, conjunta aspectos relacionados con decisiones participativas, construcción colectiva de normas y manejo formativo de conflictos. Por último, el Factor 3: confianza mutua estudiantes-docentes, agrupa aspectos relacionados tanto con el manejo formativo de conflictos como con la escucha activa.

Finalmente, las ocho características de la dimensión *pacífica*, establecidas en la definición operacional del constructo, quedaron suficientemente representadas en los cuatro factores resultantes. Así por ejemplo, el Factor 1: prácticas de respeto y legalidad, engloba aspectos relacionados con el trato respetuoso y considerado, comunicación directa y abierta, así como reparación del daño y reinserción comunitaria; el Factor 2: acciones coordinadas para prevenir conductas de riesgo, considera aspectos como prevención y desarrollo de herramientas y acciones ante situaciones que comprometen la integridad de las personas, al igual que cuidado de los espacios y bienes colectivos; el Factor 3: promoción de la cohesión y la confianza en los estudiantes, retoma información tocante a la comunicación directa y abierta, así como al reconocimiento y manejo de emociones. Finalmente, el Factor 4: trato respetuoso de los profesores a los estudiantes, tiene en cuenta el trato respetuoso, la confianza en otros y en la institución, y la reparación del daño y reinserción comunitaria.

Con base en los factores de cada dimensión, así como en los ítems contenidos en éstos, podemos concluir que la propuesta de evaluación se ajusta al enfoque *normativo-prescriptivo* y alude a aspectos de la interacción cotidiana y la formación ciudadana y social (Fierro *et al.*, 2010), enfocándose en la identificación de acciones como el diálogo, el respeto mutuo, la práctica de valores y la cultura para la paz (Furlán, 2003). Por lo tanto, esta propuesta aporta elementos para desarrollar procesos de intervención en escuelas desde una perspectiva que fortalezca: los aspectos normativos y disciplinares, el quehacer pedagógico, la participación de los distintos estamentos en actividades y tareas escolares, y la atención a la diversidad de los miembros de la comunidad escolar.

Una segunda conclusión es que, aunque reconocemos la utilidad y pertinencia de la propuesta evaluativa presentada en este estudio, es necesario perfeccionarla. De los 183

ítems originales, el instrumento se redujo a 119, integrados en tres dimensiones y 14 subdimensiones. Esta estructura resulta apropiada para la valoración de la convivencia escolar, pero consideramos que continúa siendo extensa para su uso con adolescentes. Por ello, es necesario seguir trabajando en busca de una fórmula más acotada que permita obtener la misma información prescindiendo de ítems innecesarios y que resulte más manejable para los estudiantes. Posiblemente una vía adecuada sea la organización del instrumento ya no en función de las dimensiones analíticas de inclusión, democracia y paz, las cuales presentan

muchos elementos comunes entre sí, sino en función de claros ámbitos de la intervención que permitan asimilar, sin descartar tales dimensiones, pero ahora referidas a aspectos específicos de la gestión en el aula y en la escuela.

Finalmente, reiteramos la importancia de desarrollar esfuerzos investigativos en la evaluación de la convivencia escolar. La evaluación de la convivencia escolar no puede reducirse a su dimensión interpersonal, toda vez que remite a la gestión escolar en todos sus ámbitos: la organización del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación comunitaria.

REFERENCIAS

- AGUILERA, María Antonieta, Gustavo Muñoz y Adriana Orozco (2007), "Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias", reporte técnico INEE, en: http://www2.sepdf.gob.mx/equidad/comunidad_escolar/directivos/planeacion/herramienta/disciplina.pdf (consulta: 23 de marzo de 2014).
- BOOTH, Tony y Mel Ainscow (2004), *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, Santiago de Chile, UNESCO, en: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8269&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consulta: 6 de febrero de 2014).
- DELORS, Jacques (dir.) (1996), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, Santillana/UNESCO.
- FIERRO, Cecilia, Patricia Carbajal y Regina Martínez-Parente (2010), *Ojos que sí ven. Casos para reflexionar sobre la convivencia en la escuela*, México, Ediciones SM.
- FIERRO, Cecilia, Adela Lizardi, Guillermo Tapia y Maricela Juárez (2013), "Convivencia escolar: un tema emergente de investigación educativa en México", en Alfredo Furlán y Terry Carol Spitzer (coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*, México, COMIE-ANUIES, Colección Estados del Conocimiento, pp. 73-131.
- FIERRO, Cecilia y Guillermo Tapia (2013), "Hacia un concepto de convivencia escolar", en Alfredo Furlán y Terry Spitzer (coords.) (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*, México, ANUIES/COMIE, Colección Estados del Conocimiento, pp. 71-86.
- FURLÁN, Alfredo (2003), "Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia", en Juan Manuel Piña, Alfredo Furlán y Lya Sañudo (coords.), *Acciones, actores y prácticas educativas. La investigación educativa en México, 1992-2002*, México, COMIE, pp. 245-406.
- FURLÁN, Alfredo, Claudia Saucedo y Baudelio Lara (coords.) (2004), *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-Centro Universitario de Ciencias de la Salud/Secretaría de Educación de Jalisco.
- FURLÁN, Alfredo y Terry Spitzer (2013), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2012*, México, ANUIES/COMIE, Colección Estados del Conocimiento.
- GALTUNG, Johan (1985), *Sobre la paz*, Barcelona, Fontamara.
- GOMES, Candido (2008), "Abriendo espacios: puentes entre escuela, comunidad y vida", en Candido Alberto Gomes (org.), *Abrindo espaços: múltiplos olhares*, Brasilia, UNESCO/Fundação Vale, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001632/163277por.pdf> (consulta: 5 de febrero de 2014).
- HIRMAS, Carolina y Gloria Carranza (2009), "Matriz de indicadores sobre convivencia democrática y cultura de paz en la escuela", *III Jornadas de cooperación iberoamericana sobre educación para la paz, la convivencia democrática y los derechos humanos*, San José (Costa Rica), OREALC, pp. 56-135.
- LINACRE, John (2007), *Winsteps* (versión 3.62.3) [Software], Chicago, Winsteps.com

- LOERA, Armando (ed.) (2006), *Caja de herramientas para colectivos escolares. Buenas prácticas de gestión escolar y participación social en las escuelas públicas mexicanas*, México, Heurística Educativa/SEP/UPN.
- MORALES, Pedro (2013), *El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas-Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, en: <http://www.upcomillas.es/personal/peter/investigacion/AnalisisFactorial.pdf> (consulta: diciembre de 2013).
- TRISTÁN, Agustín y Rafael Vidal (2006), *Manual de fórmulas de correlación*, México, Editorial Trafford.
- UNESCO (2008), *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- UNICEF (2011), *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: superficie y fondo*, Panamá, UNICEF.

APÉNDICE A.

DEFINICIÓN OPERACIONAL DEL CONSTRUCTO *CONVIVENCIA ESCOLAR*

Convivencia inclusiva. Parte del reconocimiento de la dignidad de todas las personas, así como de la valoración de sus características de género, etnia, religión, cultura, grupo social y capacidades, entre otros. Se orienta a fortalecer la identidad a través del reconocimiento, respeto y aprecio por la diversidad, así como el sentido de pertenencia al grupo, comunidad, nación y al género humano. La convivencia inclusiva se promueve a través de interacciones y prácticas orientadas al:

1. Reconocimiento de las necesidades de otras personas: capacidad de apreciar situaciones y necesidades desde la posición de otra persona.
2. Reconocimiento y valoración de la diversidad: de género, cultura, religión, lengua, necesidades educativas especiales, condiciones y ritmos para el aprendizaje.
3. Respeto a la diferencia: de género, cultura, religión, lengua, necesidades educativas especiales, condiciones y ritmos para el aprendizaje.
4. Atención a la diferencia: acciones compensatorias para atender necesidades y situaciones especiales derivadas de la diversidad.
5. Trato equitativo: políticas, estrategias y prácticas orientadas a garantizar la participación y la igualdad de derechos de todas las personas, así como el manejo participativo de minorías.
6. Solidaridad y cuidado de sí mismo, de los otros y del entorno: fortalecimiento de la empatía.
7. Sentido de pertenencia al grupo, la escuela, la familia y comunidad de referencia, así como a la nación y a la comunidad humana.
8. Trabajo colaborativo: aprender a trabajar y compartir con otros.
9. Reconocimiento de logros, esfuerzos y capacidades: acciones orientadas a fortalecer la confianza y la automotivación.
10. Retroalimentación y apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
11. Compromiso con la permanencia de los estudiantes.

Convivencia democrática. Refiere a la participación y corresponsabilidad en la generación y seguimiento de los acuerdos que regulan la vida en común, así como en el manejo de las diferencias y conflictos.

1. Decisiones participativas y acción colectiva: participación de alumnos, padres y madres en espacios de reflexión y decisión sobre asuntos que conciernen al aprendizaje de los estudiantes y a la vida compartida.
2. Construcción colectiva de normas con enfoque de principios éticos: normas establecidas con aportación de alumnos, orientadas a formar personas más que a reprimir y controlar conductas.
3. Representación democrática y poder de actuación: experiencias de participación política que suponen elegir representantes y asumir espacios de poder.
4. Manejo formativo de conflictos: procesos de reflexión, mediación y/o arbitraje, y prevención.
5. Escucha activa: espacios reales para expresar de manera abierta ideas y propuestas.

6. Diálogo reflexivo académico y moral: espacios para analizar, deliberar, debatir en torno a temas curriculares y/o situaciones o problemas de la vida cotidiana.
7. Consistencia en el manejo de normas: manejo regular y previsible, sin arbitrariedad —sin hacer diferencia de personas o de situación— así como sin intransigencia, de las normas establecidas en acuerdos colectivos.
8. Prácticas de legalidad: transparencia.

Convivencia pacífica. Refiere a la capacidad de establecer interacciones humanas basadas en la inclusión y la democracia y que, por tanto, se expresan en el aprecio, el respeto y la tolerancia, así como en la justicia y la equidad.

1. Trato respetuoso y considerado: aprecio por otras personas.
2. Comunicación directa y abierta.
3. Reconocimiento y manejo de emociones: autorregulación.
4. Confianza en otros y en la institución: convicción de que las otras personas son dignas de fiar, percepción de seguridad.
5. Atención a la discriminación: acciones orientadas a reconocer, sancionar y eliminar toda forma de maltrato o violencia derivada del ser diferente.
6. Prevención y atención de conductas de riesgo: prevención y desarrollo de herramientas y acciones ante situaciones que comprometen la integridad de la persona: adicciones, sexualidad, violencia.
7. Reparación del daño y reinserción comunitaria.
8. Cuidado de los espacios y bienes colectivos.

APÉNDICE B.

ESTADÍGRAFOS DE AJUSTE, CORRELACIÓN PUNTO BISERIAL Y VALORES DE DIFICULTAD DEL MODELO DE RASCH PARA CADA DIMENSIÓN

Tabla B1. Estadígrafos de la dimensión *inclusiva* (k=65)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ESTIM DISCR	ITEM
					MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
1	1911	1258	.52	.03	.96	-.3	1.04	.3	.37	.51	45.0	41.0	.86	R1
5	1935	1255	.49	.03	.91	-.8	1.01	.1	.42	.51	44.1	40.9	.92	R5
9	2540	1259	-.20	.03	.99	-.1	1.02	.1	.44	.50	43.6	43.2	.91	R9
10	2804	1258	-.54	.04	1.18	1.2	1.24	1.5	.41	.47	43.6	48.2	.84	R10
12	2950	1254	-.77	.04	1.07	.5	1.05	.3	.47	.45	53.3	52.1	.99	R12
14	1353	1258	1.16	.03	1.12	.9	1.23	1.6	.31	.49	47.9	43.7	.69	R14
16	2309	1256	.07	.03	1.00	.0	1.00	.0	.50	.51	43.7	41.4	.98	R16
19	1729	1255	.71	.03	.96	-.3	.99	-.1	.48	.51	43.6	41.4	1.00	R19
26	2897	1250	-.70	.04	1.17	1.1	1.18	1.0	.42	.46	51.7	50.6	.90	R26
35	2842	1256	-.60	.04	1.23	1.5	1.22	1.3	.39	.47	44.7	48.9	.82	R35
36	2967	1259	-.78	.04	1.09	.6	1.04	.2	.51	.45	54.1	52.2	1.02	R36
37	3050	1259	-.91	.04	1.13	.8	1.10	.6	.39	.44	52.1	54.9	.93	R37
39	3001	1256	-.84	.04	1.20	1.2	1.12	.7	.47	.45	53.0	53.4	.97	R39
43	2708	1256	-.42	.04	.95	-.4	.94	-.5	.51	.48	50.3	46.2	1.06	R43
44	1755	1256	.69	.03	1.03	.2	1.06	.5	.49	.51	41.5	41.2	.92	R44
47	2634	1255	-.32	.04	1.11	.8	1.12	.8	.45	.49	45.0	44.8	.88	R47
49	2353	1258	.02	.03	.85	-1.3	.97	-.2	.25	.50	48.5	41.6	.75	R49
54	2652	1256	-.34	.04	.93	-.5	.97	-.2	.51	.49	48.3	45.3	1.06	R54
60	2014	1257	.40	.03	.73	-2.4	.74	-2.4	.57	.51	52.2	40.8	1.33	R60
63	2310	1251	.06	.03	.93	-.6	.93	-.6	.57	.51	41.8	41.3	1.15	R63
71	2845	1256	-.61	.04	.92	-.5	.93	-.4	.52	.47	53.3	49.0	1.09	R71
73	1712	1250	.73	.03	.99	-.1	1.00	.0	.49	.51	42.3	41.4	1.00	R73
78	2535	1254	-.20	.04	.81	-1.5	.84	-1.3	.56	.50	52.3	43.2	1.18	R78
79	1730	1255	.72	.03	.84	-1.3	.85	-1.3	.54	.51	48.6	41.4	1.21	R79
83	1536	1235	.90	.03	1.25	1.8	1.24	1.8	.43	.50	38.4	42.1	.69	R83
85	2010	1250	.40	.03	1.13	1.0	1.12	1.0	.53	.51	39.4	40.8	.90	R85
90	2214	1255	.18	.03	.96	-.3	1.00	.0	.44	.51	42.7	40.8	.96	R90
91	2230	1258	.16	.03	.87	-1.1	.87	-1.1	.57	.51	46.6	40.8	1.21	R91
93	1512	1257	.97	.03	1.03	.2	1.06	.5	.38	.50	45.8	42.4	.82	R93
95	2078	1253	.32	.03	.83	-1.5	.83	-1.5	.56	.51	48.5	40.6	1.23	R95
98	3024	1254	-.89	.04	.98	-.1	1.00	.0	.52	.44	57.7	54.3	1.08	R98
102	2440	1251	-.09	.03	.96	-.3	.96	-.3	.50	.50	45.5	42.6	1.04	R102
103	1846	1252	.58	.03	.87	-1.1	.88	-1.0	.52	.51	45.6	41.0	1.15	R103
108	3012	1256	-.86	.04	1.24	1.4	1.24	1.3	.43	.44	51.8	53.8	.92	R108
109	2772	1255	-.50	.04	1.22	1.5	1.20	1.3	.50	.48	46.2	47.5	.93	R109
110	3091	1255	-1.00	.04	1.02	.1	.94	-.3	.51	.43	60.6	56.9	1.08	R110
113	2886	1254	-.67	.04	1.06	.4	1.01	.1	.48	.46	52.2	50.2	1.00	R113
114	2510	1256	-.17	.03	1.06	.4	1.10	.8	.34	.50	45.1	42.9	.73	R114

Tabla B1. Estadígrafos de la dimensión *inclusiva* (k=65) (cont.)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ESTIM DISCR	ITEM
					MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
116	1873	1255	.56	.03	.98	-.2	.98	-.2	.52	.51	41.8	41.0	1.05	R116
117	1505	1242	.95	.03	1.30	2.1	1.33	2.3	.41	.50	37.6	42.4	.59	R117
118	2617	1256	-.30	.04	1.00	.0	1.02	.1	.51	.49	49.0	44.4	1.01	R118
123	2656	1253	-.36	.04	1.09	.6	1.12	.8	.44	.49	46.9	45.3	.88	R123
128	2650	1253	-.35	.04	1.07	.5	1.07	.5	.54	.49	46.1	45.3	1.04	R128
130	2610	1250	-.30	.04	.95	-.4	.91	-.6	.54	.49	48.6	44.4	1.08	R130
132	1819	1251	.61	.03	.80	-1.7	.81	-1.6	.59	.51	47.8	40.9	1.29	R132
136	2904	1251	-.71	.04	1.34	2.1	1.29	1.6	.43	.46	45.6	50.9	.84	R136
138	2396	1249	-.05	.03	.77	-2.0	.75	-2.1	.63	.51	50.6	42.0	1.35	R138
142	2383	1251	-.03	.03	.96	-.3	.95	-.4	.54	.51	43.9	41.7	1.09	R142
145	1612	1247	.84	.03	1.10	.8	1.13	1.0	.44	.51	39.9	41.8	.84	R145
148	2155	1247	.23	.03	.96	-.3	.94	-.5	.61	.51	42.8	40.6	1.20	R148
149	2816	1249	-.59	.04	.96	-.3	.89	-.7	.59	.47	53.2	48.6	1.18	R149
153	2709	1248	-.44	.04	.93	-.5	.89	-.8	.59	.48	50.5	46.3	1.18	R153
154	2096	1247	.29	.03	1.13	1.0	1.12	1.0	.47	.52	38.8	40.5	.80	R154
160	1590	1237	.84	.03	1.32	2.2	1.33	2.4	.43	.51	35.4	41.9	.58	R160
161	2100	1248	.29	.03	.91	-.7	.90	-.8	.57	.52	44.2	40.6	1.18	R161
168	2104	1244	.28	.03	.96	-.4	.95	-.4	.54	.52	45.3	40.6	1.08	R168
169	2673	1243	-.40	.04	1.02	.2	.98	-.1	.52	.49	47.3	46.0	1.05	R169
170	2064	1245	.33	.03	.93	-.6	.91	-.7	.59	.52	43.9	40.7	1.17	R170
171	2177	1241	.19	.03	.98	-.1	.99	-.1	.53	.51	41.8	40.6	1.04	R171
172	1968	1246	.44	.03	1.00	.0	1.00	.0	.54	.52	42.5	40.9	1.02	R172
174	2184	1245	.19	.03	.86	-1.1	.87	-1.1	.54	.51	47.5	40.6	1.15	R174
178	1836	1243	.58	.03	1.18	1.4	1.21	1.7	.43	.51	38.8	41.0	.69	R178
181	2463	1243	-.14	.03	.99	.0	.96	-.3	.57	.50	43.3	42.9	1.11	R181
182	2508	1244	-.19	.04	.87	-1.0	.85	-1.2	.61	.50	47.6	43.2	1.22	R182
183	2691	1246	-.42	.04	1.12	.8	1.09	.6	.52	.49	44.7	46.3	.98	R183
MEAN	2336.2	1251.6	.00	.04	1.02	.0	1.02	.1			46.4	44.4		
S.D.	466.6	5.6	.56	.00	.14	1.0	.14	1.0			4.9	4.4		

Tabla B2. Estadígrafos de la dimensión *democrática* (k=35)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ESTIM DISCR	ITEM
					MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
4	2434	1254	-.46	.04	1.07	.4	1.13	.7	.45	.51	44.7	44.2	.85	R4
8	2328	1256	-.32	.04	.95	-.3	.97	-.2	.54	.51	44.9	43.6	1.07	R8
13	1766	1258	.38	.04	1.03	.2	1.08	.5	.44	.52	44.1	44.4	.92	R13
17	1939	1254	.16	.03	1.29	1.8	1.39	2.2	.28	.52	40.4	43.6	.42	R17
23	1836	1257	.29	.03	1.03	.2	1.07	.5	.47	.52	43.2	43.9	.92	R23
29	1469	1256	.75	.04	1.04	.3	1.09	.5	.47	.51	47.3	45.7	.94	R29
40	1501	1257	.71	.04	1.00	.0	1.03	.2	.48	.51	46.6	45.6	.96	R40
41	2115	1257	-.05	.04	.83	-1.3	.81	-1.3	.59	.52	50.7	43.5	1.27	R41
42	1377	1254	.87	.04	1.14	.8	1.24	1.3	.41	.51	46.2	46.3	.78	R42
53	2503	1258	-.54	.04	1.03	.2	1.07	.4	.51	.51	46.8	44.8	.98	R53
55	2056	1253	.01	.04	1.14	.9	1.15	.9	.51	.52	39.3	43.5	.84	R55
58	1956	1254	.14	.03	.84	-1.1	.86	-.9	.58	.52	50.0	43.6	1.22	R58
68	2113	1255	-.05	.04	.71	-2.2	.72	-2.0	.58	.52	52.4	43.5	1.37	R68
69	1709	1258	.45	.04	1.32	1.9	1.37	2.1	.42	.52	37.6	44.5	.54	R69
70	2060	1255	.01	.03	.69	-2.4	.70	-2.1	.63	.52	55.3	43.4	1.45	R70
72	2215	1253	-.18	.04	.85	-1.1	.85	-1.0	.59	.52	49.1	43.5	1.23	R72
80	1158	1256	1.17	.04	1.09	.6	1.07	.4	.51	.49	48.8	48.4	.97	R80
81	1805	1250	.32	.04	.98	-.2	.97	-.2	.56	.52	45.6	44.0	1.09	R81
84	1501	1256	.71	.04	1.25	1.5	1.29	1.6	.41	.51	42.0	45.6	.65	R84
86	2323	1253	-.32	.04	1.03	.2	1.08	.5	.42	.52	46.8	43.6	.86	R86
88	2455	1257	-.48	.04	.89	-.7	.88	-.8	.55	.51	50.1	44.4	1.13	R88
89	2052	1252	.01	.04	.80	-1.5	.80	-1.4	.63	.52	50.4	43.5	1.34	R89
104	2265	1250	-.26	.04	.88	-.9	.85	-1.0	.61	.52	47.3	43.8	1.23	R104
111	2903	1252	-1.14	.04	1.25	1.4	1.19	.9	.40	.47	48.4	52.9	.82	R111
112	2203	1255	-.16	.04	.80	-1.4	.81	-1.3	.59	.52	52.6	43.5	1.27	R112
115	1918	1254	.18	.03	1.12	.8	1.12	.7	.56	.52	42.0	43.8	.91	R115
120	2214	1253	-.18	.04	1.00	.0	1.02	.1	.56	.52	45.5	43.5	1.03	R120
121	2293	1253	-.28	.04	.96	-.3	.95	-.3	.57	.52	46.1	43.7	1.11	R121
147	2683	1249	-.81	.04	1.06	.4	1.01	.1	.50	.49	50.0	47.7	.97	R147
156	2217	1248	-.20	.04	.98	-.2	.97	-.2	.53	.52	46.0	43.6	1.02	R156
157	1803	1247	.31	.04	1.04	.3	1.04	.3	.55	.52	43.3	44.1	.99	R157
158	2021	1245	.04	.04	1.03	.2	1.03	.2	.55	.52	45.2	43.6	.99	R158
159	2062	1244	-.02	.04	1.07	.5	1.06	.4	.54	.52	42.5	43.4	.96	R159
163	2176	1249	-.15	.04	.98	-.1	.98	-.2	.54	.52	45.5	43.5	1.05	R163
167	2724	1249	-.87	.04	1.05	.3	1.00	.0	.52	.49	51.3	48.8	1.01	R167
MEAN	2061.5	1253.2	.00	.04	1.01	.0	1.02	.1			46.5	44.7		
S.D.	380.7	3.6	.49	.00	.15	1.0	.16	1.0			3.9	2.0		

Tabla B3. Estadígrafos de la dimensión *pacífica* (k=45)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ESTIM DISCR	ITEM
					MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
2	1685	1258	.63	.03	1.18	1.3	1.39	2.4	.25	.50	41.8	42.2	.50	R2
20	2058	1258	.21	.03	.95	-.4	.98	-.2	.47	.50	43.4	41.0	.97	R20
28	1904	1256	.37	.03	1.02	.1	1.06	.4	.46	.50	41.9	41.2	.90	R28
33	2917	1258	-.87	.04	1.24	1.4	1.34	1.6	.30	.45	49.2	51.0	.71	R33
38	2431	1258	-.22	.03	.95	-.4	.95	-.3	.49	.49	47.3	42.9	1.04	R38
50	2695	1253	-.57	.04	.86	-1.1	.82	-1.1	.54	.48	51.6	46.2	1.16	R50
51	2053	1252	.20	.03	.96	-.4	1.00	.0	.46	.51	44.3	40.9	.98	R51
52	2046	1255	.21	.03	.85	-1.2	.86	-1.0	.55	.51	44.9	40.9	1.20	R52
61	2825	1257	-.74	.04	1.24	1.5	1.28	1.4	.44	.46	47.0	48.6	.86	R61
62	2457	1256	-.26	.03	.95	-.4	.92	-.5	.59	.50	45.3	43.2	1.17	R62
64	2420	1255	-.22	.03	.86	-1.1	.85	-1.0	.59	.50	48.8	42.9	1.24	R64
66	1512	1250	.81	.03	1.00	.0	1.01	.1	.50	.50	44.8	42.9	1.01	R66
67	2627	1253	-.48	.04	1.03	.2	1.09	.5	.37	.48	46.4	45.5	.82	R67
77	2042	1242	.20	.03	.94	-.5	.94	-.4	.51	.51	45.4	41.0	1.07	R77
82	2385	1253	-.18	.03	.97	-.2	.94	-.4	.56	.50	43.1	42.6	1.12	R82
87	2364	1253	-.16	.03	1.19	1.4	1.34	2.0	.28	.50	44.1	42.4	.50	R87
94	1691	1256	.62	.03	.86	-1.1	.85	-1.1	.56	.51	46.7	42.2	1.20	R94
97	2060	1256	.20	.03	.73	-2.3	.74	-2.0	.59	.51	51.0	40.9	1.40	R97
100	1571	1252	.75	.03	.97	-.2	1.01	.1	.51	.50	45.6	42.7	1.06	R100
105	2865	1254	-.81	.04	1.34	2.0	1.30	1.4	.45	.46	47.5	49.7	.85	R105
106	1360	1251	1.00	.04	1.21	1.4	1.25	1.5	.43	.49	40.2	44.0	.74	R106
107	2554	1251	-.39	.04	1.20	1.4	1.32	1.8	.35	.49	46.6	44.4	.64	R107
122	2324	1251	-.11	.03	.83	-1.4	.83	-1.2	.58	.50	50.0	42.2	1.27	R122
124	1674	1255	.64	.03	1.06	.4	1.05	.3	.52	.51	42.2	42.2	.97	R124
125	1792	1252	.50	.03	1.10	.8	1.17	1.1	.41	.51	40.7	41.6	.77	R125
126	1934	1250	.33	.03	.92	-.6	.96	-.3	.46	.51	47.9	41.0	1.01	R126
127	2297	1255	-.07	.03	.86	-1.1	.87	-.9	.60	.50	46.3	41.9	1.27	R127
129	2311	1249	-.10	.03	.98	-.1	.99	.0	.45	.50	43.5	42.2	.96	R129
131	2627	1253	-.48	.04	1.25	1.7	1.18	1.0	.52	.48	40.6	45.5	.91	R131
133	2382	1249	-.19	.03	.94	-.5	.92	-.5	.56	.50	46.1	42.6	1.13	R133
134	2399	1251	-.20	.03	1.23	1.6	1.28	1.6	.50	.50	41.1	42.6	.81	R134
137	1915	1248	.35	.03	.92	-.6	.93	-.5	.56	.51	43.8	41.1	1.15	R137
139	2070	1247	.17	.03	1.07	.5	1.06	.4	.51	.51	40.8	41.0	.95	R139
140	2524	1247	-.36	.04	1.02	.2	.99	.0	.55	.49	45.9	44.1	1.06	R140
141	2350	1247	-.15	.03	.83	-1.4	.82	-1.3	.65	.50	46.4	42.4	1.36	R141
143	1946	1244	.31	.03	1.11	.8	1.13	.9	.51	.51	40.1	41.1	.88	R143
144	2417	1249	-.23	.03	.92	-.6	.88	-.8	.63	.50	47.2	42.9	1.25	R144
151	2636	1249	-.50	.04	.99	-.1	1.01	.0	.50	.48	49.5	45.5	1.03	R151
155	2792	1249	-.72	.04	.95	-.3	.91	-.5	.54	.47	54.6	48.5	1.11	R155
164	1999	1241	.24	.03	.94	-.5	.96	-.3	.50	.51	44.4	41.0	1.05	R164
165	2124	1247	.11	.03	.85	-1.2	.87	-1.0	.54	.51	47.9	41.0	1.17	R165
166	2094	1248	.15	.03	.94	-.5	.98	-.1	.48	.51	44.1	41.1	1.02	R166
175	2648	1245	-.53	.04	.96	-.3	.96	-.2	.56	.48	51.6	46.0	1.12	R175

Tabla B3. Estadígrafos de la dimensión *pacífica* (k=45) (cont.)

ENTRY NUMBER	TOTAL SCORE	TOTAL COUNT	MEASURE	MODEL S.E.	INFIT		OUTFIT		PTBISERL-EX		EXACT MATCH		ESTIM DISCR	ITEM
					MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	CORR.	EXP.	OBS%	EXP%		
177	2127	1239	.09	.03	1.18	1.3	1.18	1.2	.47	.51	35.8	41.2	.78	R177
179	1792	1246	.49	.03	1.12	.9	1.12	.8	.50	.51	40.4	41.6	.87	R179
MEAN	2215.5	1251.1	.00	.03	1.01	.0	1.03	.1			45.3	43.1		
S.D.	380.9	4.6	.45	.00	.14	1.0	.16	1.0			3.7	2.5		

Identidades profesionales e historia heredada en académicos universitarios: la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara

ROSA MARTHA ROMO BELTRÁN* | EVANGELINA CRUZ BARBA**

El artículo destaca diversos procesos de constitución identitaria en académicos de las licenciaturas en Psicología y Turismo de la Universidad de Guadalajara. Indagamos bajo una perspectiva comparativa-institucionalista, teniendo como punto de partida la voz de los académicos. Abordamos también la “historia heredada” que subyace en esas profesiones, ambas con un fuerte componente hacia el servicio y ayuda a los demás. En el caso de Psicología se trabajó mediante entrevistas y observaciones, con 20 informantes (15 hombres y 5 mujeres). Se buscó que éstos fueran representativos de tres fases en el desarrollo de la carrera: a) fundación; b) primera reestructuración curricular; y c) ingreso de los primeros egresados de la propia licenciatura como académicos. En el caso de Turismo se trabajó con 8 profesores (4 hombres y 4 mujeres), y se buscó también que fuesen egresados de las primeras generaciones de la carrera en la misma universidad.

This article highlights a diversity of identity creation processes in faculty members of the B.A. degrees in Psychology and Tourism at the University of Guadalajara (Universidad de Guadalajara). From a comparative-institutionalist perspective, the inquiry's point of departure is the academics' voice itself. The study also addresses the “inherited history” underlying these two professions that have a strong drive towards serving and helping others. Research on the faculty members of the B.A. in Psychology was conducted through interviews to and observations by 20 informants (15 men and 5 women) who were representative of the three phases in the development of an academic degree: a) the foundations; b) a first restructuring of the curriculum; and c) the admission of the first BA graduates as faculty members. In the case of tourism, the research team has worked with 8 professors (4 men and 4 women) who are graduates pertaining to the first generations of the University's B.A. in Tourism.

Palabras clave

Identidad profesional
Académicos
Historia oral
Psicología
Turismo

Keywords

Professional identity
Faculty members
Oral history
Psychology
Tourism

Recepción: 9 de agosto de 2013 | Aceptación: 22 de octubre de 2013

* Profesora-investigadora titular C en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Candidata al Posdoctorado en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: identidades profesionales, análisis institucional, trayectorias académicas. Publicaciones recientes: (2006), “Prestigio académico y científicidad. La presencia del conductismo en México”, en M. Landesmann (coord.), *Instituciones educativas*, México, Juan Pablos, pp. 91-116; (2004), “Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología”, en E. Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, pp. 93-128. CE: rosam@cencar.udg.mx, rosamar90@gmail.com

** Estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara (México). Maestría en Negocios Internacionales. Líneas de investigación: identidad profesional, economía del turismo. Publicación reciente: (2011, en coautoría con M. Rodríguez), “Evaluación docente desde la perspectiva del estudiante del Centro Universitario de Ciencias Económico-Administrativas”, en R.M. Romo y M. Rodríguez (coords.), *Estudios socioinstitucionales. Trayectorias, implicación y métodos*, México, Acento Editores/Universidad de Guadalajara, pp. 183-196. CE: evangelinacruz@live.com.mx, cbe04843@ucea.udg.mx

INTRODUCCIÓN

El trabajo muestra dos casos de nuevas profesiones que surgen y se institucionalizan en la Universidad de Guadalajara (UdG) durante la década de los setenta, periodo en el que convergen políticas federales, educativas e institucionales que derivaron en la expansión de las universidades públicas en el país. Convergen también propuestas de innovación curricular y el surgimiento de nuevas profesiones; tal es el caso de las licenciaturas en Psicología y Turismo de la UdeG, dos casos que hemos indagado bajo una perspectiva comparativa-institucionalista, con el objeto de analizar los procesos de institucionalización, y en ellos, la conformación de identidades profesionales, teniendo como punto de partida la voz de los académicos.

Abordar las historias heredadas de cada campo nos devela el vínculo de la Psicología con mitos ancestrales vinculados a la magia, la religión y la brujería, así como con la filosofía y la medicina; el turismo, por su parte, se gesta desde los albores de la Edad Media como un servicio, y se institucionaliza en la modernidad.

En ambas profesiones priva un fuerte componente hacia el servicio y ayuda a los demás; en los psicólogos también está presente la rebeldía frente a las autoridades, en tanto que en el turismo se percibe el interés por la cultura, flexibilidad laboral y un vínculo entre formación y actividad turística.

LAS IDENTIDADES PROFESIONALES

El trabajo integra una serie de reflexiones que hemos venido analizando desde la década de los noventa (Romo y Gómez, 1997; Romo, 2000; 2004; 2006; 2013), así como otras discusiones con avances de tesis doctoral (Cruz, 2013), todas ellas relacionadas con los procesos de conformación de identidades profesionales; los acercamientos al tema han sido de corte socio-antropológico, a través de los relatos

de la vida académica de los profesores de las licenciaturas en cuestión.

Sus testimonios develan los sentidos que los académicos construyen en su trayecto de vida dentro de la Universidad y la forma en que habitan dichas instituciones; es por ello que identidad e historia constituyen los núcleos básicos a partir de los cuales pretendemos mostrar cómo los profesores universitarios van creando formas y significados —particulares y compartidos— en cuanto a la profesión que desempeñan.

Abordamos la constitución de las identidades profesionales considerando los diversos procesos de construcción individual y social cuyas representaciones, formas de ver el mundo de la profesión y de ubicarse en él, son asumidas por el colectivo, se coincida o no con ellas. Lo relevante es el hecho de que el grupo comparta dichos significados (Geertz, 1995; Bourdieu, 2007).

Desde nuestro enfoque, las profesiones modernas son producto de la constante evolución del Estado moderno, como así también de los modos de producción, la institucionalización de nuevas prácticas profesionales, y de las relaciones sociales que se construyen. En cuanto al abordaje de los procesos identitarios reconocemos, con Giménez (2007), que la identidad puede ser definida como un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos reconocen sus diferencias con respecto a otros sujetos; esto es, la identidad es una forma de apropiarse de atributos culturales. De igual forma, nos hemos acompañado con los aportes de Dubar (2002: 26), quien sostiene que:

... la identidad se genera tanto bajo una dimensión “de relación”, como otra “biográfica”, esto es, sobre la base de las identificaciones para los “otros” que refiere un espacio y un tiempo específicos; las que al combinarse, estructuran *formas identitarias*.

Con esto reconocemos que cada sujeto trae consigo una historia que se diversifica al

vincularse con la institución, los grupos de pares y las prácticas profesionales.

Con relación a la dimensión socio-cultural, recuperamos los aportes de Hall (1996); este autor plantea que las identidades nunca se unifican, sino que están cada vez más fragmentadas y fracturadas; esto es, más diversificadas, a raíz de los cambios estructurales—institucionales y personales— cada vez más frecuentes.

Nos ha interesado incorporar la dimensión histórica en estos procesos, toda vez que se encuentran permeados por el movimiento, la progresión y los cambios en los que se finca la construcción de las identidades socio-profesionales; nos referimos al interjuego entre la historia personal y la institucional, así como a la evolución del campo de conocimiento, y por lo tanto, de las prácticas profesionales.

Desde esta perspectiva nos ha interesado explicar la conformación del *ethos* de los académicos de la Psicología y el Turismo en la Universidad de Guadalajara, toda vez que nos permite advertir, en el proceso de formación e intercambio profesional, la socialización de una serie de saberes no sólo de cada uno de los campos de conocimiento específicos, sino de las formas de concebir el mundo y los estilos de intervención, indagación y solución de problemas en el ámbito de acción de cada profesión. Esta perspectiva nos ha permitido también identificar las visiones idealizadas o míticas; es por ello que retomamos una de las acepciones de Bourdieu a la noción de *ethos*, en el sentido de que nomina aquellas situaciones que se sobrevaloran, es decir, “que transforman una necesidad en virtud” (1972: 189).

Ha sido importante tener en cuenta que la creación de la identidad es filtrada por procesos de institucionalización, lo cual permite “significar” a alguien lo que es, tanto en la dimensión social como en la personal. Dicho proceso es relevante, pues no sólo confiere nominación a los sujetos, sino que les impone un lugar y constituye un espacio que favorece la definición personal y ante los otros (Romo, 2000).

Incorporamos entonces la noción de constitución identitaria desde la idea de creación cultural, como la posibilidad con la que cuentan los sujetos sociales para hacer cosas, para otorgar significado en forma particular o general a la sociedad, para nombrar y nombrarse, para reconocer y reconocerse, para desconocer y desconocerse. Advertimos los procesos de conformación identitaria como construcciones inacabadas, como un *continuum* que incluye procesos de ubicación y reubicación a través de los cuales los sujetos se incluyen en un orden simbólico y en un imaginario institucional (Romo, 2000).

APROXIMACIONES METODOLÓGICAS

Nuestra unidad de análisis en el abordaje de los constructos identitarios-profesionales fueron los académicos de Psicología y Turismo de la Universidad de Guadalajara, a través de la recuperación de relatos de vida. Bertaux define este abordaje, desde una perspectiva etnosociológica, “como la descripción aproximada de la historia realmente vivida tanto objetiva como subjetivamente” (2005: 9). Este abordaje posibilita estudiar un fragmento particular de la realidad socio-histórica y trabajarlo como objeto social. También se incorporaron los aportes de Hall (1996), toda vez que su argumentación resulta decisiva al señalar que la identidad se genera a partir de la práctica discursiva construida de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos; según este autor, la identidad surge de la narrativización del yo, en parte en lo imaginario (en lo simbólico), y se produce en ámbitos históricos e institucionales específicos, en el interior de formaciones y prácticas discursivas, mediante estrategias enunciativas particulares. Esto tiene lugar en el juego de modalidades de poder: en el caso de Turismo, en la relación entre profesor y alumno, en tanto que en los psicólogos se evidencia una mayor lucha entre los pares académicos.

Nuestra metodología obedece a una lógica de interacción entre actores sociales. En este sentido, centramos nuestra atención en los académicos de ambas profesiones que conforman parte de la estructura académica de la Universidad de Guadalajara. Utilizamos la técnica de relatos de vida porque nos interesa comprender tanto los procesos de interrelación entre los sujetos como los significados que construyen y se expresan en lo cotidiano, en la práctica profesional del académico.

LA ELECCIÓN DEL UNIVERSO DE TRABAJO

Elegimos estas dos carreras en virtud de que se conformaron al mismo tiempo en la Universidad de Guadalajara y porque corresponden a dos campos disciplinarios totalmente distintos; esto último permitió analizar las diferencias, pero a la vez emergieron similitudes, lo que evidencia la riqueza de la estrategia de indagación comparada.

La apertura de estas carreras ocurrió entre fines de la década de los sesenta y durante los setenta (Turismo en 1968 y Psicología en 1975). Corresponde al periodo en el cual, de acuerdo con Cleaves (1985), se institucionalizaron en México las “nuevas profesiones”; y a la época de expansión de las universidades públicas del país, a raíz de los apoyos extraordinarios del gobierno federal a la educación superior en México. Este apoyo fue resultado de la “política compensatoria” derivada de los aún latentes conflictos del 68, que terminaron con la represión y masacre estudiantil del 2 de octubre.¹

Además de los sucesos anteriores, que marcaron un partaguas en la vida universitaria de México, es preciso recordar que el proceso

de expansión de la matrícula universitaria, como así también el auge de nuevas profesiones, fueron resultado de la puesta en marcha, una década anterior, del Plan de Once Años de Educación Primaria:²

Lo más notable del Plan de once años, fue que duró dos sexenios [1958-1970]. Fue una política de Estado que se respetó por su contundencia, y es lo que explica que hayamos podido prácticamente llegar a universalizar la [enseñanza] primaria y hacer obligatoria la secundaria en los años en que esto ocurrió (Schmelkes, 2010: 4).

La Universidad de Guadalajara no fue la excepción en cuanto a masificación y aparición de nuevas profesiones entre 1960 y 1970. Si bien el acceso amplio a la educación superior fue propiciado por el Plan de Once Años, la demanda universitaria también se vincula con el proceso de industrialización local, que originó la inmigración de trabajadores al estado de Jalisco, y especialmente a la ciudad de Guadalajara.

De acuerdo con De Leonardo (1983), el crecimiento de la Universidad de Guadalajara entre 1970 y 1980 se dio de la siguiente forma: en 1970 contaba con 37 dependencias, y para 1982 había ya 84, además de que sus servicios se descentralizaron con la expansión hacia diferentes regiones del estado.

Luego de esta brevísima contextualización, veremos ahora el desarrollo específico de cada campo de conocimiento, así como su evolución e institucionalización, a modo de telón de fondo, para comprender los significados actuales que los académicos atribuyen a su ser y hacer profesional.

1 Debido a la acción gubernamental al pretender ocultar información, no se ha logrado esclarecer exactamente la cantidad oficial de asesinados, heridos, desaparecidos y encarcelados. La fuente oficial reportó en su momento 20 muertos, pero las investigaciones actuales deducen que los muertos podrían llegar a varias centenas y responsabilizan directamente al Estado mexicano. El corresponsal de la BBC de Londres en México, Julian Petiffer, quien presenció los hechos, mencionó en un despacho noticioso que “en una destacable demostración de estupidez, brutalidad, o ambas juntas, el ejército y la policía pasaron fuego de ametralladores por miles de manifestantes pacíficos y gentes que iba de paso por el lugar...” y estimó el número de estudiantes asesinados en (al menos) 200 (Taibo II, 2003: 14).

2 Inicia en 1958 con Jaime Torres Bodet como Secretario de Educación, siendo presidente de México Adolfo López Mateos (Schmelkes, 2010).

BREVE RESEÑA DE LA EVOLUCIÓN DEL CAMPO PSICOLÓGICO

Retomamos aquí ideas de trabajos previos (Romo, 2000; 2004; 2006) en los que se recuperaron nociones teóricas derivadas del psicoanálisis y el análisis institucional; en ellos incorporamos la noción de mito, y en especial los mitos arcaicos, como elementos fundamentales que anteceden y estructuran el campo psicológico. Tomamos como referencia dos disciplinas que han acompañado el desarrollo de la Psicología: la Medicina y la Filosofía, ambos anteceditos por mitos que provienen de la religión, la magia y la brujería.

En el contexto del siglo X encontramos una gran cantidad de ocupaciones prohibidas; entre ellas se encontraba la de los médicos, pero en especial los cirujanos, a los que se les equiparaba con los carniceros, los rufianes y las prostitutas, quienes se dedicaban a las ocupaciones más cercanas al cuerpo, a la sangre y a la muerte. De acuerdo con Freud (1976), fue el cadáver el que por primera vez proporcionó el concepto de espíritu maligno.

La Medicina, especialmente las ramas de la anatomía y la fisiología, presentan históricamente un gran retraso debido a la influencia de la Iglesia, que contaba con el aval de la ley: ambas prohibían la disección de los cuerpos humanos. En el siglo XV aparecen en las universidades las especialidades en jurisprudencia, así como la de medicina, pero no la cirugía, la cual tardaría tres siglos más en ser reconocida. No obstante la incursión de la Medicina en las universidades, el ejercicio de esta disciplina resultaba tan conflictivo que en Francia, ya en el siglo XVII, se declaró nuevamente la desaparición de esta formación en las universidades (Foucault, 1996).

La Psicología, al ser concebida como “tratado del alma” (Freud, 1976: 41) llevaba consigo una visión religiosa y dualista. Esta concepción considera que el ser humano está formado por materia y espíritu, dos sustancias diferentes pero en permanente interacción. Además,

recordemos que, en la antigüedad, el sacerdote también ejercía la medicina: las concepciones predominantes en la curación de la enfermedad se llevaban a cabo por medio de la fe y a través del exorcismo. Al enfermo mental se le consideraba como imbuido por los espíritus, y a la locura como castigo de Dios. De la vertiente de la magia resurgen la demonología y la brujería, las cuales se extienden desde el siglo XII hasta principios del XIX.

En el siglo X, Sprenger y Kraemer escribieron el tratado *Malleus Maleficarum*, en el que detallan todos los síntomas de la posesión demoniaca; la persecución en contra de quienes presentaban algunos de estos síntomas se agravó con la aparición de la Inquisición y la consecuente condena a muerte de las brujas. Estos planteamientos nos muestran la cercanía entre el tabú de la muerte y los endemoniados (Harrsch, 1985).

Esta abreviada síntesis nos ofrece un panorama que resultó interesante para comprender los debates que se dieron en la Psicología, en el proceso por constituirse como campo científico; en este proceso la Medicina ha brindado diversos apoyos como el de la neuropsicología, que si bien, como en el caso del conductismo, dotan a la Psicología de una pretendida “objetividad”, por otra parte tensionan la diferenciación, las prácticas y las identidades de los psicólogos frente a otros profesionales; en el caso trabajado, esta tensión se expresa frente a los médicos, toda vez que son médicos y psiquiatras los que fundan la carrera.

Abordar los mitos y tabúes arcaicos nos permitió, a la vez, comprender significados ancestrales que prevalecen en la definición del psicólogo, como los que se condensan en expresiones tales como “cura locos”, quienes “predicen el futuro o pueden leer la mano”, como aparece en algunos de los testimonios recuperados. Estas definiciones, a su vez, conviven con otras, como “profesionales de servicio y ayuda a los demás”, “profesionistas de avanzada y en continua rebelión” frente a las autoridades universitarias.

CASO 1: LOS ACADÉMICOS DE LA PSICOLOGÍA

Nuestro universo de indagación para este caso lo conformaron 20 profesores de la licenciatura en Psicología, “quienes han hecho del trabajo universitario su profesión” (Landesmann y García Salord, 1996), esto es, aun cuando realizan prácticas correspondientes a su formación de origen (psicólogos clínicos, laborales, o médicos especialistas), no han perdido el vínculo con la Universidad. Todos ellos son profesores de tiempo completo. La selección de los informantes se realizó de la siguiente forma:

- 4 profesores fundadores: médicos y especialistas en Psiquiatría. Ingresaron en el año de 1975 por invitación de Dr. Wenceslao Orozco, médico psiquiatra, *fundador* de la carrera de Psicología en esta universidad.
- 5 profesores con licenciatura en Psicología y/o Medicina y Psicología, formados en otras instituciones: ingresaron entre los años de 1976 y 1978, por invitación del fundador de la carrera. A ellos/ellas los hemos denominado “los

de fuera”, ya que fueron reconocidos, en su momento, por contar con formación en Psicología, pero en la década de los noventa, el colectivo de académicos los ubicaba como los psicólogos “*de la vieja guardia*”, formados en otras instituciones.

- 4 profesores fundadores con profesiones diversas: odontólogos, ingenieros, veterinarios, a los cuales hemos denominado como “*los otros*”.
- 7 profesores egresados entre la primera y segunda generación de la carrera: se nombran a sí mismos los “*psicólogos udegeistas*”, a quienes hemos nombrado “*los de dentro*” y/o “*psicólogos udegeistas*”, que se formaron en la Universidad de Guadalajara. Son quienes asumieron la dirección de la licenciatura a partir de 1985 (año en que falleció el profesor fundador, Wenceslao Orozco), hasta el inicio del trabajo de campo de esta investigación, en el año de 1994.

Los datos generales de la población, así como las categorías que guiaron las entrevistas, las presentamos en el Cuadro 1:

Cuadro 1. Trabajo de campo: licenciatura en Psicología. Universidad de Guadalajara

Características del trabajo de campo	Características de nuestros informantes	Categorías analíticas	Algunas preguntas orientadoras
Entrevistas continuas con los informantes, es decir, no se agotaron en una o dos fases, sino que recurrimos en forma constante cada vez que se avanzaba en el análisis de datos, o bien cuando detectábamos que había vacío en alguna información.	<p>GENERALES:</p> <p>Grupo “fundadores”: 4 Médicos y especialistas en Psiquiatría. Sexo: masculino. Año de ingreso como académicos a la licenciatura en Psicología: 1975. Edades aproximadas: 70-75 años.</p> <p>Grupo “otros”: 4 Odontólogos, ingenieros y veterinarios. Sexo: masculino. Año de ingreso como académicos a la licenciatura en Psicología: 1975-1978. Edades aproximadas: 70-75 años.</p> <p>Grupo “los de fuera”: 5 Licenciados en Psicología provenientes de otras instituciones. Sexo: 3 varones; 2 mujeres. Años de ingreso como académicos a la licenciatura en Psicología: 1976-1978. Edades aproximadas: 55 a 60 años.</p> <p>Grupo “psicólogos udegeistas”: 7 Egresados de la propia licenciatura en Psicología de la UdG y estudios de posgrado en distintas áreas y universidades. Sexo: 4 varones; 3 mujeres. Años de ingreso como académicos a la licenciatura en Psicología: 1985-1994. Edades aproximadas: de 45 a 50 años.</p>	<p>Integración académica a la licenciatura en Psicología de la UdG</p> <p>Antecedentes familiares</p> <p>Trayectoria escolar</p> <p>Trayectoria laboral y profesional</p> <p>Historia de la licenciatura en Psicología en la Universidad de Guadalajara</p> <p>Identidad académica</p> <p>Currículo</p>	<p>Año de ingreso ¿Quién lo invitó a participar? ¿En qué área? ¿Cuáles fueron sus aportes? ¿Cuál es su opinión sobre el plan de estudios inicial y los subsecuentes?</p> <p>Lugar(es) de residencia. Ocupación y escolaridad de los padres. Número de hermanos, ocupación, estudios. Lugar que ocupa en la familia.</p> <p>Instituciones y lugar donde estudió. Motivos de elección de la carrera de origen y, en su caso, posgrados y demás estudios.</p> <p>Lugares de trabajo y actividades. Tiempo de duración</p> <p>¿Cómo inició? ¿Con quiénes? ¿Cuál era la orientación? ¿Cuál era su participación? ¿Cuáles fueron los límites y/o problemas curriculares, políticos, económicos, etc. en cada etapa? ¿Cuáles fueron sus grupos de pares?</p> <p>¿Qué es para usted ser psicólogo? ¿Cómo son percibidos los psicólogos por la comunidad en general? ¿Cómo son percibidos dentro de la UdeG? ¿Cómo son percibidos por los otros profesionistas con los que conviven en la academia: médicos, psiquiatras, odontólogos, ingenieros? En el caso de los psicólogos: ¿por qué eligió esta carrera? ¿Qué es lo que le ha aportado? ¿Cuáles los límites? ¿Qué áreas o materias que cursó fueron las que más le interesaron? ¿Qué profesores recuerda y por qué?</p> <p>¿Ha participado en la o las modificaciones curriculares? ¿Cuál es su opinión? ¿Cuáles son las ventajas? ¿Cuáles son los límites? ¿Cuáles son sus sugerencias?</p>
Fechas: febrero de 1994 a diciembre de 2000. Tiempo aproximado de duración de cada entrevista: dos horas por sesión.			
Lugar de las entrevistas: al interior de la institución, en cafeterías fuera de la universidad y en despachos externos de los profesores.			
Además de las entrevistas continuas con los informantes, realizamos observaciones en 2 cursos, con académicos que en el momento eran considerados por los alumnos como “buenos maestros”			

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos

Ethos del psicólogo: el servicio, la ayuda

Un aspecto que se reitera en los testimonios, y prevalece como característica constituyente del ser psicólogo, es lo que se refiere a las actitudes de servicio, de ayuda para los demás y para sí mismo; estos significantes se convierten en lugar común, en un imaginario compartido al definir la identidad de este profesional. Esto es lo que conforma parte del *ethos* gremial y adquiere las características del *habitus*, en tanto se manifiesta como conjunto de disposiciones generales y transferibles (Bourdieu, 2007).

El “ser psicólogo” se transforma en idealización, en utopía, por lo que es posible vincularlo con la dimensión imaginaria; sin embargo, lo interesante es corroborar que se transforma en un imaginario colectivo, toda vez que gran parte de los profesores entrevistados comparten la misma utopía. Visto así, el *ethos* representa una forma de producción cultural del gremio, cuyos significados han sido transmitidos a través de la convivencia y, en este caso, también de la escolarización.

En esta misma dimensión del imaginario colectivo cobra importancia el compromiso con la sociedad, la familia y el trabajo: el psicólogo se instaura en estos espacios como el prototipo de afinidad y concordia con los demás.

Debido a que la experiencia y los datos objetivos no tienen lugar en este tipo de construcciones, hemos incluido tales representaciones en la categoría de *ethos*; esto nos permite comprender los procesos de sedimentación de este plano “imaginario”, que por cierto se encuentra presente en distintas generaciones de académicos de la Psicología. El *ethos* del psicólogo rebasa también las diferencias político-académicas e ideológicas y subsiste como un conjunto de atributos de la profesión, entre ellas, “la capacidad de apertura, la sensibilidad y comprensión”, a pesar de la variabilidad de las circunstancias o conflictos que se enfrenten

en el plano real. Observemos un fragmento de entrevista:

...el psicólogo fundamentalmente es el que está más comprometido con la sociedad, incluyendo su familia, el trabajo, etcétera. Debe ser un modelo, un prototipo... No debe tener problemas con sus vecinos, con sus amigos, con sus compañeros de trabajo, es decir, debe ser... un pivote para que la salud, en ese sentido, se genere alrededor de él, en torno a él, porque con eso trabajamos, ¿verdad?³

El *ethos* se extiende al tipo de propuestas curriculares y didácticas e impacta en la concepción que prevalece respecto de los vínculos académicos, toda vez que la relación maestro-alumno pretende ser de igual a igual. La relación educativa en el ámbito del salón de clase se establece a partir de la participación colectiva de los estudiantes “en la construcción del conocimiento”; en esta utopía de construcción colectiva no se advierte el liderazgo académico del docente.

Las relaciones de colaboración, amistad, consenso y participación de los otros con quienes se relaciona el psicólogo, ya lo decíamos, conforma el *ethos* profesional; en él destacan ciertos atributos “ideales” de estos profesionistas, en torno a los cuales se sostiene la figura profesional.

Veamos ahora otra dimensión de este proceso, que Gallisot (1987) ha denominado movimiento de “identificación ficticia”; a través de esta dimensión, el autor explica la presencia de ciertas utopías bajo las cuales se funda la identidad. Lo interesante es advertir los diversos movimientos y tensiones que se generan, toda vez que, como constructos sociales, llegan a ser contradictorios.

En cuanto a la presencia de significados contrapuestos, y que tienen su origen en las diferencias y luchas entre grupos, fue posible encontrar posturas diversas en los académicos

3 Entrevista I, pp. 14 y 15.

actuales respecto de las nuevas generaciones de psicólogos; estas posturas abarcan dimensiones tanto personales como académicas. Uno de los entrevistados, que en el momento del trabajo empírico ocupaba puestos directivos y de poder en la licenciatura, expresó: los “nuevos psicólogos y estudiantes de la carrera, cuentan con mayores habilidades para el trabajo social, mejor información, es gente con mayores posibilidades para elaborar propuestas...”⁴

En contraste, y para observar las diferencias generacionales y de grupos, advertimos distancias importantes entre los profesores: los fundadores, estos “viejos maestros” consideran a los estudiantes actuales con “poca preparación y sin posibilidades de dar proyección a la profesión”.

Lo que nos interesa subrayar son los distintos significantes que activan la vida institucional, toda vez que la lucha entre grupos permite también el avance y progresión de la carrera, en tanto que mantiene la tensión entre distintas concepciones de lo que es la profesión; como grupo “fundante”, los médicos y psiquiatras constituyen referentes importantes, ya que la lucha permanente de los psicólogos ha sido por diferenciarse de ellos (aun cuando prevalece el reconocimiento a su formación académica). Entre los psicólogos se advierten tensiones por buscar y colocarse en un campo de estudio propio y diferenciado.

A partir de la importancia de lo anterior retomamos la noción de imaginarios (Durand, 2006), toda vez que, como constructos sociales, difieren. Los referentes con base en los cuales se elaboran estos imaginarios cambian de acuerdo al lugar que se ocupe en el campo profesional y en la institución; los círculos de pertenencia desde los cuales se establece la construcción identitaria determinan esta variación en los significados, de ahí que la biografía y el tipo de adscripción institucional definan la diversidad de percepciones, como veremos más adelante.

Identidad académica por lugar de origen

La ubicación de los académicos, así como su lugar de origen y las formas de adscripción a la institución, influyen en la conformación identitaria; esta premisa nos permitió distinguir diversas categorías de académicos al interior de lo que fue la Facultad de Psicología:⁵ identificamos tres grupos académicos preponderantes en el momento en que se realizó el trabajo de campo: los de *fuera*, los de *dentro* y los *otros*.

Los de *fuera* son psicólogos de formación que ingresaron como académicos entre 1977 y 1980. En su incorporación representaron, para los entonces estudiantes, “los modelos” con los cuales identificarse académica y profesionalmente, ya que su llegada se debió al hecho de que fueron los primeros especialistas —en esta universidad— en el campo de la Psicología. El aspecto común fue el haberse formado en instituciones distintas a la Universidad de Guadalajara, pero su profesión de origen es la Psicología.

Ante la variedad de profesionales que impartían clases (ingenieros, médicos, psiquiatras, veterinarios y odontólogos), los psicólogos que procedían de otras instituciones marcaban ya la especificidad de la profesión, y por lo tanto el nivel de reconocimiento era alto. Fueron quienes realizaron curricularmente una primera definición profesional: reestructuraron el plan de estudios para quitar la salida técnica como “ayudante de Psiquiatría” —que fue como inició la carrera— para dar paso a la formación general de “licenciado en Psicología”. Actualmente, y debido al proceso de consolidación de la carrera, así como a la presencia de nuevas generaciones, *los de fuera* son considerados como representantes de la “vieja guardia”.

Los de *dentro* son los *psicólogos udegeístas*, formados en la Universidad de Guadalajara. Sus integrantes son egresados de las primeras

4 Entrevista III, a directivo de la carrera en el momento de levantamiento de datos, p. 82.

5 Ahora Departamento de Psicología, que depende del Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

generaciones, así como los discípulos de los de *fuera*. Son los que consolidan, durante los años ochenta, un nuevo proyecto académico, político e ideológico de la profesión; son quienes, en el momento del trabajo de campo, ocupaban puestos directivos, tenían más presencia en la vida académica y un mayor liderazgo entre los estudiantes.

Los *otros* son el resto de profesionales que integraban la planta docente; algunos aún permanecían en la carrera. La gran mayoría son maestros fundadores, reconocidos por su formación en el ámbito de la Medicina y la Psiquiatría. Son figuras controvertidas, ya que son respetados por su buen nivel de formación, pero a la vez, rechazados por los psicólogos de la UdeG, que siempre han luchado por diferenciarse del gremio médico. La representatividad de este grupo es baja, tanto por la evolución de la carrera como por ser los profesores de mayor edad; muchos de ellos se han jubilado o han fallecido. Su papel de fundadores y buenos académicos es lo que los legitima. Fue un grupo privilegiado académica y políticamente, toda vez que fueron invitados como profesores por el fundador: el doctor Wenceslao Orozco.

Para *los otros*, el psicólogo de la institución ha tenido poca iniciativa en su proyección laboral. Ante los estereotipos profesionales aún vigentes, tales como considerarlos “cura locos, quienes predicen el futuro, o leen la mano”, por ejemplo, los *otros* argumentan la falta de compromiso gremial, así como la carencia de proyectos dentro de la institución que permitan revalorar las prácticas que realizan y que contribuyen a incrementar el prestigio de la profesión.⁶

Consideraciones finales respecto al académico de la Psicología

La noción de *servicio* prevalece en el proceso de institucionalización y transmisión generacional en la carrera en Psicología de la UdG.

Sus precursores ya ubicaban a este profesional al servicio de los médicos y, en especial, de los psiquiatras; por ello el primer currículo contenía varias salidas técnicas que colocaba a los psicólogos como ayudantes en el área de Psiquiatría. Esta tensión se ubica en el origen mismo de la carrera, toda vez que son quienes le otorgaron un espacio dentro del espectro de las ciencias de la salud: un salón del Antiguo Hospital Civil donde se impartían las clases a los nuevos estudiantes.

Dicha noción de *servicio* nos remite, a la vez, a los mitos fundantes tanto de la Psicología como de la profesión académica como tal, que convivían en una constante tensión frente a la rebeldía con que eran identificados estos académicos y estudiantes. Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara, hasta el momento del trabajo de campo, se caracterizaron por moverse tanto en el plano de la rebeldía como en el de la subordinación: rebeldía frente a las administraciones centrales de la Universidad, lo que se evidencia en la asignación de recursos limitados a la carrera; subordinación desde el origen, como una profesión al servicio de los médicos y psiquiatras.

El *otro* disciplinar y profesional frente al cual se han afirmado los psicólogos de la UdeG es frente a los médicos; es por ello tan importante para ellos conformar el *ethos* profesional sobre la base de un conjunto de significantes que destacan actitudes tales como “la capacidad de apertura hacia la vida y el humanismo hacia los demás”. Esta diferencia les permite distinguirse frente al trabajo médico y también propicia una mayor cercanía respecto de las ciencias sociales y las humanidades; sin embargo, dicha cercanía no se consolidó institucional y curricularmente: la carrera de Psicología ha permanecido enclavada en los espacios de las Ciencias de la Salud y pertenece a dicho centro universitario; esto, a su vez, influye en el tipo de propuestas curriculares: a pesar de que en su momento los “nuevos” profesionistas sostuvieron distintas iniciativas para diferenciarse

6 Entrevista IB bis, p. 17.

espacial y curricularmente, como intentar ubicarse en el Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, ninguna prosperó.

Si bien los cambios históricos, disciplinares e institucionales, así como los nuevos campos laborales van integrando diversos grupos de filiación identitaria, subsiste un *ethos* que permanece como percepción idealizada del ser del psicólogo. La aproximación realizada a la información recogida mediante las entrevistas nos muestra que las actitudes que se legitiman son las de servicio y de apertura hacia los demás; así como la colaboración en las relaciones profesor-alumno. Y todo ello convive, a la vez, con posturas de rebeldía ante el orden instituido.

CASO 2: EL PROFESIONAL DEL TURISMO

Breve reseña de la evolución del campo

Los elementos que anteceden al campo del Turismo están vinculados con la religión y el comercio. Desde su origen se ha reconocido el impacto socio-económico que genera la actividad turística; de hecho, los economistas fueron los fundadores de esta licenciatura en la UdG.

Los sucesos relacionados con los viajes más antiguos quedaron registrados en los muros del templo de Deit El Bahari, en Luxor. Así también, se sabe que existían diferentes motivos por los cuales se realizaban viajes en el Mediterráneo, y se deben mencionar también los viajes comerciales de los fenicios en el Oriente. Podemos identificar los viajes por placer de los romanos a los *spas* y las diversiones teatrales en Asia Menor (334 a.C.), y a los turistas que arribaban a Efeso (Turquía) para divertirse con los acróbatas, además del interés por el comercio durante el gobierno de Alejandro el Grande.⁷

A finales de la Edad Media se identifica la utilización del ocio en actividades tales como las peregrinaciones a los lugares sagrados de Europa y los viajes a los *spas*, que en el siglo XVIII ya eran populares en Inglaterra, donde además había espectáculos, juegos de azar y baños de mar (McIntosh y Gupta, 1983).⁸

No existe un único proceso que haya dado origen a la actividad turística, sino que se fue correlacionando en tiempo y espacio según la lógica de cada país o continente; lo que sí podemos identificar es que las primeras formas de capacitación turística se dieron en términos de oficios que obedecían al surgimiento de la actividad turística en un mundo direccionado hacia la modernidad.

Es precisamente en la revolución industrial cuando surgen nuevas formas de producción, consumo y comunicación (Touraine, 2006). La demanda por profesionales del servicio ya existía de manera primitiva a finales de la Edad Media en lo relacionado al comercio de bienes en el continente europeo; específicamente se reconoce que "...los italianos fueron los iniciadores del comercio internacional" en la época moderna (Pirenne, 1983: 118). Resulta importante destacar la existencia de un tipo de esparcimiento turístico que se originó básicamente con las tabernas, la prostitución y el hospedaje, tres actividades turísticas clásicas que reinarían desde la Edad Media hasta los albores de la revolución industrial.

Posteriormente, cuando los procesos productivos se internacionalizaron y el flujo económico tomó dimensiones mundiales, se incrementó la migración entre el "norte y el sur europeo". Con los avances en las vías de comunicación se incrementó especialmente la migración obrera de las mujeres, caracterizadas como menos cualificadas. Esta migración no se dirigía a la producción en masa,

7 En el siglo XVIII ya se empleaba en Inglaterra el término *turista*; así comenzó a utilizarse en Francia para designar a personas que viajaban por placer o curiosidad. El vocablo inglés se reconoce desde 1760 como galicismo. Saint Morice publica en 1672 su *Guía oficial de los extranjeros por Francia*, en donde describe detalles de caminos, sitios y dialectos alrededor de París (De la Torre, 1980).

8 En su obra *La teoría de la clase ociosa*, aun cuando Veblen (2005) no se refiere específicamente al turismo, hace una distinción entre el trabajo productivo y el trabajo de los servicios; en esa obra remite el origen de "la clase ociosa" al surgimiento de la propiedad privada y la lucha por la posesión de bienes en la Europa feudal.

sino a los “servicios”, como hostelería y la atención en establecimientos de bebidas, bancos y seguros (Coriat, 1992). Asimismo, otros oficios fueron evolucionando en respuesta a las demandas del mercado laboral, que crecía en proporción a los avances tecnológicos, políticos y económicos, dependiendo de las necesidades de formación de recursos humanos especializados en cada país.

Primeros indicios de institucionalización

El caso de la educación universitaria en Turismo comenzó con una formación técnica orientada a la hostelería en 1893, específicamente en la Lausanne’s school, Suiza (Formica, 1996).

El antecedente de la educación turística en América del Norte se da tardíamente, quizá debido a que la migración proveniente de Europa ya estaba instruida en el sector “servicios” y no se percibía la necesidad de recursos humanos con una instrucción académica; con el tiempo, sin embargo, los grandes hoteles de Estados Unidos comenzaron a demandar recursos humanos especializados, y en 1922 se fundó el programa de gestión hotelera en la Universidad de Cornell.

En América Latina, después de un convulsionado siglo XIX, donde todas las naciones enfrentaban procesos militares, ya fuera por independencias, revoluciones o guerras civiles, la práctica del turismo era obviamente limitada y, por tanto, la formación en esta área no era un requerimiento que el mercado reconociera e impulsara.

En México, durante el periodo postrevolucionario las demandas del mercado laboral se centraban en la reconstrucción del país. El surgimiento de la educación técnica respondía a la imperiosa necesidad de personal capacitado en los trabajos de construcción y rehabilitación de la infraestructura, que se

combinaba con la limitada oferta universitaria; ésta contaba ya con espacios de formación en leyes (1553), arquitectura (1786) y medicina (1833); y posteriormente agronomía (1854), ingeniería civil (1868), ingeniería petrolera (1915) y economía (1935). Podemos decir que “sobre las profesiones recae parte de la responsabilidad de resolver serios problemas de desarrollo” (Cleaves, 1985: 56).

En 1947, la Secretaría de Economía creó la Escuela Técnica Hotelera.⁹ Se puede afirmar que la formación universitaria en Turismo surgió una vez que el Gobierno tomó conciencia de la importancia de la actividad turística; esto se concretó en 1958, en la Universidad Autónoma del Estado de México. Esta actividad presentaba entonces una serie de implicaciones con una nueva percepción del trabajo y de los acontecimientos políticos y económicos.

Con el advenimiento de cierta paz en América Latina, los flujos de personas por motivo de recreación, tanto al interior de los países como al exterior, motivó a los sindicatos en Argentina para capacitar al personal en lo que podríamos denominar *oficios del turismo*: mucama, barman, mozo y cocinero. Esto se volvió muy importante cuando el peronismo propició el despunte del turismo de carácter social, fenómeno que se fortaleció después del derrocamiento de Perón, mientras los sindicatos tomaban fuerza. Así, en 1963 la Universidad Mar del Plata firmó un convenio con la Cámara de Comercio de Mar del Plata para crear un departamento e impartir la carrera de Turismo.¹⁰

En México, entre 1973 y 1974 se brindaron incentivos fiscales para la inversión extranjera directa en turismo y se creó la Secretaría de Turismo a la par de la nueva Ley Federal del Turismo y el Fondo Nacional del Turismo (FONATUR); estos hechos provocaron el auge

9 Centro de Estudios Sociales y de Opinión Pública, “Antecedentes”, *Turismo*, en: http://www.diputados.gob.mx/cesop/Comisiones/2_turismo.htm (consulta: 12 de enero de 2013).

10 La información relativa a Argentina es producto de la estancia académica en la UBA. Entrevista personal con Alejandro Capanegra, profesor de la UBA, y con la profesora Martha Nepomneschi, en la ciudad de Buenos Aires, mayo de 2012.

de esta actividad, con un predominio de presencia masculina en posiciones importantes dentro del mercado laboral. En este orden, en relación al contexto que se vivió en la década de los setenta podemos plantear que el desarrollo de la educación turística manifestó una estrecha relación con aspectos vinculados con el comercio, el avance tecnológico y la política económica.

Con lo anterior enfatizamos que el Turismo es un campo de estudio relativamente nuevo, que surge de la necesidad del mercado de trabajo de especialización de los oficios relacionados con los servicios. Abordar el caso del Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA-UdG) resulta interesante en virtud de que fue la segunda carrera de Turismo en México (1968);¹¹ la primera generación de Turismo en la UdG abarcó de 1968 a 1972. Un informante expresó:

...la primera generación tenía poca identidad... muy primitiva... pero afortunadamente, ellos [los egresados] tenían el mercado libre... fueron los primeros que empezaron a ocupar puestos en hotelería... en el sector público... digamos que llegaron a ser muy exitosos.¹²

Desde su origen, el Turismo ha permanecido enclavado en los espacios y propuestas curriculares de las ciencias económico-administrativas. Por su parte, el plan de estudios ha presentado modificaciones: actualmente es flexible y opera bajo el sistema de créditos.

Con base en lo hasta aquí planteado podemos afirmar que la identidad del profesional

del Turismo se conformó bajo una estructura institucional, principalmente bajo el cobijo de los economistas, sus fundadores. Quienes han sido formados como profesionales de este campo dentro la UdeG tienen una fuerte carga en lo académico; y en lo simbólico, por la diversidad de relaciones sociales que se dan en la convivencia entre académicos de diferentes disciplinas.

Los académicos de Turismo

Nuestro universo de indagación lo conformó un grupo de 8 profesores (4 hombres y 4 mujeres) con licenciatura en Turismo, formados en la Universidad de Guadalajara. Estos informantes se seleccionaron bajo los siguientes criterios: que contaran con prácticas laborales y profesionales fuera de la institución en el sector de los servicios, como la hotelería, restaurantes y líneas aéreas; y que hubieran formado parte de las primeras generaciones, donde sus formadores provenían de diversas disciplinas.

Estos criterios nos permitieron identificar nociones que nos brindaron indicios de los significantes de su identidad profesional durante su proceso de formación profesional, que está relacionada con la convivencia con docentes de diversas profesiones, inclusive extranjeros; y también con el proceso de socialización del conocimiento durante las prácticas laborales y académicas. En este orden, nuestros informantes se caracterizan por tener una experiencia en la docencia de 20 a 35 años.

Los datos generales de la población, así como las categorías que guiaron las entrevistas, se presentan en el Cuadro 2:

11 La primera universidad en México que brindó educación turística fue la Universidad Autónoma del Estado de México, a partir de 1958, con las carreras de Guía diplomado en turismo y Agente técnico en turismo.

12 Entrevista 4, p. 14.

Cuadro 2. Trabajo de campo, licenciatura en Turismo. Universidad de Guadalajara

Características del trabajo de campo	Características de nuestros informantes	Categorías analíticas	Algunas preguntas orientadoras
Grabaciones con autorización del informante, cuidando el anonimato. Fechas: noviembre 2012-mayo 2013. Tiempo aproximado de duración: una hora para cada informante. Lugar de la entrevista: al interior de la institución, en el cubículo de cada profesor.	Generales: estudios de licenciatura en Turismo en la Universidad de Guadalajara. Estudios de posgrado en diversas áreas. Sexo: 4 mujeres. Edades aproximadas: de 42 a 54 años. Sexo: 4 hombres. Edades aproximadas: de 46 a 70 años.	Integración académica a la licenciatura en Turismo de la UdG	Año de ingreso. ¿Quién lo invitó a participar? ¿En qué área? ¿Cuáles fueron sus aportes? ¿Cuál es su opinión sobre el plan de estudios inicial y los subsecuentes?
EL TRABAJO DE CAMPO AÚN SE ENCUENTRA EN PROCESO		Antecedentes familiares	Lugar(es) de residencia. Ocupación y escolaridad de los padres. Número de hermanos, ocupación, estudios. Lugar que ocupa en la familia.
		Trayectoria escolar	Instituciones y lugar donde estudió. Motivos de elección de la carrera de origen y, en su caso, posgrados y demás estudios.
		Trayectoria laboral y profesional	Lugares de trabajo y actividades. Tiempos de duración en cada uno.
		Historia de la licenciatura en Turismo	¿Cómo inicia? ¿Con quiénes inicia? ¿Cuál fue la orientación? ¿Cuál fue su participación? ¿Cuáles fueron los límites y/o problemas curriculares, académicos y/o políticos, económicos, etc. en cada etapa?
		Identidad académica	¿Cuáles fueron sus grupos de pares académicos, en qué disciplinas y/o especialidad? ¿Qué es para usted ser licenciado en Turismo? ¿Cómo son percibidos por la comunidad en general? ¿Cómo son percibidos dentro de la UdeG? ¿Cómo son percibidos por los otros profesionistas con los que conviven en la academia: economistas, contadores, administradores, ingenieros? ¿Por qué eligió esta carrera? ¿Qué es lo que le ha aportado? ¿Cuáles son los límites?
	Currículo	¿Qué áreas o materias fueron las que más le interesaron? ¿Qué profesores recuerda y por qué? ¿Ha participado en la o las modificaciones curriculares? ¿Cuál es su opinión? ¿Cuáles han sido las ventajas? ¿Cuáles han sido los límites? ¿Cuáles son sus sugerencias?	

Fuente: elaboración propia.

Hallazgos

Ethos del Turismo: el servicio, la heterogeneidad

El caso de la licenciatura en Turismo surge con la visión de los economistas de la UdG, es decir, con una orientación de técnico en turismo; sin embargo, antes de concluir la primera generación, a principios de la década de los setenta, el plan de estudios se modificó para otorgar el grado de licenciatura y se fundó el Centro de Investigaciones Turísticas (CIT) en el mismo año (1972). A partir de entonces, en este Centro se hizo presente una estructura curricular con fuertes elementos de economía y vinculación con el mercado laboral. Una de nuestras informantes expresó: “El programa [la Licenciatura en Turismo en la década de los setenta] era de los economistas; de hecho, todos los de aquel tiempo nos encaminaron mucho a lo que era económicas, planificación, evaluación de proyectos...”¹³

Si revisamos el contexto económico-político del país en la década de los setenta, podremos identificar el comienzo del proceso neoliberal, lo que favoreció el dinamismo del turismo debido a que las barreras proteccionistas eran mínimas, principalmente en lo que respecta a brindar incentivos para la inversión extranjera directa para la construcción de grandes cadenas hoteleras en los principales centros turísticos. Como influencia ideológica del pensamiento neoliberal, el turismo se apreciaba —tanto en México como en el resto de América Latina— como un motor de desarrollo con sesgo de género, dada la predominancia de las mujeres en esta actividad. Al respecto, una de nuestras informantes dijo: “Mi padre era militar, y desde que yo recuerdo de niña, cuando se escuchaba por la radio y la televisión de las Olimpiadas del 68,

me decía que el turismo era muy importante para la economía del país y que era una carrera para mujeres”.¹⁴

Por otra parte, es importante recordar la influencia del movimiento feminista en Estados Unidos y Europa —a finales de los años sesenta y principios de los setenta— en los estudios teóricos sobre el trabajo. En los estudios sobre el trabajo femenino realizados desde esa perspectiva se afirmaba que éste estaba relacionado principalmente con los servicios, hablese del comercio o la enseñanza (Rendón, 2008). Esta tendencia se confirma en el considerable incremento de la presencia de las mujeres en las universidades a partir de la década de los setenta, en profesiones relacionadas con las ciencias humanísticas.

En este sentido, reconocemos que el conocimiento y la internalización de las normas se manifiestan de diferente manera según el género, y éste, a su vez, implica el desarrollo de puestos de trabajo con perfiles específicos que se vinculan con asignaciones implícitas de género. La diferencia de género es universalmente identificada y nos da pautas importantes para identificar esas características del profesional del Turismo, predominantemente femenino.¹⁵

Otro común denominador en las entrevistas es que no se identificaron actividades profesionales “modelo”; en todo caso, lo común es la diversidad en la actividad profesional y la heterogeneidad en las preferencias en el campo laboral. Por otro lado, la movilidad en los empleos es otra constante que emerge en los datos empíricos, así como el desarrollo de una gran habilidad de liderazgo en la mayoría de las prácticas relacionadas con los servicios turísticos, en una década donde esta disciplina era incipiente.

13 Entrevista III, p. 10.

14 Entrevista VIII, p. 2

15 El trabajo de Ayalon (2003) trata de explicar el proceso de selección de la carrera en el nivel de educación superior considerando el género como una de las principales variables explicativas para resaltar las diferentes habilidades que poseen hombres y mujeres. En su estudio realiza un muestreo de 6 mil 139 aspirantes a la universidad Tel Aviv, en Israel, y en un modelo matemático destaca que las mujeres evitan cursos avanzados de matemáticas en *high school* porque consideran que son irrelevantes para su formación profesional.

Identidad profesional por el cambio generacional

El turismo como profesión está sometido no sólo a un valor económico, sino también al estatus social que se le asocia (Aguayo, 2006); la profesión se fue dando a conocer a través de las acciones federales y las pequeñas redes que se crearon, es por ello que los primeros egresados son ahora los formadores.

Coincidimos con los planteamientos de Berger y Luckmann (2001) en que el pensamiento humano está relacionado con el contexto social donde se origina; la socialización va dando forma al *habitus* y permanece como constante el gusto por el trabajo en los servicios turísticos. Por su parte, el ejercicio de la planeación turística aparece en la década de los setenta, y se diluye en la década de los ochenta.

En términos de la socialización del conocimiento, identificamos diversidad de conocimientos y prácticas que a la vez estructuran los currículos de la licenciatura en Turismo, lo que deja abierta la posibilidad de indagar si esta “multidisciplinariedad” aporta una mayor riqueza a la formación y permite que aflore la “policromía” identitaria. En las primeras aproximaciones los testimonios apuntan a lo segundo, pero aún se requiere mayor indagación.

Resultó notorio un cambio de perspectiva respecto a los profesores que cursaron la carrera en la década de los ochenta en cuanto a un mayor conocimiento de ésta; en la reflexión que realizamos saltan a la vista ciertas relaciones con un referente de servicios, viajes e interés por las ciencias sociales en las generaciones de los ochenta, lo que nos permite vislumbrar el *ethos* profesional con rasgos de personas dinámicas, el gusto por los servicios, la cultura y la interacción humana. Así, dimos una mirada sintética a los *espacios* generacionales para comprender la conformación del *habitus* como producto de los procesos de socialización, lo que hace que los estudiantes que integran una generación compartan formas similares de ver el mundo, esto es, una forma

de producción cultural dentro de un campo socialmente estructurado (Bourdieu, 2007).

Hasta el momento advertimos el interjuego de distintos planos en la conformación de las identidades profesionales, así como un conjunto de elementos constitutivos de diversas culturas académicas que otorgan sentidos de pertenencia profesional y grupal. Estas prácticas privilegian, en el caso del Turismo, aquéllas que se refieren al área de los servicios. Entendemos que la identidad no necesariamente implica conocimiento, sino más bien un marco de referencia de vida que identifica a un sujeto dentro de un grupo o colectivo determinado, y con un posicionamiento específico. Algunas expresiones que se vislumbran hasta ahora en las entrevistas, sostienen el “ser licenciado en Turismo”, de la misma manera que en Psicología, como una idealización; lo interesante fue evidenciar las diferentes posturas de lo que “es” un licenciado en Turismo.

Gran parte de los profesores entrevistados ocupan posiciones como “planificadores” con el acento curricular de los ochenta, así como la prestación de servicios, que atraviesa todas las generaciones. En tanto, en etapas recientes se ha enfatizado la formación académica. Aún con estas diferencias entre los mismos académicos podemos decir que el profesional del Turismo se afirma sobre cuatro puntos fundamentales: interés por la diversidad cultural, actitud de servicio, creatividad y dinamismo. Recuperamos ambas posturas en el ideal que nos manifiesta uno de nuestros informantes, licenciado en Turismo:

Debe de formarse desde dos vertientes: por un lado [como] empresario, como alto directivo en empresas turísticas, y por otro lado, en el ámbito de la investigación y planeación existentes del espacio turístico y rescatar el funcionamiento del medio ambiente. Así también como consultor turístico en servicios y desarrollo turístico, para legislar y vigilar y proteger al turista para que pueda desarrollarse el turismo.

Como bien lo describe Robin (1996: 29): “En medio de toda esta heterogeneidad hay una dificultad para crear una identidad común...”. “Hoy, en relación a las identidades postmodernas, justamente esto es lo que ocurre: un poco de esto, un poco de lo otro, una especie de *collage* identitario” (Robin, 1996: 36). La identidad multicromática, o multitalentosa, tiene que ver con que la identidad del profesional del Turismo se crea en la interacción entre varias profesiones y prácticas que alimentan a la carrera más que a la dinámica de maduración de un campo teórico propio.

A MODO DE CIERRE: LOS ACADÉMICOS DE LA PSICOLOGÍA Y DEL TURISMO

Podemos identificar hasta ahora que ambas profesiones convergen en la noción de una visión de servicio y el interés por el bien colectivo. El *ethos* de ambas se manifiesta a través de diferentes formas de colaboración, como también la cordialidad ante la comunidad en busca del consenso y la participación. En este sentido, el psicólogo busca la salud mental y el profesional del Turismo busca formas para el disfrute del ocio. Por lo anterior, identificamos

que existe otra característica básica para ambas profesiones: la habilidad en la observación hacia el “*otro*”, identificar sus necesidades, sea en busca de la salud o el disfrute de la cultura y la naturaleza, bajo las permanentes condiciones de transformación e intercambio.

La noción de servicio, por lo tanto, prevalece en una y otra cultura académica, tanto desde el proceso de institucionalización como en la transmisión generacional. Interpretamos, a la vez, que existe mayor dinamismo en la Psicología que en el Turismo, toda vez que la primera, aún cuando se debate frente a otros campos, se encuentra con una mayor estructura, lo que se evidencia, por ejemplo, en la producción científica.

El origen de ambas profesiones en nuestro país obedece a una lógica de necesidades de diversificación profesional; incide en las dos la expansión de la educación pública y universitaria como resultado del Plan de Once Años, así como la evolución de otras áreas del conocimiento que les han dado soporte epistémico y presencia institucional, tal como sucedió con la Medicina y la Psiquiatría en el caso de la Psicología; o bien, la Economía y la Contaduría en la licenciatura en Turismo.

REFERENCIAS

- BERGER, Peter L. y Thomas Luckmann (2001), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BERTAUX, Daniel (2005), *Los relatos de vida*, Barcelona, Bellaterra.
- BOURDIEU, Pierre (1972), *Esquisse d'une théorie de la pratique*, París/Ginebra, Librairie Droz.
- BOURDIEU, Pierre (2007), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CLEAVES, Peter S. (1985), *Las profesiones y el Estado: el caso de México*, México, El Colegio de México.
- CORIAT, Benjamín (1992), *El cronómetro y el taller*, México, Siglo XXI.
- DE LA TORRE, Oscar (1980), *El turismo. Fenómeno social*, México, Fondo de Cultura Económica.
- DE LEONARDO, Patricia (1983), *La educación superior privada en México: bosquejo histórico*, México, Ed. Línea/UAGro/UAZ.
- DUBAR, Claude (2002), *La crisis de las identidades*, Barcelona, Bellaterra.
- DURAND, Gilbert (2006), *Las estructuras antropológicas del imaginario*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FORMICA, Sandro (1996), “European Hospitality and Tourism Education: Differences with the American model and future trends”, *Journal Hospitality Management*, vol. 15, núm. 4, pp. 317-323.
- FOUCAULT, Michel (1996), *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, México, Siglo XXI.
- FREUD, Sigmund (1976), *Obras completas (1913-1914)*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GALLISOT, René (1987), “Bajo la identidad, el proceso de identificación”, *L'homme et la société. Revue internationale de recherches et de synthèses sociologiques*, núm. 83, pp. 12-27.
- GEERTZ, Clifford (1995), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.

- GIMÉNEZ, Gilberto (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, ITESO/CONACULTA.
- HALL, Stuart (1996), "Introducción: ¿quién necesita identidad?", en Stuart Hall y Paul du Gay (comps.), *Cuestiones de identidad cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, pp. 23-37.
- HARRSCH, Catalina (1985), *El psicólogo. ¿qué hace?*, México, Alhambra.
- LANDESMANN, Monique, Susana García Salord y Manuel Gil (1996), "Los académicos en México: un mapa inicial del área de conocimiento", en Patricia Ducoing y Monique Landesmann (coords.), *Sujetos de la educación y formación docente*, Zapopan, COMIE, pp. 155-220.
- MCINTOSH, Robert y Shashikant Gupta (1983), *Turismo. Planeación, administración y perspectivas*, México, Noriega Editores/Limusa.
- PIRENNE, Henri (1983), *Historia económica y social de la Edad Media*, México, Fondo de Cultura Económica.
- RENDÓN, Teresa (2008), *Trabajo de hombres y trabajo de mujeres en el México del siglo XX*, México, UNAM-CRIM/PUEG.
- ROBIN, Règine (1996), *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*, Buenos Aires, EUDEBA.
- ROMO, Rosa Martha (2000), *Una mirada a la construcción de identidades. Los psicólogos de la Universidad de Guadalajara*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara.
- ROMO, Rosa Martha (2004), "Mitos arcaicos y fundacionales de la carrera de Psicología", en Eduardo Remedi (coord.), *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*, México, Plaza y Valdés, pp. 93-128.
- ROMO, Rosa Martha (2006), "Prestigio académico y científicidad. La presencia del conductismo en México", en Monique Landesmann (coord), *Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades*, México, Juan Pablos, pp. 91-116.
- ROMO, Rosa Martha (2013), "Trayectorias y cambios identitarios en dos grupos académicos: re-fundadores y herederos del Colegio de Pedagogía de la Universidad Autónoma de Nuevo León", *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, núm. 17, pp. 41-65.
- ROMO, Rosa Martha y Elba Noemí Gómez (1997), *Identidad y docencia*, Guadalajara, Universidad de Guadalajara-CUCSH (Cuadernos del CUCSH).
- SCHMELKES, Sylvia (2010), *Torres Bodet. El Plan de Once Años y los libros de texto gratuitos*, México, Universidad Iberoamericana.
- TAIBO II, Paco Ignacio (2003), *68*, Nueva York, Seven Stories Press.
- TOURAINÉ, Alain (2006), *Crítica de la modernidad*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VEBLEN, Thorstein (2005), *Teoría de la clase ociosa*, México, Fondo de Cultura Económica.

Innovación curricular en la educación superior

¿Cómo se gestionan las políticas de innovación en los (re)diseños de las carreras de pregrado en Chile?

MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT* | ÓSCAR MAUREIRA CABRERA**
ALEJANDRA SÁNCHEZ GUZMÁN*** | ADRIANA VERGARA GONZÁLEZ****

El aseguramiento de la calidad en la educación superior se ha convertido en un eje de constante preocupación para la agenda nacional en Chile. Para fortalecer la calidad algunas instituciones han implementado procesos de rediseño curricular como un criterio de selectividad y para la asignación de recursos internos y externos. Sin embargo, no es claro que estos escenarios hayan podido alcanzar los estándares de calidad pretendidos. Este trabajo comenzó con un análisis de contenido focalizado en diversas publicaciones académicas sobre la innovación curricular, con el cual se generó un conjunto de categorías analítico-comprensivas. A partir de éstas, se investigaron siete experiencias de rediseño curricular en pregrado. Los hallazgos sugieren, entre otros aspectos, que —aun en contra de lo explicitado en los discursos oficiales— la innovación curricular se implementa sólo de manera parcial, y que aspectos como la falta de planificación y el escaso trabajo colaborativo, son algunas de las debilidades.

One of the ongoing concerns in the national agenda in Chile is ensuring quality in higher education. In order to strengthen quality, some institutions have implemented curriculum redesign processes as a selectivity criterion and for the purpose of allocating both internal and external resources. However, it is not clear whether the intended quality standards have been reached. This work started with a content analysis focusing on a variety of academic publications regarding curriculum innovation. This generated a set of analytical-comprehensive categories that were used to research seven undergraduate curriculum redesign experiences. Among other aspects, findings suggest that –against what the official discourse claims– curriculum innovation is only implemented partially, and also implies some weaknesses, such as lack of planning and very little collaborative work.

Palabras clave

Investigación curricular
Modelos curriculares
Planeación curricular
Diseños curriculares
Innovación educativa
Educación superior

Keywords

Curriculum research
Curriculum models
Curriculum planning
Curriculum design
Educational innovation
Higher education

Recepción: 23 de octubre de 2012 | Aceptación: 6 de mayo de 2013

* Profesora del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Ciencias de la Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Línea de investigación: currículum y gestión curricular. Publicación reciente: (2015), "Procesos pedagógicos y uso de tecnología en el aula", *Revista Complutense de Educación*, vol. 26, núm. 2, pp. 405-424. CE: mguzmadr@uc.cl

** Profesor titular del Instituto Interdisciplinar de Pedagogía y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Línea de investigación: dirección y liderazgo en educación. Publicación reciente: (2014), "Más liderazgo distribuido y menos liderazgo directivo. Nuevas perspectivas para caracterizar procesos de influencia en los centros escolares", *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 146, pp. 134-153. CE: omaureir@ucsh.cl

*** Subdirectora de Desarrollo Docente y Pedagogía de la Facultad de Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica (Chile). Master Euromime de Ingeniería en Medios para la Educación, Université de Poitiers. Línea de investigación: desarrollo docente, currículo y competencias transversales. CE: asanc04@gmail.com

**** Profesora titular del Departamento de Currículum, Tecnología y Evaluación de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. PhD Florida State University. Líneas de investigación: tecnologías de la información y comunicación; evaluación. CE: adrianavergara@uc.cl

INTRODUCCIÓN

A lo largo de su historia, la formación universitaria se ha caracterizado por ejercer la libertad de cátedra (Fernández, 2009); ésta, asumida como una expresión de autonomía, ha sido una nota distintiva en el desarrollo del currículo en la educación terciaria. En cierta forma, este escenario ha enmarcado la capacidad de innovar curricularmente tales organizaciones, por cuanto se han visto limitadas las posibilidades de plantear—institucionalmente— una visión transversal y conjunta de las propuestas formativas en ellas desarrolladas.

Por otra parte, y en tensión con el contexto previamente enunciado, los fenómenos de masificación y universalización (Brunner, 2011) que la educación terciaria presentó en la región latinoamericana durante las últimas décadas, unidos a la alta desregulación y al aumento sustantivo de la oferta formativa, tuvo como efecto la instalación de políticas que persiguen el aseguramiento de la calidad de la formación (Harvey, 2005; Brunner, 2007; Escarré, 2009). En el caso de Chile, las políticas educativas procuran el mejoramiento de la calidad de programas e instituciones, a partir del fortalecimiento de proyectos de innovación, por ejemplo, en las diferentes líneas programáticas del MECESUP-FIAC.¹

Este programa genera instancias de acceso a fondos públicos concursables, tanto en el ámbito de diseño curricular como de la docencia, y con ello promueve en las instituciones orientaciones específicas para la elaboración de proyectos de innovación. De hecho, diversas iniciativas han surgido en este escenario, tanto en programas definidos de formación como en áreas transversales; estos proyectos—siguiendo los lineamientos de FIAC— han apuntado a la renovación

curricular y, con ello, a una transformación de las formas de gestión de tal renovación, distinta a la tradicionalmente desarrollada al interior de las universidades (Malla, 2012).

Desde una lógica extranjera, la experiencia europea de convergencia curricular (Tuning Educational Structures in Europe),² y su homóloga en América Latina,³ han generado un impulso significativo en los procesos de innovación institucional, por cuanto—entre otros aspectos— incorporan un sistema de créditos transferibles y acumulables, movilidad estudiantil y el desarrollo de competencias como ejes de la gestión curricular. Se ha generado así, en la política pública, otro referente de justificación para dinamizar los procesos de rediseño curricular, pero dejando a las instituciones en libertad para adoptar diferentes formas de gestionar dichos procesos innovadores.

Al interior de este demandante escenario, hemos podido constatar la implementación de algunas experiencias piloto con una naturaleza mayormente experimental y preferentemente contextualizada en programas de formación específicos. Otros casos se han caracterizado por introducir componentes curriculares menos complejos, pero con una lógica de implementación más amplia, que incluye la adopción de tendencias de cambio que se generalizan a la institución completa.

A partir de estos antecedentes surge nuestra pregunta central de análisis, la cual alude a la comprensión de cómo se gestionan las políticas de innovación en los procesos de (re)diseño curricular que actualmente se desarrollan en las carreras de pregrado en Chile. El propósito de este artículo es presentar una síntesis del estudio de casos trabajado, destacando el escenario de gestión institucional que se configuró para levantar, construir e implementar una propuesta de rediseño curricular, en cada uno de los contextos analizados.

1 Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior-Fondos de Innovación Académica, en: http://www.mineduc.cl/index2.php?id_portal=59&id_seccion=3599&id_contenido=14964 (consulta: 24 de marzo de 2013).

2 El proyecto Tuning EEUU puede consultarse en: <http://www.unideusto.org/tuningeu> (consulta: 15 de febrero de 2013).

3 El proyecto Tuning AL puede consultarse en: <http://www.tuningal.org> (consulta: 15 de febrero de 2013).

El artículo se estructura en cinco secciones: la primera, de problematización, describe la escena curricular que hoy enfrentan las universidades en Chile e intenta responder, tanto a las demandas del contexto nacional, como del internacional; el segundo apartado, el marco referencial, presenta los fundamentos para comprender la reflexión desarrollada y, en particular, delimita el constructo de innovación curricular que guió este trabajo; en un tercer momento se sintetizan las orientaciones metodológicas que permitieron desarrollar la investigación; en la cuarta sección, de resultados y discusión, se examinan y tensionan los hallazgos centrales generados; y finalmente, en las conclusiones, se esbozan los ejes principales develados y algunas proyecciones de indagación que podrían complementar a este estudio.

PROBLEMATIZACIÓN

A principio de los años ochenta, la educación superior en Chile estaba constituida exclusivamente por universidades, mismas que contaban con financiamiento público (estatal). El marco normativo generado en la época llevó a que a finales de la década surgieran múltiples ofertas formativas, ahora con financiamiento privado, con lo cual aumentó de manera significativa la matrícula en ese nivel (Lemaitre, 2005). Cabe precisar que actualmente, según cifras del año 2012 de la División de Educación Superior del MINEDUC (DIVESUP),⁴ la matrícula bordea el millón de estudiantes en el nivel de educación terciaria, y más de la mitad de ésta corresponde a instituciones privadas. Asimismo, el número de instituciones en este nivel del sistema se aproxima a 174, entre centros de formación técnica, institutos profesionales y universidades.

Esta diversificación, relacionada tanto con el número como con la variedad de organizaciones que ofrecen formación de pregrado,

abre el cuestionamiento en torno a las condiciones y características de su configuración (Fernández, 2008).

Como una forma de aportar al fortalecimiento de este escenario, durante el año 1997 se estableció la política de diseño e implementación del Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior: MECESUP.⁵ A través de este programa se han financiado acciones de mejoramiento académico y de infraestructura en las 25 universidades del Consejo de Rectores (CRUCH), y se ha contribuido a potenciar la calidad de la formación en este nivel educativo. La primera fase del Programa MECESUP contempló los siguientes componentes: aseguramiento de la calidad, mejoramiento de la oferta educativa y fortalecimiento institucional (Salas, 2004).

De manera complementaria, y para resguardar la calidad de los estudios y la transparencia de los procesos formativos desarrollados, el gobierno de Chile decidió asumir un rol regulador para garantizar la equivalencia de la formación recibida en los diferentes centros formativos y asegurar el cumplimiento de estándares mínimos de funcionamiento (Armanet, 2000).

Así, se formalizó un sistema de aseguramiento de la calidad basado en la autorregulación y en la acreditación de instituciones y programas, con la intención de favorecer el mejoramiento de la gestión en la educación terciaria. Efectivamente, durante 1999 nació la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado (CNAP), cuyo propósito explícito era poner en práctica un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la educación superior, a través de la operación de un régimen de acreditación que apuntaba a supervisar los procesos formativos desarrollados por dichas organizaciones, con miras a obtener autonomía institucional.

Este sistema, que inicialmente tomó una forma experimental, se consolidó en el año

4 Consúltese la página del DIVESUP en: <http://www.divesup.cl> (consulta: 28 de enero de 2013).

5 Véase: www.mecesup.cl (consulta: 28 de enero de 2013).

2006, con la promulgación de la ley 20.129, mediante la cual se fundaba la Comisión Nacional de Acreditación (CNA).⁶ Esta entidad tenía la responsabilidad de velar y promover la calidad de la formación impartida tanto por universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica autónomos, como por las carreras y programas de estudio que cada una de estas instituciones impartía. La calidad, desde este marco legal, se entendía como la consistencia existente entre el proyecto institucional y sus resultados, teniendo como base las buenas prácticas de gestión implementadas (Careaga y Díaz, 2010).

Ambas líneas de trabajo, el Programa MECESUP y el Sistema de Aseguramiento de la Calidad, han aportado a que las instituciones de educación superior desplieguen procesos de transformación que, en múltiples ocasiones, se asocian a la innovación del currículo.

Es en este escenario de reflexión que surge nuestra interrogante central: la que se dirige a comprender la forma en que las políticas de innovación curricular impulsadas por los programas de fortalecimiento de la educación superior previamente citados, logran concretarse en los procesos de rediseño curricular que se desarrollan actualmente en programas nacionales de pregrado.

MARCO REFERENCIAL

Innovación

El término innovación, como vocablo, tiene varias acepciones. Una de las más frecuentes en la literatura, según Rivas (2000), es la que se refiere a la incorporación de algo nuevo dentro de una realidad existente, en virtud de la cual, ésta resulta modificada. Otros autores hacen referencia a que la innovación surge como producto del desajuste entre lo que se tiene y lo que se debería tener (De la Torre *et al.*, 1998). Este vacío llama a la acción y es el soporte para generar la acción innovadora.

Pareciera existir acuerdo en la literatura en que la innovación se da en un contexto específico, que afecta e involucra a personas con ideas, requiere de medios y estrategias para su implementación y tiene una dimensión evaluativa que debe ser reconocida, ya que es la que permite identificar el nivel de mejora que este proceso provoca.

La conceptualización de innovación pareciera ser homologable al concepto de cambio, pero configurada a partir de ciertas características distintivas. La innovación educativa tiene una intencionalidad específica: la transformación de la realidad, con miras a generar un contexto que se considera más eficaz para el logro de los objetivos planteados. Ruiz (2010) precisa aún más el concepto, pues indica que la innovación está en el ámbito de las intenciones, mientras que el cambio se sitúa en la realidad concreta. En esta perspectiva, el proceso de innovación se agota cuando el cambio se consolida. Por su parte, Fullan (2001) sostiene que el cambio en educación no es de una entidad única, incluso si lo situamos en la unidad de menor nivel, como pudiese ser una innovación en el aula. Este autor asegura que la innovación es multidimensional y que debería considerar, por lo menos, las dimensiones tecnológicas, estratégicas y de creencias, en el contexto de las políticas en educación.

Un interesante enfoque para situar y desarrollar la innovación en educación superior lo constituye el Modelo de Innovación en Educación Superior (MIES), desarrollado por Villa *et al.* (2007). En dicho modelo se aborda el concepto de innovación como la capacidad de la organización para responder con acierto a los cambios que se producen en el exterior. En este marco se identifican las claves para promover y desarrollar la innovación, a saber: entorno y sociedad; infraestructura, tecnologías y recursos; estructuras organizativas; personas y competencias profesionales; y gestión de procesos. En este modelo los proyectos de innovación se convierten en una estrategia de gestión,

6 Véase: www.cnachile.cl (consulta: 16 de febrero de 2013).

pues en ellos se explicitan acciones para modificar procesos y resultados, en las diversas funciones y responsabilidades universitarias.

Cebrián amplía el concepto de innovación, relacionándolo con distintos ámbitos de la institución educativa, y la define como un proceso intencionado de transformación que promueve la optimización de objetivos y servicios en las instituciones de educación superior, es decir, “en los pensamientos, en la organización y planificación de la política educativa, así como, en las prácticas pedagógicas” (2003: 23). Este autor también destaca, como factor relevante en los procesos de innovación, la revisión de los objetivos institucionales y de la comunidad docente en función de los cambios sociales, culturales y económicos demandados.

Hannan y Silver (2000) levantan las siguientes categorías para la innovación, delimitando así una tipología conceptual: a) metodológica; b) disciplinar, c) tecnológica, d) curricular, e) institucional, y f) sistémica, lo que destaca el carácter sinérgico de estos procesos.

Con todo, se observa que el concepto de innovación en la educación superior es complejo y multidimensional, y se le relaciona estrechamente con la intención de fortalecer la calidad de los procesos de aprendizaje de los estudiantes, es decir, con los resultados de la formación (Kozanitis, 2012).

Innovación curricular

Debido a la naturaleza de la problematización realizada en esta investigación, el foco de nuestra atención fue la innovación curricular universitaria, constructo difícil de capturar y que ha sido objeto de estudio en acercamientos variados que se presentan en la literatura especializada. A esto podemos agregar que es reiterada la relación que se establece entre la innovación y los aspectos metodológicos y/o tecnológicos de su implementación, sin que se llegue a profundizar en la configuración curricular que lo caracteriza.

Algunos autores como De la Torre *et al.* plantean que el proceso innovador refiere a la gestión del currículo, entendiéndolo como “... el proceso para cambiar y mejorar algún aspecto concreto del currículo hasta su internalización” (1998: 22). En esta línea, se destaca el dinamismo y la apertura del proceso, pues se subraya su inserción en una realidad social y cultural determinada, a la vez que se asume la necesidad de contar con estrategias colaborativas que faciliten la gestión transformadora hasta llegar a su consolidación. Con ello se logra el crecimiento tanto personal como institucional.

Como factor de mayor complejización conceptual debemos reconocer que, en la actualidad, la educación superior se plantea ante grandes desafíos curriculares, con el propósito de enfrentar el contexto de movilidad, masificación, heterogeneidad estudiantil y epistemológica en que nos encontramos (Jiménez *et al.*, 2011); es por ello que la innovación curricular se ha convertido en un tema clave para satisfacer estos requerimientos que demanda la sociedad del siglo XXI.

Una muestra de lo expresado anteriormente es que, según Corvalán *et al.* (2006), en el intento de caracterizar las nuevas tendencias curriculares en Estados Unidos y Europa, se afirma que gran parte de las innovaciones curriculares nacen como respuesta a una insatisfacción respecto de la manera en que tradicionalmente se definen los programas de estudio. Así, por ejemplo, indagar en fuentes distintas a las académicas sobre la elaboración de perfiles de egreso representa una mirada diferente para construir currículo en la educación superior. La Fig. 1 ilustra esta afirmación.

En este ámbito, el informe de la OCDE (2009) presenta una serie de falencias detectadas en el sistema de educación superior chileno; entre ellas se afirma que existen currículos rígidos, programas de formación muy extensos, y métodos de enseñanza y aprendizaje evaluados como tradicionales y centrados en la transmisión mecánica de contenidos.

Figura 1. Carencias de los enfoques curriculares tradicionales

No se razona en términos de *output* (*benchmarks*) ni de roles profesionales. La definición de contenido es a menudo objeto de negociaciones “políticas” entre cátedras.

No se hace seguimiento de graduados

Evaluación del aprendizaje

Desarrollo de la estructura y contenidos del programa y (a veces) de los métodos de enseñanza

No hay consulta con actores externos

Incumbencias/criterios de habilitación profesional (en general, son criterios dados por la universidad)

Estructura de los estudios/titulaciones previstas en la normativa

Fuente: Corvalán et al., 2006.

Durante los últimos años las universidades nacionales, especialmente aquellas pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH), han buscado enfrentar y superar las limitaciones comentadas; para ello han iniciado movimientos de innovación curricular “vinculada a la necesidad de profundas transformaciones... en la trasmisión del conocimiento para la formación de los ciudadanos” (Pey y Chauriye, 2011: 5). No obstante, las autoras reconocen que los resultados de estos procesos han sido heterogéneos, y que uno de los grandes desafíos para la educación superior en los próximos años será culminar exitosamente dichos procesos.

En esta línea, el proceso de innovación curricular impulsado por el CRUCH tiene por objetivo principal promover “la formación de sujetos reflexivos, responsables, críticos, innovadores y versátiles. Asimismo, busca revertir la rigidez del proceso educativo, la restricción de las opciones vocacionales y laborales de sus destinatarios. Y suministrar una formación que contrarreste la rápida obsolescencia” (Pey y Chauriye, 2011: 6).

De la literatura, entonces, es posible extraer una serie de criterios/indicadores que caracterizan la innovación curricular en

educación superior. Para efectos de este estudio, el equipo investigador decidió tomar mayormente los siguientes:

- *Participación*, asumida como la integración de diversos actores en el proceso de construcción curricular, tanto en su génesis o inicio, como en el camino de elaboración y seguimiento correspondiente. La idea es que el rediseño involucre a la comunidad, “... comprometiendo, si fuera posible, al mayor número de personas en la universidad... Este compromiso supone un esfuerzo por comprender los procesos, un consenso en su análisis y en la toma de nuevas decisiones” (Cebrián, 2003: 22).
- *Sistematicidad/intencionalidad*, es decir, el proceso no es incidental, ni fortuito. Debe ser organizado y planificado, estableciendo objetivos, etapas, indicadores, y acciones de difusión y evaluación para su desarrollo (Cebrián, 2003). En este sentido, se establecen gradientes del cambio, y se organiza un proceso efectivo para alcanzar los resultados esperados.

- *Permanencia en el tiempo.* Dicho de otro modo, se vincula a la consolidación y permanencia temporal del diseño elaborado (Cebrián, 2003; Pey y Chauriye, 2011).

Políticas de innovación/renovación curricular

Las políticas educativas en los últimos años, a través del Programa MECESUP y otras iniciativas para apoyar el desarrollo de la educación terciaria, buscan favorecer el desarrollo de competencias en este sector educativo y, así, lograr un aumento en su equidad, eficiencia e inserción internacional.

En este escenario, en un informe elaborado para el proyecto Tuning latinoamericano (Tunnig América Latina, 2012) el Ministerio de Educación chileno reconoce que el país requiere desarrollar, para el progreso futuro, capacidades para gestionar, difundir, utilizar y crear el conocimiento. Esto significa implementar políticas de innovación que permitan:

- Incorporar en la educación terciaria a poblaciones de distintos quintiles y en diferentes etapas de vida.
- Aumentar la planta de capital humano avanzado que se incorpore en las universidades para investigar e implementar un posgrado de alto nivel.
- Innovar en la docencia de pregrado desarrollando renovaciones curriculares que permitan elaborar currículos flexibles, formación más abierta y centrada en los estudiantes.
- Potenciar el desarrollo de competencias transversales que son esenciales para profesionales del siglo XXI, tales como la capacidad de gestionar información; la familiaridad con las tecnologías de la información y las comunicaciones; y el dominio del idioma inglés.
- Desarrollar un sistema de créditos transferibles basado en la carga de trabajo real del estudiante.

Para complementar los planteamientos del Ministerio de Educación se destaca una de las recomendaciones realizadas por la OCDE y el Banco Mundial presentes en su informe “La educación superior en Chile”:

Hacer una revisión completa del currículo enseñando en instituciones de educación terciaria, con el fin de: i) identificar áreas donde el currículo es innecesariamente inflexible y demasiado especializado y desarrollar un plan de acción para enfrentar estos problemas sin sacrificar la calidad general de los programas; ii) introducir elementos curriculares adicionales tales como trabajo de equipo, destrezas comunicacionales, consciencia intercultural, espíritu empresarial y aprendizaje de un segundo idioma a un alto nivel de competencia.

Revisar la carga académica de los programas de educación terciaria en las instituciones de educación superior chilenas, teniendo en cuenta tanto las necesidades nacionales como los estándares internacionales, para desarrollar programas académicos menos recargados y más eficientes, así como también establecer una mayor articulación con los niveles anteriores de educación para reducir la brecha de conocimiento relevante necesarios para el ingreso a la educación terciaria (2009: 12).

Este aspecto también fue reflexionado por el Consejo Nacional de Innovación para la Competitividad (CNIC) y su estrategia para generar capital humano avanzado de calidad, para ser parte de la sociedad del conocimiento. Esta estrategia considera el acceso, la equidad y la articulación del sistema, sin embargo, uno de sus aspectos clave consiste en la promoción de un sistema de educación superior basado en currículos flexibles, eficientes, con movilidad y personalización en los itinerarios de formación, tanto técnica como profesional.

METODOLOGÍA

El trabajo se desarrolló en el marco de la investigación cualitativa, implementando el estudio de casos múltiples, de carácter instrumental, como aproximación metodológica (Stake, 2005). El propósito de desarrollar esta aproximación indagativa fue que nos permitiera identificar experiencias de rediseño curricular que, por su propia configuración, fuesen interesantes de ser analizadas, pues aportaban información pertinente y relevante para la realización del estudio. Dicho de otro modo, el propósito de seleccionar estos casos fue analizar propuestas que declararan explícitamente la intención de realizar (re)diseños curriculares concebidos como una innovación en la institución, con el propósito de generar conocimiento en relación con su configuración curricular y con las condiciones de gestión asociadas.

Así, las dimensiones a estudiar fueron, por una parte, estructurales, tales como: tipo de financiamiento, situación de acreditación y tiempo de implementación; mientras que, por otra, apuntaron a destacar orientaciones de su configuración curricular, como: referentes decisionales, tipo de diseño y estructura de la planificación, entre otros.

Los criterios básicos para la selección de casos fueron los siguientes:

- a) Instituciones o unidades académicas que tuviesen finalizados, o en desarrollo, procesos de rediseño curricular.
- b) Intención explícita de desarrollar transformaciones innovadoras a nivel curricular.
- c) Procesos de rediseño curricular finalizados, o en desarrollo, entre los años 2005 y 2010.
- d) Instituciones acreditadas por la Comisión Nacional de Pregrado (CNA).
- e) Finalmente, la accesibilidad a la situación de rediseño (disponibilidad de la

experiencia a esta investigación), fue un criterio operativo para la selección de los casos.

Con el propósito de heterogeneizar la muestra de casos a estudiar, se establecieron los siguientes criterios, que ampliaron las características de las experiencias investigadas:

- a) Consideración de instituciones pertenecientes y no pertenecientes al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH).
- b) Resguardo de cierta diversidad en cuanto a la ubicación geográfica de las instituciones (se procuró que estuviesen distribuidas en distintas regiones del país).
- c) Diversidad en la cobertura de impacto del rediseño desarrollado, es decir, se buscaron experiencias que se estructuraran a nivel macro (la institución completa), meso (facultad, escuela o instituto) y micro (una carrera en particular).
- d) Diferencia en las fuentes de financiamiento del proyecto, es decir, que su origen fuese tanto interno (con recursos provenientes de la misma institución) como externo (derivados de fuentes exteriores a la universidad).
- e) Pluralidad en la naturaleza epistemológica del área disciplinar investigada (variedad en las carreras rediseñadas).
- f) Por último, dentro de lo posible, se buscó que el financiamiento de la institución fuese tanto privado como estatal.

Si bien en el inicio no existió un número determinado de casos a investigar, la aplicación de los criterios de selección citados nos llevó a concluir siete casos de estudio. En la siguiente matriz (Cuadro 1) se sintetiza la caracterización de los siete casos estudiados:

Cuadro 1. Síntesis descriptiva de los casos intrínsecos

Caso	CRUCH	Región	Finan- ciamiento universidad	Acredi- tación institucional	Nivel	Unidad	Finan- ciamiento proyecto	Año de implemen- tación
1	No	RM*	Privado	Sí - 4 años (2008-2012)	Macro	Institución	Interno	2005 a 2007
2	No	RM	Privado	Sí - 5 años (2008-2013)	Meso	Inter-Facultad Ingeniería	Interno	2010
3	Sí	VII	Estatad	Sí - 5 años (2010-2015)	Meso	Facultad Ingeniería	Externo (MECESUP)	2004 a 2005
4	No	RM	Privada	Sí - 5 años (2009-2014)	Micro	Carrera Trabajo social	Interno	2009 a 2010
5	Sí	V	Privada	Sí - 6 años (2005-2011)	Micro	Carrera Ingeniería civil Informática	Externo (MECESUP)	2006 a 2007
6	Sí	RM	Privado	Sí - 7 años (2004-2011)	Meso	Instituto Estética	Interno	2009 a 2010
7	Sí	I	Privado	Sí - 5 años (2007-2012)	Micro	Carrera Ingeniería civil en computación e informática	Externo (MECESUP)	2006 a 2007

* Región metropolitana.

Fuente: elaboración propia.

En este marco, la investigación tuvo tres grandes etapas: la primera, mayormente descriptiva, permitió identificar los casos intrínsecos, así como generar y sistematizar información rigurosa en relación con las distintas experiencias de rediseño curricular estudiadas. El foco fue principalmente caracterizar los escenarios de acción, identificando los factores configuradores de los procesos desarrollados.

En una segunda etapa, se llevó a cabo un trabajo de profundización en la que se determinaron los lineamientos curriculares que orientaron el trabajo de rediseño en cada uno de los casos seleccionados.

Finalmente, se desarrolló un contraste de cada experiencia con los marcos referenciales construidos, determinando el sentido en que la innovación curricular se implementó en estos procesos de rediseño.

La técnica centralmente utilizada fue el análisis categorial de contenido (Andreu y Pérez, 2006), el que permitió definir construc-

tos teóricos asociados a la innovación curricular, los que posteriormente fueron aplicados a cada experiencia en particular.

Los criterios de rigor científico (Cornejo y Salas, 2011) que permitieron asegurar la cientificidad de la investigación a desarrollar fueron los siguientes:

- a) Coherencia interna: referida a la articulación que se estableció entre los distintos componentes y etapas del proceso desarrollado, en relación con los objetivos de investigación originalmente planteados.
- b) Profundidad comprensiva: asumida como la focalización que se desarrolló en el contexto de estudio (cada caso seleccionado), indagando todos los aspectos que surgieron de manera emergente en el proceso.
- c) Triangulación: concebida como el proceso de contrastación constante

que se estableció entre la diversa información generada, con el fin de ampliar la rigurosidad de los análisis desarrollados. La triangulación de fuentes y componentes se pretendió potenciar mayormente en este proyecto, sobre todo en la segunda etapa de la investigación. En este sentido, se trabajó tanto con documentos oficiales como con la información vertida por informantes clave. En relación con los documentos analizados, éstos fueron dos informes de resultados para cada caso, uno parcial y uno final. En relación con los actores, se seleccionaron dos informantes por cada caso de estudio: un académico (que hubiera liderado el proceso de rediseño), y un especialista asesor (que hubiera acompañado y orientado la construcción curricular). Se realizaron entrevistas en profundidad a cada uno de los

actores, basadas en una pauta temática semiestructurada.

El análisis de la información generada por ambas fuentes fue el análisis de contenido categorial mixto, es decir, algunas de las categorías empleadas fueron determinadas previamente (a partir de la indagación bibliográfica desplegada) y otras se generaron de forma emergente (teniendo como base el mismo proceso analítico en desarrollo). Esta información fue contrastada a nivel categorial, estableciéndose con ello convergencias y divergencias entre los diversos casos trabajados.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados generados en este estudio fueron múltiples y nos permitieron caracterizar en profundidad los casos seleccionados. La siguiente matriz (Cuadro 2) sintetiza los aspectos centrales develados a partir del análisis:

Cuadro 2. Orientaciones curriculares de los casos estudiados

Caso	Génesis del proceso	Referente decisional	Diseño	Planificación	Asesoría	Temporalidad
1	Autoridades	Proyecto educativo institucional	Colaborativo	Parcial	Curricular	Tres años (en proceso)
2	Autoridades	Competencias profesionales	Colaborativo	Completa	Curricular	Un año (en proceso)
3	Académicos	Actualización	Colaborativo	Parcial	Curricular y disciplinar	Un año (nuevo diseño)
4	Autoridades	Acreditación	Colaborativo	Parcial	Curricular	Un año (en proceso)
5	Académicos	Competencias profesionales	Individual	Parcial	Curricular	Información insuficiente
6	Académicos	Actualización	Colaborativo	Completa	Curricular y pedagógica	Un año (en proceso)
7	Académicos	Competencias profesionales	Colaborativo	Parcial	Curricular	Información insuficiente

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, la génesis de los procesos de rediseño fue diversa: en cuatro casos se implementó un modelo arriba-abajo, en

el que las autoridades institucionales tomaron la decisión de elaborar el proceso de rediseño. En los otros casos, el modelo implementado

fue abajo-arriba; en éstos, los académicos tomaron la decisión de generar el cambio. No obstante, en estas tres experiencias es importante considerar que si bien fueron los docentes los que plantearon las propuestas, éstas —en dos de los casos— se enmarcaron en un escenario nacional de transformación, como es el Programa MECESUP, que si bien pudo no ser obligatorio para las universidades, sí era deseable en tanto que oportunidad de mejoramiento institucional. Es por esa razón que resulta importante dilucidar si la participación en el proceso fue promovida en los discursos oficiales de cada institución, o si, por el contrario, surgió espontáneamente del cuerpo de profesores.

Existe una evidente vinculación entre la génesis del proyecto y la fuente de financiamiento del mismo. En efecto, en las experiencias en que fueron las autoridades las que decidieron elaborar el rediseño, el financiamiento fue interno; mientras que en dos de los casos en que los profesores la gestaron, el apoyo económico fue a partir del proyecto externo. Esta situación puede ser comprendida si se toma en cuenta que las autoridades institucionales pueden recurrir directamente a financiamiento institucional, lo cual resulta más complicado para los académicos, quienes deben solicitar apoyo externo para la implementación de estos procesos; en estos últimos escenarios el MECESUP fue una alternativa viable. Si bien éste no es un aspecto decisivo para evaluar el nivel de innovación logrado, sí es claro que su expresión es diversa y que, siguiendo nuestro marco referencial, podemos reconocer más claramente los procesos innovadores en los casos en que, espontáneamente, surge la motivación desde los mismos académicos.

Al analizar los elementos que fundaron la decisión de iniciar el rediseño, queda claro que el referente central —y permanentemente aludido— es la calidad de la formación; sin embargo, el detalle con que ésta es explicitada es diverso. En efecto, podemos

visualizar la consistencia de las prácticas formativas con el proyecto educativo institucional como el criterio menos aludido; no obstante, los referentes argumentados con mayor frecuencia son la actualización y alineamiento con los nuevos escenarios de formación a partir de la lógica de competencias profesionales.

Si realizamos un análisis más fino, podríamos encontrar consistencia entre estos dos criterios, pues en tanto la actualización mencionada alude a renovar la formación en términos disciplinares, las competencias profesionales apuntan hacia una actualización del paradigma formativo vigente en la educación superior. Esta información, hasta donde el estudio ha profundizado, no logra darnos un fundamento sólido para evaluar el nivel de innovación alcanzado en cada experiencia. Con todo, pareciera que en todos los casos, a excepción del primero, el referente es externo a la institución, y opera como una demanda generada desde el contexto amplio en que está inserta la institución.

En términos del grado de colaboración desarrollado, la configuración de cada experiencia es diversa; los casos oscilan desde propuestas que operan de manera estrictamente individual, como en el caso número 5, donde es un director de carrera el que plantea la propuesta, se asesora externamente y construye el proceso de rediseño; hasta situaciones como el caso número 6, que construye su propuesta de manera altamente participativa, integrando autoridades, directores, profesores jornada completa, profesores hora y estudiantes.

No contamos con información certera que justifique estas opciones, aunque las declaraciones de los líderes de cada proyecto reiteran que integrar a profesores hora al proceso de rediseño es altamente complicado porque la disponibilidad horaria de éstos es limitada. Sin embargo, esta variedad de participación en cada experiencia evoca diferentes niveles de desarrollo de la innovación curricular, pues la teoría es consistente en afirmar que las

metas comunes y el trabajo colaborativo son condiciones de desarrollo de la innovación curricular.

La organización del proceso, en términos de planificación de sus etapas, es también disímil: se encontraron experiencias en las que desde el inicio se articuló un plan de desarrollo definido y factible; otras situaciones evidencian un proceso menos estratégico y mayormente artesanal, por cuanto pareciera que cada etapa se planifica en la medida que se van presentando las demandas respectivas. Esta realidad puede ser explicada tanto por la inexperiencia con que algunos líderes enfrentaron el proceso, como por la falta de una asesoría especializada oportuna que haya apoyado el rediseño desde su origen. En efecto, teniendo como perspectiva el apoyo técnico-curricular con que cada proceso contó, es importante señalar que todos los casos tuvieron apoyo de asesores externos en el plano curricular. En los casos 1, 2, 4, 5 y 7 se trató de una sola persona. El caso 3 contó con un equipo conformado por dos especialistas en currículo y dos especialistas disciplinares que validaron la propuesta elaborada. El caso 6 se configuró por un especialista en currículo y un asesor pedagógico.

En este marco, la innovación no está siempre bien lograda, pues, siguiendo nuestro marco referencial, la orgánica del proceso, su planificación sistémica, es condición esencial para su desarrollo. Un apoyo externo efectivo y oportuno, por consiguiente, podría haber funcionado como un soporte valioso para la planificación estratégica del proceso.

Por último, en cuanto a la permanencia en el tiempo de la implementación del rediseño elaborado, también existen diferencias importantes. El periodo de finalización del rediseño condiciona este análisis, pues tres de los casos están en su primer año de desarrollo y, por ende, en una fase incipiente de implementación.

En dos de las experiencias la información entregada por ambos informantes ha sido

ambigua, lo que no nos permite determinar la temporalidad real de la correspondiente implementación. Sólo en uno de los casos, el 3, tenemos certeza de su limitada operación, dado que las directrices institucionales asumidas llevaron a que la unidad académica se viese obligada a redefinir y reorientar su proceso de rediseño curricular.

Por su parte, el caso 1 ha demostrado una mayor permanencia en el tiempo, lo que redundaría en una apropiación mayor y, por tanto, en mejores oportunidades para fortalecer la puesta en práctica de la innovación.

CONCLUSIONES

Como hemos observado, y siguiendo la propuesta teórica de Del Carmen (1990), pareciera que las lógicas de innovación gestionadas en las distintas instituciones son, en su mayoría, mixtas. Esto quiere decir que si bien con algunas acciones potencian el logro de la innovación, con otras —por razones incluso ajenas a la voluntad de los propios actores— debilitan su expresión.

Uno de los factores que limita el desarrollo de la innovación consiste en el escaso nivel de participación alcanzado. En efecto, en la generalidad de los casos estudiados la idea original de realizar el rediseño curricular se gestó desde las autoridades o desde un pequeño equipo de profesores y no se procuró ampliar la participación hacia otros actores, tales como la comunidad docente o el estudiantado. De hecho, este último sector está bastante ausente de estos escenarios, y constituye una fuente relevante de información, especialmente los egresados, quienes podrían aportar desde su experiencia profesional, e incrementar así la pertinencia de la innovación desarrollada.

En los casos en que sí se observó una mayor participación en el proceso de cambio, ésta fue *post-facto*, es decir, una vez que concluía el rediseño y comenzaba el proceso de implementación. Obviamente, la integración de actores en un momento final del rediseño complejiza la comprensión de los sentidos

originales y, por tanto, los sujetos logran menores niveles de apropiación del mismo. En un marco de estas características es difícil pensar que la propuesta pueda ser transferida a las prácticas de formación directamente, y se corre el riesgo de que el diseño se quede en un plano mayormente teórico, sin llegar a una concreción efectiva.

Otro aspecto importante de destacar, altamente asociado al punto anterior, y que también incide en el nivel de desarrollo de la innovación, es el grado de planificación estratégica del proceso a implementar. En efecto, la gestión de estas transformaciones se realizó, en la mayoría de los casos, en una línea intuitiva y artesanal, ya que las decisiones se fueron asumiendo de forma respondiente y en relación con las demandas emergentes del contexto. Resulta clave, para el desarrollo de la innovación, contemplar una planificación estratégica que incluya, por ejemplo, propósitos explícitos vinculados con la sensibilización y la generación del sentido de la innovación.

En esta línea, es fundamental que los líderes de estos procesos comprendan que la orgánica del cambio debe estar presente desde

las primeras etapas del trabajo; así se podrán fundar escenarios efectivos —asociados a diversos recursos— para la mejor implementación de la innovación diseñada.

En definitiva, el trabajo realizado nos permite visualizar interrogantes a investigar en el futuro, tales como: ¿la lógica *top-down* con que son desarrollados estos procesos genera un escenario apropiado y suficiente para la implementación de la innovación curricular?, ¿qué aspectos operativos y de sentido deberían resguardarse para superar esta orientación vertical en la labor de rediseño?, ¿qué tipo de estructura debiera ser fortalecida con el fin de visualizar el rediseño como una acción institucional sistémica, interdependiente con otros componentes, y no como un hacer aislado y fragmentado dentro del proceso de cambio?

En síntesis, y dado que el escenario de la educación superior en Chile nos conduce cada vez con mayor fuerza hacia la generación de propuestas innovadoras, ¿qué procesos deben ser promovidos en la gestión de las universidades para fortalecer una cultura de la innovación?

REFERENCIAS

- ANDREU, Jaime y Ana María Pérez (2006), "Análisis de contenido cualitativo", *Revista de Investigación Aplicada Social y Política*, núm. 1, pp. 131-141.
- ARMANET, Pilar (2000), "Los desafíos de la educación superior chilena en el siglo XXI", en Consejo Superior de Educación (ed.), *Políticas de educación superior: ¿tiempo de innovar?*, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, pp. 38-44.
- BRUNNER, José Joaquín (2011, 20 de noviembre), "El fenómeno más llamativo de la educación universitaria: masificación y universalización", *El Mercurio*, cuerpo D, p. 19.
- BRUNNER, José Joaquín (coord.) (2007), "Educación superior en Iberoamérica", Informe 2007, Santiago de Chile, CINDA.
- CAREAGA, Roberto y Eugenio Díaz (2010), "Introducción", en Comisión Nacional de Acreditación CNA-Chile (ed.), *Buenas prácticas del aseguramiento de la calidad de la educación superior en Chile*, Santiago de Chile, Comisión Nacional de Acreditación, CNA-Chile, pp. 9-14.
- CEBRIÁN, Manuel (2003), *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*, Madrid, Narcea.
- CORNEJO, Marcela y Natalia Salas (2011), "Rigor y calidad metodológicos: un reto a la investigación social cualitativa", *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad*, vol. 10, núm. 2, pp. 12-34.
- CORVALÁN, Oscar, Sebastián Donoso y Juan Antonio Rock (2006), *Nuevas tendencias curriculares de la educación superior en Europa y los Estados Unidos*, Talca, Universidad de Talca.
- DE LA TORRE, Saturnino, Bonifacio Jiménez, José Tejada, Paulino Carnicero, Nuria Borrell y José Luis Medina (1998), *Cómo innovar en los centros educativos: estudio de casos*, Madrid, Editorial Española.

- DEL CARMEN, Luis (1990), "Modelos de desarrollo curricular", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 178, pp. 69-72.
- ESCARRÉ, Roberto (2009), *Calidad y acreditación en la educación superior. Proyecto Safiro Network II*, Alicante, Universidad de Alicante, en: http://www.safironetwork.org/public_documents/SAFIRO_MT_Calidad.pdf (consulta: 20 de abril de 2010).
- FERNÁNDEZ, Enrique (2009), "Cambio de paradigma en la gestión de instituciones de educación superior", en Adolfo Arata y Emilio Rodríguez (eds.), *Desafíos y perspectivas de la dirección estratégica de las instituciones universitarias*, Santiago de Chile, Ediciones CNA-Chile, pp. 69-96.
- FERNÁNDEZ, Norberto (2008), "Modelos y sistemas de evaluación y acreditación de la educación superior. Situación y perspectivas para el mejoramiento de la calidad y la integración regional", en Ana Lucía Gazzola y Sueli Pires (eds.), *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior para América Latina y el Caribe*, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 57-108.
- FULLAN, Michael (2001), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- HANNAN, Andrew y Harold Silver (2000), *Innovating in Higher Education. Teaching and institutional cultures*, Buckingham, Open University Press.
- HARVEY, Lee (2005), "Quality Assurance in Higher Education: Some international trends", en Wietse de Vries (coord.), *Calidad, eficiencia y evaluación de la educación superior*, La Coruña, Netbiblo, pp. 183-204.
- JIMÉNEZ, Mónica, Felipe Lagos y Francisco Durán (eds.) (2011), *Propuestas para la educación superior. Foro Aequalis y las transformaciones necesarias*, Santiago de Chile, INACAP.
- KOZANITIS, Anastassis (2012), "Innovaciones pedagógicas", ponencia presentada en el Seminario "Innovación en docencia universitaria: su rol en la calidad de la educación superior", Santiago de Chile, abril de 2012.
- LEMAITRE, María José (2005), "Aseguramiento de la calidad en Chile: impacto y proyecciones", en Consejo Superior de Educación (ed.), *Aseguramiento de la calidad: impacto y proyecciones*, Santiago de Chile, Consejo Superior de Educación, pp. 55-69.
- MALLA, Judith (2012), *Gestión curricular universitaria: develando el marco referencial subyacente en los documentos vinculados al Proyecto MECESUP*, Tesis de Magister, documento de circulación restringida, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile-Facultad de Educación.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos/Banco Internacional para la Reconstrucción y el Desarrollo/Banco Mundial (2009), *La educación superior en Chile*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- PEY Roxana y Sara Chauriye (2011), *Innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores 2010-2011*, Santiago de Chile, Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas.
- RIVAS, Manuel (2000), *Innovación educativa. Teoría, procesos y estrategias*, Madrid, Síntesis.
- RUIZ, José María (2010), "Evaluación del diseño de una asignatura por competencias, dentro del EEES, en la carrera de Pedagogía: estudio de un caso real", *Revista de Educación*, núm. 351, pp. 435-460.
- SALAS, Víctor (coord.) (2004), *Informe final de evaluación. Programa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación*, Santiago de Chile, MECESUP-MINEDUC.
- STAKE, Robert (2005), *Investigación con estudio de casos*, Madrid, Morata.
- Tunnig América Latina (2012), *Informe Tercera Reunión*, Santiago de Chile, 2 al 4 de mayo de 2012.
- VILLA, Aurelio, Miguel Ángel Escotet y Juan José Goñi (2007), *Modelo de innovación de la educación superior*, Bilbao, Ediciones Mensajero.

Competencias comunicativas en idioma inglés

La influencia de la gestión escolar y del nivel socioeconómico en el nivel de logro educativo en L2-inglés

CARLOS RODRÍGUEZ GARCÉS*

El inglés se constituye en una lengua franca y su dominio una habilidad de primer orden. No obstante, apenas hasta el año 2010 el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación en Chile (SIMCE-MINEDUC) realizó una primera evaluación tendiente a conocer los niveles reales de dominio con base en estándares que alcanzaban los escolares en Chile. Mediante un análisis inferencial bivalente, y usando bases de datos nacionales, el artículo indaga sobre los niveles de logro diferenciados y la segmentación escolar. Se demuestra que los niveles de logro en L2-inglés son muy bajos, tanto en comprensión lectora como auditiva; y que, además, el relativo mejor aprovechamiento educativo evidenciado por los colegios particulares se explicaría básicamente por las características socio-económicas del alumnado: una vez controlado el nivel socioeconómico, la mayor capacidad en la instalación de competencias comunicativas en L2 favorece a los centros educativos de carácter público.

English has become a lingua franca and mastering the English language has become a skill of the first order. Nonetheless, it was only until the year 2010 that the Education Quality Measurement System (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación / SIMCE from the Ministry of Education in Chile) carried out a first evaluation aimed at identifying real language mastery levels based on the standards attained by students in Chile. Using bivariate inferential analysis and the national database, the paper inquires into the differentiated achievement levels and school segmentation. It demonstrates that achievement levels in English as a second language are extremely low, both in reading and listening comprehension. Besides, the relatively better achievement levels seen in private schools are basically explained by the students' socio-economic characteristics. Once the socio-economic level is controlled, public education centers are favored by a greater capacity to acquire communication skills in English as a second language.

Palabras clave

Idioma extranjero
Certificación
Calidad educativa
Eficiencia escolar
Nivel socioeconómico
Desigualdad
Habilidades de comunicación en idioma inglés

Keywords

Foreign language
Certification
Education quality
School efficiency
Socio-economic level
Inequality
Communication skills in the English language

Recepción: 25 de febrero de 2013 | Aceptación: 16 de mayo de 2013

* Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío de Chile y miembro del Centro de Informática Educativa (CIDCIE), con trabajos en el área de apropiación tecnológica con propósito educativo, uso de plataformas educativas y aplicaciones Tic-Edu en general. Doctor en Multimedia Educativo por la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: segmentación de procesos socioeducativos, brecha digital, sistemas evaluativos. Publicación reciente: (2014), "Calidad de la formación inicial docente: los déficits de las competencias pedagógicas y disciplinares en Chile", *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 1-25. CE: carlosro@ubiobio.cl

PROBLEMATIZACIÓN

La importancia de saber inglés

En Chile la enseñanza del idioma inglés se define como parte integrante de su política educativa nacional. El manejo adecuado de esta segunda lengua (L2-inglés) es concebida como una herramienta para comprender otras culturas y desarrollar nuevas habilidades de aprendizaje en los estudiantes y ciudadanos (MINEDUC, 1998). Esta situación es especialmente relevante dado el contexto de plena integración en la esfera internacional, donde domina el idioma inglés como lengua franca.

El idioma inglés, lengua oficial en más de 60 países del orbe (Cenoz, 1998), es también la lengua que se presenta con mayor frecuencia como L2 entre hablantes multilingües, y es la principal en la política internacional, las relaciones comerciales, los trabajos científicos y los contenidos de la Internet. De hecho, la mayor cantidad de información recientemente publicada, tanto en formato digital como físico, está en este idioma. Su omnipresencia es tan evidente que, como señala Crystal (1995), en ningún momento de la historia de la humanidad se ha hablado una misma lengua en tantos lugares y por tanta gente: se estima que alrededor de una cuarta parte de la población mundial lo habla como primera o segunda lengua, por lo que representa, hoy por hoy, el latín del pasado (Swiderski, 1996). En efecto, el inglés, como el latín durante el Imperio Romano, se constituye en la actualidad en la lengua franca o vehicular dominante adoptada para propiciar el entendimiento entre grupos de individuos que poseen distintas lenguas maternas. Factores socioeconómicos, históricos y geopolíticos hacen que el predominio lingüístico del inglés se establezca casi sin contrapesos con el propósito de que, a través de una lengua compartida, se potencien las relaciones económicas y el comercio, se promocionen valores culturales homogéneos, y se faciliten los procesos de movilidad

espacial o migración laboral de capital humano avanzado.

Lo anterior ha posibilitado la existencia de numerosos hablantes no nativos, así como el desarrollo de un conjunto de acciones, gubernamentales y privadas, para garantizar la instalación de competencias comunicativas en L2-inglés por parte de la población nativa de los diferentes países de habla no inglesa. Se considera que ser capaz de comunicarse a través de esta lengua será una habilidad de primer orden para integrarse adecuadamente a los circuitos de información, conocimiento y desarrollo; es por ello que se llevan a cabo y potencian procesos de intervención pedagógica con programas de idioma inglés que buscan generar competencias comunicativas o lingüísticas certificadas, es decir, capacidad demostrable para utilizar un idioma extranjero como herramienta de comunicación y de acceso a información en distintas situaciones. En lo específico, se busca que un número cada vez más significativo de personas puedan producir y entender enunciados gramaticales en lengua inglesa en sus diversos niveles (leer, escribir, escuchar, hablar y escribir).

En Chile, en el ámbito educativo, se estima que el manejo competente en L2-inglés proporciona un valor agregado de relevancia en los procesos de formación general en las instituciones educativas, ya que permite que los sujetos, al final del ciclo escolar, presenten mayores posibilidades de inserción y movilidad en el mercado laboral en trabajos mejor remunerados; asimismo, se considera que genera oportunidades de acumulación de capital humano avanzado por medio del acceso a becas de perfeccionamiento en un país extranjero, cuya obtención precisa de un manejo idiomático competente. En sintonía con ello, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), en sus planes y programas del subsector idioma inglés, lengua hegemónica en los procesos formativos en L2 en Chile, ha procurado poner énfasis en el desarrollo de las habilidades receptivas y en el uso de

la lengua como instrumento de acceso a la información y la cultura de habla inglesa; y, en consecuencia, asigna una enorme importancia tanto al desarrollo de habilidades de comprensión lectora y auditiva, como a las de expresión oral y escrita (MINEDUC, 2001). A pesar de ello, las heterogéneas modalidades de implementación del currículo en la práctica no han permitido asegurar a la población escolar chilena en su conjunto una enseñanza eficiente y un aprendizaje de calidad del idioma inglés.

El inglés como L2 en la experiencia chilena

Desde 1980 se implementó en Chile la enseñanza obligatoria de una segunda lengua. En primer lugar, hay que mencionar que las disposiciones reglamentarias del sistema educativo apuntan a la obligatoriedad de dos idiomas extranjeros en 7° y 8° grado de enseñanza básica, generalmente inglés, más un segundo idioma (francés o alemán). En 1984 esta oferta educativa en L2 se redujo a la enseñanza obligatoria a un solo idioma extranjero, en beneficio inmediato del inglés. Posteriormente, en la reforma educativa de 1999 se propuso un solo idioma obligatorio pero desde 5° Básico a 1° Medio,¹ concentrando así los esfuerzos educativos e institucionales en una única dirección y, de paso, aumentando el tiempo de exposición en L2. Si bien esta nueva reforma no hacía mención explícita de un idioma en particular, la oferta lingüística de los colegios se orientó y limitó al idioma inglés, y en esta dirección de instrucción hegemónica apuntaron de forma natural las acciones del MINEDUC.

Si bien, tal como se señala, el idioma inglés se transformó en un ramo obligatorio desde 5° Básico (K5) a partir de la reforma educativa, persisten dudas sobre el impacto real que ésta ha tenido en la instalación de competencias idiomáticas en la población escolar de Chile, además de que persisten las diferencias observadas entre los estudiantes dependiendo de su nivel socioeconómico familiar o del colegio de procedencia; estas diferencias han sido evidenciadas en otras áreas o sectores de aprendizaje y constatadas en pruebas nacionales e internacionales.

En efecto, el Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), así como las pruebas internacionales (TIMSS-1999; TIMSS-2003; PISA-2000; PISA-2006 y PISA-2009) revelan, en el mejor de los casos, sólo modestas mejoras. El sistema educacional chileno presenta profundas falencias en cuanto a su capacidad de instalar competencias cognitivas y procedimentales, en especial en los sectores de Lenguaje y Matemática, y en la población socioeconómicamente más desfavorecida.² De esta manera, se configura como un sistema escasamente eficiente en sus logros de aprendizaje y de calidad fuertemente segmentada según el nivel socioeconómico de la familia del alumnado; la adquisición de competencias comunicativas en L2-inglés no es la excepción.

No obstante lo anterior, y a pesar de la importancia declarada en el manejo del idioma inglés, se carece de evidencia que determine cuál es el desempeño real de los alumnos del sistema escolar chileno y, en especial, cuál es el impacto que a este respecto aportaría la

1 El sistema educativo chileno de carácter obligatorio está constituido por ocho años de enseñanza básica (1° a 8°) y cuatro años de enseñanza media (1° a 4°).

2 A modo de ejemplo, en la Prueba Pisa Matemáticas 2006-2009 los puntajes promedio no varían significativamente y se mantienen 75 puntos abajo del promedio de la OECD, con lo cual Chile se ubica en el lugar 49 de entre 65 países participantes, con un 22 por ciento de estudiantes que no dominan las competencias más elementales. En el área de Lectura, el puntaje promedio de los estudiantes chilenos de 15 años en PISA 2009 fue de 449 puntos, que si bien equivale a 40 puntos más que el obtenido en el año 2000, ubicó a Chile por debajo del promedio de la OECD y en el lugar 44 entre los 65 países participantes. Uno de cada tres escolares en esta área no evidencia las competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse productivamente a la sociedad. Esta situación se vuelve más preocupante en los sectores más vulnerables.

escuela y cuál el atribuido a factores ajenos a ella, como es la pertenencia a distintos estratos sociales o las características personales del estudiante. Sólo recientemente las evaluaciones realizadas por el SIMCE a la población escolar de tercero medio —realizada a fines de 2010— permiten indagar los niveles de dominio con base en estándar de los escolares en Chile; los resultados de dichas evaluaciones permiten también aproximarse a la eficiencia real de los diferentes sistemas educativos en la tarea de garantizar mejores niveles de logro en el dominio de L2-inglés; e incorporar valor agregado al capital sociocultural de sus alumnos.

Factores asociados a la adquisición de competencias lingüísticas en L2 inglés

Las competencias lingüísticas o comunicativas³ en hablantes no nativos en idioma inglés no están homogéneamente instaladas. Las personas evidencian diferentes capacidades para producir enunciados que respeten las reglas gramaticales de una lengua en términos de vocabulario, sintaxis, semántica y pronunciación adecuada; elementos necesarios no sólo para darse a entender en dicho idioma, sino también para comprender sus enunciados.

Las razones que explican este bajo nivel de dominio en L2, así como las brechas o diferencias observadas por parte de la población escolar, son complejas y de variada índole. Se trata de factores que actúan simultáneamente y configuran este escenario de precariedad y nivel de logro segmentado.

En efecto, diversas teorías, con distintos matices y profundidad, reconocen la importancia de un conjunto de factores ambientales, sociales y psicológicos que intervienen durante el proceso de adquisición de la competencia comunicativa en lengua no materna —o idioma extranjero—. Estas teorías explicarían

la gran variabilidad que existe en cuanto a los resultados que se consiguen en las acciones programadas de adquisición de competencias comunicativas en L2 (Bley-Vroman, 1990).

Dentro de los factores de tipo psicológico destacan aspectos cognitivos, de personalidad, actitudinales y motivacionales; y dentro de los factores de tipo socio-ambiental se consignan la pertenencia sociocultural y las características del contexto escolar (Altman, 1980; Stern, 1983; Skehan, 1991; Ellis, 1994; Mitchell, 1998; Tragant, 2000). Otras teorías sostienen la importancia de los componentes individuales que, pese a ser aún insuficientemente conocidos (Muñoz, 1999), se constituyen en la base de toda teoría que versa sobre la adquisición de una L2 (Selinker, 1972; Meisel *et al.*, 1981; Pienemann *et al.*, 1988; Larsen-Freeman, 1991).

Si bien los individuos presentan dispositivos mentales y biológicos que configuran una capacidad innata a desarrollar el lenguaje (Chomsky, 1977), la adquisición de una segunda lengua conlleva complicaciones adicionales que afectan la competencia lingüística de los hablantes no nativos, no sólo porque las personas no viven en el país donde se habla la lengua a adquirir, sino también por la interferencia lingüística que hace a este respecto la lengua materna, toda vez que el bilingüismo es un proceso de mediación entre estructuras comunicativas, semánticas, sintácticas y fonéticas distintas.

El tiempo de exposición, en especial el extracurricular, correlaciona positivamente con la rapidez y fluidez en la adquisición de una L2, especialmente en población de edad escolar, aunque los resultados son distintos dependiendo del periodo de iniciación y el tipo de exposición (Snow, 1983; Johnson y Newport, 1989; Flege, 1999). Es precisamente en la importancia atribuida al tiempo de exposición escolar en L2 en que se sustenta la lógica de

3 Si bien el concepto de competencias comunicativas tiene un sentido más amplio que el simple dominio gramatical o lingüístico, ya que se adentra también a las reglas de uso en la producción de enunciados adecuados en contextos discursivos, para efectos de esta investigación se entenderán los términos competencias lingüísticas y comunicativas como similares; esto es, como la capacidad para entender y expresarse en otro idioma.

la progresión casi lineal de los planes y programas educativos, a pesar de que los resultados expresados como logros de aprendizaje no son necesariamente lineales (Lightbown, 1989). Lo anterior nos permite reconocer la importancia de la calidad e intensidad de la exposición escolar, así como de las condiciones materiales para el aprendizaje, la preparación docente y las estrategias de enseñanza utilizadas; en este sentido, es evidente que la escuela cumple un papel primordial en la adquisición de una L2.

Referente a los factores de origen socio-educativo, estudios de antigua data reconocen la asociación entre clase social de pertenencia o nivel sociocultural y niveles de logro en L2, siempre a favor de los sectores medios y altos (Skehan, 1991). Las razones de esta asociación estarían determinadas por una mayor capacidad de los sectores mejor posicionados en la escala de los ingresos de usar un lenguaje descontextualizado (Ellis, 1994), especialmente en aquellos contextos que favorecen el aprendizaje formal en lugar del desarrollo de habilidades comunicativas e interpersonales (Holobrow y Genesee, 1991). Así también, el escaso manejo de la lengua materna estándar presente en las clases sociales más pobres inhibe aún más las posibilidades de un correcto desempeño en L2 (Muñoz, 2000).

Aunque el debate respecto de la eficiencia pública-privada para controlar el capital sociocultural y económico familiar en la producción educativa es controversial, y seguramente seguirá vigente, dado que los hallazgos en ese sentido son insuficientes y contradictorios (Witte, 1992; Evans y Schwab, 1995; Goldhaber, 1996), la evidencia estaría apuntando a la persistencia de los efectos socio-familiares. Al respecto, no obstante, el proceso mediante el cual estos factores se constituyen en beneficios educativos para el joven estudiante, cómo actúan y en qué momentos, continúa siendo objeto de investigación (Benavides, 2007). Coleman *et al.* (1966), pioneros en este tipo de estudios, concluían

tempranamente que los establecimientos tenían poca influencia en los logros educativos de los estudiantes y que existían otros *inputs*, tales como atributos personales y/o características familiares, que eran más importantes a la hora de la promoción del rendimiento educativo (*output* educativo). En efecto, el referido informe, elaborado con base en los datos de más de medio millón de alumnos, establecía que las variables de la escuela no explicaban más allá de 10 por ciento de la varianza en los resultados de los alumnos, debido a que éstos estaban determinados centralmente por el origen sociocultural de los estudiantes. A partir de allí se sucedieron múltiples estudios con similares —aunque matizadas— conclusiones que cada vez con mayor fuerza otorgan relevancia a los factores socioculturales o extra-escuela (Arancibia, 1992; Gerstenfeld, 1995; Arancibia y Álvarez, 1996; Redondo, 1997; Bravo *et al.*, 1999; Mizala y Romaguera, 2000; Brunner y Elacqua, 2003; Murillo *et al.*, 2003; Navarro, 2003; Martinic y Pardo, 2003; García-Huidobro, 2004; Eyzaguirre, 2004; Fantuzzo *et al.*, 2004; Redondo *et al.*, 2004; Cornejo, 2006; Carnoy, 2005).

No obstante lo anterior, y pese a que los hallazgos de la tradición investigativa en torno a la “eficacia escolar” son aún materia de discusión, estos enfoques teóricos han gozado de amplia difusión al articularse a través de variados centros de estudio que tienen influencia en los espacios de toma de decisiones en política educativa, en especial en países de habla inglesa (Murillo, 2003). Se trata de centros de estudio (*think tank*) de suma importancia en la tarea de dimensionar y recomendar medidas para la eficiencia de la inversión educativa y los procesos de reforma (Coraggio y Torres, 1997).

Aunque los factores familiares e individuales de los alumnos sean elementos relevantes al momento de explicar sus resultados de aprendizaje, la escuela se constituye también en un factor de especial importancia para educandos provenientes de familias

en situación de vulnerabilidad y pobreza (Brunnner y Elacqua, 2004); no obstante, este efecto disminuye como resultado de la segmentación socioeducativa de las mismas escuelas: los estudiantes que asisten a escuelas de nivel socioeconómico alto tenderían a tener mejores rendimientos que aquéllos que asisten a escuelas de bajo nivel socioeconómico, incluso después de haber controlado el nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes individualmente (Willms, 2006), pues tienen la posibilidad de nutrirse de un mejor efecto de pares y de climas sociales más propicios para el aprendizaje. Un adecuado clima de aula, un ambiente de respeto, un marco normativo y disciplinar pertinente instalan las condiciones de base sobre las cuales se sustenta el aprendizaje, por lo que, en espacios sociales degradados y de convivencia deteriorada, esto se pone en entredicho. Por otro lado, respecto del efecto de pares o compañeros de curso, la homogeneidad socioeconómica y la selectividad educativa inhiben la posibilidad de interacción entre alumnos más y menos aventajados que permita el modelamiento de los comportamientos en el aula y el mejoramiento de los niveles de logro.

En resumen, aunque la evidencia empírica sobre este tema es de reciente discusión, los resultados encontrados permiten proporcionar suficientes bases a posturas teóricas que plantean la existencia de determinantes estructurales que explican las diferencias en los niveles de logro de los estudiantes (Arnold y Doctoroff, 2003; Sirin, 2005), muchas de las cuales operan con relativa independencia del factor escuela (Brunnner y Elacqua, 2004). Es por ello que resulta especialmente relevante la asociación entre pobreza y rendimiento o fracaso escolar, situación que cuestiona fuertemente el mejor desempeño de la administración privada en la gestión de mejores niveles de logro en las diversas áreas del currículo en sus estudiantes.

Con base en lo anterior, este artículo explorará descriptivamente los niveles de logro en el dominio lingüístico o comunicativo del inglés, en términos de certificación⁴ y rendimiento (puntaje), que tienen los alumnos provenientes de administraciones educativas y niveles socioculturales y económicos diferentes. En otro nivel de análisis, se busca determinar la incidencia que tienen estos factores en los niveles de aprovechamiento educativo en L2-inglés; en especial, se explora la relación entre administración pública o privada con el rendimiento escolar en L2-inglés y la eficiencia que estas unidades educativas logran una vez controlado el nivel socioeconómico familiar de los alumnos.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Caracterización del instrumento y diseño

La prueba SIMCE-inglés, primera en su tipo utilizada en Latinoamérica, es un test que se aplica a todos los estudiantes de 3° año medio del país, y tiene por finalidad conocer los niveles de dominio en L2-inglés; esto con el propósito, a nivel ministerial, de disponer de un diagnóstico o situación base para próximas evaluaciones y definir cursos de acción futuros. En esta primera evaluación nacional se hizo uso de la prueba TOEIC Bridge (*Test of English for International Communication*) homologada a estándares internacionales y desarrollada por el ETS (Educational Testing Service). Este test evalúa en forma directa las habilidades de comunicación, comprensión auditiva y comprensión escrita y, en forma indirecta, las capacidades de producción oral y escrita.

La prueba, con un total de 100 preguntas de selección múltiple que el alumno debe responder en 60 minutos, está dividida en dos secciones: comprensión auditiva (*listening comprehension*) y comprensión de lectura (*reading comprehension*), con 50 preguntas cada una. Al corregir se accede a puntajes que van

4 Los estudiantes que alcancen el estándar exigido en la prueba recibirán un certificado que acredite dichas competencias.

de 20 a 180 puntos. Esta prueba fue aplicada entre el 25 de octubre y el 5 de noviembre de 2010, y permitió identificar (certificar) a los estudiantes que habían alcanzado un nivel básico en idioma inglés como L2 con base en el estándar que definen los planes y programas ministeriales a este respecto.

El nivel de certificación se obtiene al alcanzar 134 puntos o más, esto es: 64 en comprensión auditiva y 70 en la parte de comprensión lectora, como mínimo. Según la alineación al estándar internacional, se estima que el alumno en situación de certificación es capaz de comprender frases y expresiones relacionadas con temas cotidianos al escuchar mensajes breves, avisos e instrucciones (comprensión auditiva); así como comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente, tales como información de anuncios, menús, horarios, señales y letreros en lugares públicos; cartas, catálogos y artículos breves de un diario (comprensión lectora).

Para el análisis de los resultados de estas pruebas nacionales, una vez realizados los cruces necesarios de bases de datos distintas, y generadas las variables de segmentación, se procede a caracterizar los niveles de dominio que presentan los estudiantes en L2-inglés, y adicionalmente se definen algunos factores asociados al mismo, todo dentro de un análisis de naturaleza bivariante. En un segundo nivel, utilizando como control la segmentación socioeducativa del alumnado que preferencialmente atiende un determinado tipo de establecimiento educativo (A, B, C, D, E), se procede a determinar comparativamente los niveles de logro educativo en L2-inglés por tipo de establecimiento, a fin de dar cuenta del nivel de eficiencia educativa atribuida a los establecimientos particulares por sobre los de administración pública. Todos los análisis y la manipulación de bases de datos se realizaron mediante el programa SPSS en su versión 15.0.

CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

Como se informa en la Tabla 1, esta prueba fue aplicada a un total de 65 mil 535 alumnos pertenecientes a 2 mil 607 establecimientos nacionales de educación media o secundaria. La muestra presentaba una distribución relativamente homogénea en cuanto al sexo, con leve presencia superior para el caso de las mujeres (53.1 por ciento); 45.1 por ciento pertenecen a la rama humanista-científico de enseñanza.

Dado que los resultados de aprendizaje pueden ser explicados por un conjunto de variables, es posible distinguir factores asociados al establecimiento y a los propios alumnos.

Tabla 1. Características de la muestra (N=65,535)

	N	%
Sexo:		
Hombre	30,745	46.9
Mujer	34,790	53.1
Tipo enseñanza:		
Humanista científico	29,560	45.1
Técnico profesional	35,975	54.9
Dependencia:		
Municipalizado	27,299	41.7
Part. subvencionado	31,816	48.5
Part. pagado	6,420	9.8
Nivel socioeconómico		
A (bajo)	15,474	23.6
B (medio bajo)	24,428	37.3
C (medio)	12,726	19.4
D (medio alto)	6,618	10.1
E (alto)	6,289	9.6

Fuente: elaboración propia con datos de la prueba SIMCE inglés, 2010.

El factor escuela está constituido por un conjunto de variables asociadas al establecimiento que afectan los resultados. Se vinculan con la calidad docente, el equipamiento, la infraestructura y la capacidad de gestión

institucional, entre otras. Éstas son, de alguna manera, controlables y manejables por el propio establecimiento en particular, o por el sistema educacional en general, mediante procesos de reclutamiento, selección o cualificación del profesorado, mejoras en la inversión en infraestructura o materiales para la enseñanza, implantación de nuevos modelos de gestión educativa, etc. En términos generales, para efectos de este trabajo se asumen las diversas modalidades de la gestión educativa que caracterizan al sistema escolar chileno, a saber: público o municipal, particular-subvencionado y particular-pagado. Con relación al factor de carácter político-administrativo, tal como se señala en la Tabla 1, 41.7 por ciento de los alumnos estudian en establecimientos públicos; 48.5 por ciento en establecimientos particulares subvencionados por el Estado, y sólo 9.8 por ciento lo hace en un establecimiento particular-pagado.

Respecto a las características de los estudiantes, uno de los factores de mayor incidencia en el rendimiento es el nivel socioeconómico o capital socio-cultural acumulado de sus familias; este factor es escasamente afectado por el establecimiento más allá de la simple selección;⁵ por ello, y a fin de hacer realmente comparables los resultados obtenidos en SIMCE-inglés entre establecimientos que pertenecen a diferentes modalidades administrativas, pero que atienden a población escolar de características socio-culturales similares, los establecimientos educacionales se agruparon de acuerdo a las características socioeconómicas familiares predominantes de sus alumnos. Para estos efectos se consideran los años promedio de escolaridad del padre y la madre, el ingreso familiar percibido y el índice de vulnerabilidad escolar del establecimiento de acuerdo con la clasificación del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (IVE-SINAE). Este índice IVE es

calculado desde 2007 por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB) con base en la medición de un conjunto de variables asociadas al fracaso escolar, y refleja la condición de riesgo asociado a los estudiantes de cada establecimiento educativo expresada en cinco niveles de prioridades excluyentes. Utilizando como base estas variables principales se procedió a realizar un análisis de conglomerados a fin de dividir el conjunto de establecimientos en grupos —o cluster— que aseguraran la máxima similitud interna (homogeneidad intragrupo) y la mayor heterogeneidad entre-grupo posible. Esto dio lugar a la configuración de una tipología de cinco niveles, o cluster (A, B, C, D, E):

- Nivel A: grupo socioeconómico bajo (23.6 por ciento de la muestra). La mayoría de los estudiantes de este grupo declara que sus padres tienen hasta nueve años de escolaridad y un ingreso familiar promedio de hasta 215 mil pesos mensuales (alrededor de 500 dólares). Un 39 por ciento posee automóvil en su hogar y 34 por ciento cuenta con computador e Internet. Entre 61.01 y 100 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 68 por ciento.
- Nivel B: grupo socioeconómico medio-bajo (37.3 por ciento de la muestra). En este tipo de establecimiento la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 10 y 11 años de escolaridad, 46 por ciento posee automóvil y 58 por ciento de los estudiantes tiene computador e Internet en su hogar. Cuentan con un ingreso familiar de entre 216 mil y 325 mil pesos mensuales (entre 500 y 700 dólares). Entre 40.01 y 61 por ciento de los estudiantes

5 Atendiendo a la importancia que este atributo tiene en los mejores niveles de logro del estudiantado es que muchos establecimientos seleccionan a sus alumnos con base en el perfil socioeconómico de sus padres. Así mismo, sistemas educativos de varios países lo tienen expresamente prohibido en sus establecimientos educativos, en especial en los financiados con fondos públicos.

se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 51 por ciento.

- Nivel C: grupo socioeconómico medio (19.4 por ciento de la muestra). Se caracteriza porque la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 12 y 13 años de escolaridad; 60 por ciento declara poseer automóvil en su hogar, 80 por ciento de los estudiantes posee computador e Internet en su hogar, y entre 23 y 40 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 32 por ciento. Cuentan con un ingreso familiar de entre 326 mil y 550 mil pesos mensuales (entre 700 y 1 mil 200 dólares).
- Nivel D: grupo socioeconómico medio-alto (10.1 por ciento de la muestra). En este grupo la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen entre 14 y 15 años de escolaridad, 78 por ciento tiene automóvil y 91 por ciento posee computador y cuenta con Internet en sus respectivos hogares. Tienen un ingreso familiar de entre 551 mil y 1 millón 200 mil pesos mensuales (entre 1 mil 200 y 2 mil 600 dólares). Hasta 23 por ciento de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, con un IVE-SINAE promedio de 18 por ciento,
- Nivel E: grupo socioeconómico alto (9.6 por ciento de la muestra). Segmento donde la mayoría de los estudiantes declara que sus padres tienen 16 o más años de escolaridad. Un 96 por ciento posee automóvil en su hogar, y 98 por ciento tiene computador e Internet. Cuentan con un ingreso familiar de más de 1 millón 200 mil pesos (aproximadamente, más de 2 mil 600 dólares). En este tipo de establecimientos no se registran estudiantes en condición de vulnerabilidad social.

ANÁLISIS DE DATOS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Niveles de logro en SIMCE-inglés

La Tabla 2 muestra que, de acuerdo a la medición realizada a un total de 65 mil 535 alumnos de tercer año de enseñanza media, sólo uno de cada diez (11 por ciento) logra certificación de nivel básico. El promedio que obtienen los estudiantes es de 97 puntos, esto es, un 54 por ciento del puntaje de la escala, que consta de 180 puntos. Estos niveles de desempeño son inferiores al que obtienen estudiantes de países de otros continentes; por ejemplo, en Japón los estudiantes de enseñanza media alcanzan un promedio de 119 puntos en la misma prueba.

Tabla 2. Niveles de logro SIMCE inglés, 2010 (N=65,535)

	(\bar{x}/s)	Certificación	
		N°	%
Comprensión lectora	50.0 (14.3)	8,040	12.3
Comprensión auditiva	47.0 (15.6)	9,789	14.9
Global	97.0 (28.7)	7,300	11.1

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Al analizar sus dos componentes o dimensiones, en la misma Tabla 2 se observan leves pero significativas diferencias entre comprensión lectora y auditiva, con 50 y 47 puntos respectivamente ($t_{rel} = 91.383$; $p < 0.03$); en consecuencia, comprenden mejor L2-inglés cuando lo leen que cuando lo escuchan. Similares resultados son los encontrados por el informe MINEDUC-Cambridge (2004).

No obstante lo anterior, en ambas dimensiones (comprensión lectora y comprensión auditiva) los niveles de logro son relevantemente deficientes: un 87.7 por ciento no alcanza el puntaje requerido para certificación en

el área de comprensión lectora (70 puntos), así como un 85.9 por ciento no lo logra en el área de comprensión auditiva (64 puntos). Esto significa que nueve de cada diez estudiantes (89 por ciento) son incapaces de comprender frases y expresiones orales de uso cotidiano, y tampoco logran comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente en idioma inglés.

Esta evidencia refuerza, en forma creciente y sistemática, una constante nacional respecto de los escasos niveles de logro alcanzados tanto en pruebas nacionales como internacionales; además demuestra, una vez más, que el grueso de la población escolar chilena no alcanza los estándares requeridos en competencias básicas de aprendizaje, con independencia del sector o subsector de aprendizaje de que se trate.

Puede afirmarse, por lo tanto, que los esfuerzos realizados en estos últimos 20 años no han ido en la dirección correcta o, al menos, no han sido suficientes para lograr que el sistema educativo chileno se aproxime a asegurar de modo equitativo no sólo el acceso al sistema, sino también el logro de aprendizajes que posibiliten, a personas y colectivos, desarrollar sus capacidades y potencialidades en sintonía con los requerimientos del mundo actual. Un sistema educativo eficaz es aquél que promueve el desarrollo de los educandos más allá de lo que sería previsible al considerar su situación de base, sea ésta económica, social, cultural o de aptitudes para el estudio (Sheerens, 2000). Lamentablemente, la enseñanza de L2-inglés no escapa de esta tendencia general.

Esta evidencia también es refrendada por el diagnóstico MINEDUC-Cambridge realizado en Chile en 2004, el cual dio cuenta de las falencias de la enseñanza de inglés. En efecto, los resultados de este estudio mostraron que sólo 1 por ciento de los alumnos de 8º, y 5 por ciento de los alumnos de 4º medio alcanzaron un nivel ALTE 2, equivalente a un PET (Preliminary English Test). Es decir, un nivel

de dominio inicial del inglés de expresión limitada, que implica que el alumno comprende información rutinaria en temas abstractos o relativos a la cultura. Este estudio informó también que en 8º básico o primaria, 45 por ciento de los alumnos no tiene un profesor de inglés titulado, y 12 por ciento no lo tiene al llegar a 4º medio (MINEDUC/University of Cambridge, 2004). Esta evidencia estaría apuntando a la escasa especialización del profesorado del subsector L2-inglés, y, por lo tanto, a un dominio deficiente de la disciplina y del manejo de estrategias didácticas pertinentes.

SIMCE-inglés y factores asociados

La eficiencia de los procesos de adquisición de una L2 se ve afectada por una amalgama de variables y eventos de distinta naturaleza de orden social e individual. La situación geográfica e histórica de la comunidad lingüística y sus agentes, la identidad socio-cultural de sus miembros, las políticas educativas y los modelos de enseñanza implementados; el nivel de competencias lingüísticas del profesorado, las estrategias de aprendizaje implementadas, el tiempo y calidad de la exposición, las necesidades educativas y las motivaciones individuales, entre otros, se constituyen en factores de relevancia a la hora de determinar y explicar los logros educativos. No obstante la existencia de factores individuales ajenos a la escuela que explicarían la variabilidad existente en cuanto a los resultados conseguidos con la enseñanza planificada en L2 —y mencionados tempranamente por Bley-Vroman (1990)—, a la política educativa le cabe el rol y el deber ineludible de neutralizar, estandarizar o compensar la influencia de estos factores individuales, en su mayor parte heredados, a fin de garantizar aprendizajes de calidad y pertinencia con independencia de la condición económica o socio-educativa del estudiantado.

El hecho de que la acción educativa, en su interés manifiesto de instalar competencias comunicativas en L2, no obtenga los

resultados esperados, puede deberse también a la tardanza en incorporar al inglés, desde el inicio del proceso de escolarización, en los planes y programas ministeriales de educación como asignatura obligatoria, pues el tiempo de exposición al estímulo lingüístico, tal como evidencian Johnson y Newport (1989) y Flege (1999), se relacionaría positivamente con

la rapidez y fluidez en la adquisición de una L2. No obstante lo anterior, no debe despreciarse la importancia que tiene la calidad e intensidad de la exposición escolar al estímulo lingüístico, así como las condiciones materiales para el aprendizaje, la preparación disciplinar y pedagógica de los docentes y las estrategias de enseñanza por ellos utilizadas.

Tabla 3. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010 según variable analítica

	C. Lectora (\bar{x}/s)	C. Auditiva (\bar{x}/s)	Total (\bar{x}/s)	Certificación (%)
Sexo:				
Hombre	50.2 (14.8)	47.4 (15.7)	97.7 (29.4)	11.8**
Mujer	49.8 (13.8)	46.4 (15.4)	96.2 (28.0)	10.3**
Tipo enseñanza:				
Humanista científico	55.1 (15.9)	52.6 (17.5)	107.7 (32.5)	19.4**
Técnico profesional	43.8 (8.9)	40.1 (8.9)	83.9 (15.7)	11.1**
Dependencia:				
Municipalizado	44.8 (10.5)	41.1 (10.7)	85.9 (19.4)	2.6**
Part. subvencionado	49.8 (12.5)	46.6 (13.4)	96.4 (24.4)	7.6**
Part. pagado	73.1 (14.6)	74.2 (14.9)	147.3 (28.7)	65.0**
Nivel socioeconómico				
A	41.9 (7.9)	38.0 (7.8)	79.9 (13.4)	0.4**
B	45.2 (9.5)	41.6 (9.7)	86.8 (17.3)	1.6**
C	52.2 (12.3)	48.7 (13.1)	100.9 (23.9)	8.3**
D	59.8 (13.9)	57.9 (15.0)	117.7 (27.7)	23.8**
E	73.8 (14.1)	75.0 (14.4)	148.8 (27.7)	66.8**
Total	50.0 (14.3)	47.0 (15.6)	97.0 (28.7)	11.1

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

** Diferencias significativas al 0.01.

En la Tabla 3 podemos observar que si bien la mayoría de los estudiantes, con independencia del segmento de que se trate, no alcanza los niveles de desempeño esperados para el grado en que se encuentran en L2-inglés, al analizar los atributos basales y socio-educativos de los estudiantes se observa que los niveles de logro, en términos de certificación, favorecen a los estudiantes de sexo masculino [(1. $N=65.535$) = 42.073; $p<.00$]; del plan de estudio humanista-científico [(1. $N=65.535$) = 5476.035; $p<.00$]; de dependencia particular-pagado [(2. $N=65.535$) = 21165.69; $p<.00$] y de

nivel socioeconómico alto [(4. $N=65.535$) = 24.854.47; $p<.00$].

No obstante, en el contexto bivariante de asociación, los factores de la Tabla 3 que presentan un mayor índice de relación con la variable certificación, según las pruebas Phi o V de Cramer⁶ son nivel socioeconómico ($V=0.616$; $p<0.00$) y dependencia ($V=0.568$; $p<0.00$). Como contraparte, el plan de estudios ($\phi=0.289$; $p<0.00$) y el sexo ($\phi=0.25$; $p<0.00$) fueron los factores que presentaron menor fuerza de asociación. En consecuencia, son los factores nivel socioeconómico y dependencia los

⁶ Coeficiente Phi y V de Cramer obtenidos una vez determinada la significación estadística de chi cuadrado en tabla de contingencia con uno o más de un grado de libertad respectivamente; y con el objeto de determinar la fuerza de la asociación constatada.

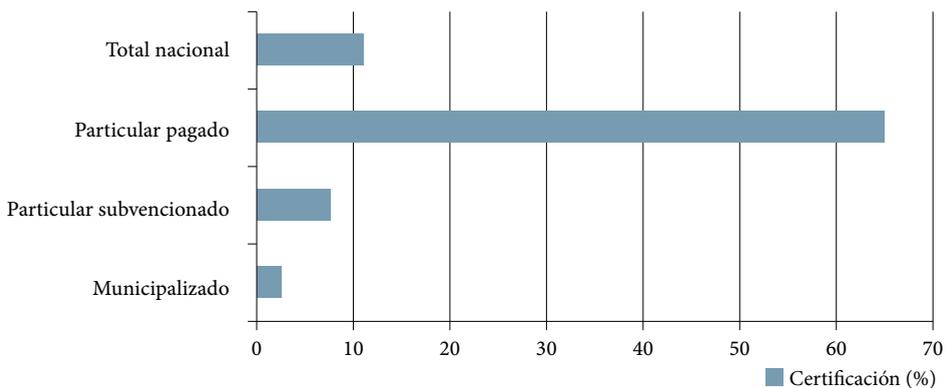
que se relacionan más fuertemente con las posibilidades de que un alumno alcance el nivel de certificación básico en L2-inglés. En efecto, la probabilidad de alcanzar nivel de certificación de un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que de uno de dependencia municipal. A su vez, en caso de ser del nivel socioeconómico de más altos ingresos es 167 veces mayor en comparación a los alumnos de sectores más vulnerables. En términos de equidad, son precisamente los estudiantes provenientes de niveles socioeconómicos más desfavorecidos en la escala de los ingresos los que también muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados. Por ejemplo, en un curso de 40 alumnos del grupo socioeconómico alto, un promedio de 27 alumnos lograron la certificación de inglés, mientras que en un curso del grupo socioeconómico bajo, escasamente uno de ellos lo consiguió.

Competencias en L2: sistema de gestión escolar vs nivel socioeconómico

Dentro del espacio analítico bivalente al momento de analizar los niveles de logro (certifi-

cación) con base en la naturaleza administrativa del establecimiento se puede ver que los colegios de dependencia particular, y muy especialmente los particular-pagados, tenderían a ser más eficientes en la instalación de competencias idiomáticas en sus alumnos (Gráfico 1). De este mismo gráfico se desprende que de un curso de tamaño promedio (40 alumnos), 26 de ellos alcanzarían nivel de certificación en la medición SIMCE inglés al pertenecer a un colegio particular-pagado; como contraparte, tan sólo un alumno lo sería en un curso de igual tamaño en el sector municipal. Esta situación se constata también al momento de analizar los puntajes totales, y en cada una de las dimensiones de la prueba (comprensión auditiva y comprensión lectora) observadas en la Tabla 3. En efecto, los colegios particular-pagados evidencian un diferencial —o *delta*, en términos de cambio absoluto— de 28.3 puntos más en la parte de comprensión lectora, y de 33.1 puntos en la de comprensión auditiva que su contraparte municipal. Es decir, en términos relativos, sus puntajes son 63.2 y 80.5 por ciento más elevados, respectivamente.

Gráfico 1. Alumnos en situación de certificación L2-inglés según modalidad de gestión administrativa



Fuente: elaboración propia con base en datos de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Aun cuando es importante establecer los niveles de aprendizaje que alcanzan los estudiantes, también lo es reconocer la relevancia

del capital sociocultural, el nivel socioeconómico, el capital humano familiar acumulado y otros factores extra-escuela en el rendimiento

escolar, pues estos datos darían cuenta de las inequidades instaladas en el sistema educativo chileno, así como de la capacidad real que tiene la institución educativa de incidir sobre estos factores. Esta situación propicia una fuerte controversia sobre la influencia real que ejercen los planteles educacionales de diferente naturaleza administrativa en el rendimiento de los educandos en los distintos sectores de aprendizaje, incluyendo la enseñanza del idioma inglés. Aunque controversial, este aspecto es relevante, máxime si se considera la fuerte segmentación socio-educativa que caracteriza al sistema escolar chileno. Es más, analizar los datos (puntaje y certificación) sin controlar las características de la demanda (nivel socioeconómico del alumnado) introduce un sesgo analítico que induce al error de sobreestimar

el mejor desempeño de las instituciones privadas en la eficiencia escolar y en la calidad de sus procesos educativos como expresión de nivel de logro de sus estudiantes. En efecto, es precisamente esta ausencia de control del nivel socioeconómico del alumnado lo que posibilita a los teóricos de la *school choice*, defender la idea de la libre elección escolar por medio de *vouchers*, y sostener que son los centros privados los más eficientes en la provisión de servicios educativos, debido a que responden mejor a la competencia que los públicos y logran certificar mayores niveles de aprovechamiento educativo en sus alumnos. Además, quienes sostienen esta posición afirman que los centros privados brindan un servicio de mejor calidad que los públicos, certificada por una evaluación externa como el SIMCE.

Tabla 4. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010, según gestión administrativa y NSE

NSE	Dependencia	C. Lectora (\bar{x})	C. Auditiva (\bar{x})	Certificación (%)
A	Municipalizado	41.8	37.9	0.5
	Particular-subvencionado	42.2	38.1	0.3
B	Municipalizado	44.9	41.2	1.7
	Particular-subvencionado	45.6	42.0	1.6
C	Municipalizado	52.8	49.3	9.3
	Particular-subvencionado	52.0	48.6	8.0
D	Municipalizado	64.4	61.3	32.8
	Particular-subvencionado	59.5	57.5	22.8
	Particular-pagado	58.6	58.7	25.2
E	Particular-subvencionado	67.1	67.7	46.5
	Particular-pagado	74.2	75.3	67.8

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

En reconocimiento de la importancia atribuida a este factor extra escuela en los niveles de éxito académico de sus estudiantes, es que se procedió a segmentar a los establecimientos educativos considerando el perfil socioeconómico de su alumnado (Tabla 4). Esta categorización opera, tal como se menciona en la metodología, con base en las diferencias familiares en cuanto a escolaridad de los

padres, ingreso familiar, tenencia de Internet y automóvil e índice de vulnerabilidad del establecimiento; y se distinguen cinco niveles en escala ascendente: A, B, C, D y E.

Esta clasificación, si bien es relevante, resulta deficiente toda vez que parte del supuesto —insuficientemente contrastado— de que el proceso escolar es idéntico en cuanto a equipamiento, recursos y demás condiciones

pedagógico-infraestructurales instaladas para favorecer el aprendizaje; en rigor, el proceso escolar opera como extensión sistémica y en relación sinérgica con el nivel socioeconómico de las familias, profundizando las diferencias y segmentaciones. De esta situación tampoco están ajenas las escuelas públicas que operan con base en las restricciones duras o blandas de sus administraciones comunales, ya que dependen de la capacidad económica de sus respectivos municipios para solventar parte del costo en educación por medio de transferencias económicas directas o indirectas al sistema. A su vez, la capacidad económica de estos municipios o entidades públicas está también heterogéneamente distribuida.

No obstante estas deficiencias, en el análisis de los macro factores asociados al aprendizaje se asume que los resultados del proceso educativo están fuertemente influenciados y/o determinados por el nivel socioeconómico de las familias de procedencia del alumnado, incluso por encima de lo que se podría esperar por parte del mismo establecimiento educacional (Jencks, 1972; Coleman, 1990). Por consiguiente, una adecuada comparabilidad de la eficiencia educativa (nivel de logro) en establecimientos con diferentes modalidades de gestión educativa (pública o privada, por ejemplo) debería realizarse con base en un nivel o condición socioeconómica igual, como procedimiento de control, de forma tal que sea posible estimar con mayor seguridad que las diferencias observadas sean atribuibles al “factor escuela”; esto es, considerar el nivel de logro o aprovechamiento educativo como resultado directo y/o efecto de la acción docente o gestión educativa propiamente tal, aislando con mayor probabilidad otros factores intervinientes ajenos e independientes de la escuela.

Es así que los niveles de logro en L2-inglés observados en el Gráfico 1, sean como expresión de puntaje o de porcentaje de certificación, deben ser analizados con cautela al momento de inferir un mejor desempeño

para la gestión escolar del sector particular en la provisión de servicios educativos, y por ende también una mayor deficiencia del sector público; esto debido a que la mayor capacidad del sector privado en la instalación de competencias comunicativas en L2-inglés puede estar fuertemente influenciada por el perfil del alumno y sus familias. En efecto, al momento de comparar los niveles de dominio o competencias en L2-inglés entre los distintos establecimientos, pero que atienden a una misma población estudiantil, esto es, controlando por nivel socioeconómico del alumnado (Tabla 4), la mayor capacidad o eficiencia educativa de los colegios de gestión privada se anula, o bien se hace irrelevante.

Existen entonces importantes *inputs* externos al establecimiento educativo que de alguna manera se distribuyen homogéneamente, por lo que cualquier apreciación referente a la calidad diferencial de los establecimientos con base en su dependencia administrativa debe ser matizada por los atributos de la demanda y demás características externas a la gestión escolar. Especial relevancia tiene aquí el perfil socioeconómico y educativo familiar del alumnado que atienden y que, como se ha dicho, dada la configuración del sistema escolar chileno, se encuentra fuertemente segmentado. El problema de la segmentación escolar provoca que la población estudiantil no se distribuya homogéneamente entre los diversos establecimientos, y por lo tanto el análisis de los niveles de logro evidenciados en las pruebas es engañoso si no se controlan los factores externos que sostienen esta segmentación, misma que es, a su vez, extensión de la desigualdad social y territorial existente en Chile.

En efecto, en todos y cada uno de los componentes analizados de la prueba SIMCE-inglés los diferenciales de logro educativo (puntajes obtenidos o nivel de certificación) del alumnado de establecimientos públicos y privados observados en la Tabla 3 y Gráfico 1, una vez se controla el nivel socioeconómico de los alumnos, no sólo se hacen inexistentes, sino

que además se inclinan a favor del sector municipal. Tal como se evidencia en la Tabla 4, en establecimientos de estrato socioeconómico bajo (nivel A) mientras un colegio municipal certifica a 0.5 por ciento de sus alumnos, sólo 0.3 por ciento lo hace en el sector particular-subservencionado. Igual situación se observa en los niveles B y C (medio bajo y medio respectivamente), donde los diferenciales de certificación, siendo bajos, favorecen a los municipales. Es más, cuando se observa el comportamiento de estas variables en alumnos de nivel medio-alto (D), único momento en que confluyen los tres tipos de dependencias, los niveles de certificación favorecen ampliamente a los establecimientos municipales, incluso por encima de los particular-pagado, donde los primeros obtienen 30 por ciento más de certificación que los particular-pagado; los alumnos de este último tipo de escuelas sólo demuestra mayores niveles de eficiencia educativa en los estratos altos (E). Igual tendencia se observa al momento de analizar los puntajes obtenidos en las pruebas de comprensión auditiva o lectora.

Estos resultados son similares a los señalados por el informe MINEDUC/Cambridge (2004), donde se establece que a mayor ingreso y educación de los padres, variables por lo demás fuertemente asociadas, mayor es el rendimiento. Así también, establece que en los niveles socioeconómicos bajo, medio bajo y medio, los estudiantes de distintas dependencias administrativas (municipal y particular subservencionados) obtienen resultados similares con una tendencia levemente mayor, aunque no significativa, en favor de los colegios públicos. Así también, en los niveles medio alto y alto, los estudiantes de colegios particulares subservencionados obtienen puntajes significativamente más bajos que los estudiantes de otras dependencias. Incluso

en el sector medio alto, único estamento con triple representación, el que mejores niveles de logro obtiene es el municipal, levemente superior al particular-pagado, pero muy por encima del sector subservencionado, con 40, 39 y 33 puntos, respectivamente. Todas estas tendencias se observan tanto en 8° básico (primaria) como en 4° medio (secundaria) (MINEDUC/Cambridge, 2004).

La Tabla 4 no sólo pone en entredicho la mayor eficiencia del sector privado en la instalación de competencias comunicativas en L2, sino que además permite constatar la primacía de los factores de origen socio-educativo como elementos explicativos de los diferenciales de logro. En concordancia con otros estudios (Skehan, 1991; Ellis, 1994) se reconoce la asociación existente entre nivel sociocultural de pertenencia y niveles de dominio de una segunda lengua, que en el caso de Chile, y según los datos analizados, tiende a ser mayor en los sectores medios y altos. Ello encontraría su explicación en una más desarrollada habilidad, por parte de los sectores de mejor nivel socioeconómico y capital humano familiar acumulado, de usar lenguaje descontextualizado, así como una mayor posibilidad para la exposición de habilidades comunicativas o lingüísticas en espacios de interacción en la esfera extra-escolar. El escaso manejo de la lengua materna estándar que se evidencia en los sectores sociales de mayor vulnerabilidad o pobreza tiende también a inhibir aún más las posibilidades de un correcto desempeño en L2. Un adecuado desarrollo de la habilidad comunicativa en la lengua materna estándar facilita el desarrollo de una segunda lengua; y, como contraparte, si ésta no ha logrado un desarrollo adecuado ni pertinente, se inhibe aún más la adquisición de L2 (Muñoz, 1999; Muñoz, 2000)

Tabla 5. Niveles de logro SIMCE-inglés, 2010 según sexo y NSE

NSE	Dependencia	C. Lectora (\bar{x})	C. Auditiva (\bar{x})	Certificación (%)
A	Hombre	41.76	38.26	0.6
	Mujer	42.10	37.62	0.2
B	Hombre	45.42	42.26	2.0
	Mujer	45.03	40.86	1.2
C	Hombre	52.84	49.48	9.4
	Mujer	51.52	47.95	7.1
D	Hombre	60.80	58.94	26.5
	Mujer	58.82	56.82	20.9
E	Hombre	74.20	75.20	68.1
	Mujer	73.39	74.69	65.2
General	Hombre			11.9
	Mujer			10.3

Fuente: elaboración propia con base en los resultados de la prueba SIMCE-inglés, 2010.

Por otra parte, el impacto del contexto familiar en los niveles de logro también es diferente según el sexo de los alumnos: así por ejemplo, tal como se señala en la Tabla 5, las diferencias de sexo en cuanto a proporción de certificación en L2-inglés son levemente mayores en los hombres que en las mujeres (11.9 *versus* 10.3 por ciento) y tienen independencia relativa del estrato socioeconómico familiar de pertenencia. No obstante, estas diferencias entre hombres y mujeres, en términos de *riesgo relativo*, se acrecientan levemente conforme disminuye el nivel socioeconómico; es decir, los alumnos de niveles socioeconómicos más altos no sólo obtienen mejores resultados, sino que además evidencian menores brechas entre hombres y mujeres en lo que a L2-inglés se refiere.

Por último, los estudiantes provenientes de familias en situación de mayor vulnerabilidad o pobreza están en desventaja en la tarea de alcanzar niveles de logro en L2-inglés a causa de las precarias y particulares condiciones del hogar, pero si adicionalmente están segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es altamente probable que su rendimiento

empeore. Ocurre así que los estudiantes de cualquier grupo, al estar expuestos a las mismas influencias pedagógicas y grupo de pares, tienden a parecerse en su rendimiento y, por tanto, se reproduce una fuerte homogeneidad intragrupo y la consiguiente heterogeneidad entre grupos. Es decir, el aprovechamiento educativo en L2-inglés, tanto en puntaje como en nivel de certificación, dentro de un mismo grupo, tiende a ser relativamente similar, pero se diferencia fuertemente al comparar con establecimientos cuyo alumnado proviene de diferente estrato socioeconómico. En consecuencia, no sólo el riesgo es doble, tanto por ser pobre como por educarse con compañeros de igual condición de pobreza, sino que además las brechas en los niveles de logro se profundizan según se ensanchan los extremos de la escala de los ingresos o capital humano familiar acumulado, posibilitando así que el efecto del nivel socioeconómico individual tienda a amplificarse, dada la marcada segregación socioeducativa del sistema escolar chileno. Todo esto da cuenta de una proporción importante de la varianza de las diferencias observadas en el logro educativo en L2-inglés.

CONCLUSIONES

La prueba SIMCE-inglés, aplicada en 2010, no sólo es la primera en su tipo utilizada en Latinoamérica, sino que además se constituye, a juicio del Ministerio de Educación y sus prodecimientos de validación, en un eficiente mecanismo para determinar los niveles de logro de los estudiantes que están terminando su proceso de enseñanza obligatoria en el país (K12). Esta prueba se suma a un conjunto de pruebas nacionales aplicadas en Chile (Matemática, Lenguaje, Ciencias, Educación física) para proporcionar una visión diagnóstica evaluativa respecto de las competencias comunicativas en idioma inglés basada en un estándar homologable; en conjunto, estos instrumentos contribuyen a poner a prueba la calidad del sistema educativo en un área que carecía de información de esta naturaleza para la toma de decisiones.

De acuerdo a las mediciones de la prueba SIMCE, que fue aplicada a un total de 65 mil 535 alumnos de tercer año de enseñanza media, los niveles de logro son bajos tanto en comprensión lectora como auditiva, e inferiores a los que obtienen estudiantes de países de otros continentes. En términos generales, nueve de cada diez estudiantes (89 por ciento) son incapaces de comprender frases y expresiones orales de uso cotidiano, así como tampoco logran comprender textos breves y sencillos que contienen vocabulario de uso frecuente en idioma inglés.

Aunque los niveles de desempeño son bajos, éstos favorecen a los estudiantes de sexo masculino, del plan de estudio humanista-científico, de dependencia particular-pagado y de nivel socioeconómico alto.

Son los factores nivel socioeconómico y dependencia los que se relacionan más fuertemente con las posibilidades de que el alumno alcance nivel de certificación básico en L2-inglés. La posibilidad de certificación en un alumno de un colegio particular-pagado es 27 veces mayor que en uno de dependencia

municipal; la posibilidad de certificación de un alumno de nivel socioeconómico alto es 167 veces mayor que la de un alumno de nivel socioeconómico bajo. Además, son precisamente los estudiantes provenientes de los sectores más vulnerables los que muestran resultados más bajos en los aprendizajes evaluados.

Si bien los niveles de logro favorecen a los colegios particulares, en especial a los pagados, la aparente mayor capacidad de este tipo de colegios en la instalación de competencias comunicativas del idioma inglés se anula al momento de controlar el nivel socioeconómico del alumnado. En efecto, en todos y cada uno de los componentes analizados de la prueba, los diferenciales de logro público-privado no sólo se hacen inexistentes, sino que además se inclinan a favor del sector municipal una vez que se controla el nivel socioeconómico de los alumnos. Estos resultados son similares a los señalados por el informe MINEDUC/Cambridge (2004).

Los estudiantes provenientes de familias en situación de mayor pobreza operan con desventaja en la tarea de alcanzar niveles de logro en L2-inglés a causa de las precarias condiciones del hogar, pero si adicionalmente están segregados en escuelas con un nivel socioeconómico bajo, es altamente probable que su rendimiento empeore.

En la medida que estos hallazgos en SIMCE-inglés 2010 son similares a los obtenidos en todo el sistema escolar con independencia relativa del sector de aprendizaje (Matemática, Lenguaje, Ciencias, etc.) y son constatados en reiteradas mediciones nacionales e internacionales, se hace necesario realizar reformas estructurales que eviten la segmentación socioeducativa. Los proveedores educativos de instrucción obligatoria, sean públicos o privados, no pueden seleccionar a sus alumnos por rendimiento académico o nivel socioeconómico, máxime cuando estos establecimientos son financiados por el Estado y operan bajo modalidades de libre elección. A su vez, se

debe procurar profesionalizar la actividad docente encargada del subsector educativo L2-inglés, de forma tal que los profesores a cargo

del currículo sean especialistas en la disciplina con amplios conocimientos en pedagogía y didáctica de la enseñanza en L2.

REFERENCIAS

- ALTMAN, Howard (1980), "Foreign Language Teaching: Focus on the learner", en Howard Altman y Caradog Vaughan James (eds.), *Foreign Language Teaching: Meeting individual needs*, Oxford, Pergamon, pp. 1-16.
- ARANCIBIA, Violeta (1992), "Efectividad escolar. Un análisis comparado", *Revista de Estudios Públicos*, núm. 47, pp. 101-125.
- ARANCIBIA, Violeta y María Inés Álvarez (1996), *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres (revisión de investigaciones educacionales 1980-1995)*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- ARNOLD, David y Greta Doctoroff (2003), "The Early Education of Socioeconomically Disadvantaged Children", *Annual Review of Psychology*, vol. 54, núm. 1, pp. 517-545.
- BENAVIDES, Martín (2007), "Lejos (aún) de la equidad. La persistencia de las desigualdades educativas en el Perú", en Santiago Cueto (coord.), *Investigación, políticas y desarrollo en el Perú*, Lima, Grade, pp. 457-483.
- BLEY-Vroman, Robert (1990), "The Logical Problem of Foreign Language Learning", *Linguistic Analysis*, vol. 20, núm. 1-2, pp. 1-49.
- BRAVO, David, Dante Contreras y Claudia Sanhueza (1999), *Rendimiento educacional, desigualdad y brecha de desempeño privado/público: Chile 1982-1997*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de Economía.
- BRUNNER, José Joaquín y Gregory Elacqua (2003), *Informe de capital humano*, Santiago de Chile, Universidad Adolfo Ibáñez.
- CARNOY, Martín (2005), "La búsqueda de la igualdad a través de las políticas educativas: alcances y límites", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 2, pp. 1-14.
- CENOS, Jasone (1998), "English in Europe: Native vs. non-native varieties", *APAC of News*, núm. 34, pp. 22-27.
- CHOMSKY, Noam (1977), *El lenguaje y el entendimiento*, Barcelona, Seix-Barral.
- COLEMAN, James (1990), *Equality and Achievement in Education*, San Francisco, Westview Press.
- COLEMAN, James, Ernest Campbell, Carol Hobson, James McPartland y Alexander Mood (1966), *Equality of Education Opportunity*, Washington, U.S. Office of Education.
- CORAGGIO, José Luis y Rosa María Torres (1997), *La educación según el Banco Mundial. Un análisis de sus propuestas y métodos*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- CORNEJO, Rodrigo (2006), "El experimento educativo chileno 20 años después: una mirada crítica a los logros y falencias del Sistema Escolar", *Revista Iberoamericana de sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 118-129.
- CRYSTAL, David (1995), *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ELLIS, Rod (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- EVANS, Williams y Robert Schwab (1995), "Finishing High School and Starting College: Do catholic schools make a difference?", *Quarterly Journal of Economics*, vol. 110, núm. 4, pp. 941-974.
- EYZAGUIRRE, Bárbara (2004), "Claves para la educación en pobreza", *Revista de Estudios Públicos*, núm. 93, pp. 250-277.
- FANTUZZO, John, Christine McWayne, Marlo Perry y Stephanie Childs (2004), "Multiple Dimensions of Family Involvement and their Relations to Behavioral and Learning Competencies for Urban, Low-income Children", *School Psychology Review*, vol. 33, núm. 4, pp. 467-480.
- FLEGE, James, Grace Yeni-Komshian y Serena Liu (1999), "Age Constraints on Second-Language Acquisition", *Journal of Memory and Language*, vol. 41, núm. 1, pp. 78-104.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo (2004), "A modo de síntesis: políticas educativas y equidad en Chile", en Juan Eduardo García-Huidobro (ed.), *Políticas educativas y equidad*, Santiago de Chile, Ford Foundation/UNESCO/Universidad Alberto Hurtado, pp. 193-302.
- GERSTENFELD, Pascual (1995), *Comparación regional del impacto de las características del hogar en el logro escolar*, Santiago de Chile, CEPAL, Serie Políticas Sociales, núm. 9.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (1998), *Curriculo EFL*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2001), *Programa educación media formación general*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-MINEDUC/University of Cambridge (2004), *Resultados nacionales de diagnóstico en inglés*, Santiago de Chile, Esol-Examination.

- GOLDBABER, Dan (1996), "Public and Private High Schools. Is school choice an answer to the productivity problem?", *Economics of Education Review*, vol. 15, núm. 2, pp. 93-109.
- HOLOBROW, Naomi y Fred Genesee (1991), "The Effectiveness of a Foreign Language Immersion Program for Children from Different Ethnic and Social Class Backgrounds", *Report 2. Applied Psycholinguistics*, vol. 12, núm. 2, pp. 179-198.
- JOHNSON, Jaqueline y Elissa Newport (1989), "Critical Period Effects in Second Language Learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language", *Cognitive Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 60-99.
- JENCKS, Christopher (1972), *Inequality: A reassessment of the effect of family and schooling in America*, Nueva York, Basic Books.
- LARSEN-FREEMAN, Diane (1991), *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman.
- LIGHTBOWN, Patsy (1989), "L'apprentissage des langues secondes en salle de classe", *AQEFSL*, vol. 10, núm. 2, pp. 34-45.
- MARTINIC, Sergio y Marcela Pardo (2003), "La investigación sobre eficacia escolar en Chile. Estado del arte", en Francisco Javier Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/MECD-Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp. 93-123.
- MEISEL, Jürgen, Harald Clahsen y Manfred Piennemann (1981), "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 3, núm. 2, pp. 109-135.
- MITCHELL, Rosamond (1998), *Second Language Learning Theories*, Londres, Arnold.
- MIZALA, Alejandra y Pilar Romaguera (2000), *Determinación de factores explicativos de los resultados escolares en educación media en Chile*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Centro de Economía Aplicada, Serie Economía, núm. 85.
- MUÑOZ, Carmen (1999), "The Effects of Age on Instructed Foreign Language Acquisition", en Santiago González, Roberto A. Valdeón, Daniel García, Ana Ojanguen, Martín Urdiales y Arantxa Antón (comps.), *Essays in English Language Teaching. A review of the communicative approach*, Oviedo, Universidad de Oviedo, pp. 1-21.
- MUÑOZ, Carmen (2000), "Bilingualism and Trilingualism in School Students in Catalonia", en Jasone Cenoz y Urike Jessner (eds.), *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 157-178.
- MURILLO, Francisco Javier (2003), "El movimiento de investigación de eficacia escolar", en Francisco Javier Murillo (coord.), *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*, Bogotá, Convenio Andrés Bello/MECD-Centro de Investigación y Documentación Educativa, pp. 53-92.
- MURILLO, Francisco Javier, Elsa Castañeda, Eduardo Fabara, Santiago Cueto, José Donoso, María Henández, Mariano Herrera, Orlando Murillo, Marcela Román y Paul Torres (2003), *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*, Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- NAVARRO, Rubén (2003), "El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2, pp. 1-15.
- PIENEMANN, Manfred, Malcolm Johnston y Geoff Bridley (1988), "Constructing an Acquisition-based Procedure for Assessing Second Language Acquisition", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 10, núm. 2, pp. 217-243.
- REDONDO, Jesús (1997), "La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad", *Revista de Psicología*, vol. 6, pp. 7-18.
- REDONDO, Jesús, Karina Rojas y Carlos Descouvières (2004), *Equidad y calidad de la educación en Chile. Reflexiones e investigaciones de eficiencia de la educación obligatoria (1990-2001)*, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Facultad de Ciencias Sociales.
- SELINKER, Larry (1972), "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, vol. 10, núm. 1-4, pp. 209-231.
- SHEERENS, Jaap (2000), *Improving School Effectiveness Planning*, Paris, UNESCO-International Institute for Educational Planning (IIEP).
- SIRIN, Selcuk (2005), "Socioeconomic Status and Academic Achievement: A meta-analytic review of research", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-453.
- SKEHAN, Peter (1991), "Individual Differences in Second Language Learning", *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 13, núm. 2, pp. 275-298.
- SNOW, Catherine (1983), "Age Differences in Second Language Acquisition: Research findings and folk psychology", en Kathleen M. Bailey, Michael H. Long y Sabrina Peck (eds.), *Second Language Acquisition Studies*, Rowley, Newbury House, pp. 141-150.
- STERN, Hans (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- SWIDERSKI, Richard (1996), *The Metamorphosis of English. Versions of other languages*, Londres, Bergin & Garvey.

- TRAGANT, Elsa (2000), “La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera”, en Carmen Muñoz (ed.), *La adquisición de una lengua segunda en el aula*, Barcelona, Ariel, pp. 81-105.
- WILLMS, Douglas (2006), *Las brechas de aprendizaje: diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*, Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- WITTE, John (1992), “Private School versus Public School Achievement: Are there findings that affect the educational choice debate?”, *Economics of Education Review*, vol. 11, núm. 4, pp. 371-394.

Educación y reproducción de sociedades no capitalistas

El caso de alumnos de telebachillerato y la Empresa Forestal Comunitaria de San Pedro el Alto, México

MARA ROSAS-BAÑOS* | MARÍA EVELINDA SANTIAGO JIMÉNEZ**
RUTH LARA-RODRÍGUEZ***

En este texto se analiza el caso de los jóvenes de telebachillerato de la agencia de San Pedro el Alto, Oaxaca, México, para explorar la perspectiva de los jóvenes sobre su futuro profesional; su permanencia en la comunidad; la gestión de la empresa a través de los usos y costumbres; y sus motivaciones para trabajar en la Empresa Forestal Comunitaria a la luz de la perspectiva de la sociología de la educación y la pedagogía crítica. El estudio es de tipo explicativo; la recopilación de datos se realizó mediante cuestionarios de preguntas semiabiertas que cubrieron 90 por ciento de la población de jóvenes. Se concluye que existen oportunidades para reenfocar la ideología transmitida a los jóvenes que estudian la educación media superior, a través de la construcción de espacios comunitarios de intercambio entre autoridades comunitarias y los jóvenes, como medio para mitigar las percepciones construidas en la escuela y ampliar las propias.

This text analyzes the case of youth in a high school learning program with television support pertaining to an agency in San Pedro el Alto, Oaxaca, Mexico. It explores the youth's perspective regarding their professional future; their permanence in the community; the company's management, ruled by customary law (known in Mexico as 'customs and traditions'); and their motivation to work in the Community Forestry Company, from the perspective of Sociology of education and Critical pedagogy. The data compilation for this explicatory study was conducted via semi-open questionnaires applied to 90 percent of the local youth population. The paper concludes that there are opportunities to refocus the ideology transmitted to youth studying middle higher education through the construction of community spaces where community authorities and youth can exchange points of view as a way of mitigating the perceptions constructed by the school and extending the perceptions of youth.

Palabras clave

Empresa forestal comunitaria
Educación
Jóvenes
Usos y costumbres
Sociología de la educación
Pedagogía crítica

Keywords

Community forestry company
Education
Youth
Customs and traditions
Sociology of education
Critical pedagogy

Recepción: 20 de mayo de 2013 | Aceptación: 12 de septiembre de 2013

* Profesora-investigadora del Centro de Investigaciones Económicas, Administrativas y Sociales del Instituto Politécnico Nacional. Doctora en Ciencias Económicas. Líneas de investigación: economía ecológica, economía solidaria, desarrollo alterno sustentable, educación y sustentabilidad. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con M.E. Santiago y L. Juárez Ruiz), "Economía ecológica y solidaria en el currículo del siglo XXI: el caso de la Maestría en Gestión de Proyectos para el Desarrollo Solidario del IPN", *Revista de Educación Superior*, vol. XLIII, núm. 170, pp. 89-112. CE: mrb_ec@yahoo.com.mx, mrosasb@ipn.mx

** Profesora-investigadora adscrita a la División de Estudios de Posgrado e Investigación del Instituto Tecnológico de Puebla. Profesora-investigadora de tiempo parcial en la Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. Doctora en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca. Líneas de investigación: alfabetización reflexiva, construcción permanente del pensamiento; alianza de saberes, relaciones de intercambio; gestión de procesos turísticos alternativos. Publicaciones recientes: (2015), "La inclusión del conocimiento tradicional en los procesos científicos transdisciplinarios", *Kasmera Journal*, vol. 43, núm. 1, pp. 209-233. CE: mariaevelinda.santiao@itpuebla.edu.mx y evelindasantiago@yahoo.com.mx

*** Consultora independiente y auditora de Scientific Certification Systems (SCS). Maestra en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional. CE: ruthlarriguez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Las empresas forestales comunitarias (EFC) tienen una historia reciente en América Latina. La mayoría de los casos exitosos se ubican en México y Guatemala (Sabogal *et al.*, 2008). Surgen de iniciativas autogestionarias en comunidades rurales, fundamentalmente indígenas, que cuentan con recursos forestales. Tienen la particularidad de no solamente extraer un recurso, sino de establecer condiciones para los límites de extracción, prácticas de silvicultura sustentable, creación de empleos, adaptación de tecnologías en los procesos de extracción y distribución colectiva de los excedentes económicos de la empresa (Bray y Merino, 2005; Antinori y Bray, 2005; Torres-Rojo *et al.*, 2007). Sus características se asemejan a las de las cooperativas (Rosas-Baños y Lara-Rodríguez, 2013a) y las explicaciones teóricas de sus orígenes han estado habitualmente relacionadas con la existencia de capital social debido al conjunto de valores —confianza, solidaridad y cooperación— en las que se sustentan (Bray y Merino, 2005).

Las EFC dan vida a una dinámica social sustentada en un sistema de cargos, el cual constituye una forma compleja de autogobierno local (Carlsen, 1999) que genera un tipo particular de progreso en el que se da una integración de objetivos de forma horizontal, es decir, no se privilegia exclusivamente el ámbito económico o social, y el progreso local se cimenta en la capacidad de compatibilizar intereses socio-ecológicos. El órgano máximo de toma de decisiones de las EFC en México es la asamblea general de comuneros o ejidatarios, que es donde se elige a las autoridades de la comunidad, y quienes al mismo tiempo tendrán responsabilidades en la EFC. La asamblea general organiza la actividad social, económica

y política mediante cargos, trabajo que generalmente no es remunerado, y que se realiza a favor de la comunidad (Carlsen, 1999).

Las EFC tienen tres características esenciales que determinan la forma de organización socioeconómica: la propiedad común, la inversión social y los cargos. Estas características marcan un distanciamiento respecto de la gestión de las empresas privadas y de los valores en torno al capitalismo. En el caso de San Pedro el Alto —comunidad indígena zapoteca— se ha estudiado la fuerza de la autoridad comunitaria, que es capaz de subsumir el interés individual y familiar en pro de los intereses comunitarios (Garibay, 2002); se considera que este tipo de capacidad corresponde a una sociedad campesina corporativa (Garibay, 2007) o una sociedad de tipo poscampesino (Rosas-Baños y Lara-Rodríguez, 2013b).¹

Lo anterior refiere a un contexto socioeconómico no capitalista en el que se desarrollan los jóvenes de San Pedro el Alto, quienes reciben una educación en el nivel medio superior con un currículo enfocado a crear competencias para incrementar la productividad económica (INEE, 2010-2011) bajo la ideología del sistema económico dominante. La pregunta que surge es ¿qué resultados podríamos prever de esta combinación? De acuerdo a la sociología de la educación, específicamente en el campo de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1977), los resultados de la educación son totales: el dominio ideológico favorece la reproducción de las relaciones sociales de producción capitalista y, consecuentemente, la extinción de la reproducción de la vida comunitaria; lo mismo sucede en Althusser (1988). De acuerdo a la pedagogía crítica se podría predecir un cruce entre lo tradicional y lo moderno (García Canclini, 2003) en donde existe la posibilidad de que algunos jóvenes

1 Tradicionalmente se han considerado dos formas de apropiación de los recursos naturales que delimitan la existencia de lógicas de producción diferentes: la capitalista, con una racionalidad económica, y la campesina, basada en una percepción religiosa de la naturaleza que encaja *vis à vis* con la necesidad de realizar una apropiación ecológicamente correcta de los recursos naturales (Toledo, 1992); sin embargo, existe una tercera, definida dentro de las *actividades no proletarias generadoras de excedentes*, que identifica una transición del modo de apropiación campesino a un nuevo modo de apropiación postcampesino que se caracteriza por la posibilidad de la expansión productiva más allá de la subsistencia y que, sin embargo, no llega a ser capitalista (Rosas-Baños y Lara-Rodríguez, 2013b).

puedan desarrollar capacidades de comprensión y reflexión de la contradicción que experimentan y desarrollar una perspectiva propia (González Martínez, 2006).

En este documento se exploran ambas perspectivas para contestar la pregunta de investigación: ¿qué impacto tiene la educación de los jóvenes de educación media superior en la concepción que tienen de la EFC y sus intereses futuros? Ello con el propósito de abordar una discusión actual en el campo de la educación y del surgimiento de formas económicas alternativas al capitalismo, sus posibilidades de permanencia y/o sus posibles cambios.

Para el acopio de información se aplicaron cuestionarios de 25 preguntas semiabiertas a 95 estudiantes de los semestres segundo, tercero y cuarto; dichos cuestionarios abordan temáticas relativas a las perspectivas de futuro laboral al interior o fuera de la comunidad; la posible incursión de los jóvenes a trabajar en la EFC; las carreras que pretenden estudiar; su perspectiva sobre el sistema de cargos en la EFC; y su conocimiento respecto a las diferencias entre una EFC y una empresa privada, entre otras. La muestra cubre 90 por ciento de la población estudiantil del telebachillerato de San Pedro el Alto, Oaxaca, de segundo, tercero y cuarto semestres. Concluimos que existe evidencia de un distanciamiento entre la educación que reciben los jóvenes y la realidad de la comunidad, el cual es agravado por la carencia de estrategias de la EFC para integrar a los alumnos del telebachillerato en las actividades de la empresa. Esto ocasiona que los jóvenes no vean a la EFC como una opción laboral y que no estén de acuerdo con el manejo de la empresa a través del sistema de usos y costumbres; no obstante, existen oportunidades para contrarrestar la ideología capitalista transmitida a los jóvenes que estudian la educación media superior, a través de la construcción de espacios comunitarios de intercambio entre autoridades comunitarias y los jóvenes, como un medio de mitigar las percepciones construidas en la escuela y ampliar las comunitarias.

EL CONTRATO SOCIAL DE LA EDUCACIÓN Y EL *WEJĔ NKAJĔN*

Se pudiera pensar que las instituciones educativas tienen un “contrato” con la sociedad donde aquellas se responsabilizan de la enseñanza de las ventajas que proporciona vivir en sociedades democráticas; sin embargo, la democracia que difunden está desvirtuada porque hace referencia a un sistema de gobierno acoplado a ciertos elementos de la élite y apoyado en el mercado. Todas las maniobras políticas y sus impactos son un paisaje que la mayor parte de la sociedad observa en silencio (Chomsky 2007). La libertad de pocos ha provocado la exclusión de muchos, por ello se sugiere voltear hacia la cultura y aprender de algunas comunidades indígenas que viven una democracia comunitaria que se recrea a partir de los siguientes principios (Villoro, 2006a):

- Prioridad hacia la comunidad sobre los derechos individuales.
- El servicio obliga a todos y está dirigido al bien común. Hay una solidaridad que se funda en la dedicación colectiva al bien común.
- La realización de este bien común se propicia en los procedimientos y formas de vida política que aseguran la participación por igual en la vida pública.
- Las decisiones se toman por consenso, o acercándose lo más posible a él. Se deja que todos expresen su opinión.

Las alternativas productivas comunitarias de corte no capitalista chocan con la educación para el capitalismo. El contrato social de la escuela tradicional (occidental) —fungir como centros para adoctrinar a maestros y alumnos— debe ser ampliado y redimensionado para que efectivamente sirva para tomar conciencia y acción, de tal forma que las escuelas se conviertan en espacios de estudio y aprendizaje para la comunidad,

el pueblo o el barrio. El entorno debe ser el objeto de estudio y transformación, puesto que en éste se generan los problemas a resolver (Vargas *et al.*, 2008).

Acorde a lo anterior, es importante hacer hincapié en que, al posicionar a la comunidad o pueblo como objeto de estudio y conocimiento, es posible teorizar la práctica cotidiana y otorgar un nuevo significado a la tecnociencia, que sería utilizada como mediadora entre la sociedad y la biodiversidad. Es decir, la tecnociencia estaría adecuada a los tiempos de la sociedad y de los ecosistemas. Además, esta conceptualización permitiría catalizar alianzas de saberes, entre los de las sociedades tradicionales y los científicos, con el fin de definir nuevas formas de estar *con* el mundo, y dejar de estar sólo *en* el mundo. No obstante, existen pocos avances en el desarrollo de propuestas concretas para alcanzar esa alianza de saberes.

En 1982 se elaboró en Oaxaca el “Manifiesto de educación india, Sierra Juárez”, que plantea la necesidad de una educación en las lenguas de los pueblos originarios y de acuerdo a sus valores tradicionales, los cuales están cimentados en la comunalidad y contenidos de acuerdo a sus propios conceptos de espacio y tiempo. El manifiesto constituyó los cimientos de un movimiento pedagógico para reconstruir la educación bilingüe por parte de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca; los principios de la Coalición eran:

Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas para poder aprovechar la diversidad; hacer presente la ciencia en las escuelas; comunalizar la educación; impulsar la producción y proteger el medio ambiente y los recursos naturales; humanizar la educación y hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas (Meyer, 2010: 88).

Independiente de este proceso pedagógico, en el pueblo mixe² se ha desarrollado una propuesta educativa concreta e integral orientada a generar conocimientos funcionales en su entorno y fuera de él. Proponen los términos *wejën*, que significa conocer, despabilar, despertar; y *kajën*, que quiere decir desarrollar, desenredar y descubrir, como mecanismo de aprendizaje que se da mediante el diálogo en todos los espacios. En esta perspectiva se concibe al ser humano en relación directa con la comunidad y viceversa. “Así se establece el humano-pueblo, binomio principal de desarrollo, en un medio de acción y retroacción en el que el humano le da significado al pueblo y éste, a su vez, le da significado a aquél” (Vargas *et al.*, 2008: 28).

Aprender a leer la realidad tiene mucho que ver con actos de conocimiento, pero no exclusivamente con éstos, sino también con el desarrollo espiritual y emocional (en mixe *jää’wën*) y con el desarrollo psicosocial y biológico (*ya’jkën*). Responde a la necesidad de convivir y bien vivir en el marco de un pueblo comunal sujeto a una relación en la que la tierra soporta la vida, y ésta soporta a aquélla en una relación complementaria indisoluble (Vargas *et al.*, 2008). Bajo el enfoque de hombre-pueblo se genera una visión más completa del propio mundo que permite articularlo a otros mundos a partir de análisis críticos propios.

Existe una diferencia significativa entre la perspectiva de una educación crítica al capitalismo y una educación para la generación del conocimiento comunal: en la primera se mantiene una perspectiva individual y desarraigada, y en la segunda se plantean los binomios hombre-pueblo y tierra-vida. En la primera el logro de aprehender a tener conciencia de uno mismo tiene la utilidad de llevar a participar, a los individuos, en la definición de las realidades políticas, económicas, culturales y religiosas que les afectan; es,

2 El pueblo mixe, o *ayuuik*, se encuentra al noroeste de la capital oaxaqueña. Tiene de vecinos a los zaptecos y chinantecos de Villa Alta; al noroeste a comunidades popolucas y mestizos de Veracruz; al poniente a zapotecos de los Cajonos y Yalálag, al sur y sureste a los zapotecos de Mitla, Tlacolula, Albarradas y Yautepec; y al suroeste y oriente a los zapotecos de Tehuantepec (CEA-UIIA, 2006).

a final de cuentas, una necesidad apremiante para entender la actualidad política y, sobre todo, para construir estrategias que sirvan al individuo para alcanzar un futuro mejor, en vista de que está sumergido en una sociedad que lo hace invisible (Santiago *et al.*, 2010). En la segunda perspectiva —la educación para la generación del conocimiento comunal— el objetivo es todavía más ambicioso: implica involucrar al ser humano con todas sus dimensiones, las cuales, en vinculación con la ciencia y la tecnología, tendrían que

...relacionarse con los procesos de producción, de ejecución de proyectos; de capacitación en iniciativas económicas, de fomento en la constitución de empresas comunales, así como la creación e invención de nuevas tecnologías que faciliten el desarrollo humano, y ecológico, bajo la proyección de una economía solidaria (Vargas *et al.*, 2008: 23).

Desarraigar³ a los individuos ha sido un proceso en el que la educación ha jugado un papel fundamental; ese proceso se ha guiado por los principios de la economía liberal y la globalización, como continuación del proyecto de occidentalización del mundo que destruye la diversidad cultural de grandes espacios geográficos (Marín, s/f). Bajo el discurso de la libertad, la globalización ha impulsado espacios sociales que tienden a la homogeneización, a la construcción de una “sola humanidad”, provocando impactos sociales y ecológicos que únicamente pueden ser resueltos en el ámbito local (Bauman, 2008). La consigna de la educación contemporánea es desarraigar culturalmente a los pueblos y comunidades, y alimentar la vergüenza étnica y la enajenación, expresadas en el individualismo excesivo (Rodríguez Pérez, 2012). A partir de lo anterior cabe preguntar ¿para qué aprender a leer para memorizar técnicas importadas y la historia universal —basada en los pueblos

occidentales— mientras se desconoce la historia local?

Las alternativas a la educación enajenante se sitúan en la perspectiva de crear un sistema de aprendizaje comprometido con la sociedad de manera honesta, que se asigne a sí mismo la ardua labor de generar en las aulas un proceso de concientización que catalice acciones de resistencia contra las diferentes formas de poder; una educación que se conforme como un movimiento social donde el aprendizaje haga visibles las relaciones de poder, ubique su posición, sus puntos de aplicación y los métodos utilizados. Una educación que sea integral: una herramienta que posibilite al ciudadano común y corriente evidenciar por sí mismo la función de los discursos dichos o puestos en marcha. “Hablar de educación integral es hablar de los espacios de estudio y aprendizaje, y el involucramiento del ser humano con todas sus dimensiones, en su desenvolvimiento individual y social” (Vargas *et al.*, 2008: 22). Este tipo de educación, permanente y reflexiva, mantendría nítida la lectura de la realidad y permitiría establecer y describir las relaciones de control y poder que subyacen en los acontecimientos cotidianos, provocados por el discurso hegemónico, fincado en su sistema económico, su campo político o a sus instituciones (Bauman, 2008 [1998]; Foucault, 1999).

Replantear el proceso de educación requiere, por un lado, que los alumnos y maestros consideren aprender y aprehender sobre sus historias, sus experiencias, y, sobre todo, sobre la cultura del entorno inmediato. Ambos deben apropiarse de los códigos y culturas de los círculos dominantes para poder trascender sus propios entornos (Freire, 2001); es decir, hacer uso de los códigos culturales y tecnológicos para recrearlos de acuerdo a sus historias socioecológicas. La toma de conciencia es una parte importante para poder contextualizar la realidad propia y la realidad en la que uno está sumergido; y ésta sólo es

3 Desarraigo significa: extracción de raíz de una planta o un árbol; y también: falta de interés o lazos con el entorno en que se vive, o supresión de una costumbre (Rodríguez Pérez, 2012).

posible a través de la práctica social, donde el cuidado de sí (Foucault, 1990) debe ser el punto de partida. El cuidado de sí implica tomar conciencia de sí mismo, con la finalidad de que las situaciones cotidianas dejen de ser estímulos para convertirse en retos que lleven a un proceso de resiliencia social constante.

Ahora bien, la lectura de la realidad requiere de un docente que tenga la voluntad de modificar su propio pensamiento a través del rompimiento de lo que aparece ante sus ojos como el sentido común (Bourdieu y Wacquant, 1995); en su papel de intelectual el docente no debe perder de vista lo que Michael Foucault sugiere al respecto:

[e]l trabajo de un intelectual no consiste en modelar la voluntad política de los demás, estriba más bien en cuestionar, a través de los análisis que lleva a cabo en terrenos que le son propios, las evidencias y los postulados, en sacudir los hábitos, las formas de actuar y de pensar, en disipar las familiaridades admitidas, en retomar la medida de las reglas y de las instituciones y a partir de esta re-problematización (en la que se desarrolló su oficio específico de intelectual) participar en la formación de una voluntad política (en la que tiene la posibilidad de desempeñar su papel de ciudadano) (2002: 9-10).

Podemos afirmar, entonces, que el deber del docente, como intelectual, es jugar el papel de catalizador de un pensamiento que deleve las verdades construidas dentro de las prácticas sociales institucionales; desconstruir el adoctrinamiento que se da al interior del sistema educativo; dejar de ser una correa de transmisión de las ideologías capitalistas; evitar contribuir al proceso de formación de sujetos —alumnos— de dos categorías: unos sometidos a otros mediante el control y la

dependencia, y otros, atados a su propia identidad por la conciencia o el conocimiento de sí mismos. Diseñar estrategias para eliminar la asimetría en las relaciones de dominación-sometimiento, donde los sujetos subalternos son sometidos al accionar de las élites (políticas, intelectuales, económicas), mientras estas últimas sí pueden aspirar a liberar su subjetividad en el cuidado de sí⁴ practicando la poesía, las bellas artes y las ciencias consumidoras de recursos económicos, ecológicos y sociales.

METODOLOGÍA

La población estudiantil del Instituto de Estudios de Bachillerato del Estado de Oaxaca (IEBO) No. 17, ubicado en Las Juntas, congregación de San Pedro el Alto, asciende a 101 estudiantes: 39 alumnos de segundo semestre, 29 de cuarto y 33 de sexto. El 80 por ciento de los jóvenes proviene de San Pedro El Alto, y el resto se distribuye en las poblaciones de San Francisco Yucucundo (9 por ciento), San Juan Elotepec (9 por ciento) y San Sebastián Río Dulce (2 por ciento). En relación al sexo, 55 por ciento son mujeres y 45 por ciento son hombres. Se encuestó a 95 estudiantes que representan a 90 por ciento de la población.

Se aplicó el estudio de caso explicativo (Yin, 2003; Martínez, 2006) sustentado en la revisión teórica de la democracia comunitaria (Villoro, 2006b); las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal (Vargas *et al.*, 2008); la sociología de la educación (Bordieu y Passeron, 1977); la pedagogía crítica (Freire, 1985); el proceso general de análisis de datos cualitativos: reducción, disposición, transformación de datos y obtención; así como la verificación de conclusiones. Se realizó un examen de validez interna⁵ a través de la identificación de relaciones

4 “Cuando uno se preocupa del cuerpo, uno no se preocupa de sí. El sí no es el vestir, ni los instrumentos, ni las posesiones. Ha de encontrarse en el principio que usa esos instrumentos, un principio que no es del cuerpo sino del alma. Uno ha de preocuparse del alma: ésta es la principal actividad en el cuidado de sí” (Foucault, 1990: 59).

5 La validez interna está relacionada específicamente con el establecimiento o búsqueda de una relación causal o explicativa (Yin, 2003).

causales de acuerdo a la perspectiva teórica analizada.

Recolección de la información

Se aplicaron cuestionarios semiabiertos a los estudiantes del IEBO; el instrumento recogió información cuantitativa y cualitativa sobre preguntas alrededor de la permanencia en la comunidad, el conocimiento de las actividades que realiza la EFC, el manejo de la empresa, la perspectiva sobre el manejo por usos y costumbres, y la percepción de largo plazo de la existencia de la empresa. Para el análisis de la información cualitativa se agruparon las categorías que se exponen a continuación; éstas contienen las subcategorías identificadas que siguieron la lógica de la pregunta cerrada con posturas positivas y negativas respecto a:

- Motivación para trabajar en la EFC: beneficio a la comunidad, inquietud personal y motivación económica.
- Desmotivación para trabajar en la EFC: incompatibilidad entre estudios y la EFC, percepción de mala gestión ecológica, desinterés personal y cuestiones de género.
- Búsqueda de empleo dentro de la comunidad: arraigo, organización comunitaria, percepción de existencia de oportunidades e interés por conocer más la comunidad.
- Búsqueda de empleo dentro de la comunidad: organización comunitaria, cuestiones de género, falta de oportunidades y crecimiento profesional.
- Percepción positiva respecto del interés de otros jóvenes por trabajar en la EFC: permanencia en la comunidad, oportunidades temporales de trabajo, interés económico, la EFC promueve la

participación, sentimiento de posesión del bosque.

- Percepción negativa respecto del interés de otros jóvenes por trabajar en la EFC: interés en conocer otras cosas, percepción de que a la EFC no le interesa la participación de los jóvenes, emigración, no creen que existan empleos para ellos y consideran que es un trabajo pesado.
- Identificación de propuestas para motivar la participación de los jóvenes: reconocimiento, mejores salarios, apoyos para seguir estudiando, carreras relacionadas con la actividad de la EFC, más empleos dentro de la comunidad, clases relacionadas con la forestería, reconocimiento del trabajo de los padres, oportunidades para hombres y mujeres, que la EFC dé a conocer sus actividades y oportunidades.
- Manejo por usos y costumbres: beneficia a la comunidad, que no sea controlada por una minoría, es más rápido adaptarse al trabajo, se respetan derechos de los trabajadores, para conservar las costumbres.
- No manejarse por usos y costumbres: las empresas y los usos y costumbres no tienen relación; no es moderno, falta capacitación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

San Pedro el Alto, Zimatlán, Oaxaca, es una comunidad zapoteca ubicada en la Sierra Sur del estado de Oaxaca, a una distancia aproximada de 112 kilómetros de la capital del estado. Esta comunidad se distingue por ser una de las más grandes de la entidad, ya que su territorio abarca 30 mil 410 hectáreas, cubiertas casi totalmente por bosques (Garibay, 2002; Bray y Merino, 2005; Rosas y Lara, 2013).

Figura 1. Mapa de localización de San Pedro el Alto, Zimatlán

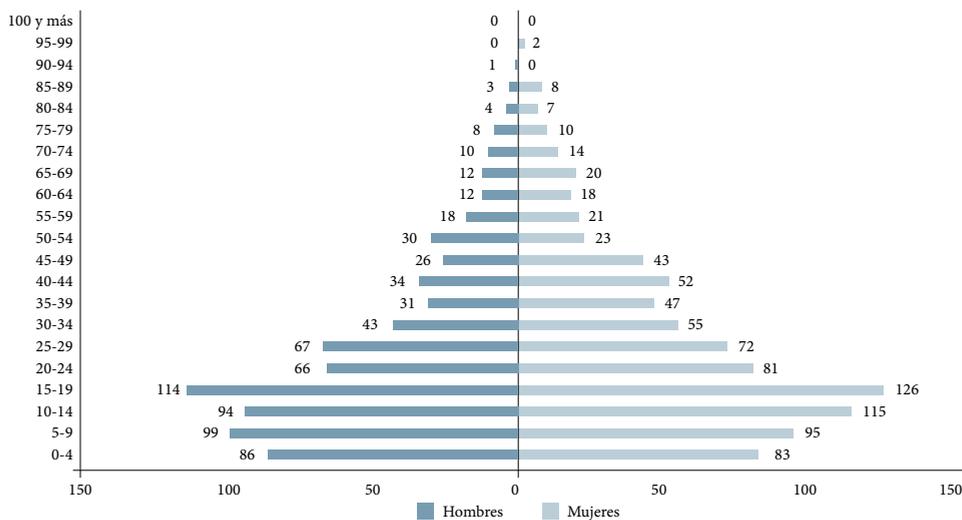


Fuente: adaptado de INEGI, 2011.

De acuerdo al II Censo de Población y Vivienda 2005, la agencia, con sus cinco

congregaciones, registró una población de 1 mil 577 habitantes, de los cuales 726 son hombres y 851 son mujeres. De acuerdo al censo de población efectuado por la agencia en los meses de octubre y noviembre de 2009 —el cual incluye la población de San Pedro el Alto y las otras cinco congregaciones o rancherías—, la población total en ese año fue de 1 mil 691 personas: 781 (46.2 por ciento) hombres y 910 (53.8 por ciento) mujeres. La población es joven, pues 56.7 por ciento se ubica en el rango de 0 a 24 años de edad; 27.8 por ciento se encontraba en el rango de 25 a 49 años y sólo 13 por ciento de la población tenía más de 50 años.

Gráfico 1. Pirámide poblacional de San Pedro el Alto, 2009



Fuente: Censo de San Pedro el Alto realizado en 2009 por autoridades de la agencia.

La pirámide de población por edad de la comunidad de San Pedro el Alto muestra el predominio de la población joven, como puede verse en las cifras de la población de 0 a 19 años; esta base ancha sufre una notable contracción en la franja de 20 a 24 años, sobre todo en la población masculina, lo cual es resultado de un proceso de migración en la búsqueda de empleos u oportunidades de estudio.

El índice de masculinidad se define como el número de hombres por cada 100 mujeres, y constituye un indicador indirecto en los estudios del fenómeno migratorio. En este caso, la pirámide muestra una marcada disminución de la razón de masculinidad de los 30 a los 49 años, con valores de 78, 66, 65 y 60 en los quinquenios que abarca; esto quiere decir que en esas edades las mujeres casi duplican la cantidad de hombres

presentes en la comunidad debido a la migración.

La edad de los jóvenes entrevistados fue de 16.7 años, con una edad mínima de 15 y una máxima de 18. En San Pedro el grupo quinquenal de 15-19 registró una población de 240 habitantes: 114 hombres y 126 mujeres; sin embargo, sólo 42 por ciento del total estudia en el telebachillerato de la comunidad. De los estudiantes encuestados, 36 fueron hombres y 58 mujeres; 36 por ciento se encontraba en segundo semestre, 29 por ciento en cuarto y 35 en sexto.

Del total de encuestados, 45 por ciento manifestó que tenía intención de buscar alternativas fuera de su comunidad, 36 por ciento dijo que quería quedarse y 18 por ciento no contestó esta pregunta. El 88 por ciento dijo tener intención de estudiar una carrera profesional; las carreras más mencionadas fueron: Ingeniería forestal, Psicología, Informática, Derecho, Contaduría pública, Medicina e Ingeniería en sistemas computacionales. Respecto de la pregunta anterior, a pesar de que la mayoría de los jóvenes comentan que piensan seguir estudiando, la historia de los egresados del bachillerato expresa algo diferente: de acuerdo a los datos proporcionados por el director del IEBO, en las últimas cinco generaciones de egresados, que comprende desde el año 2002 al 2009, sólo 14 jóvenes continuaron con sus estudios a un nivel superior: un promedio de 2 o 3 muchachos por generación, la mayoría mujeres.

En respuesta a la pregunta sobre el interés de los jóvenes por trabajar en la EFC, 63 por ciento dijo que sí le gustaría trabajar ahí, pero sólo 47 por ciento piensa que las actividades de la EFC pueden ser actividades de largo plazo, esto es, el resto no considera que la empresa tenga expectativas a futuro. Con las respuestas abiertas encontramos que la principal razón de que no se conciba

esta actividad como de largo plazo es que los jóvenes piensan que la EFC puede desaparecer el bosque. El 50 por ciento mencionó que conocía los puestos y cargos de la EFC; 55 por ciento piensa que los jóvenes en general no están motivados a participar en trabajo comunitario; 66 por ciento opina que la empresa no debería manejarse por usos y costumbres y 54 por ciento mencionó que conocía la diferencia entre una empresa privada y la comunitaria.

Las respuestas cerradas mostraron una aparente contradicción con relación a los datos del párrafo anterior, ya que sólo 36 por ciento de los encuestados mencionó que tenía intención de quedarse en su comunidad, sin embargo, 63 por ciento expresó su interés de trabajar en la EFC. Esto también contrasta con el hecho de que las licenciaturas que atraen a los jóvenes prácticamente no tienen relación con las actividades de la EFC, además de que 53 por ciento considera que la EFC tiene una actividad que no se sostendrá en el largo plazo. Para conocer mejor la perspectiva de los estudiantes, y las razones de estas contradicciones, se analizaron las respuestas abiertas y se generaron categorías y subcategorías de análisis clasificadas tanto en las respuestas positivas como en las negativas.

La razón de las aparentes contradicciones puede explicarse a través del impacto que generan las múltiples funciones de la educación (Almeida y Smith, 1987) entre las cuales la sociología de la educación identifica como fundamental la reproducción cultural y social del modo de producción dominante (Bourdieu y Passeron, 1977). Las expectativas de empleo de los jóvenes que pretenden quedarse en su comunidad fundamentalmente se dan por un sentimiento de arraigo (80 por ciento de las 36 respuestas en esta subcategoría, divididas de acuerdo al número de respuestas vinculadas a las subcategorías del Cuadro 1).

Cuadro 1. Interés de trabajar en la EFC

Motivaciones		Desmotivación	
Beneficio de la comunidad	68	Incompatibilidad entre estudios y EFC	1
Inquietud personal	4	Percepción de mala gestión ecológica de la EFC	2
Motivación económica	2	Desinterés personal	14
		Cuestión de género	3

Fuente: elaboración propia.

Las subcategorías positivas de expectativas de empleo dentro de la comunidad se contrastan con las expectativas de empleo fuera de la comunidad (45 respuestas que identifican 4 subcategorías divididas en los porcentajes del Cuadro 2), las cuales sustentan una visión de carencia de oportunidades, imposibilidad de crecimiento profesional y la identificación de problemas de género.

Cuadro 2. Empleo

Dentro		Fuera	
Arraigo	29	Organización comunitaria	1
Organización comunitaria	2	Cuestión de género	3
Existencia de oportunidades	4	Falta de oportunidades	18
Conocer más la comunidad	1	Crecimiento profesional	23

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados muestran el debate que se ha sostenido entre quienes plantean que existe un dominio ideológico total en el sistema de educación (Fernández-Enguita, 1985; Almeida y Smith, 1987), y entre quienes postulan que, a pesar de la existencia de condiciones que facilitan la reproducción del sistema

dominante en la educación, es posible que en el seno de estos espacios dominadores se originen transformaciones sociales, derivadas de variaciones pedagógicas (Fernández-Enguita, 1988). En las respuestas abiertas encontramos inicialmente una posición de permanencia y arraigo a la comunidad que podríamos ligar a la lógica de la reproducción social de la comunidad, la cual se contrapone a la lógica de búsqueda de intereses individuales; y a medida que se avanza con los cuestionamientos a los jóvenes se hace presente una tendencia a fortalecer la comunidad. Esto se advierte en las razones por las que el encuestado trabajaría en la EFC, subcategoría mencionada por 68 por ciento del total de los estudiantes encuestados, como se muestra en el Cuadro 1. El desinterés personal fue la segunda subcategoría importante, pero muy por debajo de la anterior, con 14 por ciento.

La motivación económica no privó como razón fundamental en las respuestas positivas y tampoco apareció en las respuestas de desmotivación, tal como se supondría a partir de la sociología de la educación de autores como Althusser (1988), y Bourdieu y Passeron (1977). Los resultados muestran una resistencia a la lógica capitalista y se aproximan a una percepción de bienestar colectivo en la comunidad (Cuadro 1) que puede estar vinculada a lo que Freire menciona respecto a la estructura del pensamiento; ésta, a su vez, está condicionada por la contradicción vivida en la situación concreta, existencial, de la que se forma parte (Freire, 1985). El desinterés personal fue otra de las subcategorías mencionadas como relevantes; esta desmotivación puede estar vinculada a la percepción que los jóvenes tienen de la EFC, dado que la empresa está completamente desligada de su formación educativa.

Cuadro 3. ¿Percibes interés de otros jóvenes en participar en la EFC?

	Sí	No	
Permanencia en la comunidad	22	Les interesa conocer otras cosas	13
En vacaciones hay oportunidades	4	A la EFC no le interesa la participación de los jóvenes	13
Interés económico	11	Emigrar a Estados Unidos	4
La EFC promueve la participación	4	No creen que existan empleos para ellos	7
El bosque es de todos	3	Trabajo pesado	4

Fuente: elaboración propia.

Debido a que generalmente los jóvenes se sienten más cómodos de expresar sus opiniones de forma indirecta, se les cuestionó sobre la percepción que sus compañeros tenían respecto de la posibilidad de trabajar en la EFC (Cuadro 3). Las respuestas se dividieron en percepción positiva y negativa con subclasificaciones que surgieron de las redacciones analizadas; en estas últimas dominaron, en el lado de percepción positiva, el interés de los jóvenes en trabajar en la EFC debido a que eso les permitiría permanecer en su comunidad; del lado negativo las respuestas que tuvieron mayor mención fueron: el interés de conocer otras cosas, y la percepción de que a la EFC no le interesa la participación de los jóvenes.

También se preguntó a los estudiantes qué propondrían para motivar su participación en la EFC y en la comunidad (Cuadro 4); las respuestas mostraron que, al parecer, la EFC no se ha planteado como reto atraer a los jóvenes a trabajar allí, pues a pesar de que se trata de una empresa comunitaria, no se difunde información de las actividades, retos y oportunidades dirigida a los jóvenes.

Cuadro 4. Propuesta para motivar la participación de los jóvenes en la EFC y en la comunidad

Reconocimiento	5
Mejores salarios	10
Apoyos para seguir estudiando	8
Estudiar carreras relacionadas con los empleos en la comunidad	11
Que crezca el número de empleos en la comunidad	5
Clases relacionadas con la forestería	2
Reconocimiento del trabajo de los padres	5
Oportunidades para hombres y mujeres	4
Que la EFC dé a conocer sus actividades y oportunidades	48

Fuente: elaboración propia.

Respecto al sistema de cargos, aspecto fundamental para la reproducción socioeconómica de la EFC, se preguntó sobre la aprobación o desaprobación del manejo de la empresa por el sistema de “usos y costumbres”.⁶ Las respuestas se resumen en el Cuadro 5.

Cuadro 5. Manejo de la EFC por usos y costumbres

	Sí	No	
Beneficia a la comunidad	7	Empresas y cargos no tienen que ver	18
Para que no la controle una minoría	11	No es moderno	14
Es más rápido adaptarse al trabajo	3	Falta de capacitación	12
Se respetan los derechos de los trabajadores	1	Falta de interés porque son nombrados	3
Para conservar las costumbres	6	Las mujeres no pueden ser jefas	4

Fuente: elaboración propia.

6 El sistema de usos y costumbres es un sistema de cargos, con diferentes formas, que regula la vida comunitaria de muchas comunidades indígenas y semi-indígenas en el sur de México y otras regiones del país y Centroamérica. Miles de ciudadanos viven bajo sus normas y principios, así que el reconocimiento del sistema de cargos y los usos y costumbres ha sido una demanda importante del movimiento indígena, sobre todo en Oaxaca (Carlsen, 1999).

Las respuestas a esta pregunta muestran que existe una visión negativa sobre el manejo de la EFC a través del sistema de cargos: 35 por ciento se ubicaron en la percepción positiva, y los argumentos encontrados tuvieron que ver fundamentalmente con el beneficio de la comunidad y con el hecho de que la empresa no es controlada por una minoría; sin embargo, 65 por ciento de los estudiantes de telebachillerato consideran que la empresa y los usos y costumbres no tienen nada que ver, que no es moderno que se maneje de esa manera y que derivado de ese manejo existe falta de capacitación en el personal que ocupa algunos cargos. Esta respuesta es fundamental para aproximarnos a un posible escenario futuro de la EFC.

En vista de que encontramos respuestas que no son contundentes respecto de las propuestas de dominio ideológico total que plantean Bourdieu y Passeron (1977) y Althusser (1988), podemos pensar en la existencia de un margen en el que se filtre una posible tendencia a la resistencia, fundamentalmente en los cuestionamientos respecto de la permanencia de los jóvenes en la comunidad. También se obtuvieron respuestas que indican que los jóvenes no siempre aceptan el sistema social en el que se desenvuelven, específicamente aquéllas que se refieren a su percepción acerca del sistema de usos y costumbres ya que, como se ha dicho, consideran que la manera en que se maneja la empresa es atrasada. No obstante, ha sido justamente el manejo por usos y costumbres lo que ha posibilitado una serie de beneficios para la población local, incluyendo a los jóvenes (Bray y Merino, 2005; Rosas-Baños y Lara-Rodríguez, 2013a); de hecho, el telebachillerato opera a partir de una inversión realizada por la empresa.

En la última pregunta, que indaga acerca del conocimiento que tienen los jóvenes respecto a las diferencias entre una empresa privada y una empresa comunitaria, 51 por ciento mencionó conocer las diferencias; sólo se contó con cinco respuestas abiertas en las

que se plantea que la diferencia estriba en que la empresa privada tiene un solo dueño.

Fernández Enguita (1988) plantea una complementariedad entre las propuestas teóricas de la sociología de la educación y la pedagogía crítica, puesto que para ambas la trasmisión de conocimiento y de la ideología a través de la educación es una práctica política, social y cultural que puede cuestionar las formas de subordinación e inequidad (González-Martínez, 2006). Los teóricos de la pedagogía crítica no niegan el papel de la educación como correa de trasmisión de la lógica económica del sistema dominante, pero plantean que es posible que dentro de los espacios escolares puedan generarse condiciones para la reflexión y construcción de ideologías propias, siempre y cuando existan tendencias hacia una pedagogía crítica; en este campo, Giroux desarrolló la pedagogía fronteriza, que se plantea desarrollar condiciones en las que los alumnos puedan leer y comprender los códigos culturales existentes y, además, construir los propios. Freire, por su parte, plantea la pedagogía de la liberación, y recientemente Santiago *et al.* (2010) plantean la alfabetización reflexiva. La comunidad de San Pedro el Alto se propuso incrementar los niveles de escolaridad, lo cual logró a través de invertir en infraestructura para tener su propio telebachillerato, pero no visualizó las contradicciones que pueden derivar entre el sistema de educación actual y la lógica de reproducción socioeconómica de su comunidad, la cual está sustentada en una lógica comunitaria, en un régimen de propiedad comunal y en el sistema de usos y costumbres, donde la toma de decisiones se realiza a través de la asamblea general de comuneros. Estas condiciones están completamente ausentes en el currículo de los alumnos del telebachillerato.

CONCLUSIONES

La aproximación que se realiza en este texto nos permite visualizar una tendencia a la

transformación de la empresa forestal comunitaria de San Pedro el Alto derivada de los proyectos de futuro que tienen los jóvenes del telebachillerato, específicamente con relación a sus perspectivas de empleo en la EFC, sus vaticinios de una corta vida de la empresa y sus percepciones acerca de la gestión de la EFC a través del sistema de cargos. La visión de que la EFC no es un proyecto de largo plazo está relacionada con el desconocimiento que los jóvenes tienen respecto a que su comunidad se considera como un modelo en el manejo comunitario del bosque, ya que actualmente la comunidad está aprovechando un promedio de 45 mil m³rta,⁷ cuando podrían estar aprovechando hasta 80 millones de m³rta; es decir, cuida minuciosamente que no se hagan cortes fuera del volumen autorizado (Rosas-Baños y Lara-Rodríguez, 2013a).

La administración vía el sistema de cargos es uno de los elementos distintivos de las EFC, así como la toma de decisiones colectivas, la rotación de puestos y la inversión social; todos estos componentes han sido los pilares de un tipo de progreso colectivo en comunidades con recursos forestales que han logrado constituir a esas empresas. Respecto a la desaprobación respecto del manejo de la EFC, las respuestas mostraron que los jóvenes no están informados de lo que sucede en su entorno, y especialmente con la EFC; consideramos que la visión de los jóvenes puede cambiar si la asamblea general de comuneros toma acciones para darles información y para integrarlos en las actividades de la EFC, dos aspectos centrales de las respuestas acerca de cómo motivar el interés de los jóvenes por la empresa. También existe evidencia de desinformación de los jóvenes respecto a las diferencias que existen entre el manejo privado y el manejo colectivo de una empresa.

La perspectiva de los jóvenes respecto a la EFC deriva, por un lado, de la desconexión que existe entre su formación y los temas

pertinentes a su contexto socioeconómico, tal como lo afirman las perspectivas teóricas analizadas; y por otro lado, a una falta de integración de la EFC con la vida de los diferentes grupos sociales que integran la comunidad, puesto que si bien la asamblea general es un espacio colectivo de toma de decisiones, en él participan únicamente los jefes de familia, y no la comunidad en su conjunto. En las diferentes subcategorías encontramos persistentemente la necesidad de que se les brinde a los estudiantes información amplia acerca de la EFC. Otro dato importante es la inequidad de género, especialmente si tomamos en cuenta que más de 50 por ciento de los entrevistados fueron mujeres. Éste es un elemento clave para explicar el rechazo del sistema de cargos, el cual, en San Pedro el Alto, mantiene a las mujeres marginadas de la toma de decisiones. Si bien la comunidad cuenta con una asamblea de comuneras, la asamblea es generalmente presidida por un hombre y sólo se abordan aspectos relacionados con las actividades económicas que se designan a las mujeres.

De acuerdo a lo anterior, y a las perspectivas teóricas analizadas, podríamos predecir un cambio que tendería a una reorganización de la EFC dirigida a transformarla en empresa privada; sin embargo, es necesario destacar un matiz importante: el interés que los jóvenes tienen por la comunidad. Este hecho no puede atribuirse a la formación de los estudiantes, puesto que dentro del currículo de la educación media superior no se incluyen elementos de una formación que inculque el arraigo o la identidad: de acuerdo al Informe de la Educación Media Superior en México (2010-2011), en el Marco Curricular Común se plantean 11 competencias genéricas vinculadas a lectura, expresión escrita, matemáticas, ciencias y formación ciudadana bajo el modelo de desarrollo económico dominante. Esta formación posiciona a los

7 Rollo Total Árbol (RTA): se refiere al volumen de madera del fuste (tronco) y corteza del árbol, sin incluir ramas. Consúltese: <http://www.profepa.gob.mx/innovaportal/file/3363/1/nom-152-semarnat-2006.pdf> (consulta: 25 de octubre de 2010).

jóvenes en un contexto diferente al que viven: por un lado, limita su entendimiento de la experiencia cotidiana, de su realidad (Santiago *et al.*, 2010); y por otro lado, daña la capacidad de reproducción del sistema social comunitario, puesto que la educación, con su función múltiple de reproducción de aspectos ideológicos y estructurales de un contexto social en pro de la reproducción de la lógica capitalista, fundada en el individualismo y la propiedad privada, transmite códigos de clasificación que generan significados contrarios a los de las experiencias vividas en los estudiantes.

En el discurso sobre los efectos de la educación en la población, en general el Informe sobre Educación Media Superior en México considera a la educación como el mecanismo más importante para la inclusión social en el tránsito de una generación a otra, y plantea que los jóvenes de hoy son más urbanos y cuentan con niveles de escolaridad superiores a los de sus padres. Sin embargo, tal como lo proponen la sociología de la educación y la pedagogía crítica, la educación, con su perspectiva universal de enseñanza, no abre espacios para la reflexión ni ofrece herramientas para que los jóvenes de San Pedro puedan entender la lógica de reproducción de su propio sistema socioeconómico. Derivado de este hecho, es fundamental reconocer el llamado que hacen los jóvenes a solicitar una mayor integración

de la EFC con ellos, que bien podría hacer la diferencia en la tendencia que se vislumbra.

Respecto a la posibilidad de encontrar resquicios de análisis y reflexión en la educación, es indispensable contar con docentes analíticos y críticos; no obstante, generalmente la educación la imparten maestros adoctrinados sobre la prevalencia de los procesos de modernización e industrialización; inculcan los valores de la subordinación, obediencia y disciplina, principalmente en los primeros años de educación; y crean individuos temerosos y carentes de fundamentos para entender su realidad. Este tipo de educación tiene como hilo conductor la libertad y la democracia de la humanidad,⁸ pero de corte capitalista; y como vimos, el tipo de democracia que vive la comunidad, según Villoro (2006a), es un tipo de democracia participativa.

De acuerdo a los resultados en la comunidad de San Pedro el Alto, existen oportunidades para reenfocar la ideología transmitida a los jóvenes que estudian la educación media superior, a través de la construcción de espacios comunitarios de intercambio entre autoridades comunitarias y los jóvenes; éste sería un medio para mitigar las percepciones construidas en la escuela y ampliar las propias. Tal como lo propone Vargas (2008), es necesario redireccionar la educación para hacerla útil al espacio local, y para motivar la construcción de un diálogo de saberes.

8 Con esta ideología en mente se han diseñado nuevas herramientas para “normalizar” a la sociedad: la mejora continua, el posicionamiento y la certificación; asuntos básicos para acoplarse al sistema civilizatorio que prevalece en el planeta.

REFERENCIAS

- ALMEIDA, Vania y Marcia Smith (1987), "La reproducción según Bourdieu y Passeron: sus conceptos", *Perfiles Educativos*, núm. 37, pp. 27-36.
- ALTHUSSER, Louis (1988), *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- ANTINORI, Camille y David Bray (2005), "Community Forest Enterprises as Entrepreneurial Firms: Economic and institutional perspectives from Mexico", *World Development*, vol. 33, núm. 9, pp. 1529-1543.
- BAUMAN, Zygmunt (2008 [1998]), *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Madrid, Gedisa.
- BAUMAN, Zygmunt (2008), *Múltiples culturas, una sola humanidad*, Madrid, Katz.
- BORDIEU, Pierre y Jean Claude Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Barcelona, Laia.
- BRAY, David y Leticia Merino (2005), *La experiencia de las comunidades forestales en México. Veinticinco años de silvicultura y construcción de empresas forestales comunitarias*, México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales/Instituto Nacional de Ecología/Consejo Mexicano para Silvicultura Sostenible, A.C./Fundación Ford.
- CARLSEN, Laura (1999), "Autonomía indígena y usos y costumbres: la innovación de la tradición", *Chiapas*, núm. 7, pp. 2-16.
- CHOMSKY, Noam (2007), *La (des)educación*, Madrid, Biblioteca de bolsillo.
- FERNÁNDEZ-Enguita, Mariano (1985), "¿Es tan fiero el león como lo pintan? Reproducción, contradicción, estructura y actividad humana en la educación", *Educación y Sociedad*, núm. 4, pp. 5-32.
- FERNÁNDEZ-Enguita, Mariano (1988), "Entre la esperanza del cambio y el estigma de la reproducción", *Revista de Educación*, núm. 286, pp. 151-165.
- FOUCAULT, Michel (1990), *Tecnologías del yo y otros textos afines*, Madrid, Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, Michel (1996), *El orden del discurso*, Madrid, La Piqueta.
- FOUCAULT, Michel (1999), *Estética, ética y hermenéutica*, vol. III, Madrid, Paidós Ibérica.
- FOUCAULT, Michel (2002), *La hermenéutica del sujeto. Curso en el Collège de France (1981-1982)*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, Paulo (1985), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2001), *Educación y actualidad brasileña*, México, Siglo XXI.
- GARCÍA Canclini, Néstor (2003), *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México, Grijalbo.
- GARIBAY, Claudio (2002), "Comunidades antípodas", *Relaciones*, vol. 23, núm. 89, pp. 83-126.
- GARIBAY, Claudio (2007), "El dilema corporativo del comunalismo forestal", *Desacatos*, núm. 23, pp. 251-274.
- GONZÁLEZ Martínez, Luis (2006), "La pedagogía crítica de Henry A. Giroux", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29, pp. 83-87.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010-2011), *La educación media superior en México*, México, INEE.
- MARÍN, José (s/f), "Globalización, educación y diversidad cultural", en: <http://www.fongdcam.org/manuales/educacionintercultural/datos/docs/ArticulyDocumentos/GlobaYMulti/Factores%20que%20determinan/glob,%20educ%20y%20div.pdf> (consulta: 18 de mayo de 2013).
- MARTÍNEZ Carazo, Piedad Cristina (2006), "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica", *Pensamiento y Gestión*, núm. 20, pp. 165-193.
- MEYER, Lois (2010), "Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la 'comunidad'", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 4, núm. 1, pp. 83-103.
- RODRÍGUEZ Pérez, Máximo (2012), "El desarraigo y la crisis educativa", *FAREM Estelí*, año 1, núm. 1, pp. 63-77.
- RODRÍGUEZ Sabiote, Clemente, Oswaldo Lorenzo Quiles y Lucía Herrera Torres (2005), "Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad", *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, vol. XV, núm. 2, pp. 133-154.
- ROSAS Baños, Mara y Ruth Lara Rodríguez (2013a), "Desarrollo endógeno local sustentable y propiedad común: San Pedro el Alto, México", *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 10, núm. 71, pp. 59-80.
- ROSAS Baños, Mara y Ruth Lara Rodríguez (2013b), "Empresas comunitarias forestales y cooperativismo autogestionario: una aproximación teórico-práctica", *Journal of the Institute of Iberoamerican Studies*, vol. 15 núm. 1, pp. 237-270.
- SABOGAL, Cesar, Wil de Jong, Benno Pokorny y Bastiaan Louman (2008), *Manejo forestal comunitario en América Latina. Experiencias, lecciones aprendidas y retos para el futuro*, Belém, CIFOR-CATIE.
- SANTIAGO Jimenez, María Evelinda, Misael Murillo, Bernardo Parra y María Eugenia Lazcano (2010), "Alfabetización reflexiva, construcción permanente del pensamiento", *Polis*, vol. 9, núm. 25, pp. 345-363.

- TOLEDO, Víctor (1992), “Toda la utopía: el nuevo movimiento ecológico de los indígenas y campesinos de México”, en Julio Moguel, Carlota Botey y Luis Hernández (coords.), *Autonomía y nuevos sujetos sociales en el desarrollo rural*, México, Siglo XXI, pp. 33-51.
- TORRES-Rojo, Juan Manuel, Alejandro Guevara Sanginés y David Bray (2007), “La economía de la administración del manejo comunitario forestal en México: un estudio de caso en El Balcón, Tecpan, Guerrero”, en David Bray, Leticia Merino y Debora Barry (eds.), *Los bosques comunitarios de México. Manejo sustentable de paisajes forestales*, México, Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales/ Instituto Nacional de Ecología/Instituto de Geografía de la UNAM/Consejo Civil Mexicano para la Silvicultura Sostenible/Florida International University, pp. 341-373.
- Universidad Indígena Intercultural Ayuujk-Centro de Estudios Ayuuk (CEA-UIIA) (2006), *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe*, Oaxaca, CEA-UIIA.
- VARGAS Vásquez, Xaab Nop, Palemón Vargas Hernández, Rigoberto Vásquez García y Lilia Pérez Díaz (2008), *Wejën-Kajën. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal*, Oaxaca, H. Ayuntamiento Constitucional de Santa María Tlahuiltoltepec Mixe.
- VILORO, Luis (2006a), *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- VILORO, Luis (2006b), *El poder y el valor. Fundamentos de una ética política*, México, Fondo de Cultura Económica.
- YIN, Robert (2003), *Case Study Research: Design and methods*, Thousand Oaks, SAGE Publications.

ANEXO 1.

CUESTIONARIO APLICADO A LOS JÓVENES

DE LA COMUNIDAD SAN PEDRO EL ALTO, ZIMATLÁN DE ÁLVAREZ, OAXACA

Sexo: Hombre () Mujer: () Edad: _____ años Semestre: _____

¿Piensas continuar con tus estudios? SÍ () NO () ¿Por qué?

¿Qué carrera piensas estudiar? _____

¿La carrera que escogiste está relacionada con algún puesto que quisieras ocupar dentro de la empresa forestal comunitaria? SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

¿Tu expectativa de trabajo a futuro está enfocada dentro o fuera de la comunidad? ¿Por qué?

¿Has participado de alguna forma en la empresa forestal de la comunidad?: SÍ () NO ()

¿Qué actividades o puesto has desempeñado dentro de la empresa forestal?:

¿Durante cuánto tiempo o en qué periodos desempeñaste esas actividades o puesto?:

Nos gustaría conocer tu opinión en relación a lo siguiente:

1.- ¿Tienes interés de trabajar o desempeñar algún cargo dentro de la empresa forestal de la comunidad?

SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

2.- ¿Consideras que existe motivación en los jóvenes para trabajar en la empresa forestal de la comunidad?

SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

3.- ¿Cuál consideras que es la principal causa por la que existe poca participación de profesionistas dentro de la empresa forestal?

4.- ¿Qué podrías proponer para motivar la participación de los jóvenes en la empresa comunitaria forestal?

5.- ¿Conoces las diferentes funciones, cargos y trabajos que realiza la empresa comunitaria forestal?

6.- ¿Crees que la empresa forestal comunitaria genera una actividad productiva que puede mantenerse en el largo plazo?

7.- ¿Te gustaría seguir viviendo dentro de tu comunidad una vez que termines tus estudios?

SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

8.- De acuerdo a tu vida en la comunidad, ¿consideras que la empresa forestal de la comunidad ha tenido un buen desempeño? SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

9.- ¿Consideras que es importante la conservación del bosque?

SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

10.- ¿Consideras que a lo largo de la existencia de la empresa forestal comunitaria se ha manejado y conservado bien el bosque?

SÍ () ¿Por qué? NO () ¿Por qué?

11.- ¿Qué consideras que se necesita hacer para mejorar la conservación del bosque de la comunidad?

12.- ¿Conoces los beneficios que ha tenido la comunidad gracias a la existencia de la empresa forestal?

SÍ () NO ()

13.- ¿Cuáles consideras que son las obras sociales de mayor importancia realizadas en la comunidad con los recursos obtenidos por la empresa forestal?

14.- ¿Cuáles consideras que son los beneficios más importantes que tiene tu familia gracias a la existencia de la empresa forestal?

15.- ¿Cuáles son las obras de beneficio social que piensas que deberían realizarse o atenderse actualmente?

La escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica

Una intervención pedagógica con obreros de maquiladoras

GABRIELA CRUZ VÁSQUEZ* | LUCÍA CORAL AGUIRRE MUÑOZ**
MARÍA ALEJANDRA SÁNCHEZ VÁZQUEZ*** | SERGIO POU ALBERÚ****

En esta investigación se exploran las posibilidades de la escritura autobiográfica como un recurso de reflexión crítica para obreros de maquiladoras. Participaron seis trabajadores, hombres y mujeres. Se utilizó la investigación-acción participativa como método porque se buscaba el fortalecimiento de habilidades y la toma de conciencia de los individuos participantes en el estudio. La información se recogió a través de fichas anónimas que llenaron los participantes, lo expresado en dos grupos de discusión, el diario de investigación y los textos escritos por los obreros durante el taller de escritura autobiográfica. Los resultados mostraron que los obreros de maquiladoras descubrieron en ellos mismos, mediante un taller de escritura autobiográfica, su capacidad para cuestionar y compartir con otros su realidad.

This piece of research explores the possibilities of autobiographical writing as a resource for critical reflection by maquila workers. Six male and female workers participated as volunteers. Participatory action research methodology was used since one of the aims was not only to strengthen the participants' skills, but also to raise their awareness. Information was collected through anonymous cards filled in by participants, what was expressed in two different discussion groups, and the research diary as well as texts written by the workers during an autobiographical writing workshop. The findings of this pedagogical intervention demonstrated that through an autobiographical writing workshop maquila workers were able to discover their innate capacity to question and share their reality with others.

Palabras clave

Reflexión crítica
Obreros de maquiladora
Escritura autobiográfica
Investigación-acción participativa
Educación de adultos

Keywords

Critical reflection
Maquila workers
Autobiographical writing
Participatory action research
Adult education

Recepción: 11 de marzo de 2013 | Aceptación: 24 de junio de 2013

* Académica de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California. Maestría en Ciencias Educativas en la Universidad Autónoma de Baja California. Líneas de investigación: creación literaria, relaciones entre educación, arte, cultura y sociedad civil. CE: cruz.gabriela@uabc.edu.mx

** Investigadora de tiempo completo del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Iberoamericana Noroeste. Líneas de investigación: pedagogía universitaria, sociología de la educación, educación humanista. CE: laguirremunoz@uabc.edu.mx

*** Profesora investigadora y coordinadora de la Maestría en Comunicación en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Manchester, Reino Unido; maestra en Antropología Social por el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México). Líneas de investigación: relación entre ciencia y sociedad, comunicación del conocimiento, uso de la comunicación del conocimiento para el desarrollo social, la educación y la sustentabilidad. CE: sanchez.vazquez@uabc.edu.mx

**** Profesor-investigador de la Facultad de Ingeniería, Arquitectura y Diseño de la Universidad Autónoma de Baja California. Doctor en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California. Representante en México de la Red Latinoamericana de Etnomatemáticas. Línea de investigación: educación matemática en los niveles medio superior y superior. CE: spou@uabc.edu.mx

INTRODUCCIÓN

En este artículo se presentan los hallazgos de la primera de dos etapas de una investigación cuyo propósito fue explorar las posibilidades de la escritura autobiográfica como recurso de reflexión crítica para los obreros de maquiladoras. La segunda etapa de la investigación versa sobre el trayecto educativo de las personas que llegan hasta estos espacios de trabajo.

Las maquiladoras son establecimientos donde los obreros realizan varias fases de fabricación de productos semi-ensamblados para transformarlos en productos terminados y comercializarlos (García, 1981; Oved y Alcocer, 1983; Puyana, 2008; Puyana y Romero, 2008). El asentamiento de las maquiladoras en México se debió al “Programa para el aprovechamiento de la mano de obra sobrante a lo largo de la frontera norte de Estados Unidos”, o “Programa de industrialización fronteriza” (Alonso *et al.*, 2000; De la Garza, 2005; Fernández, 1981; García, 1981; Oved y Alcocer, 1983) y, más tarde, al Tratado de Libre Comercio de América del Norte (De la Garza, 2005). En las maquiladoras, los obreros cumplen con simples funciones maquinarias (Brom, 1986; Kottak, 2002; Marx y Engels, 2006 [1848]), tal como Chaplin (2009 [1936]) lo representara en *Modern Times* con Charlot, un obrero de fábrica que, exhausto por las actividades repetitivas, se introduce en los engranajes de una máquina para convertirse en una extensión de la misma.

Más allá de los numerosos estudios sobre las maquiladoras en México, que abordan este fenómeno desde una perspectiva política y económica (Alonso *et al.*, 2000; Carrillo, 1993; Carrillo *et al.*, 1993; De la Garza, 2005; Hualde, 2008; König, 1981; Lara, 2007; Miller y Form, 1969; Oved y Alcocer, 1983), también existen testimonios de vida sobre las condiciones de trabajo de la clase obrera (Iglesias, 1985; Quintero y Dragustinovis, 2006).

Claire (1981) sostiene que no se puede hablar de la existencia de una clase obrera

consciente y organizada si los trabajadores no acumulan una suficiente o determinada experiencia de trabajo en la maquiladora. Contrariamente, Brom (1986) considera que la clase obrera no es una cuestión de años de trabajo, sino una forma de enajenación en el pensamiento creada por el capitalismo, donde grandes industrias utilizan la fuerza de trabajo para favorecer a las clases dominantes.

Según Carrillo *et al.* (1993), la clase obrera —población adulta en su mayoría— proviene del sistema educativo formal y público, es decir, casi todos los trabajadores de maquiladoras han concluido, o desertado, de la primaria y de la secundaria (De la Garza, 2005). Si bien algunas maquiladoras mexicanas imparten a sus trabajadores programas de capacitación (los temas son: aspectos organizacionales y de administración; técnicas y oficios inherentes al proceso; aspectos de seguridad; y mandos medios, supervisores y técnicos), un estudio nacional sobre la capacitación externa que las plantas maquiladoras ofrecen a los obreros reveló que la mayoría de las industrias afirmaron tener convenios de capacitación con centros educativos (públicos o privados); de igual manera, los centros educativos dijeron tener convenios de capacitación con las maquiladoras, pero no se encontraron referencias sobre esos programas, lo cual es un problema de inconsistencia en las respuestas, tanto de las maquiladoras como de los centros educativos (Carrillo *et al.*, 1993).

Durante la primera etapa de investigación, dos entrevistas a los coordinadores de instituciones mexicanas relacionadas con programas educativos para adultos (Instituto Nacional para la Educación de los Adultos —INEA— y Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia) coincidieron en que sus objetivos son fomentar una educación integral, basada en el conocimiento académico, la vida, el trabajo, la familia y los valores. Sin embargo, ambos coordinadores comentaron no conocer programas o intervenciones pedagógicas para

la clase obrera en específico.¹ Según Ulloa y Latapí (1998), la educación para adultos en México ha centrado su interés, durante décadas, en la alfabetización funcional o en la culminación de la educación básica a través del INEA. Guevara Niebla (1995) refiere que los contenidos del sistema de educación básica para adultos no son relevantes para las necesidades reales de los usuarios porque: a) se diseñaron con criterios certificadorios; b) son semejantes a los de la educación formal; c) han sido diseñados como remedios defectuosos; y d) no fomentan el interés en la población a la que se dirigen porque no capacitan para resolver problemas básicos.

Al respecto cabe recordar que en 1921 inició el *proyecto vasconcelista*, que tenía el propósito de consolidar una nación unida y una economía fuerte mediante la homogenización de una educación popular y/o la elevación intelectual de las masas de todas las regiones de México, es decir, lo que se pretendía era formar una *raza cósmica* (Latapí, 1998; Ornelas, 1995). Para el proyecto vasconcelista, la unificación de la población en una misma lengua constituía una prioridad en el camino de integrar una sola cultura, y esto se intentó lograr no sólo mediante la alfabetización de los grupos rezagados, sino también mediante una educación liberal del individuo impulsada por la literatura y el arte (Latapí, 1998; Ornelas, 1995). Sin embargo, la inestabilidad provocada por la crisis económica de 1929 a 1933 y los cambios globales provocaron que el Estado y el sistema educativo mexicano centraran su atención en la capacitación de mano de obra, frenando así la consolidación del proyecto vasconcelista. Cientos de talleres de obreros cayeron en este círculo de productividad y de reproducción social del sistema global por efecto del cual los individuos se convirtieron en máquinas, en seres pasivos y rutinarios, sin iniciativa personal y sin suficiente desarrollo intelectual (Ornelas, 1995).

La iniciativa de José Vasconcelos es un referente implícito de la sociología emergente de la educación y en diversas líneas educativas, como la educación humanista, la educación permanente, la educación emergente, la educación para adultos y la educación informal. Su filosofía espiritualista, su preocupación por el individuo con un carácter eterno y esencialista, su interés por los grupos rezagados, así como su aspiración a integrar una cultura que liberara a la sociedad, han dejado una huella en quienes desean trabajar por las sociedades oprimidas (De la Peña, 1998; Ornelas, 1995). Por ello, la sociología emergente en la educación —alternativa centrada en la práctica pedagógica, donde se propaga la visión del mundo de una comunidad partiendo de las condiciones de vida o de experiencias propias en determinada realidad social (De Ibarrola, 1988)— fue una referencia importante para realizar la investigación que aquí se presenta.

Rogers (1971) y Abbagnano (1980) afirman que nadie más que uno mismo puede encontrar el significado de las experiencias personales o de la realidad propia, pues lo único que permea en el aprendizaje de una persona es lo que descubre o crea por sí misma. Desde esta postura existencialista, el hombre posee lo que crea mediante sus elecciones, y al hacerlo, no sólo se elige a sí mismo sino a todos los hombres (Sartre, 2008; Abbagnano, 1980; Freire, 1982). De esta forma, el hombre libre no está *en* el mundo sino *con* el mundo (Freire, 1982).

Esta *inserción crítica* es el resultado de la dialéctica entre subjetividad y objetividad (Freire, 2006), donde las experiencias personales comienzan a tener vida porque se comprende el significado que tienen para uno mismo y para todo lo que rodea a una persona. El vehículo para lograr la inserción crítica en quienes se hallan oprimidos como individuos es el diálogo, porque al compartir las experiencias propias uno se hace a sí mismo y hace

1 Comunicaciones personales con el Sr. Ariel Cortez, coordinador del Departamento de Psicología y de la Coordinación de la Escuela para Padres del Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), sede Ensenada, B.C. (9 de noviembre de 2009) y Biól. Elsa Patricia Marín, coordinadora del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), sede Ensenada, B.C. (31 de marzo de 2009).

también a las personas (Freire, 2006). El diálogo se establece cuando hay confianza hacia los otros y humildad de nuestra parte para ellos; es comprometerse con otras personas: yo me comprometo a hacerlos y ellos se comprometen a hacerme como persona (Freire, 2006).

Una forma de materializar el que una persona sea dueña de su propia voz podría ser *la palabra*, porque es reflexión y acción, ya que cuando se practica y se nombra “despierta las múltiples formas de contradicción y de opresión que hay en nuestras actuales sociedades” (Freire, 1982: 19). Parafraseando a Brunner (cit. en Alzate, 2000) podemos decir que la escritura —o la palabra— en la educación, crea la capacidad de comprensión de la realidad al mismo tiempo que un mundo personal, de esta manera forma un todo; la producción de historias no sólo estructura la vida del individuo, sino también la vida social.

MÉTODO

Descripción de la metodología empleada

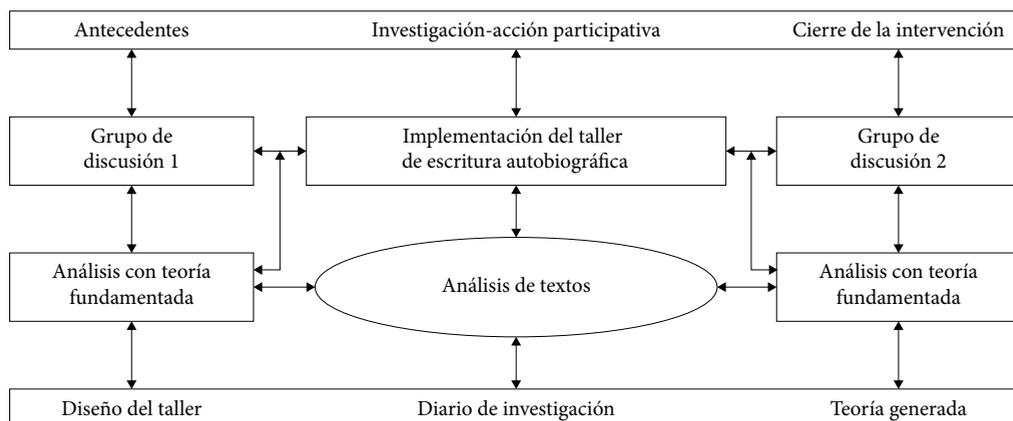
Para conducir la investigación se eligieron el enfoque cualitativo y el paradigma educativo crítico o sociocrítico, cuyos propósitos son el estudio de la vida humana y la transformación profunda en la estructura de las relaciones sociales, respectivamente (Arnal *et al.*, 1992). Además, el método de investigación-acción participativa (IAP), utilizado para estudios relacionados con lugares de trabajo, mejoras en la vida de los sujetos estudiados, grupos oprimidos, fortalecimiento de habilidades y toma de conciencia (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999), resultó compatible con el enfoque y el paradigma seleccionado —desde los puntos de vista ideológico y epistemológico— porque promueve la disminución de la injusticia en la sociedad mediante la participación de sus

propios miembros, es decir, rompe con el papel pasivo del individuo (Balcázar, 2003).

La recolección de datos se realizó mediante: a) fichas anónimas con datos personales y laborales de los participantes, con base en la cédula de historias de vida para mujeres obreras, elaborada por Iglesias (1985); b) grupos de discusión, por ser una técnica cualitativa, reflexiva y colectiva (Galindo, 1998; Pando y Villaseñor, 1996; Aguirre, 1995); c) un diario de investigación para registrar la observación directa participante; y d) textos escritos por obreros durante una intervención pedagógica (el taller de escritura autobiográfica).

Por último, el análisis de resultados se basó en los lineamientos de la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967) (véanse las consideraciones metodológicas en la Fig. 1). Este análisis inductivo permitió integrar hipótesis conceptuales, apegadas a la realidad estudiada, de los datos recolectados. Según Rodríguez Gómez *et al.* (1999), lo más importante en el análisis con la teoría fundamentada es la potencialidad de los casos —no así el número de casos— para el desarrollo de una mayor comprensión teórica de la realidad estudiada. Así, el análisis de los resultados de grupos de discusión, las fichas anónimas de los participantes, el diario de investigación y los textos escritos por los obreros consistió en la codificación abierta, la conceptualización apegada a las palabras que los participantes utilizaron, la codificación axial mediante la asignación de categorías y metacategorías, la comparación de resultados entre los grupos de discusión y los textos escritos, el uso de memorandos a lo largo del trabajo de campo, la reorganización constante de las primeras y posteriores categorías, y la elaboración de matrices con los textos de los participantes.

Figura 1. Diseño de la primera etapa de la investigación



Fuente: elaboración propia.

Características y selección de los participantes

En la investigación participaron cuatro mujeres y dos hombres (Cuadro 1) con edades de entre 25 y 53 años (media=35.8 años). Marx y Engels (2006 [1848]) plantearon que las características de la clase obrera, como la edad y el sexo, perdían toda significación social porque los obreros sólo eran considerados instrumentos de trabajo o una función maquinaria de ensamble más. Por tanto, las

características consideradas en la selección de los participantes para una intervención pedagógica con un taller de escritura autobiográfica fueron: que trabajaran en una maquiladora y saber leer y escribir (el sexo y la edad no fueron factores a tomar en cuenta para la selección).

Las técnicas de investigación bola de nieve, convocatoria abierta/voluntaria y vagabundeo también sirvieron como procedimientos para la selección de los participantes.

Cuadro 1. Participantes en el taller de escritura autobiográfica

Participante	Edad	Sexo	Escolaridad	Actividad de la maquiladora
"Alejandro Reyes"	25	H	Primaria terminada	Serigrafía en prendas de vestir
"Carmen Lucía"	34	M	Primaria trunca	Costura de prendas de vestir
"Clara Shers"	29	M	Secundaria terminada	Ensamble de partes de avión
"José Arreguín"	40	H	Secundaria trunca	Ensamble de aparatos electrónicos
"Maura Estrada"	53	M	Primaria trunca	Costura de prendas de vestir
"Rita López"	34	M	Secundaria terminada	Ensamble de aparatos electrónicos

Fuente: elaboración propia. Nota: los nombres de los participantes referidos en esta tabla son seudónimos.

Procedimientos de la intervención pedagógica

Los procedimientos de la intervención pedagógica consistieron en:

- la realización de una discusión grupal para conocer la percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora;
- el diseño de un taller de escritura autobiográfica según los resultados de la entrevista;
- la implementación del taller; y
- la realización de una segunda discusión grupal para conocer la descripción de los obreros sobre el proceso reflexivo vivido mediante la escritura autobiográfica.

El primer grupo de discusión requirió del llenado de fichas anónimas por parte de los entrevistados y una guía temática (previamente piloteada con respecto al contenido y al lenguaje utilizado) sobre el impacto de las condiciones del trabajo en la maquiladora para las personas obreras. Antes del inicio de la entrevista, los participantes solicitaron el anonimato y ser grabados sólo con audio, porque manifestaron sentir miedo de que sus opiniones pudieran causarles la pérdida de sus trabajos; sin embargo, sí permitieron la presencia de una observadora, además de la entrevistadora. Esta primera discusión grupal se llevó a cabo en un salón de un centro de convenciones socioculturales.

El diseño del taller de escritura autobiográfica, de acuerdo con las necesidades expuestas por los trabajadores, constó de nueve sesiones. El taller fue impartido en un salón de clase de una primaria pública todos los sábados, durante tres meses. La razón para impartirlo en fines de semana se debió a la demanda de tiempo de las jornadas laborales de los participantes (de lunes a viernes).

Una vez concluidas las nueve sesiones del taller de escritura autobiográfica, los seis trabajadores asistieron a un segundo grupo de

discusión con el propósito de compartir el proceso reflexivo vivido a lo largo de esos meses. La grabación de esta segunda entrevista, también sólo con audio, sucedió en el salón de clase de la misma primaria pública.

DESCUBRIMIENTOS Y ANÁLISIS

Percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora

De la primera discusión grupal, cuyo propósito fue conocer la percepción de los obreros sobre su condición en la maquiladora, emergieron las categorías *dificultades*→ *necesidades*→ *desesperanza*→ *sueño*.

Las *dificultades* describen los obstáculos del trabajo en la maquiladora que generan un círculo vicioso para los trabajadores: el trato del supervisor y el dueño de la empresa, los salarios bajos, el miedo, la falta de estudios, la falta de compañerismo, las actividades rutinarias y las malas instalaciones del trabajo (comedor y sanitario). “Adentro no hay nada porque nomás tienes que estar recta en la máquina. Tú nomás levantas la cabeza a ver quién miras y regresas abajo mirando a la tierra” (primera discusión grupal, 2009). En consecuencia, los participantes consideraron entre sus necesidades principales la de dar opiniones, correspondencia con el supervisor y el jefe, mayor tiempo con la familia, capacitación para los jefes para tratar a los trabajadores, mejor sueldo y respeto a su integridad como personas: “Los supervisores deberían estar capacitados para hablar con cada uno de nosotros. No pueden ellos tener ni el interés, ni el tiempo, ni la paciencia para nosotros” (primera discusión grupal, 2009). Sin embargo, los entrevistados comentaron sentir *desesperanza* ante la imposibilidad para satisfacer dichas necesidades, ya que, expresaron, sólo les queda aguantar en silencio: “No gastan en nada para nosotros, nada. Siempre ven a los intereses de ellos nomás, pero por uno del trabajador nunca ven nada. No ve nadie nada” (primera discusión grupal, 2009). Por último,

emergió la categoría *sueño*, ya que ellos dijeron rendirse ante las dificultades del trabajo y contar sólo con la capacidad de imaginar durante la jornada laboral: soñar con la hora de salida, soñar en ser alguien, soñar con sueldos altos, soñar que se puede hablar: “Sí, sueño; es un sueño que no se va realizar, pero yo creo que con eso sí estaríamos muy bien un trabajador” (primera discusión grupal, 2009). En el análisis se observó que predominó el pronombre *nosotros* en los fragmentos de la

entrevista relacionados con la categoría *dificultades*, el pronombre *yo* para la categoría *desesperanza*, y *todos* para la categoría *sueño*.

El diseño del taller de escritura autobiográfica se llevó a cabo mediante estas primeras categorías; también se tomó en consideración la información registrada en las fichas anónimas de los participantes y en el diario de investigación (Cuadros 2 y 3). El diseño de las sesiones se elaboró de manera paulatina, es decir, sesión por sesión.

Cuadro 2. Condiciones del trabajo de la maquiladora útiles para el diseño del taller de escritura autobiográfica

Citas sobre las condiciones de trabajo en las maquiladoras	Opuesto de la condición	Implementación en el proceso creativo
“Siempre es lo mismo todos los días”	Diferente	Utilizar técnicas de escritura autobiográfica diferentes en cada sesión.
“Todo el día estás adentro”	Afuera	Propiciar los <i>breaks</i> o recesos cuando los participantes lo soliciten y no en un horario preestablecido durante el taller.
“Todo tu cuerpo funciona en la maquiladora”	Mente	Inducir la unión entre cuerpo-mente en exposiciones donde los participantes compartan frente a otros compañeros sus textos y sus reflexiones.
“Nunca ves que tú estés superándote”	Cambio	Comunicar a los participantes los cambios apreciados en cada uno de ellos conforme avanzan las sesiones, así como incitar a los otros participantes a que aprecien los cambios en sus compañeros.
“No existe el don de escuchar a la gente”	Escuchar	El tallerista escucha y modera, no habla por separado, sino que construye un diálogo común junto a los participantes.
“Deben de tratarnos como personas”	Valorar	Apreciar el valor, las capacidades y dificultades de cada participante, y reconocerlos con respeto.
“No hay pláticas/juntas con los trabajadores”	Diálogo	Fomentar el diálogo libre para el surgimiento de nuevos temas y evitar, así, sesiones temáticamente inducidas. El trabajador conoce mejor que nadie las necesidades que desea expresar.
“No hay una vista agradable y orden”	Espacio armónico	Corroborar el estado del espacio previamente a cada sesión. Transportar esa armonía del espacio al orden en las participaciones de los trabajadores.
“No hay motivación de nada”	Motivar	Propiciar el ánimo entre los participantes con respecto a los efectos positivos que podría tener la escritura autobiográfica en ellos mismos, evitando promesas falsas o exageradas.

Fuente: elaboración propia.

Cuadro 3. Taller de escritura autobiográfica

Sesión 1. Las autoridades en la maquiladora. **Objetivo:** identificar y relacionar diferencias, similitudes, dificultades y beneficios de las distintas formas que tienen poder de mando en una maquiladora. **Contenido temático:** el supervisor; el dueño; el reloj (tiempo). **Técnica autobiográfica:** los cinco sentidos, mis sentimientos y mis emociones. **Actividades:** dinámica grupal de presentación; explicación del taller; discusión; ejercicio; lectura de los ejercicios; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas, lápices. **Imagen de apoyo:** “Quién tiene el poder”, de Gabriela Cruz.



Sesión 2. Quiero que me traten como persona. **Objetivo:** rescatar a la persona que hay en cada obrero de la maquiladora. **Contenido temático:** lo que soy en el presente; lo que me gustaría ser. **Técnica autobiográfica:** el doble (“El capitán Olivoi”, que fue contextualizada a “Jacinto, el trabajador famoso de la maquiladora”). Representa un doble o un reflejo. El obrero debe escribir el contenido de cada capítulo. La contextualización en títulos y en el número de capítulos es el siguiente: “Jacinto, el trabajador famoso de la maquiladora”: Capítulo 1: él; Capítulo 2: sus sueños; Capítulo 3: sus recuerdos; Capítulo 4: su canción favorita; Capítulo 5: sus trabajos; Capítulo 6: sus comerciales o entrevistas más importantes; Capítulo 7: sus cualidades; Capítulo 8: su familia; Capítulo 9: sus recetas más sabrosas; Capítulo 10: sus cartas más preciadas. **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Ser persona”, de Gabriela Cruz.



Sesión 3. Mis pensamientos en el trabajo. **Objetivo:** fomentar el monólogo interior como un recurso para propiciar la reflexión. **Contenido temático:** la vida (un recuento vital a partir del espacio laboral, según Norma Iglesias, 1985), el hogar; los fines de semana. **Técnica autobiográfica:** monólogo interior, apoyado en la historia “El hombre de cristal”, de Gianni Rodari (el personaje es transparente porque pueden verse sus pensamientos). **Actividades:** contar la historia de “El hombre de cristal”; recortar cinco imágenes o fragmentos de texto que se relacionen con los pensamientos durante las horas de trabajo en la maquiladora; elaborar un collage; escribir, con base en las imágenes, los pensamientos durante la jornada laboral. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices; tijeras; pegamento; revistas de diversas áreas. **Imagen de apoyo:** “El hombre de cristal”, de Gabriela Cruz.



Sesión 4. El don de la comunicación. **Objetivo:** fomentar la libre iniciativa para comunicarse con otros. **Contenido temático:** la libertad para expresarme; escuchar a la gente. **Técnica autobiográfica:** la carta. **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas. **Imagen de apoyo:** “Hablar”, de Jonathan Jacobsen.



Sesión 5. El hombre-máquina. **Objetivo:** conocer la importancia de escucharse a uno mismo para poder entender lo que sucede a nuestro alrededor. **Contenido temático:** las máquinas de trabajo; las máquinas humanas: “como burros”, “como robot”. **Técnica autobiográfica:** evocaciones. **Actividades:** presentación de los primeros 18 minutos de la película *Tiempos Modernos* de Charles Chaplin; ejercicio de evocaciones a la par de la presentación; discusión; ejercicio sobre soluciones propuestas. **Materiales:** película *Tiempos Modernos*; computadora portátil; hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “El trabajo en la maquiladora”, de Gabriela Cruz.



Sesión 6. Reconstruir mi vida, reconstruir mi realidad. **Objetivo:** partir de la vida para incitar a transformaciones en la realidad. **Contenido temático:** mi vida; mi realidad. **Técnica autobiográfica:** mapa biográfico; autorretrato. **Actividades:** hacer un mapa biográfico; ejercicio; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Auto-reconstrucción”, de Gabriela Cruz.



Sesión 7. Mis relaciones con el mundo. **Objetivo:** identificar las relaciones que unen al trabajador con otras personas. **Contenido temático:** las funciones de otros; mi relación con otras personas. **Técnica autobiográfica:** los objetos que me definen (quién los hace, de dónde vienen, por qué los hacen, para qué los hacen). **Actividades:** discusión; ejercicio; lectura; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas. **Imagen de apoyo:** fotografía de *Modern Times*, de Charles Chaplin.



Cuadro 3. Taller de escritura autobiográfica (cont.)

Sesión 8. La libre iniciativa contra los mecanismos de control. Objetivo: proponer distintas posibilidades de libre iniciativa ante los mecanismos de control en el trabajo de la maquiladora. **Contenido temático:** la libre iniciativa; mecanismos de control; el gato cazador. **Técnica autobiográfica:** diálogo escrito. **Actividades:** interrogatorio sobre la imagen; discusión; ejercicio; discusión. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “El gato cazador”, de Vicente de Abreu.



Sesión 9. Lo que me agrada, lo que me hiera. Objetivo: discutir los temas más abordados durante todas las sesiones anteriores del taller. **Contenido temático:** trato; persona; necesidades personales; hablar o expresar. **Técnica autobiográfica:** diálogo oral. **Actividades:** diálogo abierto; escribir lo que me agrada y lo que me hiera como persona y como trabajador. **Materiales:** hojas de papel rayadas; lápices. **Imagen de apoyo:** “Lo que me agrada y lo que me hiera en la maquiladora”, de Gabriela Cruz.



Fuente: elaboración propia.

Implementación del taller de escritura autobiográfica

Las autoridades en la maquiladora. Durante la primera sesión, cuatro participantes describieron al dueño de la maquiladora como un ser extraño, lejano y que desconoce las inquietudes de los trabajadores; sólo dos participantes lo describieron como una persona amable, sencilla y afortunada. Con respecto al supervisor, éste fue descrito por los seis trabajadores como un ser agresivo, de sexo masculino, déspota, injusto, egoísta, irrespetuoso y *sin corazón*. Mientras que para cuatro obreros el reloj tuvo relación con la puntualidad y los bonos económicos, para los otros dos trabajadores el reloj es un instrumento aterrador, controlador y estresante. Así, en los textos escritos por los obreros, el supervisor es la figura en la que recae directamente la autoridad y/o la injusticia hacia los trabajadores.

Quiero que me traten como persona. En el segundo encuentro, los textos de los participantes revelaron que la familia y las aspiraciones personales son los dos elementos más importantes para ellos. Solamente un participante asoció el trato como persona con el puesto del supervisor.

Mis pensamientos en el trabajo. En la tercera sesión del taller, los seis participantes elaboraron un collage con imágenes que representan

los pensamientos que las autoridades de las maquiladoras no ven en ellos. Las imágenes utilizadas por los trabajadores hacen alusión, en su mayoría, a las siguientes aspiraciones: tener una casa propia, ir a la playa, estudiar un oficio y estar con la familia.

El don de la comunicación. En el cuarto ejercicio, los trabajadores debían escribir una carta a alguna autoridad que consideraran podía ayudarlos. Tres de ellos dirigieron sus cartas a los diputados (políticos) de México, dos a los educadores o maestros del país y una participante a los coordinadores de las industrias maquiladoras para solicitarles ayuda con respecto al abuso de autoridad, el acoso sexual y la discriminación en el trabajo.

El hombre-máquina. Luego de que los participantes vieron los primeros 18 minutos de *Tiempos Modernos* (Chaplin, 2009 [1936]) durante la quinta sesión, cuatro trabajadores relacionaron la película con la importancia de hablar o comunicarse con otros en el trabajo. Los dos participantes restantes la relacionaron con la esclavitud.

Reconstruir mi vida, reconstruir mi realidad. Para el texto escrito número seis, los participantes mencionaron de manera recurrente la escuela o los estudios durante la infancia y la juventud como etapas o puntos cruciales en el

desarrollo de sus vidas posteriores, así como sus lazos afectivos con la familia. Cuatro participantes escribieron que antes de su trabajo en las maquiladoras habían vivido crisis de drogadicción, alcoholismo y depresión.

Mis relaciones con el mundo. En la séptima reunión los trabajadores se definieron a ellos mismos a través de objetos con los que se identifican en su vida y realidad. En los textos que escribieron, todos expresaron que el vestido y la casa los identifican como personas. Dos de los participantes escribieron que el reloj (como figura de autoridad en la maquiladora) los define como obreros.

La libre iniciativa contra los mecanismos de control. En la penúltima sesión, los seis trabajadores descubrieron su capacidad para establecer un diálogo con sus jefes en la maquiladora. Esta sesión fue, de acuerdo a observaciones registradas en el diario de investigación, en la que los trabajadores invirtieron más tiempo para poder realizar el ejercicio escrito. Escribieron pausadamente y con intervalos de reflexión en silencio antes de plasmar sus palabras sobre el papel (Cuadro 4). Al exponerles una imagen para que ellos interpretaran, de acuerdo a su propia realidad, lo que observaban en ella, los seis participantes interpretaron la figura del gato como equivalente al supervisor, jefe u otro. En los diálogos escritos, los seis trabajadores tomaron el rol del ratón, es decir, se identificaron con éste y no con la figura del gato.

Lo que me agrada, lo que me hiere. Durante la última sesión emergió una categoría

común de los textos recolectados llamada *buen trato*, como la necesidad más anhelada o lo que más les agradaría tener en sus vidas. Contrariamente, surgió también la categoría *maltrato* (entendida como ignorar, presionar, tratar como animales o prohibir hablar), que les sirvió para describir lo que más los hiere.

De estas nueve sesiones, junto con el análisis de las observaciones registradas en el diario de investigación durante la intervención surgieron nuevas categorías, mientras que otras se reafirmaron, en este orden: *dificultades*→ *otros*→ *yo*→ *compartir expresiones*. La categoría *dificultades* apareció en los textos escritos tal como ocurrió en la primera discusión grupal; sin embargo, las dificultades del trabajo en la maquiladora fueron expresadas de manera individual en los textos mediante el pronombre *yo*, y ya no de manera colectiva mediante el pronombre *nosotros*, como había sucedido en el primer grupo de discusión. Las categorías *otros* y *yo* reúnen las necesidades de las maquiladoras y de los trabajadores, y son equivalentes a lo expuesto en la categoría *necesidades*, que surgió durante la primera entrevista grupal. En cambio, la categoría *compartir expresiones*, emergida de los textos escritos, resultó opuesta a la categoría *sueño* del primer grupo de discusión, la cual hacía referencia a la desesperanza desplazada hacia imaginar o soñar una vida y un trabajo mejores.

Al finalizar las nueve sesiones del taller se produjeron 60 textos, un texto por cada trabajador en cada sesión, bajo el seudónimo que eligió cada uno de ellos (Cuadro 4).

Cuadro 4. Tipos de textos escritos por los participantes en la sesión ocho con la técnica autobiográfica del diálogo escrito, según la interpretación que cada uno de ellos hizo sobre la imagen “El gato cazador” de Vicente de Abreu

Diálogo yo-jefe	Diálogo ratón-supervisor	Diálogo yo-otro
<p>YO: oiga, quisiera hablar con usted. SUPERVISOR: ¿ah sí, de qué? YO: es que quisiera mejorar en mi trabajo. ¿Qué podría hacer para mejorar? SUPERVISOR: lo que puedes hacer es hacer bien tu trabajo. No llegues tarde, ser disciplinada, no digas nada lo que te manden hacer. YO: este, pues, yo hago todo eso, yo trabajo, no faltó, a ver, cuando tengo necesidad, soy trabajadora, soy llamada mientras no me hagan, sí contesto. SUPERVISOR: tienes que ser llamada. YO: ¿o sea que si me callo voy a ser mejor? SUPERVISOR: pues sí. YO: pero yo quiero superarme, no estar llamada ahí nomás. <i>Maura Estrada, 53 años.</i></p>	<p>EL SUPERVISOR: siempre nos anda apurando, siempre nos habla con groserías y siempre anda de mal humor. RATÓN: a mí me agradaría bastante poder tener una conversación y llegar a un acuerdo para programarnos, para que salga la producción, sin presiones. EL SUPERVISOR: a veces todo lo molesta, lo que uno le pide, no tiene manera de tratar a la gente. RATÓN: me gustaría que nos reuniéramos todos, supervisores y jefes de línea, para que nos diera unos cursos, más bien a los supervisores y jefes de línea para que sepan tratar a la gente en las diferentes áreas de trabajo y también que impartan los cursos a uno también. <i>Alejandro Reyes, 25 años.</i></p>	<p>YO: quiero salir al IMSS pero tú no me dejas. ¿Por qué no me dejas salir? ¿Hay un problema que yo vaya o qué pasó? OTRO: el supervisor dijo que no puedes ir al IMSS porque tenemos un material atrasado y por lo pronto no puedes ir. Si tú quieres, yo te lo puedo dar para la semana que entra. YO: es que yo no lo ocupo para la otra semana, me siento muy mal, a lo mejor para esa fecha me pongo peor. ¿Usted me va a pagar la consulta? OTRO: no, pues es que no puedo dar permisos ahorita, sino hasta que salga el material o hazle como puedas. YO: ok, a ver como me las arreglo para salir a consulta. <i>Carmen Lucía, 34 años.</i></p>
<p>YO: quisiera ver si tienes tiempo de oír unas inquietudes que tengo. SUPERVISOR: bueno, pero apúrate, que tengo prisa. YO: he mirado que tienes problemas con mi desempeño en el trabajo. SUPERVISOR: no estás sacando el estándar de trabajo. YO: el problema es que la maquinaria que utilizo está en muy mal estado. SUPERVISOR: es que no han llegado las partes. YO: bueno, debes tener más tolerancia en los estándares. SUPERVISOR: está bien, los revisaremos y lo miraremos con ustedes. YO: si arregla la máquina saldrá más producción y menos <i>scrap</i>. SUPERVISOR: está bien, las arreglaremos. YO: gracias. <i>José Arreguín, 40 años.</i></p>	<p>RATÓN: realmente hay que ver esta situación entre el trabajo, ya que ustedes quieren todo rápido y realmente no se puede así. SUPERVISOR: es que ustedes como trabajadores tienen que hacerlo. Si nosotros pedimos tiempo extra se tienen que quedar. RATÓN: ustedes exigen bastante. Nosotros tenemos hijos y familia y tenemos mucho que hacer y exigen bastante. No tenemos el tiempo para ustedes. SUPERVISOR: se tienen que apurar porque el embarque tiene que salir hoy. RATÓN: ¿y por qué siempre es lo mismo? Siempre salen con que se tienen que apurar porque el embarque tiene que salir. Hay que programarnos para que esto no suceda tanto. Para no pasar por esto siempre y para estar bien. <i>Clara Shers, 29 años.</i></p>	
<p>YO: quisiera que tuvieran más conciencia y se fijaran en las líneas de trabajo lo que nosotros ocupamos. JEFES: sí, pero nosotros ocupamos que se pongan las pilas para sacar una buena producción. YO: ¿y cómo quieren que uno trabaje y te saque producción si no nos das las herramientas y equipo necesario para trabajar? JEFES: si ese es el problema, te traigo el equipo para que trabajen. YO: ok, hablando se entiende la gente. Así nosotros trabajamos bien y ustedes obtienen su producción. JEFES: ok, entonces ya quedamos así, y esperamos de ustedes la cooperación para el trabajo. YO: está bien, nos vemos en otra junta y hasta luego. <i>Rita López, 34 años.</i></p>		

Fuente: elaboración propia con algunos textos del taller de escritura autobiográfica.

Percepción de los obreros sobre su participación en el taller de escritura autobiográfica

Al finalizar el taller de escritura autobiográfica se realizó una segunda discusión grupal para conocer la percepción de los trabajadores de la maquiladora sobre su participación en las sesiones del taller. La sucesión de categorías emergidas de este análisis fue *miedo*→ *desahogo*→ *cuestionar*→ *castigo*→ *puedo compartir expresiones*. Los entrevistados afirmaron haber sentido miedo al inicio de la intervención pedagógica, es decir, miedo a poder o no escribir, miedo o vergüenza a compartir con el resto de los participantes sus ideas y sus textos, así como tristeza o dolor al plasmar su vida con palabras. Esto los condujo a una condición que ellos nombraron como desahogo, entendido como alivio al exteriorizar sus ideas y al sentir el apoyo de los participantes del taller. La categoría *cuestionar* engloba las respuestas relacionadas con el descubrimiento de los participantes sobre su capacidad para expresarse mediante la escritura y para comunicarse con otros mediante el diálogo oral; sin embargo, los trabajadores opinaron que la capacidad de cuestionar sobre las injusticias que vivían en su trabajo dentro de las maquiladoras podía causarles algún tipo de castigo o represalia por parte de las autoridades, y por ello, en su opinión, muchos obreros prefieren callar, permanecer en silencio y soportar esas condiciones a cambio de recibir su pago. Finalmente, comentaron que asistir a las sesiones del taller fue para ellos una válvula de escape donde pudieron compartir ideas sin temor a ser juzgados o castigados por ello.

La categoría central de los resultados obtenidos de los grupos de discusión, el taller de escritura autobiográfica y el diario de investigación fue *compartir expresiones*. Estas dos palabras han sido tomadas literalmente de las entrevistas. *Compartir expresiones* tiene relación con la capacidad de hablar, la cual recae en la figura del supervisor, ya que sólo él la ejercita y al mismo tiempo la prohíbe.

Según los participantes, el obrero necesita compartir sus ideas con otros para darle sentido a su existencia, pero el obrero es tratado como un *burro* o un *robot* que no puede compartir lo que piensa con otros. Esto los vuelve incapaces para llegar a acuerdos con las autoridades de la maquiladora y a tener mejores condiciones de trabajo. Los participantes descubrieron con el taller de escritura autobiográfica sus lazos con otras personas: “Ahora sé que puedo hablar y expresarme” (segunda discusión grupal, 2009).

LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación no son generalizables a los trabajadores de otras maquiladoras, ya que el diseño del taller de escritura autobiográfica cubrió sólo las necesidades personales y laborales expuestas por los seis participantes. Es importante señalar aquí, que la persona responsable de entrevistar a los participantes había sido obrera durante cinco años antes de iniciar esta investigación, condición que pudo ser una limitación al realizar las entrevistas, ya que al estar familiarizada con el tema de estudio, pudo no explorar ciertas preguntas. Esta misma condición le impidió, también, impartir más sesiones del taller de escritura autobiográfica, debido a que ser partícipe de la alegría y de la tristeza que conllevó el proceso reflexivo y de concientización en los trabajadores, fue como vivir seis transformaciones de vida en carne propia al mismo tiempo, lo que la condujo a un temprano agotamiento físico y emocional.

CONCLUSIONES DE LA PRIMERA ETAPA DE LA INVESTIGACIÓN

Las conclusiones de esta primera etapa de la investigación se sintetizan en cinco temáticas: a) ser obrero, b) la formación de los obreros, c) la sociología emergente en la educación como alternativa emancipadora, d) la palabra y el diálogo como recursos de reflexión crítica, y

e) la reflexión crítica como pauta para cambios sociales.

Ser obrero

Para esta fase de la investigación contamos con excelentes estudios sobre las maquiladoras como fenómeno económico y político (König, 1981); *La flor más bella de la maquiladora* (Iglesias, 1985) y *Soy más que mis manos: los diferentes mundos de la mujer en la maquila* (Quintero y Dragustinovis, 2006) fueron dos antecedentes invaluable que nos invitaron a proponer una intervención pedagógica para obreros. Sin embargo, los participantes del taller de escritura autobiográfica coincidieron con Marx (cit. en Kottak, 2002) y Brom (1986) en relación a que el rasgo definitorio del trabajo industrial es la separación entre la actividad manual y la intelectual, y que la clase obrera conlleva en sí misma la enajenación del pensamiento impuesta por el capitalismo. Asimismo, las ideas expresadas por los obreros en las discusiones grupales coinciden con Oved y Alcocer (1983) al considerar el empleo de las maquiladoras como un subempleo:

Participante 1: “ellos nada más quieren, perdóname la palabra, como burros... trabajo, trabajo, producción, producción, producción”.

Participante 2: “¡como un robot, ahí!”.

Participante 1: “en serio, es lo único que ellos quieren”.

Participante 2: “es que no les importa la vida de nosotros”.

(Primera discusión grupal, 2009).

En contraposición al argumento de Claire (1981) acerca de que existe clase obrera —o no— dependiendo del tiempo que un obrero se dedica al trabajo en la maquiladora (en meses o años), el análisis de los textos y de las sesiones de los talleres mostró homogeneidad en las ideas y la estructura del escrito, independientemente de las características específicas de los participantes (edad, sexo y tiempo que lleva

trabajando en la maquiladora). Los participantes manifestaron no sentirse libres, no sentirse dueños de su propia realidad ni capaces para llegar a acuerdos y compartir sus ideas con otros.

Participante 1: “nos tenemos que aguantar porque, mira, ¿qué hacemos sin trabajar? ¿En qué trabajamos? Y por eso nos aguantamos las anomalías, todo lo que hay. Por eso ellos son así, porque saben que los necesitamos y nos dan lo que quieren” (primera discusión grupal, 2009).

Los textos de cinco participantes tienen en común el uso excesivo de verbos y oraciones cortas, así como la carencia de adjetivos. Sólo los textos de una trabajadora muestran una gran extensión en comparación con el resto, mayor soltura en la escritura y uso de oraciones simples y complejas. Al cuestionársele a dicha participante sobre su facilidad para escribir, ésta respondió que tenía el hábito de redactar cartas como desahogo ante los obstáculos en su vida, y que luego las quemaba.

La formación de los obreros

Durante la intervención se pudo constatar la información documentada por Carrillo *et al.* (1993) sobre la educación de la población obrera, ya que los niveles educativos predominantes fueron primaria y secundaria del sistema formal y público. Así, surgen los siguientes cuestionamientos: ¿quién forma a los obreros?, ¿cuándo y cómo se forman?, ¿de dónde provienen?

Ornelas (1995) describe cómo ciertas relaciones escolares van entretejiendo la conducta de los obreros. En el sistema de producción y reproducción social capitalista, la escuela cumple un papel importante en la transformación de los obreros en máquinas sin iniciativa, en seres pasivos:

Las relaciones escolares acostumbran a los estudiantes a la disciplina en el trabajo, desarrollan ciertas cualidades, modos de comportamiento, imagen de sí mismos e

identificación de clase social que son ingredientes sustanciales para que los estudiantes se amolden al tipo de empleo que ocuparán en el futuro. Enajenación, disciplina, puntualidad, respeto a la jerarquía, rasgos que la escuela produce en los futuros obreros y otros trabajadores que harán tareas rutinarias... (Ornelas, 1995: 21).

...es así como los niños se acostumbran al futuro trabajo monótono, rutinario, de ensamble o burocrático. La disciplina se impone por el papel central del maestro en este arreglo institucional, que equivale al papel del patrón o del supervisor en la fábrica. Los niños tienen poca decisión, hasta para ir al baño tienen que pedir permiso. Así acostumbran su cuerpo a los rigores de la producción en serie, donde los obreros no pueden dejar su puesto de trabajo porque la cadena de ensamble no se detiene (Ornelas, 1995: 23).

Por otro lado, Guevara (1995) y Ulloa y Latapí (1998) se cuestionan la relevancia de los contenidos de la educación para los adultos, es decir, su capacidad para satisfacer las necesidades de los adultos en el contexto actual, ya que consideran que los programas para dicha población han sido diseñados como remedios defectuosos o caducos.

Participante 2: “no, nunca ves que tú estés superándote. Nunca ves apoyo como de que uno se quiere superar. Me gustaría superarme en algo, pero no tengo específicamente en qué. Me gustaría superarme como estudiar, ya no estar siempre en la rutina de la maquiladora. Ese ha sido siempre mi sueño pues, superarme, porque nunca estudié así más que hasta la primaria, y muy a fuerzas” (primera discusión grupal, 2009).

La sociología emergente de la educación como alternativa emancipadora

Con base en que el conocimiento obtenido de la realidad y de las condiciones de vida de la

sociedad oprimida son el fundamento de una educación para el cambio social, la sociología emergente de la educación descrita por De Ibarrola (1988) sí resultó favorable como una alternativa emancipadora para los obreros de maquiladoras.

La sociología emergente en la educación es la propuesta de una alternativa real para promover la transformación humana y social; se centra en la práctica pedagógica y su rasgo distintivo es la conceptualización de la educación como un fenómeno propio de cualquier grupo social. Defiende no una educación escolar, sino una educación para quienes no tienen acceso a la escolaridad formal; por tanto, el conocimiento es obtenido de la realidad a partir de las condiciones de vida de las personas, es decir, las experiencias propias explican la realidad social (De Ibarrola, 1988).

La palabra y el diálogo como recursos de reflexión crítica

El proceso de reflexión crítica experimentado por los obreros tuvo dos fases, de acuerdo con lo manifestado por los participantes durante el segundo grupo de discusión (2009): 1) la escritura autobiográfica como un proceso de purificación; y 2) la *junta*, o reunión, como una forma de compartir expresiones con otros.

Durante las nueve sesiones del taller de escritura autobiográfica los seis participantes manifestaron que la escritura había sido un proceso de purificación, desahogo, alivio, dolor, tristeza y nostalgia ante lo vivido (pasado); un descubrimiento al saberse capaces de expresarse y perder el miedo para compartir sus ideas, sentimientos y emociones; y una manera de transformarse a sí mismos mientras escribían.

La escritura logró una reconstrucción biográfica (Sanz, 2005), donde los participantes emergieron como personas de sus propios testimonios, así como de las interpretaciones de sus experiencias. La palabra, en este caso escrita, se convirtió en un recurso de cada trabajador para “ser dueño de su propia voz” (Freire, 1982).

Uno de los hallazgos de esta primera parte de la investigación fue que los participantes nombraron *junta* a la acción de reunirse en un lugar para generar conocimiento individual y colectivo. Para ellos, la junta les permitió discutir con otros obreros sus condiciones de vida y de trabajo. En su opinión, las juntas deberían ser permanentes y constantes para compartir experiencias con todos los obreros, supervisores y jefes, y para llegar a acuerdos en beneficio mutuo (segunda discusión grupal, 2009). Los participantes descubrieron el poder dentro de ellos mismos para crearse junto a otros y comprender su realidad social (Freire, 2006) mediante el diálogo que se generó al compartir sus textos escritos en estas juntas. Para Abbagnano (1980), Rogers (1971) y Sartre (2008), este proceso de aprender por medio de las experiencias vividas es convertirse en persona.

La reflexión crítica como pauta para cambios sociales

Una vez finalizada esta primera etapa de la investigación, y dado que: a) la clase obrera es una forma de enajenación del pensamiento creada por el capitalismo (Brom, 1986); b) los obreros provienen y han sido formados por el sistema

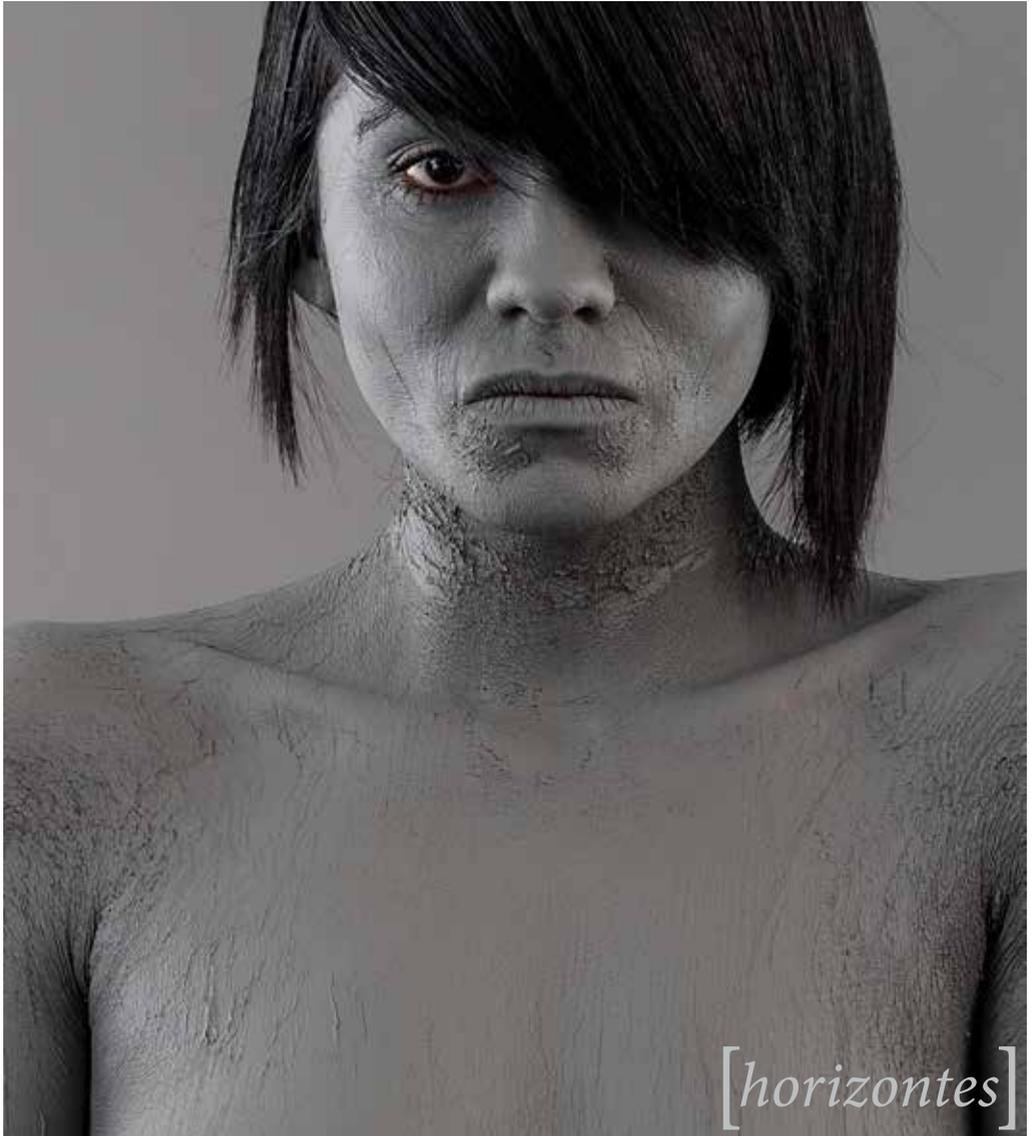
educativo formal y básico (Carrillo *et al.*, 1993; Ornelas, 1995); c) la sociología emergente de la educación promueve la transformación humana y social a partir de las experiencias de vida (De Ibarrola, 1988); d) la escritura autobiográfica es un recurso de reconstrucción biográfica (Brunner, cit. en Alzate, 2000; Sanz, 2005); y e) la palabra y el diálogo permiten a las sociedades oprimidas ser dueñas de su propia voz (Freire, 1982; 2006), se concluyó que una educación puramente académica, sin una formación humanista complementaria, no forma personas o seres reflexivos, sino ejecutores de funciones mecánicas (Charles Chaplin, *Modern Times*; Marx, cit. en Kottak, 2002; Ornelas, 1995), seres acrílicos (Freire, 2006), robots o “burros” (primera discusión grupal, 2009), seres pasivos (Freire, 2006; Ornelas, 1995), seres enajenados (Brom, 1986; Ornelas, 1995); es decir, obreros. Conscientes de su condición, los seis obreros participantes recomendaron a través de sus textos no sólo la revisión y la regularización de su situación laboral, sino que solicitaron a quienes ejercen la política, la educación y la coordinación de maquiladoras, una educación más humana, además de cualquier capacitación técnica, así como futuras intervenciones donde se vinculen los temas de educación y trabajo.

REFERENCIAS

- ABBAGNANO, Nicola (1980), *Introducción al existencialismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- AGUIRRE Cauhé, Silvia (1995), “Entrevistas y cuestionarios”, en Ángel Aguirre (coord.), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Boixareu Universitaria/Marcombo, pp. 171-180.
- ALONSO, Jorge, Jorge Carrillo y Oscar Contreras (2000), *Trayectorias tecnológicas en empresas maquiladoras asiáticas y americanas en México*, Santiago de Chile, ONU-CEPAL.
- ALZATE Piedrahita, María Victoria (2000), “Cultura y pedagogía: una aproximación a Jerome Bruner”, *Revista de Ciencias Humanas*, año 7, núm. 24, pp. 108-117, en: <http://www.oei.es> (consulta: 26 de agosto de 2009).
- ARNAL, Justo, Delio del Rincón y Antonio Latorre (1992), *Investigación educativa: fundamentos y metodología*, Barcelona, Labor.
- BALCÁZAR, Fabricio (2003), “Investigación-acción participativa (IAP): aspectos conceptuales y dificultades de implementación”, *Fundamentos en Humanidades*, vol. IV-I/II, núm. 7/8, pp. 59-77.
- BROM, Juan (1986), *Para comprender la historia*, México, Nuestro Tiempo.
- CARRILLO, Jorge (1993), *Condiciones de empleo y capacitación en las maquiladoras de exportación*, México, COLEF/STPS.
- CARRILLO, Jorge, Oscar Contreras y Jorge Santibáñez (1993), “Capacitación en las plantas maquiladoras”, en Jorge Carrillo (coord.), *Condiciones de empleo y capacitación en las maquiladoras de exportación*, Tijuana, COLEF/STPS, pp. 183-212.
- CLAIRE, Mónica (1981), “Composición y conciencia de la fuerza de trabajo en las maquiladoras: resultados de una encuesta y algunas

- hipótesis interpretativas”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 106-124.
- DE IBARROLA, María (1988), “Enfoques sociológicos para el estudio de la educación”, en Guillermo González Rivera y Carlos Alberto Torres (coords.), *Sociología de la educación. Corrientes contemporáneas*, México, PAX/CEE, núm. 5, pp. 17-33.
- DE LA GARZA, Enrique (2005), *Modelos de producción en la maquila de exportación: la crisis del toyotismo precario*, México, UAM/Plaza y Valdés.
- DE LA PEÑA, Guillermo (1998), “Educación y cultura en el México del siglo XX”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 43-83.
- FERNÁNDEZ, José Luis (1981), “Algunas consideraciones sobre los programas de industrialización y de comercialización fronteriza, sus efectos y perspectivas”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 235-260.
- FREIRE, Paulo (1982), *La educación como práctica de la libertad*, México, Siglo XXI.
- FREIRE, Paulo (2006), *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI.
- GALINDO, Luis Jesús (1998), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*, México, Pearson.
- GARCÍA, Víctor (1981), “La economía mexicana y la economía fronteriza del norte de México”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 261-277.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- GUEVARA, Gilberto (1995), *La catástrofe silenciosa*, México, Fondo de Cultura Económica.
- HUALDE, Alfredo (2008), “El papel del aprendizaje y sus limitaciones en las maquiladoras mexicanas y centroamericanas”, en Alicia Puyana (coord.), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO, pp. 33-58.
- IGLESIAS, Norma (1985), *La flor más bella de la maquiladora: historias de vida de la mujer obrera en Tijuana, B.C.N.*, México, Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios Fronterizos del Norte de México.
- KÖNIG, Wolfgang (1981), “Efectos de la actividad maquiladora fronteriza en la sociedad mexicana”, en Roque González (coord.), *La frontera del norte: integración y desarrollo*, México, El Colegio de México, pp. 95-105.
- KOTTAK, Conrad (2002), *Antropología cultural*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana.
- LARA, Arturo (2007), *Co-evolución de empresas, maquiladoras, instituciones y regiones: una nueva interpretación*, México, UAM/Porrúa.
- LATAPÍ, Pablo (1998), “Un siglo de educación nacional: una sistematización”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, pp. 21-41.
- MARX, Carlos y Federico Engels (2006 [1848]), *Manifiesto del Partido Comunista*, México, Editores Unidos Mexicanos.
- MILLER, Delbert y William Form (1969), *Sociología industrial*, s/l, Ediciones Rialp.
- ORNELAS, Carlos (1995), *El sistema educativo mexicano en la transición del fin de siglo*, México, CIDE/NF/FCE.
- OVED, Albert y Sonia Alcocer (1983), *Las maquiladoras en México*, México, Fondo de Cultura Económica.
- PANDO, Manuel y Martha Villaseñor (1996), “Modalidades de entrevista grupal en la investigación social”, en Ivonne Szasz y Susana Lerner (comps.), *Para comprender la subjetividad: investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad*, México, El Colegio de México, pp. 225-242.
- PUYANA, Alicia (2008), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO.
- PUYANA, Alicia y José Antonio Romero (2008), “Hacia una evaluación de los efectos multiplicadores de la actividad maquiladora”, en Alicia Puyana (coord.), *La maquila en México: los desafíos de la globalización*, México, FLACSO, pp. 169-196.
- QUINTERO, Cirila y Javier Dragustinovis (2006), *Soy más que mis manos: los diferentes mundos de la mujer en la maquila*, México, Friedrich Ebert Stiftung.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Javier Gil y Eduardo García (1999), *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- ROGERS, Carl (1971), *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona, Paidós.
- SANZ, Alexia (2005), “El método biográfico en investigación social: potencialidades y limitaciones de las fuentes orales y los documentos personales”, *Revista Asclepio*, vol. LVII, núm. 1, pp. 99-115.
- SARTRE, Jean-Paul (2008), *El existencialismo es un humanismo*, México, Editores Mexicanos Unidos.
- ULLOA, Manuel y Pablo Latapí (1998), “La educación de adultos”, en Pablo Latapí (coord.), *Un siglo de educación en México*, México, FCE, vol. II, pp. 74-101.

H O R I Z O N T E S



Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas

Una mirada “desde” y “para” el contexto de la formación universitaria

JORGE WINSTON BARBOSA-CHACÓN* | JUAN CARLOS BARBOSA HERRERA**
MARGARITA RODRÍGUEZ VILLABONA***

Este artículo presenta resultados de un proyecto de investigación cuyo objetivo principal es el fortalecimiento de la sistematización de experiencias (SE) como estrategia de observación y seguimiento de un programa tecnológico de una universidad colombiana. Como metodología se desarrollaron tres procesos consecutivos: propuesta y desarrollo de un estado del arte sobre SE, la determinación de hallazgos de conocimiento teórico, y una reformulación de la estrategia. Los dos primeros se realizaron a través de una metodología particular de revisión y análisis documental; esta metodología permitió determinar y transferir hallazgos en torno al concepto, el enfoque y la justificación de la sistematización de experiencias. Se emiten valoraciones importantes en torno al proceso de análisis categorial de la revisión documental, y la relación e incidencia de los hallazgos de conocimiento frente a la dinámica del contexto de intervención; finalmente, se plantean apuestas en torno a la experiencia investigativa.

This article presents the findings of a research project aimed at strengthening experience systematization (ES) as an observation and follow-up strategy of a technological program at a university in Colombia. Three consecutive processes were used as the research methodology: the proposal and development of state-of-the-art ES; the definition of findings related to theoretical knowledge; and a reformulation of the strategy. The first two processes were carried out through a methodology for specific documentary review and analysis. This methodology allowed for the determination and transfer of findings regarding the concept, focus and rationale of experience systematization. Important assessments were made regarding the process to analyze the categories of the documentary revision, as well as the relationship and incidence of knowledge-related findings vis-à-vis the dynamics of the intervention context. Finally, suppositions were made regarding the research experience.

Palabras clave

Educación superior
Investigación en educación
Formación en línea
Estrategia de seguimiento
Sistematización de experiencias

Keywords

Higher education
Research on education
Online education
Follow-up strategy
Experience systematization

Recepción: 7 de agosto de 2013 | Aceptación: 27 de noviembre de 2013

- * Profesor asociado de la Universidad Industrial de Santander. Magister en Informática. Líneas de investigación: educación a distancia, TIC y educación, competencias informacionales, sistematización de experiencias educativas. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con J.C. Barbosa Herrera, L. González, G. Marciales y H.A. Castañeda-Peña), “Competencia informacional: instrumento para su observación”, *Revista de Lenguaje*, vol. 41, núm. 1, pp. 40-55; (2010), “La perspectiva semiótica como base para la construcción curricular. Una apuesta de la UIS hacia la formación en Agroindustria”, *Revista de Pedagogía*, vol. 31, núm. 89, pp. 277-306. CE: jowins@uis.edu.co
- ** Profesor asistente de la Universidad Industrial de Santander. Magister en Docencia Universitaria. Líneas de investigación: educación a distancia, TIC y educación, competencias informacionales, sistematización de experiencias educativas y gestión del conocimiento. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con J.W. Barbosa-Chacón, L. González, G. Marciales y H.A. Castañeda-Peña), “Competencia informacional: instrumento para su observación”, *Revista de Lenguaje*, vol. 41, núm. 1, pp. 277-306; (2010), “Recolectores, verificadores y reflexivos: perfiles de la competencia informacional en estudiantes universitarios de primer semestre”, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 33, núm. 1, pp. 187-209. CE: jbarbosa@uis.edu.co
- *** Profesora auxiliar de la Universidad Industrial de Santander. Magister en *e-learning*. Líneas de investigación: educación a distancia, TIC y educación, sistematización de experiencias educativas, formación para el emprendimiento. Publicaciones recientes: (2013), “Implementation of Virtual Learning Mode in Distance Education: An experience”, ponencia presentada en la International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, julio 1-3; (2010), “Action Research in Higher Education with ICT incorporation. One way of assessing and transforming the educational proposals”, ponencia presentada en la International Conference on Education and New Learning Technologies, Barcelona, julio 5-7. CE: marodvil@uis.edu.co

INTRODUCCIÓN¹

La dinámica de la educación superior, independientemente de la modalidad y nivel, exige la exploración constante de contextos y sujetos para lograr descripciones detalladas y explicar la realidad subjetiva que subyace en sus acciones; esta exigencia invita a los agentes educativos a “observar” y “seguir” las prácticas. Esta tarea puede asumirse con rigor si se realiza desde compromisos investigativos, en este caso, investigar en educación (Restrepo y Tabares, 2000).

Hacer observación y seguimiento de la realidad educativa es un proceso complejo que responde a estrategias definidas para tal efecto; una de ellas es la sistematización de experiencias (SE). En los términos de Guiso (2001), esta estrategia permite la comprensión de las prácticas como base para el aprendizaje y la intervención “desde” y “para” las mismas.

En correspondencia con el marco anterior, este artículo reporta resultados de un proyecto realizado por el grupo de investigación “Aprendizaje y sociedad de la información” en su línea de sistematización de experiencias. En relación con ese campo de estudio, se documenta el desarrollo y logros de un compromiso por reflexionar y dar valor agregado al proceso de SE educativas del programa Tecnología Empresarial-UIS; proceso asumido como estrategia de observación y seguimiento. En síntesis, se socializa el logro de una apuesta encaminada a la identificación de conocimiento sobre la estrategia, como base para reconstruirla y fortalecerla.

Metodológicamente, el compromiso se asumió a través de tres procesos: i) propuesta y desarrollo de un estado del arte sobre SE; ii) determinación de hallazgos de conocimiento; y iii) reformulación conceptual y metodológica del proceso de SE educativas del programa.

Los dos primeros procesos se realizaron mediante una metodología particular de

revisión y análisis documental; en el presente artículo se muestran los hallazgos en materia de conocimiento teórico con los que se procedió a reformular conceptualmente tres aspectos de la estrategia: concepto, enfoque y justificación. El trabajo análogo relacionado con la reformulación de aspectos metodológicos será objeto de otra publicación.

El artículo se estructura en cinco secciones que dan respuesta a los siguientes interrogantes: ¿cuál es el marco de referencia?, ¿cuál fue el diseño investigativo?, ¿cuáles fueron los hallazgos de conocimiento teórico sobre SE?, ¿cuál fue la reformulación conceptual sobre la SE educativas del programa?, ¿qué se concluye y qué se proyecta?

MARCO DE REFERENCIA: EL PROGRAMA ACADÉMICO Y LOS REFERENTES DE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

La tecnología empresarial,² que en adelante se enunciará como “el programa académico”, se desarrolla en la modalidad virtual y se caracteriza por seguir un modelo pedagógico constructivista en donde prima el aprendizaje independiente, el sistema tutorial y el emprendimiento (Barbosa-Chacón *et al.*, 2010; Barbosa-Chacón *et al.*, 2013). Desde este horizonte educativo se forma un tecnólogo con conocimientos en el área de gestión de empresa, con capacidad para comprender el entorno, liderar procesos de cambio y, en especial, crear ideas de negocio (UIS, 2008).

Desde el inicio de la oferta del programa, los agentes educativos optaron por la SE como su estrategia de observación y seguimiento; en este proceso el referente base es hacer academia en modalidad virtual, al ser esta última una parte integral de la práctica educativa. A continuación se describen los referentes teóricos que respaldan la estrategia.

1 Grupo de Investigación Aprendizaje y Sociedad de la Información. Proyecto CH-2012-01. Vicerrectoría de Investigaciones y Extensión de la Universidad Industrial de Santander. Colaboradores: Viviana Díaz, Marcela Hormiga, Lyda Ortiz y Juan Diego Villamizar.

2 Consúltese: <http://ead.uis.edu.co/empresarial/> y <http://ead.uis.edu.co/emprendedores/> (consulta: 15 de octubre de 2013).

Cuadro 1. Referentes teóricos del proceso de SE educativas de tecnología empresarial

Referentes teóricos	Descripción
Inteligencia colectiva (De Kerckove 1999; Lévy 2004)	Es el concepto nodal. La apuesta es lograr el mayor número de puntos de vista sobre el objeto de interés: la experiencia de formación.
Construcción colectiva (Pontual y Price, 2010; Jiménez y Calzadilla, 2011)	Se genera a través del aprendizaje sobre la experiencia y toma como base los diferentes puntos de vista sobre las situaciones creadas en la conjunción de condiciones curriculares (plan de estudios, docencia, interacciones, metodología, dinámica organizacional y uso de tecnología).
Visión sociocultural y crítica (Bruner, 1988; Wertsch, 1988; Lévy, 1999; Morin, 1999; Wenger <i>et al.</i> , 2002)	Se materializa en el interés de los agentes educativos por la experiencia. El proceso respalda el papel de la cultura en el aprendizaje y el conocimiento como un producto histórico de producción colectiva. De allí se deriva que, para comprender la dinámica del ambiente de aprendizaje, es necesario trabajar con los participantes en él y crear las condiciones para que sus puntos de vista influyan en las decisiones.
Zona de desarrollo próximo, andamiaje, apropiación y mediación (Padilla, 2006; Pérez Alcalá, 2009; Guk y Kellogg, 2007)	Son la base para orientar las decisiones relativas a los elementos presentes en el ambiente de aprendizaje (roles y procesos) y permiten dimensionar los alcances de la transformación continua del programa.
Aprendizaje situado (Wertsch, 1988; Martinic, 1998)	Permite centrar la mirada en el contexto de situaciones cotidianas. El aprendizaje se produce a través de la reflexión de la experiencia, del diálogo y explorando el significado de acontecimientos en un espacio y tiempo concretos.
Comunidades de práctica (Wenger <i>et al.</i> , 2002)	Es la base para vislumbrar la interacción continuada entre sujetos que comparten intereses y prácticas comunes.
Virtualización (Lévy, 1999; 2004)	Concebida como un proceso de transformación en flujo constante, y como movimiento entre la identificación de los aspectos fundamentales de las experiencias educativas, su problematización, su desterritorialización y la comprensión de sus flujos entre lo exterior y lo interior, entre lo público y lo privado.
Las tecnologías (Postman, 1996; Bauman, 1999; Sigales, 2004; García-Valcárcel y Tejedor, 2009; Youssef y Dahmani, 2008)	Se comprende que las tecnologías son el resultado de un conjunto de situaciones concretas que obliga a mantener una actitud crítica sobre ellas, al impacto de su incorporación, y a su nivel de respuesta a necesidades de aprendizaje.

Fuente: adaptado de Barbosa-Chacón *et al.*, 2013.

La SE educativas se fundamenta en la investigación en educación desde el paradigma cualitativo, y tiene como meta la exploración de contextos para obtener descripciones y explicar la realidad subjetiva de las prácticas de una manera socio-crítica (Ghiso, 1998; Restrepo y Tabares 2000).

Los agentes educativos del programa parten de la definición desde la cual la SE es entendida como una apuesta de recuperación, análisis y apropiación de prácticas educativas que, al relacionar sistémica e históricamente sus elementos teóricos y prácticos, facilita la comprensión y explicación del sentido, las

lógicas y los problemas que presentan tales prácticas. En particular, los agentes educativos del programa conciben la estrategia como una mirada de saberes propios sobre la práctica (Barbosa, 2010).

De manera general, y como parte de los procesos de formación, la sistematización de experiencias educativas se presenta como *la estrategia que se ha adoptado en el programa para hacer observación y seguimiento en pro de contribuir con la calidad del mismo*.

Desde una perspectiva metacognitiva, los participantes se comprometen con el registro de la experiencia; este compromiso exige la

documentación de ideas, pensamientos, emociones y actuaciones, las cuales son enmarcadas por acciones sociales situadas (Martinic, 1998). El registro es llevado a la reflexión, en donde se suman elementos contextuales y se comprenden los hechos; todo para facilitar la toma de decisiones.

En el programa las decisiones de intervención se centran en los ejes nucleares de la propuesta formativa: la metodología y los guiones de aprendizaje. La primera comprende los procesos de las diferentes dimensiones de la práctica educativa (organizacional,

pedagógica, formación, producción y soporte tecnológico).

Por su parte, los guiones de aprendizaje se constituyen en las propuestas educativas (cursos) y son, desde la óptica de Sánchez Corral (2003), los contratos formativos. En los guiones están organizados los elementos que componen la ruta de aprendizaje, además del camino y reglas de acompañamiento y evaluación (Barbosa *et al.*, 2010; Barbosa, 2010). En el Cuadro 2 se muestra una descripción de los participantes y fases de la estrategia; estas últimas consideradas como “momentos” (Redondo y Navarro, 2007).

Cuadro 2. Elementos de la SE educativas de tecnología empresarial

Elementos	Descripción
Participantes	Son agentes educativos participantes: i) los estudiantes activos; ii) los estudiantes orientadores; iii) los tutores; iv) el grupo base (líderes de las dimensiones de la práctica educativa y el grupo líder de la estrategia).
Registro	Son bases documentales de la experiencia: i) el diario; ii) los registros de los cursos; iii) las memorias de colectivos de tutores, reuniones del grupo base y conversatorios con estudiantes.
Análisis	<ul style="list-style-type: none"> • Momentos de análisis individuales: i) el reporte individual de experiencias. Este reporte se basa en los registros del diario y utiliza los elementos del guion de aprendizaje como categorías de análisis; ii) la elaboración del reporte consolidado de puntos de vista elaborado por tutores líderes. • Momentos de análisis grupales: i) discusión grupal de los reportes de registro consolidados; ii) la generación de categorías que permiten analizar el corpus textual derivado de todo el trabajo; y iii) análisis cualitativo de todos los registros, haciendo uso de <i>software</i>.

Fuente: tomado de Barbosa-Chacón *et al.*, 2013.

A partir de este marco, es evidente que la estrategia cuenta con referentes base en los que se evidencia la necesidad de resignificar el concepto de SE educativas y, más aún, de definir el enfoque y la justificación de la estrategia “desde” y “para” la naturaleza del programa académico. Esto con el fin de contar con bases más sólidas que favorezcan los procesos de formación y la sostenibilidad de la estrategia.

DESCRIPCIÓN DE LA PERSPECTIVA TEÓRICA

Por la importancia y el aporte de la estrategia en la calidad del programa, surgió la necesidad

de contar con un soporte que permitiera su fortalecimiento; para ello se tomó la decisión de repensar la estrategia y dar respuesta a la pregunta: *¿qué conocimiento respalda el estado actual de la SE educativas y cómo, a partir de éste, se puede reconstruir y fortalecer esta estrategia en el programa académico?*

Para el logro del compromiso se definió como objetivo general identificar conocimiento teórico y procedimental sobre SE, con el fin de redefinir esta estrategia en el programa académico.

A partir de la pregunta y del objetivo planteado se asumió la apuesta por elaborar una metodología organizada y coherente para afrontar el reto, la cual se estructuró en tres procesos:

- *Proceso I.* Propuesta y desarrollo de un estado del arte sobre SE. Representó un proceso de búsqueda, selección, revisión y análisis documental.
- *Proceso II.* Determinación de hallazgos de conocimiento. Corresponde al análisis categorial realizado en los órdenes teórico y metodológico. Los hallazgos del primer orden son objeto de socialización en el presente artículo.
- *Proceso III.* Reformulación conceptual y metodológica de la SE educativas del programa. Representa el aprovechamiento de los hallazgos de conocimiento. Este proceso incluyó un trabajo de transferencia y resignificación, desde el contexto del programa; esto último en la misma lógica de la SE, toda vez que ésta remite a un contexto ante el cual cobra sentido (Hleap, 2008; Sánchez Upegui, 2010). Al respecto, la reformulación de orden conceptual es el producto de aplicación que se presenta en este artículo.

El desarrollo del Proceso I cumplió objetivos específicos relacionados con la consulta de literatura sobre SE y un proceso de análisis de la información desde una perspectiva crítica que permitió dilucidar la

dinámica y lógica de la fundamentación teórica y procedimental de los procesos de SE. Esto obligó a vislumbrar un procedimiento sistemático para el tratamiento de fuentes de información.

Para este primer proceso se construyó una metodología particular de revisión y análisis documental (RAD) para estado del arte, la cual se constituyó en la base para afrontar el reto investigativo; en éste, los procesos de interpretación, crítica y argumentación fueron pilares para facilitar la creación de inferencias y relaciones (Delgado y Forero, 2004).

La construcción de la metodología de RAD se centró en el desarrollo de estados del arte como investigaciones sobre la producción investigativa; se buscaba articular las conceptualizaciones, discursos y prácticas, así como indagar acerca de la dinámica y lógica de dicha producción (Uribe 2004; Gutiérrez, 2012). Desde esta perspectiva, fueron dos las fases de desarrollo: heurística (recolección y revisión de fuentes de información) y hermenéutica (análisis de información).

En el Cuadro 3 se presenta la descripción de cada fase, antecedidas por las bases de su diseño y aplicación. En Barbosa-Chacón *et al.* (2013) puede observarse una ampliación de los elementos teóricos y procedimentales que sustentaron esta metodología.

Cuadro 3. Estructura de la revisión y análisis documental para el estado del arte

Fase	Descripción
Fase heurística Hoyos, 2000; Castañeda, 2004; Caro <i>et al.</i> , 2005; Budgen y Brereton, 2006; Rojas, 2007; Lopera y Adarve, 2008; Fernández, 2008	Representó el procedimiento de recopilación de fuentes de información. Fue la aproximación al objeto de estudio, a través de la delimitación y definición de estrategias específicas de búsqueda. Incluyó: i) planificación y desarrollo de protocolos de búsqueda y revisión de fuentes de información; e ii) instrumento de recolección de datos.
Fase hermenéutica Glaser y Strauss, 1967; Hoyos, 2000; Strauss y Corbin, 2002; Castañeda, 2004; De la Cuesta, 2006; Rojas, 2007; Fernández, 2008; Duarte <i>et al.</i> , 2010; Posada, 2011	Significó el trabajo de lectura, análisis, interpretación y comprensión crítica y objetiva de información en concordancia con los propósitos de investigación. Tomó como base los fundamentos del enfoque de análisis cualitativo crítico, en particular, la teoría fundada. Para el tratamiento de la información se utilizó el <i>software</i> Atlas Ti.

Fuente: basado en Barbosa-Chacón *et al.*, 2013.

HALLAZGOS DE CONOCIMIENTO TEÓRICO SOBRE SE: APORTES DE LA FASE HERMENÉUTICA DEL ESTADO DEL ARTE

Para dilucidar la dinámica y la lógica de la fundamentación teórica de los procesos de SE, se abordó una mirada analítica sobre tres aspectos representativos: concepto, enfoque y justificación. Estos aspectos son esenciales, al ser la base sobre la cual se apoyan la formación y el empoderamiento de los participantes en los procesos de sistematización de experiencias (Alves y Contreras, 2008).

Como preámbulo a la presentación de hallazgos sobre los tres aspectos, los cuales representaron categorías núcleo en el proceso de análisis, se evidenció la presencia y relación de tres elementos inherentes en los procesos de SE: “la experiencia”, “los participantes” y “los logros”. Al respecto, la experiencia es el objeto de la sistematización; es objeto de conocimiento y transformación (Ghiso, 1998; Jara, 1998; Zárate, 2009) y está integrada por características, sensibilidades, pensamientos y emociones (Alves y Contreras, 2008). Iniciemos con el concepto de SE.

Concepto de sistematización de experiencias

Antes de asumir el concepto, resulta conveniente abordar la pregunta ¿por qué se llama sistematización? Para responder, Ruiz Botero (2008) hace énfasis en dos fuentes teóricas: i) *el materialismo histórico*, por considerarse a las prácticas sociales como pensamiento histórico. Es pensar la práctica en su devenir (depende de elementos históricos y contextuales que le dan sentido y la orientan). Es ver el sustento de la SE en la fundamentación teórica y filosófica sobre el proceso de conocimiento y sobre la realidad histórico-social (Jara, 1998); y ii) *la teoría general de sistemas*: es reconocer la realidad social como sistema, con estructura dinámica y predeterminada; realidad como proceso (tiene intencionalidad, componentes, sentidos, identidades,

mensajes, resultados, impactos), con sujetos en tiempo y lugar.

Una manera de asumir el concepto es partir de sus contradicciones, es decir, enunciando “lo que no es SE”; esta postura se puede asumir desde los escenarios del trabajo social y la educación popular y, en particular, desde los planteamientos de Jara (2003) y Ruiz Botero (2008) cuando afirman que existen varios procedimientos que se definen como sistematización de experiencias, pero no corresponden a los planteamientos teóricos construidos en sus procesos. Al respecto, y con relación a una experiencia, no es sistematización: escribir o describir; recopilar información; ordenar la información cronológicamente; elaborar un informe síntesis sobre lo que se hizo; enunciar los problemas o aciertos. De igual manera se enfatiza en distanciarla de lo que es “evaluar” como producto de diagnósticos (Martinic, 1998; Verger, 2007; Bickel, 2008). En síntesis, va más allá de ser una actividad teórica, descriptiva, de registro, de recuperación histórica y ordenamiento de información (Jara, 1998; Vasco, 2008; Sánchez Upegui, 2010).

En contraparte, el concepto de SE parece estructurarse para dar respuesta a tres interrogantes que la circunscriben y que tienen una correspondencia específica: i) el *¿qué?*, cuando se define a partir de un término asociado con la experiencia que se sistematiza, por su representatividad como acto investigativo o por su relación con sus participantes; ii) el *¿cómo?*, que se muestra al enunciar el abordaje que se hace sobre la experiencia y, en esencia, al denotar principios metodológicos; iii) el *¿para qué?*, dado que se pormenoriza lo que se logra, es decir, aquello en lo que la SE aporta.

La particularización de estos tres interrogantes puede apreciarse en el Cuadro 4, el cual se construyó con base en los planteamientos de Hleap (1998); Jara (1998; 2003); Torres (1998); Mejía (2000); Cendales y Torres (2003); Verger (2007); Redondo y Navarro (2007); Barnechea y Morgan (2007); Aranguren (2007); Alves y Contreras (2008); Bickel (2008); Ruiz Botero

(2008); Ghiso (2008); De Souza (2008); Vasco (2009); Pérez Álvarez (2009) y Sánchez Upegui (2008); Messina (2008); Mejía (2008); Zárate (2010).

Cuadro 4. Estructura del concepto de sistematización de experiencias

Concepto de sistematización de experiencias	
Asociado con la experiencia que se sistematiza	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es un proceso de:</i> i) reflexión analítica de la experiencia de acción o de intervención; ii) recuperación de la experiencia en la práctica; iii) tematización y apropiación de una práctica determinada; y iv) documentación, aprendizaje y acción. • <i>Es un instrumento</i> de reconstrucción de experiencias. • <i>Es un ejercicio</i> de “distanciamiento” sobre la práctica para comprender su sentido. • <i>Es una actividad</i> que permite construir y explicar los saberes producidos en una experiencia. • <i>Es una escritura</i> reflexiva, ordenada y documentada de saberes acumulados por la experiencia personal y colectiva.
El qué Asociado con el acto investigativo	<ul style="list-style-type: none"> • Es investigación social. • Es una metodología de investigación participativa. • Es una modalidad abierta y flexible de investigación “de” y “en” la práctica. • Es un modo de gestión de conocimiento sobre la práctica. • Es investigación socio-crítica orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas. • Es un ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicar los factores de cambio.
Asociado con quienes sistematizan	<ul style="list-style-type: none"> • Es una modalidad participativa en torno a prácticas sociales y educativas. • Es un proceso colectivo de aprendizaje e interpretación crítica. • Es una forma de empoderar a los sujetos. • Es un proceso de reflexividad dialógica.
La experiencia es sometida a procesos de:	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento y reconstrucción. • Objetivación, reconocimiento, reconstrucción, interpretación crítica y comprensión. • Observación de lo que se ha producido y dinamizado en sus distintas dimensiones. • Confrontación con los supuestos teóricos que la inspiran.
Y se exploran en ella:	Vivencias, hitos, dinámicas, ritmos, avances, retrocesos, secuencias, tramas, coyunturas, conflictos, sentidos, factores intervinientes, lógicas internas, enseñanzas, riqueza oculta y relaciones entre éstos.
El cómo A través de principios metodológicos como:	<ul style="list-style-type: none"> • La generación de narrativas y el uso de técnicas de investigación cualitativa. • La formulación de interrogantes y categorías. • La clasificación y ordenamiento de elementos empíricos. • El análisis, la síntesis y valoración de acciones. • El reconocimiento de saberes y significados. • La deducción de la relación sistémica e histórica de los componentes teórico-prácticos. • Enfocarse en el desarrollo de la experiencia y no en resultados e impactos. • Contar con el aporte de cada participante, desde su experiencia individual. • Se parte de un modelo que establece acuerdos en donde la investigación asume modalidades particulares, según la propia identidad, trayectoria y necesidades contextuales. • Se debe contar con un proyecto de intervención con objetivos de cambio. • Se procede en la unidad entre “quien sabe” y “quien actúa”.

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al ¿para qué?, se evidencia el acuerdo de que la SE produce conocimiento; conocimiento práctico de carácter situacional y orientado a la acción, el cual se constituye en elemento para intervenir. Este conocimiento cobra tal importancia debido a su carácter multidimensional (sensibilidad, contextualidad, situacionalidad, paradigmaticidad, comunicabilidad y perspectiva) (Rauner, 2007).

Como complemento al concepto, resulta importante hacer referencia a los planteamientos de Torres (1998); Ruiz Botero (2008) y Mejía (2008) cuando exponen sobre algunas formas de asumir la SE: como una recuperación de la experiencia en la práctica; como producción de conocimiento; como forma de empoderar a los sujetos; y como investigación.

Se puede apreciar que, desde la naturaleza del concepto de SE, particularmente en los interrogantes ¿qué?, y ¿cómo?, se insta a “observar” y “seguir” la experiencia que es objeto de sistematización.

Una vez que ya se cuenta con la estructura de la categoría “concepto”, pasaremos a los hallazgos en torno a la categoría “enfoque”.

Los enfoques de la sistematización de experiencias

Entendemos el enfoque como el conjunto de referentes epistemológicos y teóricos que sustentan la SE, es decir, son los orientadores de su desarrollo (Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008). Desde otra óptica, el enfoque es la perspectiva de identificación (Barnechea y Morgan, 2007), es decir, permite definir el énfasis del proceso, al privilegiar asuntos y representar el método para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.

La literatura mostró la existencia de seis enfoques: histórico-dialéctico, dialógico-interactivo, deconstructivo, reflexivo y constructor de la experiencia, hermenéutico, e histórico-hermenéutico. Estos enfoques fueron analizados teniendo en cuenta los siguientes tópicos: la concepción de la experiencia que se sistematiza, el modo y resultado del abordaje de la misma, y los participantes. En correspondencia, el Cuadro 5 muestra las descripciones de los enfoques desde diferentes posturas.

Cuadro 5. Enfoques de sistematización de experiencias

		Descripción
Histórico-dialéctico	Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias se consideran sociales e históricas, dinámicas, complejas, ricas, contradictorias y con elementos en movimiento. Son objeto de lectura, comprensión, comparación y explicación para construir conocimiento desde la dialéctica. • Se concibe que las prácticas están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.
	Bickel, 2008	<p>La realidad que se lee, analiza y entiende, desde marcos de referencia construidos históricamente, es una sola y está conformada por elementos interrelacionados y en transformación permanente, mediante contradicciones y sinergias. Esta condición se produce “desde” y “para” los participantes como potenciales impulsores de transformaciones.</p>
	Verger, 2007	<ul style="list-style-type: none"> • La realidad se caracteriza por ser total e integrada y se concibe como un proceso histórico (realidad como producto y construcción humana) dinámico y transformable. Sus acciones son objeto de lectura, re-escritura, autorreflexión y problematización para ser interpretada y comprendida, a partir de las raíces de sus fenómenos. • La SE, como proceso no neutro y con objetivos emancipadores, hace posible descubrir continuidades y discontinuidades, coherencias e incoherencias, similitudes y diferencias con otros procesos, reiteraciones y hechos inéditos. Con ello se pretende: i) revivir la curiosidad y superar el acomodo intelectual; ii) desencadenar cambios en la acción y en la interacción a raíz de la toma de conciencia; iii) incidir en la estructura social con base en el colectivismo; iv) producir o mejorar prácticas; v) imprimir sentido y orientar transformaciones; y vi) que los sujetos se asuman como participantes y constructores de la historia. • La concepción de historicidad de la interpretación de la realidad descubre hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir. • La concepción dialéctica implica reconocer la realidad como es, a la vez que implica también mirar hacia la realidad posible. Los actores se abren a la posibilidad de subvertir y de actuar de forma diferente.
Dialógico-interactivo	Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Las experiencias se consideran espacios de interacción, comunicación y relación. Son objeto de lectura en donde se construye conocimiento a partir del lenguaje y relaciones contextualizadas. • El proceso de análisis incluye la utilización de categorías como: unidades de contexto, núcleos temáticos, perspectivas del actor, categorías de actor, unidades de sentido, mediaciones cognitivas y estructurales.
	Barnechea y Morgan, 2007	<p>En el proceso es fundamental incorporar el punto de vista de la población participante. Se pueden utilizar diversas técnicas, dependiendo del tipo de interlocutores y de la relación establecida previamente.</p>
Deconstructivo	Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • La experiencia es objeto de reconocimiento, interrogación y duda, a partir de sus orígenes y huellas. La SE es concebida como intervención que permite entrar en la voz, en la autoconciencia y en lo institucional, que sospecha de todo lo que se afirma que está funcionando bien. • En el proceso, la incertidumbre propicia la generación de preguntas para abandonar “lo que es”, para pasar al horizonte de “lo que puede ser”.

Cuadro 5. Enfoques de sistematización de experiencias (cont.)

		Descripción
Reflexivo y constructor de la experiencia humana	Cendales y Torres, 2003	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica puede ser objeto de observación, recuperación, reflexión y análisis. La construcción de conocimiento se hace a partir del saber tácito de las pautas de la acción y en la percepción de problemas. • La SE es asumida como vinculada a la resolución de problemas y al hacer frente a nuevos desafíos contextuales. En ella el sujeto se reconoce observando, hablando y actuando. • En este enfoque se asume la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de problemas. <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • La experiencia es una construcción conversacional e intersubjetiva. Sus acciones pueden ser, de parte de los sujetos, objeto de reconstrucción, autorreflexión, recreación, comprensión y transformación. En ello se asume la producción de sentido colectivo e intencionado sobre la experiencia; el reconocimiento de los contextos, factores y elementos que la configuran; y los saberes que se poseen sobre ella. • La SE es concebida como actualización de la memoria individual y colectiva, en donde se potencia la capacidad de los grupos para representarse y representar su experiencia. El relato que resulta de la fase de reconstrucción narrativa de la experiencia se constituye en la base del análisis y la interpretación crítica, además de alimentar la memoria colectiva y dar identidad.
Hermenéutico	Ghiso, 1998; Ruiz Botero, 2008	<ul style="list-style-type: none"> • La práctica es objeto de reconstrucción, reflexión e interpretación. Se construye conocimiento desde la densidad cultural de la experiencia y desde las intencionalidades, predisposiciones, hipótesis, sentidos, razones, prácticas y valoraciones que subyacen en la acción. • La SE es labor de interpretación (intencionalidades, sentidos y dinámicas) de la práctica desde quienes la viven. Desde este enfoque se pone en consideración la necesidad de entender a los participantes en el desarrollo de razones prácticas reflexivas.
Histórico-hermenéutico		<ul style="list-style-type: none"> • Las prácticas de los sujetos son llevadas a la comprensión, interpretación y entendimiento a través de significados, sentidos, acciones, discursos y la deducción de lógicas e interpretaciones de las relaciones. • La SE se realiza desde una perspectiva comprensiva. • La fenomenología y el interaccionismo simbólico son teorías de soporte.

Fuente: elaboración propia.

De la anterior estructura se observa que: i) existen tópicos que son tenidos en cuenta tanto en el “concepto” como en el “enfoque” de SE; por ejemplo, la manera como se entiende la experiencia y el tratamiento sobre ella; ii) existen puntos de encuentro entre los planteamientos teórico-prácticos de los diferentes enfoques (un ejemplo de ello son los enfoques histórico-dialéctico y dialógico interactivo); y iii) en cada enfoque se evidencia el hecho de que la experiencia es objeto de “miradas” y “seguimientos”, es decir, ésta, desde sus raíces, fenómenos y huellas, es sometida a procesos de observación, lectura, determinación de puntos de vista, reescritura, descubrimiento, reconocimiento, interrogación y deducción.

Pasemos ahora a los hallazgos del análisis centrado en la categoría: justificación de la SE.

La justificación de la sistematización de experiencias

Desde la perspectiva de los procesos de SE, la justificación es el aspecto que responde al porqué de su realización, es decir, hace referencia a las razones que la respaldan y que pueden ser de orden teórico, práctico, ideológico, formativo, institucional, investigativo u otros; éstas son las razones que sustentan su presencia en un determinado contexto social (popular o no) o educativo (formal o informal).

Del análisis realizado se dedujo que estas razones suelen estar enmarcadas en dos instancias: “la experiencia que se sistematiza” y los “sujetos que sistematizan”. Esto se puede apreciar en el Cuadro 6, en el cual se tienen en cuenta los planteamientos de Hleap, 1998, 2008; Martinic, 1998; Jara, 1998, 2003; Cendales

y Torres, 2003; Ghiso, 2003; Campo, 2007; Verger, 2007; Aranguren, 2007; Barnechea y Morgan, 2007; Alves y Contreras, 2008; Ruiz Botero, 2008; Bickel, 2008; Ghiso, 2008; Pérez Álvarez, 2009; Zárate, 2009; y Sánchez Upegui, 2010.

Cuadro 6. Justificación de la sistematización de experiencias

Razones que justifican la SE	
En cuanto a la experiencia que se sistematiza	<p>Contextuales</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece el conocimiento de la realidad y su ubicación en ella. • Permite referirse a la acumulación de conocimientos “desde” y “para” la práctica, en tiempo y espacio. • Captura significados de la acción y sus efectos, en aras de no repetir errores. • Faculta la comprensión y explicación de los contextos y los problemas. • Concreta una comprensión más profunda de las experiencias con el fin de mejorarlas a través de nuevas estrategias de acción. • Ayuda a descubrir posibilidades de recrear y transformar el contexto. • Acontece un proceso constructor de pensamiento, identidad y sentido, para rescatar lo innovador de las formas y métodos de organización. • Permite cualificar la práctica, en tanto que la reinforma, permite vivenciarla y mejorar sus resultados.
	<p>Teórico-prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potencia los cambios producidos por la experiencia, gracias a la resignificación de lo que se hace. • Admite que la praxis trasciende al presente y cobra una dimensión de futuro. • Faculta el transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de la experiencia. • Pretende no sólo “saber más sobre algo”, o “entenderlo mejor”; se busca “ser y hacer mejor”. • Organiza elementos desarticulados, dispersos o poco visibles, con base en la reflexión crítica. • Se construye un lenguaje descriptivo propio “desde adentro” de las propias experiencias, que constituye el referencial que le da sentido. • Busca lanzar perspectivas para lograr cambios cualitativos en la realidad. • Dinamiza dialécticamente la relación entre el conocimiento teórico ya existente y los conocimientos que surgen de las nuevas e inéditas situaciones. • Brinda la oportunidad de poner en juego las interpretaciones de la experiencia como modo de existencia de la misma.
	<p>Investigativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contribuye al enriquecimiento de la teoría, al generar nuevas articulaciones y reflexiones, y al generar conocimientos surgidos de prácticas concretas. • Genera la construcción de un campo teórico-práctico con cierto rigor, y que puede dialogar con conocimientos constituidos desde otras instancias. • Ofrece resultados particulares según los rumbos investigativos preliminares. • Retroalimenta la experiencia desde dos cualidades: dar información o datos sobre la práctica, y problematizarla desde una visión sistémica orientada desde preguntas. • Permite producir conocimiento sobre determinadas prácticas, al enfrentar retos teórico-prácticos de las mismas, en una perspectiva de transformación y cambio. • Facilita el tránsito de: i) las plataformas teóricas a escenarios de razón; ii) de la ley a las gramáticas; iii) de la homogeneidad a la diversidad; y iv) de objetos a sujetos.

Cuadro 6. Justificación de la sistematización de experiencias (cont.)

Razones que justifican la SE	
En cuanto a los sujetos que sistematizan	<p>Formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incide positivamente en la autoestima. • Permite “conocerse” y “darse a conocer”. • Empodera a los sujetos gracias a la formación crítico-reflexiva. • Propicia en los actores: dotar de sentido sus acciones; adoptar una posición ante la interpretación de las experiencias; contar con elementos para saber cuáles deberían ser los pasos venideros. • Construye una visión colectiva de la experiencia, entre aquellos que la han protagonizado. Es una forma de democratizar el conocimiento. • Rescata lo procesal, al evidenciar cómo se ha actuado, al analizar los efectos de la intervención y el carácter de las relaciones generadas.
	<p>Interactivas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Genera aprendizajes entre grupos y prácticas similares, permitiendo nuevas motivaciones y cohesión grupal. • Permite a diferentes colectivos acumular e intercambiar experiencias de acción e intervención. • Facilita la transmisión de la experiencia y su confrontación con otras o con el conocimiento teórico existente. • Acontece un factor de unidad y constructor de propuestas alternativas.

Fuente: elaboración propia.

De lo anterior se aprecia que el compromiso por “observar” y “hacer seguimiento” sobre las prácticas se ubica en la razones de orden investigativo y formativo; esto es así porque demanda compromisos de búsqueda de información y datos en el marco de una visión colectiva. Como complemento a lo planteado anteriormente, cobran importancia los planteamientos de Cendales y Torres (2003), cuando definen a “quien sistematiza” en relación con las “razones para hacerlo”: i) promotores de una experiencia, al cabo de un tiempo de transcurrida y que quieren hacer un balance de lo construido; ii) protagonistas de la experiencia que quieren recuperar y reflexionar; iii) agente(s) externo(s) que conoce(n) y valora(n) una práctica y considera(n) importante sistematizarla; iv) organizaciones de apoyo o instituciones financiadoras que, transcurrido un tiempo de acompañamiento a una experiencia, deciden darse una visión crítica de su trayectoria e incidencia; e vi) instituciones estatales que quieren recoger la vivencia de sus programas o apoyar la reconstrucción de experiencias significativas en un campo de interés.

Con el análisis realizado para los tres aspectos, a continuación se presenta el producto

de la experiencia investigativa, es decir, la reformulación conceptual de dichos aspectos “en” y “para” el programa académico.

REFORMULACIÓN CONCEPTUAL SOBRE LA SE EDUCATIVAS DEL PROGRAMA: LA APLICACIÓN DE LOS HALLAZGOS EN MATERIA DE CONOCIMIENTO TEÓRICO

El trabajo de reformulación conceptual en torno al concepto, enfoque y justificación de la SE educativas se construyó a partir del análisis categorial realizado en la fase hermenéutica del estado del arte; este proceso implicó un ejercicio de contextualización en la misma lógica de la SE, como reflexión sobre un proceso concreto y con sentido particular (Hleap, 2008; Sánchez Upegui, 2010). Para este compromiso se tuvieron presentes: los referentes teóricos de la estrategia, el sentido de las prácticas educativas del programa, y la naturaleza de los ejes nucleares —metodología y guiones de aprendizaje—.

Se reitera que las prácticas educativas asociadas a los ejes nucleares enmarcan “la experiencia” que se sistematiza y, por su parte, los agentes educativos (tutores, estudiantes, estudiantes orientadores y personal del grupo base) son quienes sistematizan.

Con la claridad anterior, y con base en la respuesta a tres interrogantes, a continuación se muestra el trabajo de reformulación conceptual en torno al concepto, el enfoque y la justificación del proceso de SE educativas en el programa académico.

¿Qué es la SE educativas en Tecnología Empresarial-UIS?

Como se enunció al principio, los agentes educativos del programa se identifican con un concepto general de SE, aspecto que ameritó un trabajo de reformulación. Para ello se tuvo en cuenta el análisis realizado sobre este aspecto (Cuadro 4) y se construyó un nuevo concepto que, ahora, enuncia un “qué”, un “cómo” y un “para qué”, desde el contexto del programa académico. El resultado se muestra a continuación.

En Tecnología Empresarial-UIS, la SE educativas es un proceso de investigación y de aprendizaje, y representa la estrategia concertada de observación y seguimiento que realizan los agentes educativos sobre las prácticas asociadas a los ejes nucleares del programa: la Metodología y los Guiones de Aprendizaje. El proceso, a través de un método que se identifica con la lógica de la virtualización, la inteligencia colectiva, la visión sociocultural y crítica y el aprendizaje situado, implica etapas individuales y colectivas de registro, reconstrucción, análisis, interpretación y comprensión de experiencias educativas, en aras de hallar los saberes inmersos en las mismas, a través de la deducción de sus sentidos, lógicas, problemas y relaciones sistemáticas e históricas. Con ello, la SE educativas conlleva a la construcción de conocimiento que aporta a la calidad del programa académico al favorecer el cambio, la intervención, la transformación, la toma de decisiones, la actualización, el mejoramiento continuo y el empoderamiento de sus agentes educativos.

Como se aprecia, se ratifica a la sistematización de experiencias como estrategia de observación y seguimiento, y se destacan el objeto, el proceso y el aporte de la misma. El concepto así construido va en correspondencia con la concepción de SE educativas adoptada por los agentes educativos, al asumirla como una mirada reflexiva y dialógica de saberes propios sobre las prácticas educativas. En ello, dar sentido a dichas prácticas es una “producción” colectiva de aprendizaje, intencionalidad y direccionamiento (Hleap, 1998). A continuación se incluye lo relacionado al enfoque.

¿Qué enfoque respalda la SE educativas en Tecnología Empresarial-UIS?

Como se pudo observar, el enfoque de SE es uno de los elementos no manifiestos en los referentes teóricos y procedimentales de la estrategia; por ello representa un aporte de este trabajo investigativo.

Para la determinación del marco epistemológico y teórico que orienta las acciones del proceso de SE educativas, se tomaron como base los referentes teóricos de esta estrategia, la naturaleza de la experiencia que se sistematiza, la dinámica del tratamiento que asumen los participantes y, en particular, lo que se construye y reconstruye a partir de la sistematización misma. Al respecto se recomienda retomar lo planteado en los Cuadros 1 y 2.

Con lo anterior, y tomando como base lo planteado en el Cuadro 5, se evidencia una identificación con los enfoques histórico-dialéctico y hermenéutico. En consecuencia, un enfoque “histórico-dialéctico-hermenéutico” define el énfasis de la SE educativas en el programa, al representar un método participativo y discursivo de reconstrucción de prácticas educativas y, en especial, de producción de conocimiento.

El enfoque, así integrado, es definible contextualmente cuando se enuncian la concepción de realidad que es sistematizada, la función hermenéutica del proceso y la condición

histórica y dialéctica particular; condición en la que los participantes “son” y “hacen” (Jara, 2009; Alves y Contreras, 2008). Esto se puede apreciar en el Cuadro 7.

Cuadro 7. Enfoque histórico-dialéctico-hermenéutico del proceso de SE educativas de Tecnología Empresarial-UIS

Descripción e identificación contextual	
La concepción de realidad educativa	Las prácticas educativas centradas en la formación en gestión de empresa, como producto y construcción humana, son consideradas por los agentes educativos como una realidad social, histórica, dinámica, compleja, rica, contradictoria, e integrada por elementos en movimiento. Los procesos, roles e interacciones, que hacen única a esta realidad, están interrelacionados y en transformación permanente.
El análisis de la realidad educativa: la hermenéutica	La realidad del programa, centrada en los fenómenos asociados con los ejes nucleares, es objeto de reconstrucción y reflexión; esto implica lectura, re-escritura y problematización dialógica “desde” y “para” quienes la viven. Con ello se logra que el quehacer educativo sea interpretado, comprendido y comparado para deducir las intencionalidades, los sentidos, las dinámicas, los factores determinantes, las tensiones, los conflictos, las continuidades, las variaciones (entre “lo diseñado” y “lo vivido”), las sinergias y la vinculación entre “lo particular” y “lo global” (los cursos frente al horizonte trazado desde los ejes nucleares). Desde esta dimensión se pone en consideración la necesidad de entender a los agentes educativos en el desarrollo de razones prácticas reflexivas que conducen a la construcción de conocimiento desde la densidad cultural de sus experiencias. Son ejemplo de ello los momentos de análisis individuales y grupales.
La condición histórica y dialéctica	<ul style="list-style-type: none"> • La concepción de historicidad de la interpretación de la realidad educativa descubre hilos invisibles que la relacionan con la integralidad del momento histórico del que forma parte y en el que pretende incidir (procesos formativos enmarcados en semestres académicos). Es percibir la historia académica como “posibilidad”, y no como “determinación”. Las bases documentales del registro de la experiencia educativa son una evidencia de ello. • La concepción dialéctica implica reconocer, desde las miradas de los distintos agentes educativos, la realidad de las prácticas como son, como se viven, como se piensan y como se sienten; a la vez que convoca a mirar hacia la realidad posible y deseable, desde el marco de la discusión y el acuerdo. Con ello, los participantes se abren a la posibilidad de subvertir y de atreverse a actuar diferente, al sentirse participantes y constructores de la historia académica. Los momentos de análisis grupales son una evidencia de esto.

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse, en este enfoque integrado se evidencia la correspondencia con la inteligencia y la construcción colectiva, la visión sociocultural y crítica, y la virtualización; todos éstos son referentes teóricos de la estrategia que conllevan a acciones en cuanto a la observación y seguimiento del desarrollo del programa. En ello, y como afirma Jara (1998), se evidencia la interpretación crítica como el elemento sustancial del proceso de SE.

Con el marco del concepto y del enfoque, pasemos ahora a lo que se construyó en cuanto a la justificación de la SE educativas en el programa.

¿Qué razones justifican la SE educativas en Tecnología Empresarial-UIS?

Para concretar este subproducto se realizó un trabajo de contextualización y verificación a partir del análisis realizado para el mismo efecto (Cuadro 6), lográndose deducir la correspondencia en cuanto a las “razones” que respaldan el proceso. Este ejercicio contó con el respaldo de la verificación de las razones, ya sea por su evidencia o por su perspectiva en cuanto a su ocurrencia mediata en el programa; esto último, en razón a la naturaleza y evolución de la estrategia.

La determinación de la justificación del proceso, igualmente, tuvo como elementos base de definición a la experiencia educativa

que se sistematiza y a los agentes que sistematizan. El resultado del trabajo realizado se puede apreciar en el Cuadro 8.

Cuadro 8. Justificación de la sistematización en Tecnología Empresarial-UIS

Razones que justifican la SE educativas en tecnología empresarial	
Relacionadas con las experiencias educativas (ejes nucleares)	<p>Teórico-prácticas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potencia la toma de las decisiones y los cambios producidos a partir de la lectura y reflexión de la experiencia académica, debido a la resignificación de lo que se hace, se piensa y se siente. • Contribuye con la apropiación del sentido y alcance de la virtualización, como algo que trasciende el mero uso o incorporación de tecnología. • Permite que la praxis, en las diferentes dimensiones de la gestión educativa, migre al presente como objeto de recuperación y análisis, para luego ser objeto de lo mismo. • Acontece un proceso constructor de pensamiento, identidad y de sentido, para rescatar lo significativo (positivo o negativo) de los roles y procesos que representan la organización del programa. • Busca saber más sobre el desarrollo educativo, entenderlo mejor; busca “ser” y “hacerlo” mejor. • Mediante una perspectiva de análisis crítico, la reflexión permite organizar elementos de la propuesta formativa que pueden figurar desarticulados, dispersos o poco visibles. • Brinda la oportunidad para poner en juego y recrear las interpretaciones del quehacer educativo; interpretaciones que representan el modo de existencia de dicho quehacer.
	<p>Académicas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece una comprensión más profunda del horizonte de los ejes nucleares; aspecto que contribuye a mejorar las dimensiones de la práctica pedagógica que los representan. Esto se facilita al conocer mejor la realidad del desarrollo de procesos educativos. • Permite referirse a la acumulación de conocimiento generado “desde” y “hacia” las prácticas educativas de los diferentes centros de atención a estudiantes -CAE, por cada semestre académico y por cada curso adelantado. • Facilita la captura de los significados de la acción educativa y sus efectos, en aras de no repetir determinados errores y como una forma de dinamizar las acciones formativas consideradas como exitosas. • Permite, desde la colectividad, comprender y explicar los contextos, el sentido, los fundamentos, las lógicas y los problemas presentes en el quehacer educativo, tanto por áreas de formación como por niveles académicos. • Ayuda a descubrir las posibilidades de recrear y transformar la propuesta curricular y es un referente para procesos de reforma académica y acreditación. • Aporta al reconocimiento del impacto de la formación en línea en el aprendizaje de los estudiantes. • Brinda elementos sólidos para el diseño, implementación y evaluación de estrategias de mejoramiento relacionadas con las dimensiones organizacional, pedagógica, curricular, comunicativa y de producción.
	<p>Investigativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Favorece la producción de conocimiento académico, al enfrentar retos de orden teórico y práctico que respaldan el desarrollo de los ejes nucleares. • Permite dialogar con otras formas de investigar, gracias a la construcción de un campo conceptual y procedimental que facilita la observación y el seguimiento. Un caso es la cercanía con la investigación-acción. • Conlleva a la cualificación de los ejes nucleares, al retroalimentarlos desde dos procedimientos: registro de las prácticas educativas y problematización de éstos, desde una visión sistémica orientada por preguntas e intereses. • La SE educativas fortalece la función misional de investigación del programa al afianzarse como línea de trabajo. • Fomenta la construcción de estrategias a partir de las prácticas relacionadas con el proceso de acompañamiento y evaluación del aprendizaje de los estudiantes. • Contribuye al enriquecimiento de los referentes teóricos y procedimentales de la estrategia de observación y seguimiento, gracias a los procesos de análisis, las reflexiones, las articulaciones y los nuevos conocimientos. • Facilita una dinamización cultural en los agentes educativos, al permitir cambios de escenarios: i) de las plataformas teóricas a escenarios de razón; ii) de la normatividad a las gramáticas; iii) de la homogeneidad a la diversidad; y iv) de objetos a sujetos.

Razones que justifican la SE educativas en tecnología empresarial	
Relacionadas con los agentes educativos participantes	<p>Formativas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incide positivamente en la autoestima de los agentes educativos, al sentirse partícipes de un proceso cuyo horizonte es la contribución con la calidad del programa que integran. • Permite que los participantes se conozcan y reconozcan a sí mismos, ante el desarrollo de un quehacer común. • Empodera a los agentes educativos, en particular, a los participantes del grupo base y a los líderes de asignaturas. Esto se produce gracias a la formación crítico-reflexiva continua. • Favorece el quehacer de los agentes educativos en cuanto a: dotar de sentido sus acciones, y adoptar una posición privilegiada para la interpretación de sus experiencias. En ello, éstas son observadas de forma integral, permitiéndoles contar con elementos para dar pasos inmediatos y mediatos en materia de toma de decisiones y actualizaciones. • Contribuye a una visión colectiva del desarrollo de la gestión educativa del programa. • Rescata el proceso que se vive desde las prácticas educativas relacionadas con los ejes nucleares, al evidenciar cómo se ha actuado, al analizar los efectos de la formación como tal y al caracterizar las relaciones que se promueven en los diferentes periodos académicos.
	<p>De interacción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permite compartir, entre prácticas similares (cursos de un mismo nivel y periodo académico), las enseñanzas surgidas de la experiencia. • Trasmite la experiencia entre los participantes y la confronta con las vivencias análogas o divergentes de semestres anteriores. • Acontece un factor de unidad y constructor de propuestas alternativas de mejoramiento en torno al horizonte de los ejes nucleares. • Contribuye con la cultura del trabajo colaborativo entre los participantes, en especial entre los tutores. • Comparte aprendizajes entre pares, se generan nuevas motivaciones de gestión educativa y se contribuye a la cohesión grupal. • Permite a diferentes colectivos de asignaturas, el intercambio de estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Fuente: elaboración propia.

REFLEXIONES SOBRE EL TRABAJO INVESTIGATIVO

El trabajo realizado permitió destacar diferentes aspectos en correspondencia con el objeto de estudio y la perspectiva investigativa del mismo.

Conclusiones de esta experiencia

- El concepto de sistematización de experiencias tuvo una transformación significativa al pasar de una condición general a otra de características específicas; esta última ofrece mayor sentido y contexto, gracias a la mirada integrada de: objeto-proceso-aporte. Ello fue posible por la inclusión de: i) la resignificación en torno al “qué” de la estrategia, desde la naturaleza educativa e investigativa particular; ii) la

reconfiguración del horizonte procedimental, es decir, “el cómo”. En esto fue fundamental la integración de elementos relacionados con los referentes teóricos de soporte; y iii) la nueva visión del beneficio de la estrategia en los procesos y roles del programa académico, es decir, “el para qué”.

- La conjunción de enfoques de tipo histórico, dialéctico y hermenéutico redefinió el énfasis de la sistematización en el programa, al determinar el marco epistemológico y teórico que orienta el accionar del proceso desde tres pilares básicos: la concepción de realidad educativa, la apuesta de análisis sobre la misma y la condición de historicidad y diálogo circunscrita.
- La determinación de las razones que respaldan la importancia y la continuidad

de la estrategia evidenció dos instancias sobre las cuales giran tales razones: los ejes nucleares y los participantes. Esto convoca a la gestión de empoderamiento de estos últimos en pro de la dinamización y sostenibilidad del proceso.

- Se concluye la necesidad de considerar equitativamente todas las dimensiones de la práctica educativa (personas, instrumentos, espacios, documentos y otros) para el proceso de SE. Esto es una condición que reta a la continua valoración, tanto de procesos como de roles educativos.

Como proyección de esta investigación

- El producto de investigación aporta a los agentes educativos del programa un referente que, ineludiblemente, será un apoyo para transformar el discurso, la formación y la sostenibilidad de la

sistematización de experiencias educativas como estrategia de observación y seguimiento.

- El proceso de reformulación conceptual adelantado es una base sólida para la realización de la misma apuesta en lo que respecta a la reformulación metodológica. Ello podría traer consigo la consideración de categorías de interés, por ejemplo: las fases del proceso de SE, los mecanismos para la generación de registros, los recursos y los procesos de análisis e interpretación.
- Se espera que el trabajo realizado contribuya a continuar la discusión con los interesados en el campo de problemas respectivo, en aras de contar con otros constructos en torno a la pertinencia de estrategias óptimas de observación y seguimiento de experiencias educativas en el contexto universitario.

REFERENCIAS

- ALVES, Fabiola y Miguel Ángel Contreras Natera (2008), "La sistematización de experiencias comunitarias en el proceso de educación superior transformadora", San José (Costa Rica), Biblioteca Electrónica CEP-ALFORJA, en: http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/ponencia_alves_contreras.pdf (consulta: 5 de mayo de 2013).
- ARANGUREN Pedraza, Gilberto (2007), "La investigación-acción sistematizadora como estrategia de intervención y formación del docente en su rol investigador", *Revista de Pedagogía*, vol. 28, núm. 82, pp. 173-195.
- BARBOSA-Chacón, Jorge Winston, Juan Carlos Barbosa Herrera, Gloria Patricia Marciales Vivas y Harold Castañeda-Peña (2010), "Reconceptualización sobre las competencias informacionales. Una experiencia en la educación superior", *Revista de Estudios Sociales*, núm. 37, pp. 121-142.
- BARBOSA-Chacón, Jorge Winston, Juan Carlos Barbosa Herrera y Margarita Rodríguez Villabona (2013), "Revisión y análisis documental para estado del arte: una propuesta metodológica desde el contexto de la sistematización de experiencias educativas", *Revista Investigación Bibliotecológica*, vol. 27, núm. 61, pp. 83-105.
- BARBOSA Herrera, Juan Carlos (2010), "El guion de aprendizaje como eje para la virtualización", Veracruz, Red IC Innova CESAL, Casos: Económico administrativas, pensamiento complejo y competencias, en: http://www.innovacesal.org/innova_public/cajon_infos/muestra_informacion_texto_casos (consulta: 12 de junio de 2013).
- BARBOSA Herrera, Juan Carlos, Margarita Rodríguez Villabona y Jorge Winston Barbosa-Chacón (2010), "Action Research in Higher Education with ICT Incorporation. One way of assessing and transforming the educational proposals", ponencia presentada en la International Conference on Education and New Learning Technologies-EDULEARN 10, Barcelona, julio de 2010.
- BARNECHEA García, María Mercedes y María de la Luz Morgan Tirado (2007), *El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias*, Tesis de Magister en Sociología, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, en: http://www.alforja.or.cr/sistem/documentos/Conocimiento_desde_practica.pdf (consulta: 10 de septiembre de 2012).

- BAUMAN, Zygmunt (1999), *Modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- BICKEL, Ana (2008), "La sistematización participativa para descubrir los sentidos y aprender de nuestras experiencias. Escuela para una educación transformadora", San Salvador, Red Alforja, en: http://www.redalforja.net/redalforja/images/stories/sistematizacion/articulo_ceaal.pdf (consulta: 5 de junio de 2013).
- BRUNER, Jerome Seymour (1988), *Realidad mental y mundos posibles*, Barcelona, Gedisa.
- BUDGEN, David y Pearl Brereton (2006), "Performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering", ponencia presentada en el 28th International Conference on Software Engineering, Shanghai, mayo de 2006, en: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1134500> (consulta: 29 de junio de 2013).
- CAMPO Ternera, Lilia Angélica (2007), "Sistematización de la práctica menor de la asignatura Desarrollo Humano I del Programa de Psicología de la Universidad Simón Bolívar (2003-2006)", *Psicogente*, vol. 10, núm. 18, pp. 149-162.
- CARO Gutiérrez, María Angélica, Alfonso Rodríguez Ríos, Coral Calero, Eduardo Fernández-Medina y Mario Piattini (2005), "Análisis y revisión de la literatura en el contexto de proyectos de fin de carrera: una propuesta", *Revista Sociedad Chilena de Ciencia de la Computación*, vol. 6, núm. 1, en: <http://users.dcc.uchile.cl/~mmarin/revista-sccc/sccc-web/Vol6/CCESC08.pdf> (consulta: 17 de octubre de 2013).
- CASTAÑEDA Zapata, Delio Ignacio (2004), "Estado del arte en el aprendizaje organizacional, a partir de las investigaciones realizadas en facultades de Psicología, Ingeniería industrial y la Administración de empresas en Bogotá, entre los años 1992 y 2002", *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 11, pp. 22-33.
- CENDALES González, Lola y Alfonso Torres (2003), "La sistematización como experiencia investigativa y formativa", *Gloobal*, en: <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&tid=8062&opcion=documento> (consulta: 17 de septiembre de 2012).
- DE KERCKOVE, Derrick (1999), *Inteligencias en conexión. Hacia una sociedad de la web*, Barcelona, Gedisa.
- DE LA CUESTA Benjumea, Carmen (2006), "Teoría y método. La teoría fundamentada como herramienta de análisis", *Cultura de los Cuidados*, núm. 20, pp. 136-140.
- DELGADO Abella, Leonor Emilia y Carlos Forero Aponte (2004), "Estado del arte de las investigaciones sobre factores psicológicos en la cultura organizacional, realizadas en facultades de Psicología de Bogotá adscritas a ASCOFAPSI (1998 -2003)", *Acta Colombiana de Psicología*, núm. 11, pp. 81-96.
- DE SOUZA, João Francisco (2008), "Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable", *Revista Internacional Magisterio*, núm. 23, pp. 8-13.
- DUARTE, Jakeline, Leidy Patricia Zapata y Rubiela Rentería (2010), "Familia y primera infancia: un estado del arte. 1994-2005", *Estudios Pedagógicos*, vol. 36, núm. 1, pp. 107-116.
- FERNÁNDEZ Sierra, Myriam (2008), "El proceso investigativo en el estado del arte de la Maestría en Educación de la Universidad Santo Tomás", *Revista Magisterio*, vol. 2, núm. 3, pp. 107-112.
- GARCÍA-Valcárcel Muñoz-Repiso, Ana y Francisco Javier Tejedor (2009), "Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la Comunidad de Castilla y León", *Revista de Educación*, núm. 35, pp. 125-147.
- GHISO, Alfredo Manuel (1998), "De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización", Grupo Chorlavi, en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso.PDF> (consulta: 27 de marzo de 2013).
- GHISO, Alfredo Manuel (2001), "Sistematización de experiencias en educación popular", Memorias del foro: "Los contextos actuales de la educación popular", Medellín, 20 de septiembre de 2001.
- GHISO, Alfredo Manuel (2003), "Investigación educativa, sujetos, gramáticas y ecologías. Apertura al conocimiento de los sujetos y de los universos posibles", Medellín, FUNLAM, en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000043.pdf> (consulta: 29 de mayo de 2013).
- GHISO, Alfredo Manuel (2008), "La sistematización en contextos formativos universitarios", *Revista Magisterio*, núm. 33, pp. 76-79.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovering of Grounded Theory*, Nueva York, Aldine.
- GUK, Lju y David Kellogg (2007), "The ZPD and Whole Class Teaching: Teacher-led and student-led interactional mediation of tasks", *Language Teaching Research*, vol. 11, núm. 3, pp. 281-299.
- GUTIÉRREZ Loaiza, Alderid (2012), "Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del arte", *Estudios Políticos*, núm. 40, pp. 175-200.
- HLEAP Borrero, José (1998), "Sistematizando experiencias educativas", ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación socio-cultural y participación ciudadana", Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, en: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvvirtual/?p=659> (consulta: 31 de mayo de 2013).

- HLEAP Borrero, José (2008), "La sistematización de experiencias. Una forma de investigar en educación", *Revista Magisterio*, núm. 33, pp. 80-84.
- HOYOS Botero, Consuelo (2000), *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación*, Medellín, Señal Editora.
- JARA, Oscar (1998), "El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales", ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana", Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, en: <http://centroderrecursos.alboan.org/sistematizacion/es/registros/5774-el-aporte-de-la> (consulta: 31 de mayo de 2013).
- JARA, Oscar (2003), "Para sistematizar experiencias", *Innovando*, núm. 20, pp. 1-16.
- JARA, Oscar (2009), "La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano. Una aproximación histórica", *Diálogo de Saberes*, núm. 3, pp. 118-129.
- JIMÉNEZ Pinto, Juana del Carmen y María Eugenia Calzadilla Muñoz (2011), "Construcción de aulas virtuales: impacto en el proceso de formación docente", *Revista Apertura*, vol. 3, núm. 1, en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/184/199> (consulta: 19 de octubre de 2013).
- LÉVY, Pierre (1999), *¿Qué es lo virtual?*, Barcelona, Paidós.
- LÉVY, Pierre (2004), "Inteligencia colectiva", Washington, Organización Panamericana de la Salud, en: <http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org> (consulta: 21 de septiembre de 2012).
- LOPERA Quiroz, Olga Lucía y Lina Adarve Calle (2008), "¿Hay otras maneras de leer la Ciencia?", *Revista Estudios de Derecho*, vol. LXV, núm. 146, en: <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/2148> (consulta: 1 de octubre de 2013).
- MARTINIC, Sergio (1998), "El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación", ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano: "Sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana", Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó/CEAAL, 12-14 de agosto de 1998, en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/martinic.PDF> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- MEJÍA, Marco Raúl (2008), *La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento*, Bogotá, Ediciones Desde Abajo.
- MEJÍA, Mario Ardón (2000), "Guía metodológica para la sistematización participativa de experiencias en agricultura sostenible", San Salvador, Pasolac, en: http://www.aguaycambioclimatico.info/biblioteca/ACT_299.pdf (consulta: 5 de junio de 2013).
- MESSINA, Graciela (2008), "De la experiencia a la construcción de la teoría", *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, núm. 33, pp. 32-36.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- PADILLA Partida, Siria (2006), "Gestión de ambientes de aprendizaje constructivistas apoyados en la zona de desarrollo próximo", *Revista Apertura*, vol. 6, núm. 5, pp. 8-21.
- PÉREZ Alcalá, María del Socorro (2009), "La comunicación y la interacción en contextos virtuales de aprendizaje", *Revista Apertura*, vol. 1, núm. 1, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68820815003> (consulta: 25 de septiembre de 2013).
- PÉREZ Álvarez, Alexander (2009), "Re-pesar la sistematización y la investigación evaluativa en la intervención del trabajo social, como pilares para la producción de conocimiento", *Palabra*, vol. 19, núm. 10, pp. 42-57.
- PONTUAL Falcão, Taciana y Sara Price (2010), "Interfering and Resolving: How tabletop interaction facilitates co-construction of argumentative knowledge", *International Society of the Learning Sciences*, en: <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11412-010-9101-9.pdf> (consulta: 14 de octubre de 2012).
- POSADA-González, Nubia (2011), "Aplicabilidad del estado del arte de Carlos Cardona Pescador en Filosofía, Antropología, Ética y Bioética", *Persona y Bioética*, vol. 15, núm. 1, pp. 67-77.
- POSTMAN, Neil (1996), *Tecnópolis: la rendición de la cultura a la tecnología*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- RAUNER, Félix (2007), "El conocimiento práctico y la competencia de acción en la profesión", *Revista Europea de Formación Profesional*, vol. 40, núm. 1, pp. 49-73.
- REDONDO Duarte, Sara y Asencio Navarro (2007), "Sistematización de un proyecto de educación en valores", *Revista Complutense de Educación*, vol. 18, núm. 2, pp. 163-180.
- RESTREPO Mesa, María Consuelo y Luis Enrique Tabares Idárraga (2000), "Métodos de investigación en educación", *Revista de Ciencias Humanas*, núm. 21, en: <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev21/restrepo.htm> (consulta: 30 de mayo de 2013).
- ROJAS Rojas, Sandra Patricia (2007), "El estado del arte como estrategia de formación en la investigación", *Revista Studiositas*, vol. 2, núm. 3, pp. 5-25.

- RUIZ Botero, Luz Dary (2008), "La sistematización de prácticas", en: <http://www.oei.es/equidad/liceo.PDF> (consulta: 26 de junio de 2010).
- SÁNCHEZ Corral, Luis (2003), "La semiótica de Greimas, propuesta de análisis para el acto didáctico", *Revista de Filología y su Didáctica*, núm. 26, pp. 469-490.
- SÁNCHEZ Upegui, Alexander Arbey (2010), "El artículo sistematización de experiencias: construcción de sentido desde una perspectiva crítica", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 29, pp. 1-7.
- SÍGALES, Carles (2004), "Formación universitaria y TIC: nuevos usos y nuevos roles", *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-16.
- STRAUSS, Anselm Leonard y Juliet Corbin (2002), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- TORRES Carrillo, Alfonso (1998), "La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente", ponencia presentada durante el Tercer Congreso Iberoamericano de Desarrollo Sociocultural y Comunitario, La Habana, octubre de 1998, en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab13_04arti.pdf (consulta: 29 de julio de 2013).
- Universidad Industrial de Santander (UIS) (2008), "Proyecto de transformación de tecnología empresarial de la modalidad a distancia a la modalidad virtual. Informe final", Santander, UIS.
- URIBE Tirado, Alejandro (2004), "Acceso, conocimiento y uso de las herramientas especializadas de Internet entre la comunidad académica, científica, profesional y cultural de la Universidad de Antioquia. Etapa 1: Creación del modelo para recopilación y análisis de información", en: <http://docencia.udea.edu.co/investigacioninternet/contenido/depuracion.pdf> (consulta: 2 de septiembre de 2012).
- VASCO, Carlos Eduardo (2008), "Sistematizar o no. He ahí el problema", *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, núm. 33, pp. 19-21.
- VERGER Planells, Antoni (2007), "Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales", en: <http://www.alboan.org/archivos/353.pdf> (consulta: 26 de marzo de 2013).
- WENGER, Etienne, Richard McDermott y William Snyder (2002), *Cultivating Communities of Practice*, Boston, Harvard Business School Press.
- WERTSCH, James (1988), *Vygotsky y la formación social de la mente*, Barcelona, Paidós.
- YOUSSEF, Adel Ben y Mounir Dahmani (2008), "The Impact of ICT on Student Performance in Higher Education: Direct effects, indirect effects and organizational change", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 5, núm. 1, pp. 45-56.
- ZÁRATE Cifuentes, Luisa Ximena (2009), "La complejidad como referente teórico en la sistematización de experiencias educativas", *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, núm. 29, pp. 22-48.

Los instrumentos de política como enfoque de análisis de los sistemas de pago al mérito

Contribuciones analíticas a partir del caso argentino

NERINA FERNANDA SARTHOU*

El presente documento tiene como objetivo central intentar realizar un aporte analítico a la agenda de investigación de las políticas públicas en educación superior; esta tarea se aborda a través de la presentación de un enfoque que hace especial hincapié en los instrumentos seleccionados por los gobiernos para alcanzar determinados objetivos políticos. Asimismo, se realiza el análisis de un instrumento de política específico: un sistema de pago al mérito, con el propósito de mostrar los resultados obtenidos. El objeto de estudio es una iniciativa que ha sido seleccionada por varios gobiernos para incidir en las actividades de los académicos en las últimas décadas. Específicamente, se ensaya una interpretación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales, implementado en Argentina desde 1994. A dos décadas de su puesta en marcha, se describen sus características y sus efectos desde la teoría de los instrumentos de política.

The core goal of this paper is to attempt to make an analytical contribution to the agenda of public policy research on higher education. This task goes beyond the presentation of an approach that highlights the instruments that governments choose in order to reach certain political goals. In addition, it analyzes a specific policy instrument —a merit pay system— with the purpose of demonstrating the findings. The study targets on an initiative that has been selected by different governments to influence the activities of academics during the last decades. Specific attention was placed on an interpretation of the Incentive Program for Teachers/Researchers from National Universities implemented in Argentina since 1994. Two decades after this program was launched, its characteristics and effects are described from the perspective of a theory of policy instruments.

Palabras clave

Programa de incentivos
Académicos
Prestigio
Política universitaria
Instrumentos de política

Keywords

Incentive program
Academics
Prestige
University policy
Policy instruments

Recepción: 26 de junio de 2014 | Aceptación: 4 de septiembre de 2014

* Docente-investigadora del Centro de Estudios Interdisciplinarios en Problemáticas Internacionales y Locales (CEIPIL) de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA). Doctora en Ciencia Política. Becaria posdoctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Líneas de investigación: política científica, política universitaria, sistemas de evaluación de la investigación. Publicaciones recientes: (2014), "Entendiendo la política pública a través de sus instrumentos: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales", *DAAPGE*, vol. 22, núm. 14, pp. 71-102; (2013), "Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin?", *Revista Gestión Universitaria*, vol. 6, núm. 1, en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a1.htm. CE: nfsarthou@yahoo.com.ar

INTRODUCCIÓN

Este artículo es producto de una investigación de mayor alcance¹ en la cual se analizó un instrumento de la política universitaria argentina cuyo propósito específico era incidir en las actividades de los académicos en las instituciones de gestión pública; uno de los aportes de la investigación realizada constituye el núcleo del presente trabajo.

Desde la disciplina de las políticas públicas se han realizado numerosos y diversos trabajos sobre educación superior que han advertido la particularidad de la misma: ser definida desde sus comienzos como una “caja de herramientas” para el análisis, “con un arsenal analítico que le es propio” (Meny y Thoenig 1992: 85). No obstante, se han ido incorporando nuevas perspectivas teóricas y métodos de indagación de las políticas públicas que aún no se conocen, no han suscitado interés o simplemente no han sido empleados en el campo de conocimientos específico de la educación superior.

El presente documento tiene como objetivo central intentar realizar un aporte analítico a la agenda de investigación de las políticas públicas en educación superior, a través de la presentación de un enfoque que hace especial hincapié en los instrumentos seleccionados por los gobiernos para alcanzar determinados objetivos. Asimismo, se presenta el análisis inicial de un instrumento de política específico: los sistemas de pago al mérito, o sistemas de incentivos, con el propósito de mostrar los resultados obtenidos.

Los instrumentos de política han sido definidos como mecanismos y técnicas para implementar o dar efecto a las políticas públicas (Salamon, 2002). Cada política pública es implementada a través de uno o un conjunto de instrumentos específicos: leyes, cuotas, premios, sanciones, permisos, prohibiciones,

accesos y restricciones. La diversidad y complejidad de estos instrumentos varía significativamente según sea el área de política de que se trate (Vedung, 2011); éstos rara vez se seleccionan sobre la base de su aplicabilidad y efectividad; son otros los criterios y elementos que inciden en su elección.

Diferentes áreas de política tienden a mostrar preferencias por ciertos tipos de instrumentos y utilizarlos varias veces sin tener en cuenta su contribución real al problema. En las últimas décadas, en el área de la educación superior, las experiencias de “pago al mérito” o sistemas de estímulos, cuyo propósito es influir en las actividades de los académicos, se han erigido como un instrumento de política predilecto. Ordorika y Navarro (2006) llaman la atención sobre los mismos al subrayar que

...son reveladores de los esquemas dominantes para el desarrollo de la educación superior desde el ámbito internacional hasta el local... ponen en evidencia la interacción entre fuerzas y actores políticos de diversos signos. En suma, revelan de manera descarnada la naturaleza política de las políticas públicas y de los procesos que les dan lugar (Ordorika y Navarro, 2006: 56).

En este artículo se busca ensayar una interpretación de estas políticas a la luz del enfoque que indaga en los instrumentos —entendidos como elementos que inciden en los resultados del juego político— y no como simples herramientas neutras. A continuación, en una primera instancia, se presenta brevemente el trayecto histórico que condujo a la profundización del análisis en los instrumentos de política, para luego mencionar dos ejes problemáticos que guiaron gran parte de las investigaciones: las características y la clasificación; y los efectos de los diversos instrumentos. En una segunda instancia, se

¹ Tesis Doctoral en Ciencia Política: *La política científico-tecnológica universitaria y la definición de un perfil de investigador: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales (1993-2010)*, Buenos Aires, Universidad Nacional de San Martín-Escuela de Política y Gobierno, 2013.

presenta un instrumento de política pública implementado en varios países en el ámbito de la educación superior: los sistemas de estímulo o pago al mérito a los profesores universitarios para, más tarde, introducir brevemente el sistema aplicado en Argentina y la literatura que lo ha abordado. Posteriormente, se exponen las interpretaciones surgidas luego de emplear la perspectiva analítica presentada y las conclusiones del trabajo.

EL DESPERTAR DEL INTERÉS EN EL ESTUDIO DE LOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA PÚBLICA

En sus orígenes, una de las causas del creciente interés por el análisis de las políticas públicas derivó del progresivo rol adoptado por los Estados en política económica y social tras la Segunda Guerra Mundial. La multiplicación de nuevos programas públicos despertó el interés por conocer de modo riguroso el funcionamiento efectivo de las intervenciones estatales, a diferencia del abordaje más tradicionalmente jurídico y formalista de los estudios de administración pública predominantes hasta ese momento (Jaime *et al.*, 2013). En este sentido, la dinámica de crecimiento del Estado durante el siglo XX fue acompañada por el desarrollo y diversificación de instrumentos de política pública y por la acumulación de programas y dispositivos en los diversos ámbitos de intervención estatal, de allí que surgiera un inusitado interés por el estudio de los mismos.

Dentro del campo específico del análisis de las políticas públicas se han desarrollado varios modelos explicativos para comprender mejor cómo y por qué los gobiernos toman o descartan determinada decisión para afectar la vida de sus ciudadanos. A través de una profunda revisión bibliográfica, Souza (2006) identifica y describe siete modelos analíticos: a) tipos de política pública, b) incrementalismo, c) ciclos de la política pública, d) “lata de basura”, e) coaliciones de defensa, f) arenas

sociales, g) equilibrio interrumpido, y h) modelo influido por el nuevo gerencialismo público y la crisis fiscal.

El interés por los instrumentos de política se enmarca en el modelo de análisis que explora los distintos tipos de políticas que un gobierno selecciona para alcanzar sus fines políticos. En este marco, fue Lowi (1964) quien tempranamente identificó tres tipos de categorías fundamentales de políticas según el impacto de las mismas: de distribución, de regulación y de redistribución. Cada una de ellas genera una “arena de poder” con características singulares que varía en su grado de pasividad/conflictividad y en las estrategias que los diferentes actores pueden desplegar (coalición, negociación) según la cuestión de interés en disputa.

Más tarde, Lowi profundizó en esta taxonomía y agregó un nuevo tipo de política denominada “constituyente” o “constitucional”. De acuerdo al grado de coerción que puede ejercer el gobierno, Lowi (1972) definió las cuatro clases de política según dos dimensiones: una dimensión vertical, que indica su intensidad o fuerza, según la cual la coerción puede ser directa (*immediate*) o indirecta (*remote*); y una dimensión horizontal, que distingue entre aquellos casos en los que la coerción se ejerce sobre el comportamiento individual, de aquéllos en que la coerción se ejerce sobre el contexto en el cual actúa el individuo. Cada política determina el tipo e intensidad del conflicto, el ámbito institucional en el que se desarrolla, así como el número y tipo de actores que participan en cada una de las arenas.

De este modo, el aporte específico del enfoque de Lowi fue su convicción en el efecto de las políticas sobre la política; en palabras del autor, “*policies determine politics*” (1972: 299). Desde esta perspectiva, las políticas públicas son, en sí mismas, instrumentos para el ejercicio efectivo del poder, con independencia de la direccionalidad o la intencionalidad con la que dicho poder se ejerce.

Además de este impulso inicial basado en los distintos tipos de políticas (*policies*), el interés sobre los instrumentos se vio alimentado por la relevancia que adquirió el estudio de la etapa de implementación de las políticas públicas. Anteriormente, la reflexión teórica y los estudios de caso se habían centrado en la fase de formulación; se entendía el concepto de política pública como sinónimo de adopción de decisiones, de modo que la implementación, como puesta en marcha de la decisión, no formaba parte de la política. A finales de la década de 1970 comenzó a advertirse que las explicaciones que basaban el fracaso de las políticas en la etapa del diseño y formulación de las mismas no eran suficientes. Así, los analistas de las políticas públicas observaron que el proceso de implementación se había vuelto muy complejo y conflictivo, y que desataba muchas oportunidades y expectativas, poderes e intereses en juego, cargas de trabajo y responsabilidades, operaciones y decisiones, que requerían ser analizadas y contempladas en el análisis (Aguilar, 1992). Al examinar la etapa de implementación de las políticas no sólo se buscó entender las razones que llevan a sostener un determinado instrumento más que otro, sino también a explorar los efectos producidos por esa elección.

LA CLASIFICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA: UNA PREOCUPACIÓN REITERADA

Desde la década de 1980, el objetivo central de varios trabajos académicos ha sido la clasificación de los instrumentos. Aún así, la tipología de instrumentos varía de autor en autor y pueden encontrarse taxonomías con dos, cuatro o 64 variantes (Linder y Peters, 1993). La razón de esta obsesión por clasificar ha sido la búsqueda de establecer un nexo entre la formulación y la implementación de la misma, y explorar en mayor profundidad el proceso de toma de decisiones.

Lowi demostró que existen diversos tipos de políticas según el grado y la dirección de la coerción ejercida por el gobierno, y al hacerlo abrió camino a la reflexión sobre las distintas opciones y los diferentes efectos de esa elección de política. Fue en 1983 que aparece una de las obras pioneras en el estudio específico de los instrumentos de política —o las “herramientas de gobierno”— (*tool of government*), como se tituló la obra de Michel Hood (1983). La contribución sustancial de esta obra ha sido la clasificación, no ya de las políticas, sino de los instrumentos de política, según el grado en que éstos presentan cuatro tipos de elementos: nodalidad, autoridad, recursos financieros y organización. La nodalidad remite a la capacidad del gobierno para operar como un nodo o un punto focal dentro de una red de información; la autoridad se refiere al poder legal del gobierno y a otras fuentes de legitimidad del mismo. Los recursos financieros denotan los insumos utilizados en cada instrumento, mientras que la organización tiene que ver con la capacidad de acción directa del gobierno (policía, burocracia). En definitiva, el enfoque de Hood remite a las capacidades con que cuenta el Estado para enfrentar un problema: información a su disposición, poderes legales, dinero y capacidad organizacional.

Por su parte, limitándose a la estrategia de intervención del gobierno, y usando también cuatro categorías de instrumentos, McDonnell y Elmore (1987) identificaron: normas, incentivos económicos, instituciones y autoridad. Las normas implican la sanción de leyes que regulan el comportamiento de individuos y organismos; los incentivos involucran una transferencia de dinero a individuos u organismos por la producción de un bien o servicio; las instituciones o, según su traducción literal desde el idioma inglés, el “fortalecimiento de capacidades”, constituyen transferencias de dinero a individuos u organismos con el propósito de invertir en beneficios futuros (materiales, intelectuales o recursos

humanos). No obstante, estos beneficios son generalmente inciertos, intangibles, no medibles y distantes; ello es precisamente lo que los diferencia de los incentivos. Los instrumentos denominados por los autores *system-changing* implican la transferencia de autoridad entre individuos y organismos públicos.

Como se desprende de esta clasificación, McDonnell y Elmore (1987) ofrecen cierta guía respecto a los instrumentos y los recursos disponibles por el gobierno para alcanzar los objetivos de política, de forma similar a lo realizado por Hood (1983). No obstante, estos autores exploran, además, la interpretación del problema y de la solución que conlleva cada instrumento de política pública; una vez manifestados estos supuestos expresan de manera explícita la vinculación entre problema y política, y las condiciones básicas para una implementación exitosa.

Por su parte, Schneider e Ingram elaboran un marco analítico para explorar específicamente los supuestos explícitos e implícitos referidos al comportamiento que puede encontrarse en leyes, regulaciones y programas. Estos autores parten del supuesto básico según el cual “la política pública casi siempre busca hacer que la gente haga cosas que de otro modo no haría, o posibilita a la gente hacer cosas que de otra manera no hubiera hecho” (1990: 513). Un gran número de personas en diferentes situaciones deben tomar decisiones y realizar acciones teniendo en cuenta la existencia de determinadas políticas. Estas acciones pueden involucrar la obediencia a la ley, el aprovechamiento de oportunidades políticas o la iniciativa privada alentada por una política. En esta línea, si los ciudadanos no están realizando ciertos actos, existen cinco razones que dan lugar a la implementación de cinco instrumentos diferentes: autoridad, incentivos, creación de capacidad, instrumentos simbólicos y de exhortación e instrumentos de aprendizaje.

La clasificación propuesta por Schneider e Ingram (1990), a diferencia de aquella presen-

tada por McDonnell y Elmore (1987), difiere en su punto de partida —los primeros se centran en una explicación basada en el comportamiento individual; los segundos en las capacidades estatales—; sin embargo, coinciden en la identificación de tres instrumentos: ambos enfoques distinguen las leyes, los incentivos económicos y la creación de capacidades (instituciones) como instrumentos para alcanzar fines políticos. Esta tricotomía se asemeja a una clásica división retomada por Vedung (2011) basada en las vías a través de las cuales el gobierno busca influir en el comportamiento del sujeto, y en el grado de “obligación” de cada uno: la regulación, los medios económicos y la información, clasificación popularmente conocida con la expresión “garrotes, zanahorias y sermones”.

Lo distintivo de la clasificación de Vedung (2011) es la subdivisión hacia el interior de cada tipo de instrumento. La regulación puede formularse de manera negativa o positiva, esto es, mediante la prohibición de ciertos fenómenos o acciones, o por medio de establecer la acción que debe realizarse; a su vez, esta última puede tomar forma según cuatro variantes: prohibición absoluta, prohibición con excepciones, prohibición con permisos y obligación de notificar. Los medios económicos varían si son formulados de forma positiva o negativa, es decir, si constituyen una entrega o una privación, y si son en efectivo o en especie. A su vez, dentro de los que involucran una entrega efectiva el autor identifica: transferencias directas, becas, subsidios, préstamos y seguros; los que son en especie pueden ser: provisión pública de bienes y servicios, o provisión privada bajo contrato de bienes y servicios, o *vouchers*. Los instrumentos de información, por su parte, también pueden ser definidos de forma positiva o negativa e involucran transferencia de conocimiento, información, argumentos, consejos, invocaciones morales, entre otros.

Ahora bien, ¿qué es lo que hace que un funcionario escoja un instrumento en vez de otro?

Schneider e Ingram (1990) han señalado que todos los instrumentos por ellos identificados pueden ser empleados para alcanzar los propósitos de una única política; no obstante, en general, los tomadores de decisiones escogen uno o colocan en uno de ellos sus expectativas. Existen dos factores centrales que afectan la elección de los instrumentos (McDonnell y Elmore, 1987): la manera en que el problema ha sido definido, y los recursos y condicionamientos que posee el tomador de decisiones.

Si bien el objetivo de la clasificación en un principio fue mejorar la descripción, más tarde buscaron contribuir a la prescripción (Howlett, 2005); de allí que, la clasificación de los diferentes instrumentos comenzara a girar en torno a las razones que explican la elección de uno (o un conjunto) de ciertos instrumentos, con el propósito de vincular el empleo de un tipo de instrumento y su grado de éxito en alcanzar los objetivos de la política.

LOS INSTRUMENTOS DE POLÍTICA Y SUS EFECTOS

Asociado a cada tipo de instrumento se encuentra un efecto esperado. McDonnell y Elmore (1987) identificaron cuatro tipos de efectos según el instrumento: el efecto esperado del mandato es la obediencia o el comportamiento de acuerdo a lo que la ley prescribe; la consecuencia buscada de los incentivos es la producción de algo considerado de valor; la creación de instituciones o “fortalecimiento de capacidades” espera la generación de beneficios futuros (materiales, intelectuales o recursos humanos); el efecto que se espera de la reasignación de autoridad (incremento o disminución) es la modificación de la estructura institucional que provee bienes y servicios y, usualmente, de los incentivos que determinan la naturaleza y los efectos de esos bienes y servicios.

Ahora bien, de acuerdo a Linder y Peters (1993), los instrumentos seleccionados revelan algo acerca de las intenciones y propósitos de quienes los eligen, además de las influencias

y restricciones de un contexto particular; de modo que, en la medida en que la elección de un instrumento tiene un efecto independiente, los criterios que sustentan esa selección también dan cuenta de las dimensiones del desempeño que le parecen más importantes a quien hace la selección, es decir, de los efectos que resultan más relevantes para quien decide. En este sentido, estos autores exploran los efectos que valoran los tomadores de decisiones respecto a un determinado problema de política. Entre los factores mencionados se encuentran, por un lado, el nivel de precisión y de coercitividad de los instrumentos, los costos administrativos, y el apoyo u oposición política que el mismo pueda generar; y, por el otro, el contexto en el cual se elige un instrumento.

En una línea similar, según Salamon (2002), los instrumentos se clasifican de acuerdo a ciertos rasgos que el tomador de decisiones evalúa a la hora de adoptar la decisión de cuál escoger para el desarrollo de un programa de gobierno: en una primera fase se analizan los niveles de eficacia, eficiencia, equidad, capacidad de logro, y legitimidad y viabilidad política para alcanzar los objetivos del programa; luego se examinan los instrumentos a través de explorar cuatro rasgos: coercitividad, objetividad, automaticidad y visibilidad. De manera que, tanto Salamon (2002) como Linder y Peters (1993) exploran los efectos de los instrumentos en relación a su capacidad de lograr los objetivos deseados en un contexto político particular; de allí que, según el contexto y el problema de que se trate un instrumento, será más conveniente que otro a los ojos de un tomador de decisiones.

Desde otra perspectiva, Lascoumes y Le Galès (2007) conciben de una manera particular los instrumentos de política: subrayan que el propio instrumento conlleva una interpretación particular sobre la relación que puede establecerse con los destinatarios de la política y, además, que el instrumento provoca sus propios resultados. De esta manera, los instrumentos no son pura técnica;

producen efectos específicos, independientemente de los objetivos declarados, y estructuran la acción pública según una lógica que les pertenece. A medida que son usados, los instrumentos de política tienden a provocar efectos originales y a veces inesperados. Lascoumes y Le Galès (2012) identifican tres efectos básicos:

1. En principio, los instrumentos crean efectos de inercia y hacen posible la resistencia a las presiones exteriores, tales como: los conflictos de intereses entre actores-empleadores del instrumento, o transformaciones de la política global.
2. El instrumento es igualmente productor de una representación específica de la temática que aborda. El instrumento propone un cuadro de representación de lo social, una descripción de la situación abordada.
3. El instrumento induce una problematización particular de la temática, en la medida en que jerarquiza variables y puede llegar a inducir un sistema explicativo.

Asimismo, estos autores subrayan que la manera en que se implementa la acción pública revela una teoría (más o menos explícita) sobre la relación gobernante/gobernado. En este sentido, se admite que toda acción pública constituye una forma condensada y acabada sobre el poder social y los modos de ejercerlo. Así, destaca el enfoque de Lascoumes y Le Galès (2007; 2012) por explorar los efectos de los instrumentos en relación a la política más general (*politics*), y no sólo en relación a los objetivos de la política (*policy*). A continuación se realiza una breve introducción referida al tipo específico de instrumentos empleados para incidir en las actividades de los académicos.

LOS SISTEMAS DE INCENTIVOS A LOS ACADÉMICOS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA

Desde mediados de 1980 diversos gobiernos adoptaron una medida denominada por la literatura *merit pay*, es decir, un instrumento que se sustentó en el concepto de “pago al mérito” para inducir modificaciones en las actividades de los profesores universitarios (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013; Araujo, 2003). Este instrumento se enmarcó dentro del proceso de reforma de la educación superior. Dicho sistema consistió, en general, en el pago de incentivos monetarios individuales a los docentes universitarios por la realización de un conjunto de actividades y por la adquisición de ciertas aptitudes consideradas prioritarias por los gobiernos.

En sus orígenes, en el área de educación, los programas *merit pay* fueron implementados en escuelas estadounidenses para lograr un mejor desenvolvimiento del docente y, con ello, de los alumnos de la institución; varias décadas más tarde, esta iniciativa se trasladó a las universidades. En América Latina, los instrumentos de pago al mérito han sido considerados como parte fundamental de una estrategia evaluativa dirigida hacia toda la educación superior de gestión pública. El diseño e implementación de las nuevas prácticas de evaluación hacia los académicos, de esta manera, estuvieron asociados desde sus orígenes a una consecuencia económica que, en el contexto del deterioro salarial de las dos últimas décadas del siglo XX, representaba un importante ingreso en el marco de las realidades y expectativas del cuerpo académico (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013). No obstante la generalidad de la aplicación de este instrumento en varios países de la región, el diseño y los efectos que generaron en cada contexto particular ha variado.

México fue pionero en la materia. Lo característico del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), creado en 1984, es que, a diferencia de otros en el resto de la región, el estímulo económico se ha convertido en una parte significativa, creciente según se avanza de categoría, del ingreso del investigador (Sarhou, 2013), hasta llegar a ser equivalente al salario de base. En la actualidad, en México se encuentran en vigencia cuatro programas de incentivos que inciden directamente en los académicos (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013): el SNI, el Programa para el Mejoramiento del Profesorado, la iniciativa Cuerpos Académicos y los Programas Institucionales de Incentivos.

En Venezuela también se diseñó, en 1990, el Programa de Promoción del Investigador (PPI). El rasgo distintivo de este sistema fue su interrupción y posterior reemplazo por un instrumento diferente: a partir de 2009 el PPI fue suspendido y reemplazado en 2011 por un Programa de Estímulo a la Innovación y a la Investigación (PEII). Lo novedoso de este programa son dos elementos: la definición de áreas estratégicas y la incorporación de un perfil de tecnólogo (Sarhou, 2013). De un lado, se establecieron áreas fundamentales, que son las que tendrán preferencia a la hora de recibir financiamiento; de otro lado, el PEII admite no sólo a personal académico de las universidades o centros de investigación, sino también a innovadores, tecnólogos o profesionales asociados a actividades de investigación o innovación.

En Colombia existe un sistema de incentivos a la actividad docente en las universidades estructurado y regido por dos decretos (1444 y 1279). En éstos se plantea la búsqueda de la eficiencia y la calidad académica a partir de la asignación de puntos a aquellos docentes con productividad y nivel educativo altos; éstos definen el equivalente monetario. En Uruguay se creó el Sistema Nacional de Investigadores en 2007 asociado a un sistema de incentivos económicos. Paraguay, bajo

asesoramiento de funcionarios uruguayos, implementa desde 2011 el Programa Nacional de Incentivo a los Investigadores.

En América Latina, la introducción de estos sistemas de estímulo se ha estudiado dentro del marco del proceso de reformas de la educación superior, iniciado a partir de mediados de la década de 1980. Dicho proceso se centró fuertemente en la asignación presupuestaria basada en la planeación estratégica y en mecanismos de evaluación al personal académico, a los programas educativos y a las instituciones como un todo (Galaz Fontes y Gil Antón, 2013). En este artículo se propone una renovación analítica de estas políticas a partir de la incorporación de nuevas herramientas; en este caso, se busca introducir la lente de los instrumentos de política.

EL PROGRAMA DE INCENTIVOS EN ARGENTINA

En noviembre de 1993 se dio a conocer la creación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales. Esta medida se adoptó durante la primera presidencia de Carlos Saúl Menem (1989-1994) en un contexto signado por profundas modificaciones en diversas áreas de política. A partir de inicios de la década de 1990, se desarrolló en el país un proceso conocido como Reforma del Estado, el cual encarnó la transformación del papel del Estado en su relación con la sociedad, y la priorización del mercado sobre el Estado como regulador social.

En este contexto se implementaron nuevas políticas universitarias. Las reformas irrumpieron a través de diversas vías: un marco legal, programas y proyectos específicos de carácter nacional e internacional, y organismos de regulación, evaluación y legitimación. En el contexto nacional de esta época se dio una paradoja: mientras que la norma era la reforma estructural y el recorte de la presencia del Estado, en la esfera de la educación superior se incrementó y se diversificó la

participación del mismo; de allí que Chiroleu e Iazzeta (2005) llamen la atención sobre el eje de la “desregulación” dentro de la Reforma del Estado. En el caso de la educación superior es más apropiado hablar de una “combinación” entre desregulación y transformación de las bases de regulación del sistema, vinculadas estrechamente al cambio de la relación Estado-universidades. La regulación se introdujo, así, a través de dos mecanismos centrales: la evaluación y el financiamiento; ambos elementos centrales en la configuración del Programa de Incentivos.

El objetivo vertebrador de la política fue el de aumentar las actividades de investigación en las universidades de gestión pública, pero por medio de un programa con características distintivas. Desde sus orígenes, el programa otorga un monto económico y una categoría equivalente de investigación (CEI) a cada docente-investigador que voluntariamente acceda a ser evaluado y participe en un proyecto de investigación acreditado. De un lado, se constituyó una instancia de evaluación de proyectos de investigación en cada universidad, tanto para su acreditación como para su control; del otro, se definió un proceso de evaluación a nivel individual, conocido como “categorización”, luego de la cual el docente, en caso de obtener una evaluación positiva, puede incorporarse al programa, permanecer en él o ascender de categoría.²

El caso del Programa de Incentivos argentino es paradigmático por el bajo impacto económico de la cuota en el salario de los profesores y su amplia extensión dentro del sistema de instituciones de educación superior (Sarthou, 2014). De este modo, el programa presenta un contrasentido: si bien progresivamente el estímulo económico en relación al salario ha mermado, en cada convocatoria se ha incrementado el número de postulantes para incorporarse o mantenerse en el mismo.

Asimismo, a diferencia de lo que ocurre en otros países, como por ejemplo en México, en Argentina se aplica un único sistema de incentivos en el conjunto de universidades de gestión pública.

En el primer año de su aplicación (1994), sobre un total de 93 mil 105 docentes, 16 por ciento (14 mil 727) estaba categorizado y 12 por ciento (11 mil 199) percibía el incentivo (Palacios *et al*, 1996: 6). Los últimos datos oficiales —año 2011— indican que sobre un total de 115 mil 400 docentes, 23.4 por ciento (23 mil 505) se encuentra incentivado y 33.4 por ciento (38 mil 618) categorizado (SPU, 2011). El proceso de categorización se realizó en cinco oportunidades: en 1994, en 1998, en 2004, en 2009 y en 2011. El éxito del programa, medido por el volumen de proyectos acreditados y por la cantidad de docentes-investigadores categorizados, es notorio; no obstante, tanto desde el ámbito académico como desde la perspectiva de los propios beneficiarios, este programa ha recibido diversas críticas.

LOS EFECTOS ESTUDIADOS DEL PROGRAMA DE INCENTIVOS

Uno de los primeros trabajos señaló que el efecto central del programa fue servir como instrumento unificador de elementos (criterios y normas) y catalizador de interacciones (disciplinas, investigadores y docentes, investigadores y administradores, facultades) en un ámbito tradicionalmente caracterizado por el aislamiento (Fernández Berdaguer y Vaccarezza, 1996). Según estos autores, anteriormente las actividades de investigación en las instituciones universitarias se desarrollaban con cierta “paz” debido a la falta de vinculación entre los diversos actores: las disciplinas ejercían una fuerte regulación para preservar su autonomía, los investigadores respondían al organismo de ciencia y

2 Los docentes-investigadores categorizados en el Programa de Incentivos pueden dividirse entre aquéllos que perciben el incentivo, es decir, cobran efectivamente el monto correspondiente, y aquéllos que están categorizados pero que no cobran incentivo por diversas razones explicadas en la reglamentación (por ejemplo, estar desempeñando un cargo de funcionario en la universidad).

tecnología del cual recibían la mayor parte de su salario, y el prestigio entre los académicos se dividía en tres espacios de acuerdo a las actividades de docencia, investigación o referidas a la profesión por fuera de la universidad. Con la implementación del programa, este escenario cambió, ya que se promovió una serie de conflictos de índole normativa y valorativa en el seno de la estructura social de la investigación universitaria.

Desde otro punto de vista, y basándose en la opinión del cuerpo de docentes-investigadores de una universidad a través de la aplicación de una encuesta, Sonia Araujo (2003) encontró que los mismos consideraron que el programa había generado mayor competencia y rivalidad, una creciente burocratización y la potenciación de prácticas autoritarias en la vida académica, con lo cual se había modificado el sentido de la actividad de investigación. Específicamente, esta autora identifica una serie de “aprendizajes” relacionados con los efectos sobre la conducta de los docentes-investigadores: de un lado, describe los aprendizajes esperados; de otro, los aprendizajes colaterales, implícitos o no esperados. En este último caso se afirma que, producto de la implementación del Programa de Incentivos, los docentes aprendieron a calcular sus acciones, a especular, a competir y a desarrollar mecanismos que les permitieran ingresar, permanecer y/o mejorar la posición en el sistema.

En esta misma línea, otros trabajos sobre el Programa de Incentivos han señalado como efectos del mismo una aceptación ambigua por parte de los docentes investigadores: por un lado, apoyan la implementación de estas iniciativas; pero por el otro, cuestionan el origen “externo” de las mismas, el cual pone en riesgo la autonomía académica (Seoane, 1999). Asimismo, Tiramonti (1999) también subraya como efectos del programa la generación de una diferenciación interna del cuerpo docente entre productores y difusores del conocimiento por un lado, y aquéllos que sólo difunden; entre categorías superiores e

inferiores; entre docentes categorizados que pueden obtener subsidios nacionales e internacionales, y los no categorizados, que ven reducidas sus posibilidades de acceder a nuevo financiamiento y, en general, a nuevos espacios de circulación e intercambio de prestigio académico.

Contrariamente, Marcelo Prati (2003) señala que el balance de los efectos del Programa de Incentivos es positivo, si bien moderado, y que se observa una variabilidad no “lineal” del impacto que se entrecruza de distintos modos con la jerarquía ocupada en el mismo (la categoría) y la pertenencia a otros organismos de ciencia y tecnología (principalmente al Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas —CONICET—). En este sentido, se destaca una opinión más favorable acerca de los efectos del programa en las disciplinas aplicadas (Ingeniería y Economía)—las cuales poseen una menor tradición en investigación y, por ello, una menor presencia en organismos como CONICET— y en las categorías más altas —I y II—. No obstante, este autor ha señalado que los impactos del programa no sólo han sido sobre los académicos, sino también sobre las propias instituciones, en particular, en la relación Estado-universidades.

En esta línea, la implementación del Programa de Incentivos supuso dos condiciones: por un lado, un agresivo impulso a cargo de una “alianza” entre el nivel central del Estado (la Secretaría de Políticas Universitarias —SPU—), actor que tomó la iniciativa, y un sector de la “base” de académicos —élite— más vinculada con las actividades de investigación en la universidad, que supuso un acompañamiento fuerte; por el otro, el papel “moderador” de las universidades, que atenuó los “excesos” de la alianza (Prati, 2003). Asimismo, el autor destaca que, más allá del incentivo económico, el programa sirvió de “plataforma” para que académicos y grupos de investigación aumentasen su vinculación nacional e internacional y mejorasen su posición en relación a la obtención de subsidios y becas.

García de Fanelli (2005), por su parte, realizó una investigación sobre el impacto de la reforma del sistema de financiamiento de las universidades públicas, entendiendo a éstas como organizaciones complejas. En un marco de restricción de recursos públicos y expansión de la matrícula universitaria durante los años noventa, los gobiernos implementaron dos nuevos instrumentos de asignación de fondos: las fórmulas y los contratos. En este contexto surgen contratos que tienen un fuerte impacto en la profesión académica, como el Programa de Incentivos. La autora afirma que desde su puesta en marcha en 1994, este instrumento ha servido para identificar la actividad de investigación en las universidades nacionales.

Al analizar la estructura y dinámica de la población beneficiaria del programa entre 1994 y 2000, García de Fanelli (2005) subraya que: a) se ha dado una importante expansión desde su creación, aunque con fluctuaciones; b) ha habido una alta variabilidad en la dinámica interinstitucional: mientras que algunas universidades duplicaron el número de sus docentes-investigadores, otras apenas elevaron su participación; c) las universidades que más aumentaron su participación son las de tamaño intermedio y las pequeñas, no así las grandes universidades; d) si analizamos el peso relativo de las áreas disciplinares en función de su tamaño, medido por el número de alumnos de grado de la misma, se observa que las ciencias naturales y exactas, las ciencias médicas y las ciencias agrícolas tienen una alta sobrerrepresentación en el total del programa, y que, por el contrario, las más sub-representadas son las ciencias sociales, y las ingenierías y tecnologías.

En suma, los efectos analizados del Programa de Incentivos han sido diversos. Algunos trabajos han prestado atención a los impactos sobre el individuo, otros a los impactos sobre las universidades; otros han demostrado que los efectos del mismo difieren según la disciplina y la universidad de

pertenencia del docente-investigador; algunos han señalado los efectos positivos y esperados de la política, mientras otros han destacado las consecuencias perversas y han puesto en duda los “verdaderos” objetivos. La propuesta de este artículo es explorar el programa desde una perspectiva diferente, analizándolo como un instrumento de política, aunque sin perder de vista los estudios mencionados.

LOS EFECTOS DEL PROGRAMA DE INCENTIVOS ENTENDIDO COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA

El argumento central de la perspectiva de análisis de los instrumentos de política es que el diseño y la aplicación de cualquier instrumento tienen sus propias consecuencias, incluso más allá de las esperadas por la política que les dio origen. Con el objetivo de complementar la descripción del enfoque analítico presentado con anterioridad, en la sección siguiente se exhibe un empleo del mismo en el análisis del Programa de Incentivos aplicado en Argentina; particularmente, se exploran las características del mismo de acuerdo a las taxonomías mencionadas y los efectos con base en la distinción de Lascoumes y Le Galès (2012). Nótese que a continuación se presenta un análisis elemental, sin ánimo de ser definitivo y exhaustivo en las interpretaciones.

La construcción de una descripción de la situación

Según los objetivos declarados de la política, el Programa de Incentivos se creó para estimular a los docentes de universidades nacionales de gestión pública a realizar tareas de investigación, en un contexto en el cual se ubicó a las universidades como “destacados protagonistas en la investigación científica y en el desarrollo de nuevas tecnologías de productos y procesos” (Decreto N° 2427/93). Para alcanzar este propósito, el gobierno escogió un instrumento singular: un sistema de estímulos. A partir de sus rasgos específicos puede

advertirse la descripción de la situación que construyeron las autoridades gubernamentales al momento de diseñar el instrumento.

En cuanto a la clasificación de los instrumentos de política, como su denominación lo indica, el programa constituye un instrumento de incentivos. El supuesto implícito en este instrumento es que, para que los docentes universitarios realicen actividades de investigación, debe otorgárseles dinero. Desde el punto de vista de las capacidades estatales (McDonnell y Elmore, 1987), es un instrumento en el cual prima el empleo de los recursos financieros del Estado para alcanzar los objetivos de la política; en este caso el bien a producir por los destinatarios lo constituye la investigación o producción de conocimientos.

De modo que, según el diseño del programa, los docentes universitarios no realizan la suficiente cantidad de actividades de investigación por falta de estímulos, particularmente, de recursos económicos; de allí que, a través de la aplicación de este instrumento se busque modificar el comportamiento de los académicos ofreciéndoles una recompensa tangible, positiva (Schneider e Ingram, 1990). El Programa de Incentivos puede ser definido como la “zanahoria” (Vedung, 2011) para que los docentes de universidades de gestión pública en Argentina lleven a cabo actividades de investigación; no obstante, el programa no distribuye sólo dinero, sino que asigna también un incentivo “en especie” (Vedung, 2011), específicamente, prestigio o estatus, mediante la asignación de una posición dentro de una escala jerárquica. ¿Por qué incorporar este recurso?

Se afirma que otro supuesto implícito en el diseño del programa fue que el recurso económico no sería suficiente para modificar el comportamiento; debía incorporarse también un recurso simbólico para que la investigación se integrara a las incumbencias del docente universitario, influyendo así en el desarrollo de la profesión académica. El elemento para lograr esta transformación fue la evaluación: el incentivo económico y la categoría equivalente

de investigación (CEI) se otorgarían luego de que el docente atravesara un proceso de evaluación de su trayectoria académica. En este sentido, el Programa de Incentivos implicó la incorporación de un segmento de la comunidad universitaria a los mecanismos de asignación de prestigio de la ciencia, basado fundamentalmente en la producción y publicación de resultados científicos.

La evaluación es entendida aquí según la concepción de Camou (2007). Este autor analiza la relación entre el Estado y la universidad en Argentina y explicita la misma en el contexto de la interfase conflictiva de los “juegos” de la evaluación. Entiende las políticas de evaluación universitaria como políticas de regulación, es decir, políticas que suponen un ejercicio de poder para que alguien haga algo que no le gusta demasiado; para ello la autoridad utiliza premios o castigos. En este sentido, el programa aquí analizado constituye un tipo de instrumento de incentivos pero que contiene un elemento de regulación, en este caso, de regulación de la profesión académica.

En Argentina, previa implementación del programa, la actividad de un profesor universitario se basaba fundamentalmente en la labor docente orientada a la formación de profesionales para profesiones no académicas; los académicos no competían por la asignación de prestigio basado en la realización de actividades como publicar artículos en revistas, formar recursos humanos en el posgrado u obtener un doctorado, ni éste constituía un criterio de estratificación aceptado por los pares (Vaccarezza, 2000). El Programa de Incentivos favoreció la construcción de una noción de prestigio académico vinculada a la investigación realizada en la universidad; abrió un espacio universitario para la producción y reproducción de estatus académico, fomentando la competencia, la definición de estrategias y la búsqueda/obtención de espacios de inserción laboral por parte de los docentes-investigadores, de acuerdo al prestigio académico en sentido “moderno”, es decir,

vinculado a la realización de actividades de investigación o producción de conocimientos.

Este mismo sentido se advierte en los aportes del trabajo pionero de Carullo y Vaccarezza (1997), quienes tempranamente afirmaron que el programa introdujo elementos claves que redefinieron, en el conjunto del medio académico, nuevos criterios de valoración: en particular, generó una identidad institucional a la investigación introduciendo el concepto de “docente-investigador”. Este término implantó una modificación sustancial en la estructura social académica: no se trata de docentes que hacen investigación, sino de investigadores universitarios de pleno derecho; ya no se trata de investigadores de otra organización que enseñan en la universidad, sino de investigadores de la misma universidad.

La problematización de la situación

El programa constituye un instrumento que, para alcanzar los fines políticos fijados, distribuye dinero y prestigio académico. Sin embargo, el gobierno podría haber utilizado otros instrumentos de política. ¿Qué es lo que hace que un funcionario escoja un instrumento en vez de otro? Como fue mencionado, según McDonnell y Elmore (1987) existen dos factores que afectan la elección de los instrumentos: la manera en que el problema ha sido definido, y los recursos y los condicionamientos que posee el tomador de decisiones. La manera en que las autoridades gubernamentales argentinas definieron el problema a “resolver” y los condicionamientos del contexto económico local se desprenden del diseño que adoptó el instrumento. De este modo, se afirma que las autoridades fueron guiadas por cuatro supuestos:

- un aumento del salario del docente universitario no conducirá necesariamente a un aumento de las actividades de investigación;
- los docentes universitarios que investigan deben ser motivados no sólo con

dinero, sino también con un elemento simbólico;

- si los recursos se otorgan a las universidades se corre el riesgo de que éstas lo empleen para fines que difieran de aquéllos definidos por el programa;
- el contexto de crisis fiscal y exigencia de reducción del gasto público impide la distribución de recursos para todos: sólo puede ser para unos pocos docentes, en particular, para los que muestren mejores desempeños.

En primer lugar, según el diagnóstico del gobierno —mencionado en los considerandos del decreto (Decreto N° 2427/93)— hacia 1993 la mayoría de los profesores (85 por ciento) de las universidades de gestión pública no realizaba tareas de investigación, sólo se dedicaban a la actividad de enseñanza; incluso aquéllos que contaban con una dedicación exclusiva a la universidad, es decir, aquéllos que por estatuto debían dedicar tiempo a la generación de nuevos conocimientos. Al entregar un plus salarial luego de un proceso de evaluación, el gobierno se aseguraba de “premiar” sólo a los indicados. En este sentido, la concepción que subyace es que un aumento del salario del docente universitario no conduciría necesariamente a un aumento de las actividades de investigación en la universidad.

En segundo lugar, si bien el gobierno reconoció que el incentivo económico implicaría “una mejora del salario docente” (Decreto N° 2427/93), el dinero fue una de las herramientas centrales del programa, pero no la única: los docentes universitarios que investigaban debían ser incentivados también con un elemento simbólico, específicamente con estatus o prestigio académico. Un hecho que podría dar cuenta de lo acertado del supuesto de las autoridades gubernamentales es la brecha que existe entre los que cobran el incentivo y los que no: en 2010, 40 por ciento de los miembros del programa no cobró el incentivo (SPU, 2011), es decir, que el monto económico no fue el único estímulo.

En tercer lugar, la transferencia de recursos se otorgó directamente al docente, poniendo de manifiesto la desconfianza hacia las instituciones. Una opción para lograr el propósito de aumentar las actividades de investigación podría haber sido otorgar financiamiento a las instituciones para que ellas mismas estimularan la producción de nuevo conocimiento entre sus docentes; no obstante, la tradicional preponderancia de las actividades de enseñanza por sobre las de investigación, y la escasez de recursos económicos que sufrían algunas instituciones universitarias debido a diversos problemas (administrativos, edilicios, bibliográficos, tecnológicos), cubrían con un manto de duda el potencial uso de dichos recursos para estimular la investigación.

En cuarto lugar, el contexto de crisis fiscal limitó la elección de instrumentos. Otra opción podría haber sido un aumento del salario, otorgar financiamiento para la consecución de proyectos de investigación, mejora de infraestructura o compra de equipos; sin embargo, el Programa de Incentivos conllevó una percepción del problema a nivel del individuo y no de las condiciones materiales en las cuales trabajaba el docente o investigador universitario. De hecho, el empleo de los recursos económicos provenientes del programa no debe destinarse necesariamente a cuestiones vinculadas a la actividad de investigación, sino que queda a criterio del docente-investigador su uso.

Los efectos de inercia

A pesar de la resistencia generada durante los primeros años por los sindicatos, de los resultados de investigaciones académicas que subrayan los efectos “perversos” que ha tenido el programa (Araujo, 2003), de los cambios del contexto político y económico —sobre todo luego de la crisis argentina del año 2001—, el programa continúa vigente. Más aún, a pesar de la brusca caída del valor de los ingresos que representa el incentivo económico asociado al programa (Sarhou, 2014), en las últimas

convocatorias el número de postulantes para obtener, mantener o ascender de categoría ha ido en aumento. Lo anterior se explica porque el Programa de Incentivos ha creado un efecto inercial que se sustenta en la capacidad del instrumento de integrar los intereses en conflicto de los actores-empleadores del mismo. La estructura del instrumento ha logrado condensar el interés de sus tres actores clave: el gobierno, las universidades y los académicos.

Para las autoridades gubernamentales, es decir, para la SPU, el Programa de Incentivos representa un instrumento que se destaca por un bajo costo presupuestario y administrativo (Schneider e Ingram, 1990). Por un lado, si bien constituye el programa que mayores recursos involucra de la partida presupuestaria referida a recursos adicionales destinados desde la SPU a las universidades de gestión pública —en 2009 representó 25 por ciento del total de dicha partida (Suasnábar y Rovelli, 2012)— los fondos destinados al mismo se han mantenido constantes a precios corrientes, por lo que han descendido en términos relativos: mientras en 2004 la participación del programa en el presupuesto total universitario fue de 3.08 por ciento, en 2010 fue de un 0.81 por ciento (Marquina, 2012).

Por otro lado, desde los inicios del programa la implementación del mismo es llevada a cabo por las propias universidades, con lo cual desde la SPU el costo de implementar el programa es muy bajo en relación a la cantidad de instituciones y docentes que involucra. Las secretarías de ciencia y tecnología, o dependencias similares, son las que difunden la apertura del llamado a la categorización, informan sobre las características del proceso a las respectivas unidades académicas, reciben las solicitudes de ingreso y, lo más relevante, se encargan de organizar y llevar a cabo todo el proceso de evaluación, tanto a nivel individual como, periódicamente, a nivel de proyectos de investigación.

Para las universidades, el Programa de Incentivos ha tenido un doble efecto: por un

lado, constituye una fuente de recursos económicos: indirectamente, a través del programa las universidades acceden a una “paga-extra” para una porción de su cuerpo docente; por otro lado, representa una fuente de “prestigio académico”, pues el desempeño de cada universidad en el Programa de Incentivos, medido por la cantidad de categorizados, comenzó a ser utilizado como parámetro para la comparación de capacidades en investigación entre las instituciones. De esta manera, el Programa de Incentivos no sólo incide a nivel de los individuos (investigadores, docentes) sino también, indirectamente, en el conjunto de las instituciones de educación superior, ya que distribuye entre ellas recursos económicos y prestigio académico.

Por otra parte, desde el punto de vista institucional, la implementación del Programa de Incentivos tuvo como efecto el haber generado herramientas de gestión de las actividades de investigación. Las secretarías de ciencia y técnica, o las oficinas de investigación de cada casa de estudio encargadas de implementar el programa, comenzaron a producir toda una serie de información, datos e indicadores sobre las actividades realizadas por un segmento de su cuerpo docente. En particular, la CEI comenzó a ser considerada, paulatinamente, un requisito orientador y ordenador de los sistemas de gestión de la investigación dentro de las universidades nacionales y entre las mismas: por ejemplo, varias casas de estudio incorporan a la definición de “investigador formado y activo” la pertenencia a las categorías superiores del programa (I, II y III); otras poseen líneas de subsidios específicos para los participantes del mismo; y otras más contemplan la posesión de una categoría alta como requisito para conformar comités de evaluación o para la dirección de recursos humanos. Lo mismo ha ocurrido con el conjunto de proyectos acreditados por el programa; el mismo se ha convertido en una forma de organizar la investigación en las universidades bajo un sistema de supervisión periódica,

mediante la implementación de procedimientos de formulación, evaluación y gestión.

De esta manera, con el tiempo, dado el aumento constante de participantes en el programa —tanto en términos de individuos como de instituciones— se ha consolidado como un sistema estandarizado de estratificación de los académicos de las universidades de gestión pública en Argentina de acuerdo a su labor como docente e investigador. Hasta la creación del Programa de Incentivos, la figura del investigador en las universidades hacía referencia a dos situaciones: al personal de otro organismo del complejo de ciencia y tecnología, o a un docente con dedicación exclusiva. Sin embargo, no existía, en general, un control sistemático del cumplimiento de la función ni una definición común sobre dicha función; de hecho, el establecimiento del programa obligó a explicitar las relaciones y características propias del rol de investigador universitario, y a desplegar un aparato administrativo y legal que lo identificara (Carullo y Vaccarezza, 1997).

A nivel de los individuos, el primer efecto fue el incremento de los ingresos de aquellos docentes-investigadores que reunían los requisitos para cobrar el incentivo económico. Dicho monto significó, entre 1994 y 1998, una proporción importante en relación al salario docente, y en algunas categorías llegó a representar hasta un 100 por ciento del mismo. No obstante, otra consecuencia significativa, y que influyó en todos los participantes del programa, fue de carácter simbólico: se creó una “comunidad de docentes-investigadores” con un sentido de pertenencia universitaria. Previo a la aplicación del programa, los únicos considerados investigadores o científicos en el país eran los empleados por organismos de ciencia y tecnología —como el CONICET— o quienes trabajaban en las grandes universidades argentinas de gestión pública, pero cuya dependencia institucional era compartida con otros organismos; generalmente estos investigadores dictaban pocas horas de

clase, y la mayor dedicación era hacia las actividades de investigación en función de los requerimientos del organismo externo, y no de la propia universidad (Vaccarezza, 2000). A partir de la aplicación del Programa de Incentivos, se erigió un segmento de docentes universitarios que hacían, o que comenzaron a realizar, tareas de investigación en función de una política emanada desde el gobierno nacional hacia los académicos.

COMENTARIOS DE CIERRE

A través de las páginas anteriores se ha realizado un recorrido por algunos elementos conceptuales de la perspectiva analítica referida a los instrumentos de política pública, buscando fundamentar la posibilidad de comprender, a través de esta lente, qué tipo de atributos presentan los sistemas de pago al mérito dirigidos hacia los académicos y cuáles efectos pueden generar, más allá de aquéllos esperados por la política.

En el sector de política de la educación superior, desde mediados de 1980 varios gobiernos desarrollaron programas similares de sistemas de estímulo o pagos al mérito, razón por la cual pueden encontrarse diversos trabajos académicos que exploraron las características y efectos de los mismos en cada realidad nacional. En Argentina, han transcurrido dos décadas desde la creación del Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales, y existen varias investigaciones que han estudiado sus efectos; no obstante, ninguna de ellas ha hecho hincapié en los efectos de la elección de este tipo de instrumentos, más allá de aquéllos declarados por la ley que dio origen al mismo. De allí que, en este trabajo se haya buscado complementar la presentación de la perspectiva teórica sobre los instrumentos de política con un análisis elemental de un tipo de instrumentos relevante para el campo de conocimientos y de acción de la educación superior, como lo son los sistemas de pago al mérito.

Mediante el empleo de las taxonomías mencionadas, y utilizando el enfoque de Lascoumes y Le Galès (2007), se identificaron tres efectos específicos del sistema implementado en Argentina: en primer lugar, a partir de los rasgos específicos del instrumento se advirtió la descripción de la realidad que construyeron las autoridades gubernamentales al momento del diseño del mismo. Se demostró que el programa no sólo incorpora una paga de acuerdo al desempeño del beneficiario, sino que, además, contiene un elemento “en especie” representado por la asignación de una categoría dentro de una escala jerárquica de posiciones vinculada a cierto prestigio o estatus académico.

De allí que se destaque la presencia del elemento simbólico en el esquema específico del programa aplicado en Argentina, y se subraye la necesidad de contemplar en los análisis del mismo no sólo el impacto económico, sino también el simbólico. Los efectos en este sentido han sido la modificación de los procesos de reconocimiento académico y la constitución —a partir de la definición de criterios de evaluación— de una suerte de “ideal” de académico: el “docente-investigador”. Con base en esta afirmación, la implementación del Programa de Incentivos tuvo sus propias consecuencias, de modo que sus efectos no fueron sólo materiales —incrementar los ingresos del docente-investigador— sino también simbólicos: incidir en la profesión académica alentando la realización de nuevas actividades.

En segundo lugar, también a partir de las características que adquirió el instrumento se interpretó la manera en que las autoridades definieron el problema. Se afirmó que quienes tomaron la decisión de implementar esta iniciativa fueron guiados por un conjunto de supuestos que influyeron en el diseño de la misma; por ello, el Programa de Incentivos significó la distribución de un plus salarial previa evaluación del docente, la concesión de prestigio por medio de la asignación de una categoría vinculada a la trayectoria académica

del postulante, y el otorgamiento de recursos económicos a nivel individual, y no a nivel institucional, y sólo para un segmento selecto del cuerpo docente. Esta manera de definir el problema no ha sido cuestionada por medio de transformaciones del instrumento o de la política, situación que puede arrojar luz sobre la continuidad en la aplicación del mismo.

En tercer lugar, el Programa de Incentivos creó un efecto inercial: la estructura del instrumento logró condensar el interés de sus tres actores clave: el gobierno, las universidades y los académicos. Para las autoridades gubernamentales, el programa representa un instrumento que se destaca por un bajo costo presupuestario y administrativo. Para las universidades representa, por un lado, una fuente de recursos económicos y de prestigio académico y, por otro, una fuente de herramientas de gestión de las actividades de investigación en la institución. Para los

docentes-investigadores el programa constituye un aumento en sus ingresos económicos pero, fundamentalmente, representa una posición vinculada a cierto prestigio por realizar tareas de docencia e investigación en la universidad; una carta de presentación frente a espacios e instancias estrictamente universitarias.

Hasta aquí, este escrito ha expuesto las posibilidades que representa el empleo de una perspectiva analítica centrada en los instrumentos de política en el análisis de una política específica del sector de la educación superior, como lo son los sistemas de pago al mérito. Se afirma que, en principio, si algo prueba este abordaje es que puede contribuir a comprender algunos aspectos claves de la interacción conflictiva entre el Estado, a través de las políticas de estímulo, y los actores del ámbito universitario, ya sea las instituciones o los académicos.

REFERENCIAS

- AGUILAR Villanueva, Luis (1992), *El estudio de las políticas públicas*, México, Miguel Ángel Porrúa Grupo Editorial.
- ARAUJO, Sonia (2003), *Universidad, investigación e incentivos. La cara oscura*, Buenos Aires, Ediciones Al Margen.
- CAMOU, Antonio (2007), "Los juegos de la evaluación universitaria en la Argentina. Notas sobre las interacciones conflictivas entre Estado y universidad", en Antonio Camou, Pedro Kotsch y Marcelo Prati (coords.), *Evaluando la evaluación. Políticas, instituciones y actores en Argentina y América Latina*, Buenos Aires, Editorial Prometeo, pp. 29-68.
- CARULLO, Juan Carlos y Leonardo Vacarezza (1997), "El incentivo a la investigación universitaria como instrumento de promoción y gestión de la I+D", *Redes*, vol. IV, núm. 10, pp. 155-178.
- CHIROLEU, Adriana y Osvaldo Iazzeta (2005), "La reforma de la educación superior como capítulo de la reforma del Estado. Peculiaridades y trazos comunes", en Eduardo Rinesi, Germán Soprano y Claudio Suasnábar (comps.), *Universidad, reformas y desafíos. Dilemas de la educación superior en Argentina y en Brasil*, Buenos Aires, Prometeo/UNGS, pp. 15-38.
- FERNÁNDEZ Berdaguer, Leticia y Leonardo Vacarezza (1996), "Estructura social y conflicto en la comunidad científica universitaria: la aplicación del programa de incentivos para docentes investigadores en las universidades argentinas", en Mario Albornoz, Pablo Kreimer y Eduardo Glavich (eds.), *Ciencia y sociedad en América Latina*, Bernal, Editorial de la Universidad Nacional de Quilmes, pp. 250-264.
- GALAZ-Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2013), "The Impact of Merit-pay Systems on the Work and Attitudes of Mexican Academics", *Higher Education*, vol. 66, núm. 3, pp. 357-374.
- GARCÍA de Fanelli, Ana (2005), *Universidad, organización e incentivos: desafíos de la política de financiamientos frente a la complejidad institucional*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Gobierno de Argentina-Poder Ejecutivo Nacional (1993), "Creación del Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de Universidades Nacionales", Decreto 2427/93, Buenos Aires, 19 de noviembre de 1993.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Educación-Secretaría de Políticas Universitarias (2011), *Anuario de Estadísticas Universitarias 2011*, Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- HOOD, Christopher (1983), *The Tools of Government*, Londres, Macmillan.

- HOWLETT, Michael (2005), "What is a Policy Instrument? Tools, mixes, and implementation styles", en Pearl Eliadis, Margaret M. Hill y Michael Howlett (eds.), *Designing Government: From instruments to governance*, Montreal, McGill-Queen's Press-MQUP, pp. 31-50.
- JAIME, Fernando, Gustavo Dufour, Martín Alessandro y Paula Amaya (eds.) (2013), *Introducción al análisis de las políticas públicas*, Florencia Varela, Universidad Nacional Arturo Jauretche.
- LASCOURMES, Pierre y Patrick Le Galès (2007), "Introduction: Understanding public policy through its instruments - from the nature of instruments to the sociology of public policy instrumentation", *Governance*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-21, en: http://graduateinstitute.ch/files/live/sites/iheid/files/sites/developpement/shared/developpement/cours/Atelier_Politiques_Publiques/PP%20legales-Lascoumes.pdf (consulta: 1 de septiembre de 2010).
- LASCOURMES, Pierre y Patrick Le Galès (2012), "A ação pública abordada pelos seus instrumentos", *Revista Pós Ciências Sociais*, vol. 9, núm. 18, pp. 19-44, en: <http://www.periodicoseltronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/viewFile/1331/1048> (consulta: 4 de abril de 2012).
- LINDER, Stephen H. y B. Guy Peters (1993), "Instrumentos de gobierno: percepciones y contextos", *Gestión y Política Pública*, vol. 2, núm. 1, pp. 5-34.
- LOWI, Theodore (1964), "American Business and Public Policy Case Studies and Political Theory", *World Politics*, vol. 16, núm. 4, pp. 677-715, en: www.jstor.org/stable/pdfplus/2009452.pdf?acceptTC=true&jpdConfirm=true (consulta: 8 de febrero de 2014).
- LOWI, Theodore (1972), "Four Systems of Policy, Politics and Choice", *Public Administration Review*, vol. 32, núm. 4, pp. 289-310, en: http://www.platonicmedia.co.uk/wp-content/uploads/2011/02/Lowi_1972PAR.pdf (consulta: 8 de febrero de 2014).
- MARQUINA, Mónica (2012), "¿Hay una política universitaria K? Posibles respuestas a partir del financiamiento", en Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Buenos Aires, Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 75-92.
- MCDONNELL, Lorraine M. y Richard F. Elmore (1987), *Alternative Policy Instrument*, Santa Mónica, Center for Policy Research in Education, The Rand Corp.
- MENY, Yves y Jean Claude Thoenig (1992), *Las políticas públicas*, México, Ariel.
- ORDORIKA, Imanol y Mina Navarro (2006), "Investigación académica y políticas públicas en la educación superior: el caso mexicano de pago por méritos", *Revista del CEDESP*, vol. 1, núm. 1, pp. 53-72, en: <http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/iordorika/Revista%20del%20Cedesppdf> (consulta: 5 de octubre de 2013).
- PALACIOS, Cristina, Celina Curti y Adrián Alonso (1996), "El programa de incentivos a tres años de su creación", *La Universidad. Boletín Informativo de la Secretaría de Políticas Universitarias*, año III, núm. 7, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, pp. 3-8.
- PRATI, Marcelo (2003), *El programa de incentivos a los docentes investigadores: formulación, implementación e impacto*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, FLACSO.
- SALAMON, Lester (ed.) (2002), *The Tools of Government: A guide to the new governance*, Oxford, Oxford University Press.
- SARTHOU, Nerina (2013), "Los sistemas de evaluación de la investigación y la universidad en América Latina: ¿distintos sistemas para un mismo fin?", *Revista Gestión Universitaria*, vol. 6 núm. 1, en: http://www.gestuniv.com.ar/gu_16/v6n1a1.htm (consulta: 12 de marzo de 2014).
- SARTHOU, Nerina (2014), "Entendiendo la política pública a través de sus instrumentos: el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de Universidades Nacionales", *Documentos y Aportes en Administración Pública y Gestión Estatal*, vol. 22, núm. 14, pp. 71-102.
- SCHNEIDER, Anne y Helen Ingram (1990), "Behavioral Assumptions of Policy Tools", *The Journal of Politics*, vol. 52, núm. 2, pp. 510-529, en: <http://academic.udayton.edu/grantneeley/Morality%20Policy/schneider%20and%20ingram%201990.pdf> (consulta: 5 de febrero de 2014).
- SEOANE, Viviana (1999), "Organización académica, valores y creencias: las representaciones docentes sobre la universidad desde el campo disciplinar de pertenencia", en Guillermina Tiramonti, Claudio Suasnábar y Viviana Seoane (comps.), *Políticas de modernización universitaria y cambio institucional*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Serie Estudios e Investigaciones, vol. 38, pp. 67-90.
- SOUZA, Celina (2006), "Políticas públicas: uma revisão da literatura", *Sociologias*, vol. 8, núm. 16, pp. 20-45, en: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16> (consulta: 5 de febrero de 2014).
- SUASNÁBAR, Claudio y Laura Rovelli (2012), "Impensar las políticas universitarias en la Argentina reciente", en Adriana Chiroleu, Mónica Marquina y Eduardo Rinesi (comps.), *La política universitaria de los gobiernos Kirchner: continuidades, rupturas, complejidades*, Los Polvorines, UNGS, pp. 49-74.
- TIRAMONTI, Guillermina (1999), "Los cambios en la universidad: una modernización diferenciadora", en Guillermina Tiramonti, Claudio Suasnábar y Viviana Seoane (comps.),

Políticas de modernización universitaria y cambio institucional, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, Serie Estudios e Investigaciones, vol. 38, pp. 9-46.

VACCAREZZA, Leonardo (2000), "Las estrategias de desempeño de la profesión académica. Ciencia periférica y sustentabilidad del rol de investigador universitario", *Redes*, vol. 7, núm. 15, pp. 15-43.

VEDUNG, Evert (2011), "Policy Instruments: Typologies and theories", en Marie Bemelmans-Videc, Ray Rist y Evert Vedung (ed.), *Carrots, Sticks, and Sermons: Policy instruments and their evaluation*, New Brunswick, Transaction Books, pp. 21-58.

La validez en los exámenes de alto impacto

Un enfoque desde la lógica argumentativa

ARTURO MENDOZA RAMOS*

La validez en la evaluación educativa de alto impacto representa un desafío para las instituciones que se dedican a diseñar y validar exámenes; sin embargo, los organismos internacionales que han provisto estándares de calidad para la evaluación no proporcionan en realidad una guía clara de cómo elaborar exámenes, ni la manera mediante la cual se pueda proveer una evaluación justa y equitativa para los sustentantes. En el presente artículo se expone la importancia de la validez a partir de la segunda mitad del siglo XX, las dificultades latentes al momento de validar exámenes a finales del siglo pasado y, posteriormente, se presenta una novedosa concepción de abordar la validez en la evaluación educativa. Vista desde la lógica de la argumentación, la validez consiste en todo un proceso de inferencias que deben encontrarse sustentadas en la evidencia y en el respaldo de las mismas. Este modelo para validar exámenes desde la lógica argumentativa se está siguiendo en diversas áreas educativas a nivel internacional; sin embargo, ha cobrado especial relevancia en la evaluación de segundas lenguas.

Validity of high impact education assessment represents a challenge for institutions that design and validate exams. However, the international bodies that have provided quality standards in assessment in fact do not provide clear guidelines regarding how to develop exams, nor how to provide exam candidates with fair and equitable evaluations. This paper presents the importance validity has adopted since the second half of the twentieth century, the latent difficulties faced when validating exams at the end of the last century, as well as an innovative idea to approach the validity of education assessment. Seen through the lens of argumentative logic, validity consists of a whole process of inferences that must be evidence-based. This exam validation model based on argumentative logic is being applied in various educational areas internationally, and has become particularly germane to second language evaluation.

Palabras clave

Evaluación educativa
Evaluación de modelos
Evaluación de pruebas
Validez de las pruebas
Exámenes

Keywords

Education assessment
Assessment models
Test assessment
Test validity
Tests

Recepción: 9 de junio de 2014 | Aceptación: 29 de agosto de 2014

- * Profesor asociado "C" tiempo completo en el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestro en Lingüística Aplicada y estudiante del Doctorado en Lingüística de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Línea de investigación: evaluación y certificación de lenguas. Publicaciones recientes: (2015), "La selección de las tareas de escritura en los exámenes de lengua extranjera destinados al ámbito académico", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, vol. 9, núm. 11, en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5500062b360e6.pdf; (2014), "Las prácticas de evaluación docente y las habilidades de escritura requeridas en el nivel posgrado", *Innovación Educativa*, vol. 14, núm. 66, pp. 147-175. CE: a.mendoza@cele.unam.mx

INTRODUCCIÓN

If validity is to be considered the most fundamental consideration in developing and evaluating tests, it needs to address the suitability of the test for its intended function (Kane, 2013: 62).

En el ámbito educativo en México, la evaluación de alto impacto¹ que llevan a cabo organizaciones nacionales e internacionales ha aumentado considerablemente; esto se debe a la necesidad de contar con mecanismos estandarizados que permitan servir como puntos de comparación, tanto entre estudiantes connacionales como entre nacionales y extranjeros. En el primer caso, basta mencionar los exámenes de ingreso a la educación media superior (EXANI) o superior de las universidades públicas del área metropolitana, ya que cientos de miles de aspirantes presentan dichos exámenes cada año. En el caso de los exámenes internacionales destaca, por ejemplo, la prueba diseñada por el Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés), la cual tiene como objetivo medir las competencias que poseen los jóvenes de 15 años en matemáticas, ciencias y lectura en más de 60 países.

Debido a que los exámenes de alto impacto juegan un papel primordial en la vida de los examinados, es imprescindible que tales exámenes evalúen de manera justa y equitativa a los candidatos que cada año los realizan; es por ello que en la evaluación, la ética ha adquirido un lugar tan importante como la validez y confiabilidad de la evaluación misma. Una de las dificultades que ha girado en torno a la noción de validez se refiere a que los estándares internacionales (APA, AERA y NCME)² la conciben como una serie de

elementos disgregados y desarticulados que resultan difíciles de incorporar al momento de diseñar y validar exámenes; por tal motivo, desde comienzos del siglo XXI la validez se ha concebido como un argumento que requiere de ciertas inferencias, evidencias y sustento que respalde la toma de decisiones.

En el presente texto se presenta, en primer lugar, una breve reseña de los orígenes de la noción de validez en los exámenes, partiendo de los conceptos aportados por Cronbach (1988) y Messick (1989); también se aborda el esfuerzo por incluir estos conceptos dentro de los modelos de diseño y de validación en los exámenes durante la década de los años noventa. Más adelante se describe la problemática que se suscitó a finales del siglo XX al tratar de poner en práctica tanto los modelos teóricos para validar exámenes, como los conceptos de validez fragmentados que eran utilizados por los expertos al evaluar exámenes de alto impacto. Posteriormente, se describe el modelo de argumentación de Toulmin (1958) y la aplicación que ha tenido en la evaluación para la generación de diversos enfoques de validación de exámenes. Más adelante, se discuten las ventajas y desventajas de cada uno de los enfoques y se presenta la aplicación de los conceptos teóricos en un esquema diseñado para validar los exámenes de comprensión de lectura del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la UNAM. Por último, se ofrece una breve conclusión de la validez, vista desde la óptica de la lógica argumentativa.

LOS ORÍGENES DE LA VALIDEZ EN LOS EXÁMENES

La validez de cualquier examen de alto impacto es indispensable para tomar decisiones justas y equitativas con base en información

1 Un examen de alto impacto es aquel cuyo resultado es empleado para tomar decisiones importantes que conlleven consecuencias positivas o negativas en quienes los sustentan. A diferencia de los exámenes a gran escala, los de alto impacto pueden o no ser administrados a grandes poblaciones. Por ejemplo, en el contexto educativo, los resultados de los exámenes de aptitud, certificación y dominio son frecuentemente empleados por las partes interesadas como criterios de egreso/ingreso tanto en la educación media superior como superior.

2 APA: American Psychological Association; AERA: American Educational Research Association; NCME: National Council on Measurement in Education.

veraz respecto de las habilidades/competencias que posee un sustentante. La validez se define antes, durante y después de la administración de un examen, y su fin, en términos generales, es indagar si un examen en realidad mide lo que debería medir; sin embargo, la manera de definir la validez ha variado sustancialmente desde su florecimiento —a mediados del siglo XX— hasta nuestros días.

Durante la primera mitad del siglo XX, el concepto de validez se sustentaba en modelos estadísticos basados en el criterio de los exámenes; es decir, la validez era definida como la correlación entre el puntaje de un examen y el puntaje definido como criterio. Este criterio, por lo general, se encontraba dado por exámenes similares que evaluaban las mismas habilidades; por lo tanto, un examen se consideraba como válido exclusivamente si medía lo mismo que otros instrumentos ya existentes.

Cronbach y Meehl introdujeron cuatro tipos de validez: predictiva, concurrente, de contenido y de constructo, los cuales constituyeron los ejes fundamentales de la validez de los exámenes hasta finales del siglo XX. Dentro de estas categorías, destaca la validez de constructo, la cual, según los autores, “se ve involucrada cuando un examen ha de ser interpretado como una medida de algún atributo o cualidad que no es definida operacionalmente” (1955: 282). Esta idea de constructo partió de la necesidad de concebir la validez en términos científicos, es decir, en la definición del constructo desde la teoría y, por lo tanto, en la convicción de que la interpretación del constructo puede ser evaluada empíricamente junto con la teoría que lo sustenta.

En 1974, los organismos estadounidenses encargados de desarrollar los estándares a considerar en la elaboración de exámenes (APA, AERA y NCME), definieron los cuatro tipos de validez descritos por Cronbach y Meehl (1955): predictiva, concurrente, de contenido y de constructo. La problemática que se suscitó a finales de esta década fue que los diferentes métodos de validez eran tratados

como diversos instrumentos que podían ser empleados en distintas situaciones de acuerdo a como los evaluadores consideraban que fuera más conveniente emplearlas. El punto fundamental era que no se contaba con un marco general de validación para los exámenes, puesto que la validez de contenido y concurrente dependían del tipo de examen que se quería validar. Consecuentemente, debido a que la validez de constructo era la única que contaba con un sustento científico, se adoptó como marco para la validación de los exámenes.

Pese a que la validez de constructo propuesta por Cronbach y Meehl (1955) causaba dificultades en su aplicación, uno de los mayores logros de los autores fue demostrar que la interpretación de los resultados no podía darse por hecho, y que se necesitaba de una serie de afirmaciones circunscritas en un marco teórico. En realidad, una de las grandes aportaciones de Cronbach y Meehl al concepto de validez se debió a su concepción no como un mecanismo matemático, como es el caso de la confiabilidad, sino más bien como todo un proceso denominado “validez de argumento”. Posteriormente, éste fue retomado por Kane (1992) en su enfoque de validación para los exámenes, que consiste en recabar evidencia para llevar a cabo inferencias, más que exclusivamente para validar instrumentos.

Gracias al gran trabajo de Cronbach a lo largo de varias décadas, se cimentaron las bases que propiciaron el surgimiento del modelo de validez de Samuel Messick en 1989. Este modelo, aún vigente, es el más representativo; sobre él versan las discusiones que hoy en día existen en materia de validez en la evaluación de exámenes de alto impacto. Messick definió este término de la siguiente manera: “*Validity is an integrated evaluative judgment of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of inferences and actions based on test scores or other modes of assessment*” (1989: 13).

Sin lugar a dudas, la mayor aportación de Messick fue concebir la validez como un aspecto unitario y no como una serie de elementos disgregados y desarticulados. Como se puede apreciar en el Cuadro 1, desde la óptica de Messick la evaluación es un procedimiento para extraer inferencias (toma de

decisiones) a partir de ciertas evidencias (exámenes); de tal suerte que el objetivo primordial de la validez empírica de los exámenes será demostrar que las interpretaciones y la toma de decisiones respecto al desempeño de un sustentante en un examen de dominio son justas y equitativas.

Cuadro 1. Facetas de validez como una matriz progresiva

	Test interpretation	Test use
Evidential basis	Construct Validity (CV)	CV + Relevance / Utility (R/U)
Consequential basis	CV + Value Implications (VI)	CV + R/U + VI + Social Consequences

Fuente: tomado de Messick, 1995: 748.

En suma, una de las grandes aportaciones de Cronbach y Messick fue concebir la validez como un proceso de argumentación, lo cual tuvo gran influencia en los enfoques de validez de la primera década del siglo XXI. No obstante, aun cuando el modelo de Messick (1989) constituyó un parteaguas en la noción unitaria de validez al incluir las consecuencias y el uso del examen dentro de su matriz de facetas de validez, una de las mayores dificultades de este modelo se debió a su materialización; en otras palabras, a lo abstracto y a la poca claridad como guía para aplicarlo al proceso de validación de exámenes (Bachman, 2005; Kane, 1992; Mislevy *et al.*, 2003). Por tal razón, a finales del siglo XX y comienzos del XXI, la directriz para validar exámenes consistía, más bien, en una serie de características necesarias dentro de la validez, pero que no constituían un procedimiento lógico mediante el cual se encontraban vinculadas y relacionadas unas con otras (Bachman, 2005).

EL PANORAMA DE LA VALIDEZ A FINALES DEL SIGLO XX Y COMIENZOS DEL XXI

Pese a las dificultades para materializar el modelo de Messick, la inclusión del significado social, los valores, la ética y las consecuencias

de la evaluación fomentaron la necesidad de incorporarlos dentro del diseño y validación de exámenes. Por estos motivos, a finales del siglo XX, debido a la falta de integración e interrelación entre los diversos conceptos de validez, el derrotero de la validez dentro del ámbito de la evaluación comenzó a orientarse hacia la incorporación de un argumento que fungiera como “paraguas”, y que no sólo describiera los componentes de validez, sino que además los integrara e interrelacionara entre sí. De ahí que el modelo de argumentación de Toulmin (1958) fuera retomado por los teóricos que a lo largo de dos décadas habían incorporado dicho modelo con el fin de concebir la validez de forma más global que fragmentaria. Por lo anterior, antes de describir los enfoques más influyentes en la validez de exámenes de alto impacto, será necesario describir el modelo de argumentación de Toulmin.

EL MODELO DE ARGUMENTACIÓN DE TOULMIN (1958) Y TOULMIN, JANIK Y RIEKE (1979; 1984)

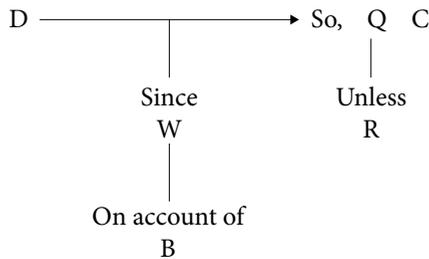
El modelo de argumentación propuesto por Toulmin (1958), revisado y ampliado por Toulmin *et al.* (1979; 1984), ha tenido aplicaciones en diversos ámbitos como el derecho,

las ciencias duras, la medicina y la estética; no obstante, no fue sino hasta la década de los noventa del siglo pasado cuando comenzó a contemplarse su adecuación dentro del proceso de validación de exámenes (Kane, 1992).

Toulmin (1958) considera como punto de partida en el proceso de argumentación dos componentes: una aserción (*claim*) y los hechos o datos (*data*) que fungen como base o fundamento para validar dicha aserción (Fig. 1). Sin embargo, el verdadero reto,

afirma el autor, no se encuentra representado por la aserción que se establece, sino por el procedimiento que se lleva a cabo para llegar a ella. Partiendo de esta premisa, el autor menciona que lo importante no es fortalecer nuestros datos, sino las proposiciones que de ellos podamos derivar: reglas, principios o inferencias. A este tipo de inferencias las denomina garantías (*warrants*); las cuales, aunque puedan parecer obviedades, en realidad no lo son.

Figura 1. Modelo de argumentación de Toulmin



Fuente: tomado de Toulmin, 1958: 104.

D - (Data) Datos; W - (Warrants) Garantías; B - (Backing) Respaldo; Q - (Qualifiers) Calificadores modales; R - (Rebuttal) Refutación; R - (Claim) Aserción.*

* Toulmin (1958: 105) proporciona el siguiente ejemplo con base en su modelo: Harry nació en Bermudas (datos); por lo tanto, es británico (aserción), debido a que los hombres que nacen en Bermudas son británicos (garantías) con base en los estatutos y disposiciones legales (fundamentos). Lo anterior sería contundentemente cierto, siempre y cuando (refutación) los padres de Harry no fueran extranjeros o él se hubiera naturalizado estadounidense, por ejemplo. El autor proporciona este ejemplo para distinguir los datos o fundamentos de las garantías, pues las primeras son explícitas, mientras que las segundas, implícitas. Las garantías no se validan por sí mismas, razón por la cual es necesario que exista un respaldo. En el ejemplo anterior, para poder hacer una aseveración tal como: "Los hombres nacidos en Bermudas son británicos", debemos respaldar dicha afirmación, ya que, como afirma Toulmin, la mayor dificultad dentro del proceso de argumentación yace precisamente en especificar las garantías y fundamentar la naturaleza de su "autoridad". Como se mencionó anteriormente, las garantías son presuposiciones, las cuales deben ser justificadas o respaldadas. El respaldo debe ser considerado cuidadosamente, puesto que su pertinencia se ubica precisamente en el campo o ámbito en el cual el argumento es enunciado.

El problema de las garantías, afirma Toulmin (1958), es que en ocasiones existen varias formas de argumentar en distintas direcciones, cada una con sus respectivas premisas y evidencias. Ante estas circunstancias, se deben sopesar los distintos argumentos en conflicto, de tal suerte que se pueda elegir aquella línea de argumentación que conlleve mayor peso. Ahora bien, las garantías son presuposiciones que no se validan *per se*, sino mediante el respaldo (*backing*) que permita justificarlas. Este respaldo debe ser considerado

cuidadosamente, puesto que su pertinencia se ubica precisamente en el campo o ámbito en el cual el argumento es enunciado. Los cuatro puntos mencionados anteriormente, agrega Toulmin, son indispensables para conferirle solidez al argumento.

Una vez que el argumento cuenta con solidez, el siguiente paso consiste en establecer la fuerza del mismo. Toulmin *et al.* (1984) sostienen que los cuatro pasos anteriores son sólo el principio del argumento, puesto que las garantías son de diversa naturaleza, y por

ello pueden conferir diferentes grados de fuerza de conclusión. Es aquí donde entra el segundo nivel de análisis, mismo que los autores denominan como “la fuerza” de un argumento, la cual se encuentra compuesta por los calificadores modales (*qualifiers*), la refutación (*rebuttal*) y las excepciones (*exceptions*). Según Toulmin (1958) y Toulmin *et al.* (1984), esta fuerza se expresa mediante adverbios que denotan una cualidad: *necesariamente, tentativamente, probablemente, aparentemente, quizás, muy probablemente, seguramente*, etc. Por ende, puede que no resulte suficiente especificar los datos, la aserción y la garantía, y que sea necesario añadir un calificador modal. El calificador se encuentra determinado y complementado por las refutaciones y/o por las condiciones de excepción, y se localiza justo frente a la conclusión, pues determina las condiciones mediante las cuales se puede aseverar algo.

Por último, las refutaciones y excepciones ayudan a establecer los límites de la aserción mediante un calificador modal; asimismo, permiten afirmar o rechazar un argumento. Toulmin *et al.* (1984) clasifican las refutaciones en dos tipos: a) cuando los datos, las garantías y el respaldo dan apoyo a la aserción solamente de forma parcial; y b) cuando existe soporte de los datos, garantías y respaldo solamente en ciertas condiciones. En el primer caso, el argumento carecerá de toda su fuerza, mientras que en el segundo, el argumento adquiere validez en la ausencia de condiciones particularmente excepcionales.

Sin lugar a dudas, gracias a la adopción del modelo de argumentación de Toulmin en la validación de los exámenes de alto impacto, se dio un cuantioso salto en la noción de validez y confiabilidad. Asimismo, otra de las ventajas del modelo de Toulmin se debe a que éste no busca evidencia perfecta, sino más bien plausible.

If we always waited until absolutely rigorous arguments could be constructed before we

acted with reasoned confidence, we would be overtaken by events before we had occasion to act. In practice, therefore, it is often reasonable to base our conclusions on something less than absolutely perfect evidence. We then put forward our claims, not as being formally irrefutable, but rather as being practically strong or reliable (Toulmin *et al.*, 1984: 81).

Esta noción de verosimilitud *versus* perfección en la evidencia resulta indispensable en el constructo de un argumento de validación, puesto que, como bien se sabe, la suma de los elementos de validez no necesariamente le confiere validez a un examen, sino más bien, la validez se vale de diversos mecanismos para ser plausible. Aunado a lo anterior, el argumento empleado puede irse modificando a lo largo del tiempo en caso de que nuevos hallazgos fundamenten la implementación de cambios en el modelo previamente concebido.

LOS ENFOQUES DE ARGUMENTACIÓN APLICADOS A LA EVALUACIÓN DE EXÁMENES

A continuación se presentan los enfoques de argumentación dentro del proceso de validación que mayor influencia han tenido en la evaluación de alto impacto. A lo largo de dos décadas, estos enfoques se han ido desarrollando y retroalimentando entre sí; sin embargo, no fue sino hasta comienzos del siglo XXI que comenzaron a adquirir mayor fuerza y consistencia; por esta razón, hace apenas una década que comenzaron a ser adoptados dentro del proceso de validación por las grandes instituciones internacionales que diseñan y administran exámenes de alto impacto. El orden en el cual se presentan corresponde meramente a un criterio alfabético; posteriormente se discutirán las aportaciones de cada uno de ellos al campo de la evaluación de alto impacto.

El enfoque basado en el argumento de validación de Bachman

Lyle Bachman representa un pilar fundamental dentro del diseño y evaluación de exámenes de lengua. Si bien es cierto que su área de especialización es la evaluación en el área de la lingüística aplicada, su discurso sobre las consecuencias benéficas de la evaluación en programas y mejoras educativas ha contribuido considerablemente a la construcción de los enfoques teóricos basados en la lógica argumentativa y destinada al diseño y evaluación de exámenes de alto impacto. Bachman (2005) reconoce la importancia que juega la validez en relación con las consecuencias del uso de exámenes y enfatiza la necesidad de contar con un enfoque argumentativo que permita llegar a conclusiones o afirmaciones respecto de una forma de evaluación específica, un grupo de examinandos específico y un contexto específico.

A poco más de dos décadas de la publicación de Bachman: *Fundamental Considerations in Language Testing* en 1990, la discusión en torno a la problemática de la evaluación continúa vigente. Después de una década de discusión respecto al tema, Bachman (2005) retoma dos preguntas fundamentales formuladas por Spolsky (1981) en las primeras discusiones en materia de evaluación de lenguas que se llevaban a cabo a principios de la década de los ochenta: “*How sure are you of your decision?*”, y “*How sure are you of the evidence that you’re using to make that decision?*” (Spolsky, 1981, cit. en Bachman, 2005: 5).

Indudablemente, ambas preguntas denotaban ya la importancia que representaba la toma de decisiones justas y equitativas. Bachman (2005: 5) retoma ambas preguntas y las reformula de la siguiente manera: “*How convincing is the argument for using the assessment in this way?*”; y la segunda: “*How credible is the evidence that supports this argument?*”. Para Bachman, un aspecto fundamental en su trabajo de validación se refiere precisamente al uso que se le dará a los exámenes.

Su enfoque (2005) retoma la estructura de argumento de validación elaborada por Mislevy *et al.* (2003), la cual se sustenta en el modelo de argumentación de Toulmin. Al enfocar de manera práctica el modelo de Toulmin, y al relacionarlo con la evaluación de la adquisición de nuevas lenguas, Bachman (2005: 9-10) describe sus partes de la siguiente manera:

- **Aserción:** se refiere directamente a la interpretación que queremos establecer. Es una conclusión sobre lo que el examinando conoce y puede hacer.
- **Datos:** es la información en la cual se sustenta la aserción; es decir, las respuestas del examinando.
- **Garantía:** son las proposiciones que empleamos para justificar las inferencias.
- **Respaldo:** en la evaluación, ésta proviene de la teoría, experiencia previa o evidencia del proceso de validación, así como del análisis de necesidades de la tarea del dominio al cual se encuentra circunscrito el examen.
- **Refutación:** corresponde a las posibles fuentes de invalidación.
- **Evidencia de refutación:** consiste en la evidencia que apoye, debilite o rechace una explicación alternativa.

Bachman y Palmer (2010) retoman nuevamente las premisas básicas del enfoque argumentativo de Bachman (2005), pero parten de la equidad en el uso de exámenes; es decir, de las consecuencias del uso de la evaluación por las partes interesadas, que generalmente son las que toman decisiones respecto del desempeño de un candidato. Consecuentemente, la responsabilidad en la toma de decisiones resulta un punto crucial en la validez y la equidad en los exámenes, de tal suerte que quienes diseñan exámenes requieren de herramientas que les permitan rendir cuentas, a las partes interesadas, acerca de las bases en las que se sostienen sus conclusiones respecto

del desempeño de un candidato. Una decisión errónea, tanto en perjuicio como en beneficio de un examinando, no solamente afectará la noción de equidad, sino que además mermará la confianza por parte de los examinandos y de las instituciones. Por tal motivo, una cuestión fundamental será la de proporcionar información suficiente para que quienes toman decisiones, lo hagan a favor de las consecuencias benéficas de las partes interesadas: examinandos, administradores escolares, autoridades, agencias educativas y quienes diseñan los exámenes. Lo anterior se logra mediante el argumento de uso de la evaluación, definido por Bachman (2005) y retomado por Bachman y Palmer (2010) como *assessment use argument (AUA)*.

Dicho argumento proporciona un marco conceptual que vincula el desempeño de un sustentante en un examen con la toma de decisiones y sus consecuencias, por una parte, mientras que por otra, de manera inversa, provee el fundamento y las bases para justificar las decisiones que se toman para el diseño y desarrollo de exámenes. Por consiguiente, el enfoque de Bachman y Palmer (2010), al igual que el de Mislevy *et al.* (2003), cumple dos propósitos: servir como argumento de interpretación y uso, y también como esquema para el diseño y desarrollo de exámenes.

El enfoque basado en el argumento de validación de Kane

Michael Kane es especialista en validez educativa y actualmente ocupa el cargo directo de validez de exámenes en el Educational Testing Service (ETS), mismo que asumió en 2009. Dicha institución es la mayor organización a nivel mundial dedicada a la investigación y evaluación educativa. Kane (1992) fue el primero en considerar la validación de exámenes como un proceso basado en la argumentación, siguiendo el modelo de argumentación de Toulmin. Esto debido a dos razones: en primer lugar, porque los estándares para la evaluación educativa (AERA, APA y NCME,

1985; 1999) no ofrecían realmente una guía apropiada para establecer el vínculo entre los resultados de los exámenes y la interpretación para hacer uso de ellos eficazmente y de manera imparcial; y en segundo lugar, debido a que el marco de validez ofrecido por Messick (1989) resultaba abstracto y difícil de aplicar. En consecuencia, Kane desarrolló el enfoque basado en la argumentación concebido como “un marco sustentado en la interpretación para recolectar y presentar evidencia válida y explícita asociada con la plausibilidad de varias suposiciones e inferencias involucradas en la interpretación” (Kane, 1992: 2). El enfoque, desde sus inicios, se concibió compuesto por dos tipos de argumentos: el interpretativo y el de validez. El primero contenía el razonamiento que partía de los resultados de un examen hacia las afirmaciones y decisiones que se efectuaban con base en éstos; mientras que el segundo presentaba el caso de plausibilidad, débil o fuerte, del primero.

A lo largo de más de dos décadas, Kane (1992; 2002; 2006; 2013) ha modificado y adaptado su enfoque de argumentación para la validación —*argument-based approach to validity*— de acuerdo a las necesidades que surgen en materia de evaluación. El autor postula que es necesario un argumento mediante el cual se sustente la relación subyacente entre el resultado de un examen y la interpretación que de éste se deriva. “Validar la interpretación del puntaje de un examen es sustentar la plausibilidad del argumento de interpretación correspondiente con su apropiada evidencia” (Kane, 1992: 527).

Dentro del argumento de validez, el autor enfatiza la necesidad de contar con varios tipos de evidencia organizados de manera coherente y convincente, además de su posible refutación. El proceso de argumentación puede ser debilitado mediante la evidencia, pero enmendado en sus fallas y deficiencias; sin embargo, agrega Kane (2013), el mayor problema en la evaluación se debe a suposiciones “ocultas”; es decir, aquéllas que se han

omitido dentro del proceso de interpretación. Evidentemente, cualquier falla dentro del argumento de validez podría ser corregida o planteada de distinta forma, pero ¿qué sucedería si se omitieran suposiciones importantes no por negligencia, sino por desconocimiento de su existencia? Por ello, Kane (2013) afirma que es importante que constantemente se evalúen los argumentos que se postulan, con el fin de que se cerciore la pertinencia de cada uno de ellos.

Desde su concepción inicial, Kane (1992) y Kane *et al.* (1999) ya concebían, dentro del argumento interpretativo, la concatenación de una serie de inferencias que incluyen: generalizaciones, extrapolaciones, predicciones, explicaciones, inferencias basadas en la teoría y decisiones basadas en los puntajes obtenidos en una prueba. Sin embargo, si bien es cierto que a lo largo de dos décadas el enfoque de Kane había girado exclusivamente en torno al argumento de interpretación de los resultados, recientemente este autor introdujo el argumento de uso de un examen propuesto por Bachman (2005) y retomado por Bachman y Palmer (2010), dentro de su enfoque de validación. De ahí que Kane ahora reconozca que “la validez no es una propiedad del examen, sino más bien es una propiedad de las interpretaciones y usos que se proponen de los resultados de un examen” (Kane, 2013: 3). De esta manera, el procedimiento para validar un examen bajo el enfoque basado en la argumentación, consiste en desarrollar argumentos de interpretación y de uso del examen (*interpretation/use argument*) y, posteriormente, validar dichos argumentos.

El argumento de interpretación y de uso

De manera muy general, el enfoque actual de Kane (2013) se divide en dos tipos de inferencias: semánticas y políticas. Las primeras incluyen la inferencia de los resultados observados, de generalización y de extrapolación; en tanto que las segundas exclusivamente engloban la toma de decisiones.

Inferencia de los resultados observados

De acuerdo con Kane (1992; 2002; 2006; 2013), el primer paso necesario para el proceso de argumentación de la evaluación es contar con las evidencias producidas por el alumno: es decir, con las que se obtienen del examen que el candidato ha resuelto. Una vez que se tiene esa muestra, se la evalúa y se lleva a cabo la primera inferencia, la cual consiste en afirmar que el puntaje observado es reflejo del comportamiento observado. En otras palabras, se busca demostrar que los mecanismos de evaluación fueron los apropiados y que éstos fueron aplicados de la manera correcta. Esta inferencia nos lleva al puntaje observado en el desempeño de quien resolvió el examen.

Inferencia de generalización

El segundo tipo de inferencia se refiere a la confiabilidad. En el caso de las pruebas de respuesta seleccionada, se espera que los ítems sean representativos homogéneamente en cuanto al grado de dificultad del universo de conocimientos que se desea evaluar; mientras que en relación con las pruebas de respuesta construida, se espera que las rúbricas estén bien elaboradas, que los correctores sepan emplearlas efectivamente y que, por lo tanto, su evaluación sea consistente. En realidad, la importancia del puntaje se debe a que con base en él se toman decisiones y se busca establecer o afirmar lo que el candidato será capaz de llevar a cabo en contextos más amplios. Kane (2013) destaca que en un examen solamente se puede evaluar una pequeña muestra de desempeño, y no toda una amplia gama de posibilidades existentes en el universo de dominio para el cual es diseñado un examen.

Inferencia de extrapolación

El tercer tipo de inferencia involucra la extrapolación de los resultados obtenidos en la prueba hacia un contexto circunscrito en

el “mundo real”; en este caso, por ejemplo, el educativo. Este tipo de inferencia es crucial, y es una de las más difíciles de considerar, pues implica extrapolar el desempeño de un candidato, de un examen a las situaciones reales. La extrapolación es sumamente compleja e incluye ciertos procesos que van más allá de los análisis estadísticos. En este caso, se busca elaborar aserciones que contemplen situaciones de uso dentro del “mundo real”. A este respecto, cabe señalar que Kane (2013) menciona que el argumento que mayor atención amerita es aquél que resulta más débil. En el caso de los exámenes de alto impacto, el argumento más endeble es, justamente, el de la extrapolación.

Kane (2006) menciona dos tipos de evidencia que pueden emplearse para evaluar la inferencia de extrapolación: analítica y empírica. La evidencia analítica se emplea generalmente durante el diseño y constructo del examen, mientras que la empírica busca relacionar los puntajes observados en un examen con otros tipos de muestras o de puntajes asociados con el dominio. Recordemos que el fin último de los exámenes es tomar decisiones, por lo cual la inferencia de extrapolación resulta indispensable dentro del argumento de interpretación.

El mayor problema, como se describió anteriormente, radica en qué tan estandarizado se encuentre el examen, pues nuestra confianza en la inferencia de extrapolación dependerá de la relación entre el examen y el dominio meta; de tal suerte que aquellos exámenes que cubran un amplio espectro del dominio en cuestión podrán considerarse plausibles y, por ende, la inferencia de extrapolación no requerirá de demasiado soporte empírico. Sin embargo, en caso contrario, cuando las tareas de un examen difieran sustancialmente del dominio meta, el respaldo de la extrapolación será imprescindible. Si el argumento que se establece a partir de las inferencias de interpretación y de uso es validado mediante los mecanismos descritos anteriormente,

poseerá una fuerte presuposición en favor de éste, con lo que se podrá justificar el uso de los puntajes obtenidos en un examen.

Inferencia de toma de decisiones

La cuarta y última inferencia implica la toma de decisiones. Ésta es la única inferencia que Kane (2013) considera de tipo político, dado que involucra ciertas normas previamente establecidas por la autoridad en cuestión (universidades, empresas, gobierno, entre otras), respecto de qué sustentante es apto para hacer uso de las habilidades/competencias demostradas en diferentes contextos: académicos, profesionales o con fines migratorios. Kane (2013) retoma la postura de Bachman y Palmer (2010) y afirma que en la toma de decisiones deberá establecerse un balance de las consecuencias positivas y negativas de las mismas, optando por aquellas en donde las positivas sobrepasen a las negativas.

El modelo de validación de Mislevy

Robert Mislevy es especialista en estadística y medición educativa. Al igual que Kane, forma parte del ETS, en donde dirige el área de estadística y medición desde 2010. Retomando la noción de argumentación de Toulmin (1958), Mislevy *et al.* (2003) desarrollaron el modelo de evaluación conocido como *evidence-centered design* para explicar el papel central que juega el razonamiento probatorio a través de la evidencia. Dicho modelo partió de la necesidad de establecer un argumento que permitiera relacionar lo que los estudiantes dicen o hacen en un examen con lo que hacen en contextos más amplios.

Según Mislevy *et al.* (2003), los pasos para el diseño de exámenes son equivalentes a los que se deben seguir en el proceso de validación de los mismos. Los autores incluyen cuatro pasos fundamentales, cada uno de los cuales está compuesto, a su vez, por diversos componentes: el análisis del dominio, el modelado del dominio, el marco conceptual de evaluación

y la arquitectura de la prueba, la cual engloba la aplicación y puntuación de la tarea (Mislevy, 2006; 2009; Mislevy *et al.*, 2003).

De manera sucinta se describe cada uno de los componentes del diseño centrado en la evidencia (*evidence-centered design*): en primer lugar, es importante hacer un análisis del dominio, en otras palabras, de aquellas situaciones de la “vida real” en las cuales deseamos realizar la evaluación. En segundo término, los autores describen el modelado del dominio, el cual se conforma de las tareas y de todos los instrumentos que se requerirán para evaluarlas; por ejemplo, las rúbricas. En tercer lugar está el marco conceptual de evaluación, en donde se encuentran todos los procesos necesarios para determinar la confiabilidad de una prueba, llámense especificaciones, requerimientos operativos, modelos estadísticos o detalles de rúbricas, entre otros. Generalmente, aunque no siempre, dentro de este marco se encuentran todos los análisis estadísticos que se requieren y que son indispensables para determinar si los instrumentos que han sido diseñados, así como los mecanismos para medirlos, cumplen con la función para la cual fueron creados. Finalmente, la cuarta sección es la arquitectura del examen, misma que incluye la evaluación operativa; en ésta se considera el resultado de los exámenes y las partes involucradas: examinadores, administradores, examinandos, así como aquellos que toman las decisiones.

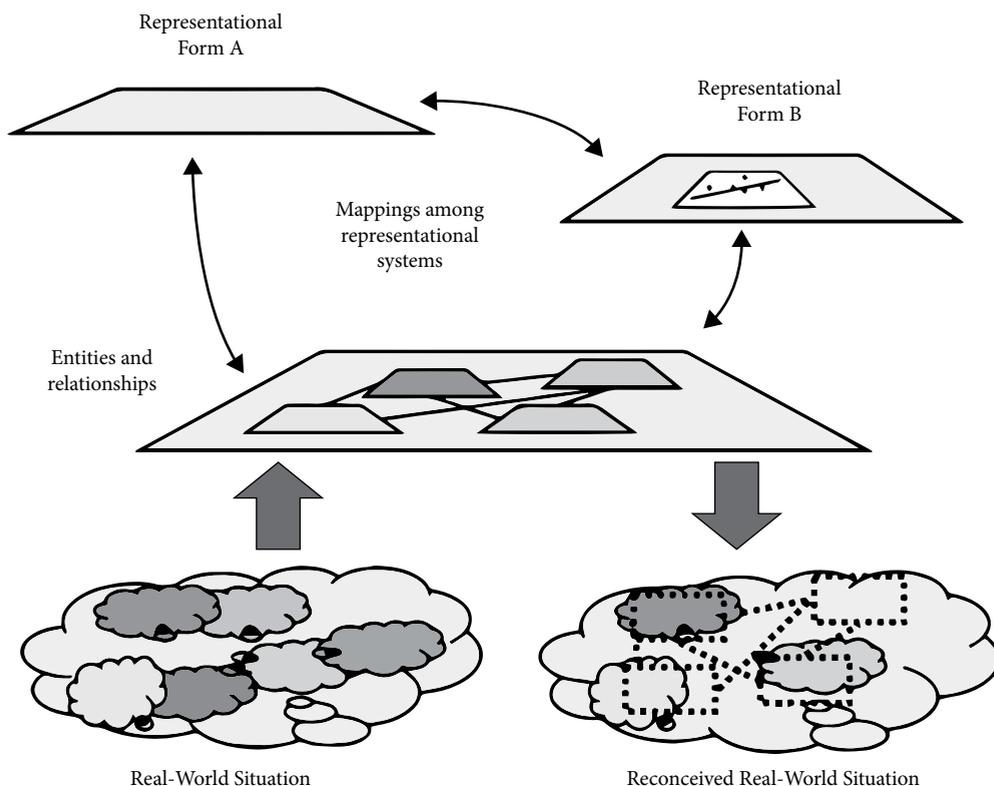
El modelo de Mislevy es bastante complejo y a través de los años ha sido reelaborado por el autor (2006; 2009); no obstante, los puntos descritos anteriormente constituyen su base fundamental. En la actualidad, dicho modelo es conocido como *model-based reasoning*,

o modelo basado en el razonamiento, con sustento en una perspectiva sociocognitiva (Mislevy, 2009). Para Mislevy, un elemento esencial de la validez de una prueba resulta si al emplear un modelo subyace una base sólida para la organización de las observaciones y para la guía de las acciones que deberán considerarse en las situaciones para las cuales el examen fue destinado.

Mislevy concibe su modelo en tres planos (Fig. 2); en la parte inferior se muestran diversas manifestaciones del mundo real. De acuerdo con este autor (2006; 2009), el sustento teórico y empírico es imprescindible para poder diseñar las tareas mediante las cuales se evaluará a un estudiante; de ahí la importancia del constructo dentro de la línea de validez de argumentación. Ahora bien, para acceder del plano inferior al intermedio se deben considerar previamente los fundamentos teóricos y empíricos de los procedimientos necesarios para evaluar las tareas.

En el plano intermedio, denominado por Mislevy como “plano semántico”, se muestran las entidades, relaciones y propiedades del modelo; es decir, la serie de argumentos que tendrían que llevarse a cabo —a manera de filtro— para hacer inferencias y tomar decisiones respecto de las habilidades de un estudiante. Se trata, entonces, de un modelo basado en la teoría y la experiencia —el constructo de la prueba— que le da sustento científico a esta capa del modelo. Según Mislevy (2009) este plano intermedio, conformado por modelos teóricos, funge como intermediario entre el complejo “mundo real” (plano inferior) y el abstracto y rígido “mundo estadístico” que se emplea para validar exámenes (plano superior).

Figura 2. El proceso de concebir nuevamente una situación del mundo real a través de un modelo



Fuente: tomado de Mislevy, 2009: 12.

En el plano superior figuran los sistemas de medición educativos que darán soporte al razonamiento y argumento previamente definidos. Mislevy lo esquematiza a manera de fórmulas y ecuaciones que representan el proceso estadístico que debe efectuarse para validar un examen y, así, a partir de sus resultados, poder tomar decisiones. El analista, a través del modelo de razonamiento, conecta nuevamente el sistema científico de validez de la prueba con el “mundo real”, lo cual implicaría la toma de decisiones. Consecuentemente, se parte de un examen concebido dentro del mundo real y el objetivo final es, justamente, la inferencia de lo que un sustentante será capaz de realizar en un contexto determinado para el cual está siendo examinado.

DISCUSIÓN SOBRE LOS ENFOQUES DE ARGUMENTACIÓN PARA EXÁMENES

Los tres enfoques descritos anteriormente han aportado cuantiosamente al proceso de validación de exámenes. El modelo de argumentación de Mislevy es por demás complejo y hace gran énfasis en los modelos matemáticos que deberán utilizarse para lograr la confiabilidad de la prueba, lo cual dificulta su aplicación y deja de lado inferencias importantes que deben ser tomadas en cuenta al momento de validar un examen. Otra de las desventajas que el mismo Mislevy reconoce (2006) respecto de los modelos es que éstos no son perfectos y resulta difícil adaptarlos, ya que no siempre es claro definir cuáles podrían

ser los criterios para flexibilizarlo al momento de emplearlo.

La mayor aportación de Bachman (2005) y Bachman y Palmer (2010) se debe, desde luego, al denotado énfasis en las consecuencias de los exámenes; de hecho, el argumento de validación busca como fin último el uso que se hará de los exámenes. La crítica de Bachman y Palmer (2010) hacia las propuestas de Kane y Mislevy reside fundamentalmente en que estos autores no incorporan el concepto de uso (Kane, 2006) o lo hacen de manera tangencial (Mislevy, 2006). Por ello, Kane (2013) incorpora dentro de su discurso el argumento de interpretación y uso de los exámenes. No obstante, a diferencia del peso mayoritario que le confieren Bachman (2005) y Bachman y Palmer (2010), Kane afirma que ambos argumentos —de interpretación y de uso— son igual de importantes. Pese a lo anterior, la línea discursiva de Bachman (2005) y Bachman y Palmer (2010) hace referencia profusa a las consecuencias y el uso de los exámenes, tomando en cuenta las nociones de equidad y de ética, pero dejando de lado la importancia de las otras inferencias que son fundamentales para crear un argumento sólido en cada uno de los estadios que se requiere para llegar de los datos a la aserción.

El enfoque de Kane, por otra parte, es el que mayor desarrollo, profusión y aplicaciones ha tenido desde la década de los noventa, cuando incorporó por vez primera el argumento por el cual Cronbach (1988) y Messick (1989) abogaban por concebir la validez de forma unitaria. Su enfoque, además, incorporó desde sus inicios el modelo argumentativo de Toulmin (1958) para la validación de exámenes. Como bien señala Kane (2013), una de las mayores ventajas de su enfoque se debe a que es flexible y moldeable a la situación para la cual se pretenda validar un examen. Las inferencias que el autor propone no resultan a discreción del experto en evaluación, sino más bien se definen de acuerdo con las necesidades para las cuales se pretende evaluar. Por ello, el

autor describe detalladamente en qué casos será conveniente incluir cada una de las inferencias que él propone, así como la evidencia que sería necesaria para fundamentarlas.

Otra de las ventajas del enfoque de Kane se debe precisamente a que, al igual que Toulmin, su marco se encuentra sujeto a ser refutado mediante la contraevidencia. Sin lugar a dudas esto representa una de las grandes aportaciones del enfoque, pues precisamente el objetivo de la validez no es aceptar y aprobar un modelo de elaboración/evaluación de exámenes, sino encontrar fallas y huecos que permitan su perfeccionamiento, desarrollo y evolución. Por esta razón, el enfoque de Kane se ha adaptado a las condiciones que imperan en materia de evaluación, así como de validez de los exámenes.

Finalmente, el reconocimiento de Kane (2013) respecto del uso y las consecuencias de los exámenes, además de la interpretación de sus resultados, le confiere a su enfoque la solidez que se requiere cuando se trata de exámenes de alto impacto, mismos que conllevan importantes implicaciones en la vida de los examinados. Asimismo, implica un reconocimiento de la importancia que actualmente juegan la ética y la equidad en la toma de decisiones y, por lo tanto, la flexibilidad, así como la capacidad de adaptación y evolución de su enfoque.

APLICACIÓN DEL ARGUMENTO DE VALIDACIÓN A LOS EXÁMENES DE ALTO IMPACTO

Los alumnos no hispanohablantes que desean ingresar al posgrado de la UNAM deben aprobar un examen de posesión de la lengua española que es administrado por el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE). El examen actual consta de cuatro pruebas objetivas: comprensión auditiva, comprensión de lectura y vocabulario, y estructuras; y una prueba objetiva: expresión oral. Sin embargo, no se evalúa la expresión escrita, habilidad imprescindible en el ámbito académico. Por

ello, el CEPE se dio a la tarea de diseñar un examen destinado específicamente a aquellos aspirantes no hispanohablantes que pretenden cursar estudios de grado o de posgrado en la UNAM. El examen aún se encuentra en fase de pilotaje, pero se espera que pronto pueda emplearse como nuevo criterio que avale los conocimientos lingüísticos de los aspirantes no hispanohablantes, e incluso de los propios aspirantes nativo-hablantes a cursar estudios universitarios. Sin embargo, debido a la dificultad que subyace a la implementación y validación de pruebas de respuesta construida, como la escrita, Weigle (2002) enfatiza las múltiples consideraciones que deberán tomarse en cuenta para el diseño de éstas.

Por ello, siguiendo la lógica argumentativa propuesta por Toulmin (1958) y su aplicación al enfoque para validar exámenes propuesto por Kane (2006), se presenta un ejemplo para validar la prueba escrita del examen de español con fines académicos (EXELEAA) que diseñó el CEPE de la UNAM (Fig. 3).

De éste, se desprende la siguiente aseveración:

La prueba escrita del examen de español académico (EXELEAA) mide eficazmente la habilidad del examinando para utilizar el lenguaje escrito requerido a nivel posgrado. Asimismo, la puntuación es útil y clara para que quienes se encargan de tomar decisiones lo hagan de manera justa y equitativa.

Para poder validar esa aseveración, se plantean —de acuerdo con el enfoque de Kane— cuatro inferencias que deberán sustentarse en evidencia para poder llevar a cabo una interpretación. Estas cuatro inferencias son: evaluación, generalización, extrapolación y utilización. Sin embargo, el autor sugiere que cuando se trata de exámenes de alto impacto en donde la toma de decisiones podría afectar decisivamente la vida de los examinandos se incluyan dos inferencias más: la descripción del dominio y la explicación de los resultados

(Kane, 2006). A continuación se describen estas inferencias adaptadas a la prueba del examen de español para el ámbito académico.³

Primera inferencia: el argumento de la descripción del dominio

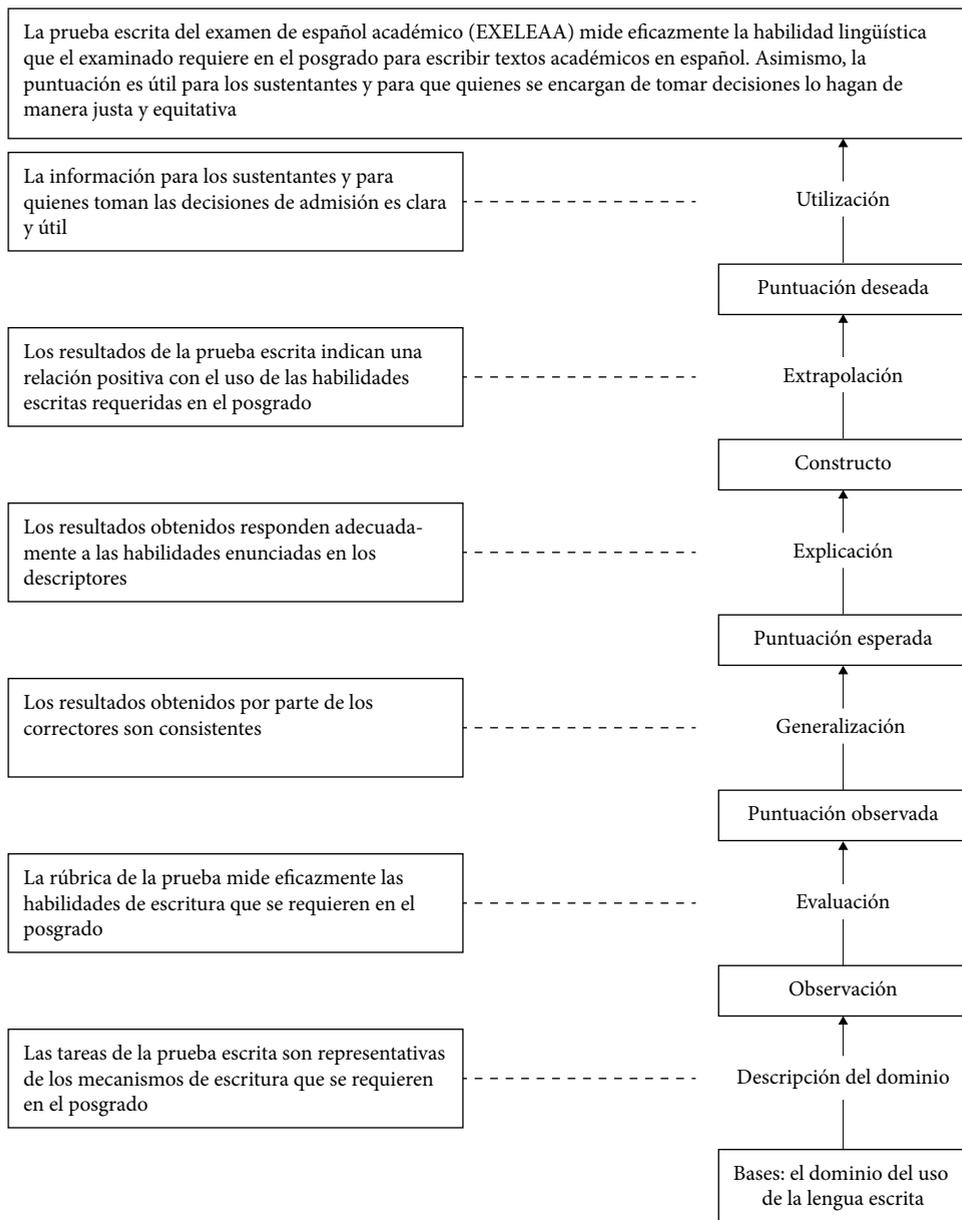
De acuerdo con Kane (2006), resulta imprescindible describir cuidadosamente el ámbito en el cual se pretende evaluar; en ámbitos tan amplios como el académico, es importante que las tareas que han sido diseñadas sean representativas del universo para el cual se pretende evaluar. La prueba escrita fue diseñada partiendo de los requerimientos de escritura de los estudiantes universitarios; no obstante, los mecanismos de evaluación varían considerablemente de una disciplina a otra y también de un grado a otro, es decir, será necesario investigar en un estudio exploratorio cuáles son los mecanismos de evaluación de los diversos posgrados de la UNAM.

Segunda inferencia: el argumento de la evaluación

Una vez que se administra el examen, se recaban los datos con el fin de medirlos. Este proceso es conocido como evaluación. En el caso aquí ejemplificado, el procedimiento consiste en obtener las muestras de la prueba escrita y corregirlas para obtener un puntaje. Dentro de este proceso, resulta fundamental contar con un instrumento que mida lo que se pretende medir. Estos instrumentos comúnmente son denominados “rúbricas”, o “escalas de medición”. En el presente caso se trata de una rúbrica analítica que da cuenta detallada de los diversos aspectos que se desean evaluar en los escritos. Ahora bien, existen diversos mecanismos para garantizar la eficiencia de las rúbricas. En este caso se emplearán dos mecanismos complementarios: en primer lugar, se identificará cada uno de los puntos que se miden en la rúbrica y se correlacionarán con las habilidades de escritura académica que son necesarias para ser competente

3 El proceso de validación de la prueba se encuentra aún en proceso.

Figura 3. Argumento de validación para la prueba escrita del examen de español académico (EXELEAA) del CEPE, UNAM



Fuente: elaboración propia.

académicamente en el posgrado (Rosenfeld *et al.*, 2004). Una vez que se identifiquen los alcances y limitaciones de la rúbrica, se llevará a cabo un proceso estadístico, tras la evaluación de la prueba, con los resultados obtenidos en cada uno de los rubros previamente definidos

en la rúbrica. El fin de este estudio estadístico será distinguir los componentes de la rúbrica que funcionan adecuadamente, de los que no lo hacen.

En caso de ser necesario, se llevarán a cabo las modificaciones necesarias para afinar la

rúbrica y se podrán incorporar nuevas tareas que permitan incluir otras habilidades de escritura necesarias en el posgrado. Finalmente, si determinadas habilidades no pudieran ser medidas ni incluidas en la prueba escrita, se sugerirán medios alternos que les permitan a las diversas facultades garantizar que el candidato a estudios de posgrado cuenta con dichas habilidades.

Tercera inferencia:

el argumento de generalización

La inferencia de generalización permite demostrar que los resultados obtenidos en una muestra son consistentes y, por lo tanto, generalizables y confiables. Esto quiere decir que si un candidato presentara varias veces diversas modalidades de la prueba escrita, pero en condiciones similares de aplicación y sin variaciones en su conocimiento a evaluar, su resultado sería el mismo o muy similar. Lo anterior querría decir que las diferentes versiones de la misma prueba son equiparables entre sí, y que el puntaje otorgado por el mismo corrector, y entre correctores, es consistente. En el caso de las pruebas de respuesta construida, éstas generalmente son evaluadas por dos correctores, y cuando existe discrepancia de más de 10 por ciento en el resultado final, se revisa por un tercer corrector experimentado. En caso de no haber consistencia en las evaluaciones, se tendrán que llevar a cabo talleres de capacitación y retroalimentación para los evaluadores.

Cuarta inferencia:

el argumento de explicación

Kane (2006) afirma que el argumento de validez puede prescindir de la explicación, pero sugiere que en los casos en los cuales uno de los componentes de inferencia sea la interpretación de resultados, como es el caso de la evaluación de alto impacto, debería existir una inferencia fundamentada en la explicación. En este caso, los descriptores del nivel de actuación de los examinandos deberán estar sustentados

de manera sólida en la teoría lingüística que respalda al examen. Asimismo, los puntos de corte de los diferentes niveles de desempeño deberán encontrarse claramente definidos y deberán correlacionar positivamente con el puntaje demostrado por los candidatos.

Quinta inferencia:

el argumento de extrapolación

En el caso de los exámenes de alto impacto, una de las mayores dificultades que se ha identificado radica justamente en lo difícil que resulta extrapolar los resultados del examen al “mundo real”. Lo anterior se debe a que normalmente el universo para el cual se evalúa es demasiado amplio, como es el caso de la escritura académica. Sin embargo, Kane (2013) menciona que el mayor énfasis en la validación de la argumentación deberá encontrarse justamente en el argumento más endeble.

Dado que la prueba escrita se encuentra aún en fase de pilotaje, se optó por trabajar con estudiantes de posgrado no hispanohablantes ya inscritos en la UNAM. Para poder llevar a cabo la extrapolación, se diseñó un estudio cualitativo basado en entrevistas semiestructuradas que permitieran dar cuenta de las percepciones y dificultades que encaran los estudiantes al momento de escribir textos académicos o exámenes escritos en el posgrado. Aunado a lo anterior, se adaptó el cuestionario diseñado por Rosenfeld *et al.* (2004), en aras de dar cuenta del dominio que deben poseer los estudiantes para escribir dentro del ámbito académico. La triangulación de estos dos instrumentos con el puntaje observado en la prueba permitirá determinar si, efectivamente, existe una correlación positiva entre obtener un buen puntaje en la prueba escrita y ser académicamente competente al momento de escribir en el contexto universitario.

Sexta inferencia:

el argumento de toma de decisiones

La inferencia respecto de la toma de decisiones es responsabilidad de quienes utilizan el

examen; por ello, es menester que los encargados de diseñar exámenes de alto impacto elaboren documentos que garanticen que los resultados de los exámenes puedan ser interpretados correctamente por las partes interesadas. En el caso aquí planteado, debido a que no se cuenta actualmente con una guía que contenga los descriptores del nivel de actuación del candidato, ni de ejemplos de actuación en cada uno de los descriptores, se elaborará dicho documento y también se diseñará un cuestionario que permita dar cuenta de su utilidad para las partes interesadas. Esto les permitirá a las facultades de la UNAM tomar la mejor decisión de acuerdo con los requerimientos de escritura que se requieren en cada uno de sus posgrados.

CONCLUSIONES

A partir de la segunda mitad del siglo XX, la evaluación adquirió un carácter científico y la validez de constructo constituyó el eje rector para garantizar la fiabilidad de los exámenes. No obstante, debido a las dificultades que se presentaron a finales del siglo XX relacionadas con la materialización de los modelos de validez en la evaluación, incorporada de manera fragmentada y desarticulada, desde inicios

del siglo XXI se ha adoptado la argumentación en la validez vista de manera integradora a través de la lógica argumentativa de Toulmin. Así pues, el establecimiento de una aseercción respecto del desempeño de un candidato requiere de una serie de inferencias y su respectiva evidencia, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de un examen. Los tres enfoques descritos demuestran el considerable esfuerzo que se ha llevado a cabo durante la última década con miras a garantizar una evaluación justa y equitativa de los exámenes, particularmente en aquéllos de alto impacto, puesto que conllevan importantes implicaciones en la vida de los examinandos. Dentro de estos enfoques destaca el de Kane, mismo que, gracias a su flexibilidad, ha ido evolucionando a lo largo de casi dos décadas desde su concepción inicial, y se ha ido adaptando a las nuevas exigencias e interrogantes que surgen en materia de evaluación. Finalmente, el proceso de validación de la prueba de expresión escrita del CEPE da cuenta de la aplicabilidad del enfoque teórico de la validación a través de la argumentación. Sin lugar a dudas, la concepción de la evaluación vista desde la óptica de la lógica argumentativa resulta una herramienta útil para todos a aquéllos que diseñan y elaboran exámenes de alto impacto.

REFERENCIAS

- American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council on Measurement in Education (1985), *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, D.C., American Educational Research Association.
- American Educational Research Association/American Psychological Association/National Council on Measurement in Education (1999), *Standards for Educational and Psychological Testing*, Washington, D.C., American Educational Research Association.
- BACHMAN, Lyle (2005), "Building and Supporting a Case for Test Use", *Language Assessment Quarterly*, vol. 2, núm. 1, pp. 1-34.
- BACHMAN, Lyle y Adrian Palmer (2010), *Language Assessment in Practice: Developing language assessments and justifying their use in the real world*, Oxford, Oxford University Press.
- CRONBACH, Lee (1988), "Five Perspectives on Validity Argument", en Howard Wainer y Henry Braun (eds.), *Test Validity*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, pp. 3-17.
- CRONBACH, Lee y Paul Meehl (1955), "Construct Validity in Psychological Tests", *Psychological Bulletin*, vol. 52, núm. 4, pp. 281-302.
- KANE, Michael (1992), "An Argument-Based Approach to Validation", *Psychological Bulletin*, vol. 112, núm. 3, pp. 527-535.
- KANE, Michael (2002), "Validating High-Stakes Testing Programs", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 21, núm. 1, pp. 31-41.
- KANE, Michael (2006), "Validation", en Robert Brennan (ed.), *Educational Measurement*, Westport, American Council on Education/Praeger, pp. 17-64.

- KANE, Michael (2013), "Validating the Interpretations and Uses of Test Scores", *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm.1, pp. 1-73.
- KANE, Michael, Terence Crooks y Allan Cohen (1999), "Validating Measures of Performance", *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 18, núm. 2, pp. 5-17.
- MESSICK, Samuel (1989), "Validity", en Robert Linn (ed.), *Educational Measurement*, Nueva York, American Council on Education/Macmillan, pp. 13-103.
- MESSICK, Samuel (1995), "Validity of Psychological Assessment", *American Psychologist*, vol. 50, núm. 9, pp. 741-749.
- MISLEVY, Robert (2006), "Cognitive Psychology and Educational Assessment", en Robert Brennan (ed.), *Educational Measurement*, Westport, American Council on Education/Praeger, pp. 257-305.
- MISLEVY, Robert (2009), "Validity from the Perspective of Model-based Reasoning", *Cresst Report*, núm. 752, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing, Los Angeles, pp. 1-28.
- MISLEVY, Robert, Linda Steinberg y Rusell Almond (2003), "On the Structure of Educational Assessments", *CSE Technical Report 597*, Los Angeles, pp. 1-67.
- ROSENFELD, Michael, Rosaela Courtney y Mary Fowles (2004), "Identifying the Writing Tasks Important for Academic Success at the Undergraduate and Graduate Levels", *Educational Testing Service Research*, Report 42, Princeton, Educational Testing Service.
- TOULMIN, Stephen (1958), *The Uses of Argument*, Cambridge, Cambridge University Press.
- TOULMIN, Stephen, Richard Rieke y Allan Janik (1979), *An Introduction to Reasoning*, Nueva York, Macmillan.
- TOULMIN, Stephen, Richard Rieke y Allan Janik (1984), *An Introduction to Reasoning*, Nueva York/Londres, Macmillan Publishing, Co. Inc./Collier Macmillan Publisher.
- WEIGLE, Sarah (2002), *Assessing Writing*, Cambridge (UK), Cambridge University Press.

ADACOF: una aproximación educativa basada en TIC para el aprendizaje digital de la articulación del código fonético en niños con discapacidad

CRISTIAN TIMBI-SISALIMA* | VLADIMIR ROBLES-BYKBAEV**
EDISSON GUIÑANSACA-ZHAGÜI*** | MARCO CAPÓN-ALBARRACÍN****
GLADYS OCHOA-ARÉVALO*****

En este trabajo se presenta un nuevo enfoque para proporcionar soporte en el aprendizaje del código fonético (terapia del lenguaje) usando como apoyo las TIC (tecnologías móviles). Nuestra propuesta se puede utilizar en las sesiones de terapia con los niños que sufren trastornos del habla y/o patologías asociadas (parálisis cerebral, autismo, etc.) o como una herramienta para ayudar a tratar las dificultades en la producción de habla que presentan niños de escuelas regulares. Para determinar las dificultades que presentan los niños en la articulación se emplean los tests de articulación espontánea y repetitiva y se automatizan las tareas de registro de actividades, creación de reportes individuales y la generación de planes de trabajo. A fin de analizar las potencialidades de este tipo de herramientas de apoyo, se han realizado pruebas con 32 niños que sufren diversos trastornos y asisten a centros de educación especial en Cuenca-Ecuador.

This paper presents a new approach to provide support in learning the phonetic code (language therapy) using support from ICT (mobile technologies). Our proposal can be used in therapy sessions with children with speech disorders and/or associated pathologies (brain paralysis, autism, etcetera), or as a tool to help treat speech production difficulties in children in regular schools. Spontaneous and repetitive pronunciation tests were used to determine the children's pronunciation difficulties and the recording of activity tasks, the creation of individual reports and the generation of work plans were automated for this same purpose. Tests were applied to 32 children with a variety of disorders, attending special education centers in Cuenca-Ecuador in order to analyze the potential of this type of support tool.

Palabras clave

Educación especial
Problemas de lenguaje
Instrucción por computadora
Terapia de lenguaje
Automatización
TIC

Keywords

Special education
Language problems
Computer learning
Language therapy
Automation
ICT

Recepción: 17 de mayo de 2014 | Aceptación: 21 de agosto de 2014

- * Colaborador del Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia del Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación en Ingeniería (CIDII) de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Matriz Cuenca. Master en Project Management por la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: web semántica y accesibilidad web. Publicación reciente: (2015, en coautoría con E.B. Rodas y J.C. Salamea), "An Intelligent Ecosystem for Providing Support in Prehospital Trauma Care in Cuenca-Ecuador", MEDINFO-2015 (en prensa). CE: ctimbi@ups.edu.ec
- ** Colaborador del Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia del Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación en Ingeniería (CIDII) de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Matriz Cuenca. Master en Inteligencia Artificial, Reconocimiento de Formas e Imagen Digital por la Universidad Politécnica de Valencia. Estudiante de Doctorado en Tecnología de la Información y de las Comunicaciones por la Universidad de Vigo. Líneas de investigación: desarrollo de sistemas inteligentes de soporte a la educación especial. Publicación reciente: (2015, en coautoría con M. López-Nores y T. Flores-Tapia), "RAMSES: A Robotic Assistant and a Mobile Support Environment for Speech and Language Therapy", INTECH-2015 (en prensa). CE: vrobles@ups.edu.ec
- *** Colaborador del Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia del Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación en Ingeniería (CIDII) de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Matriz Cuenca. Ingeniero de Sistemas. CE: edisonbgz000@hotmail.com
- **** Colaborador del Grupo de Investigación en Inteligencia Artificial y Tecnologías de Asistencia del Centro de Investigación, Desarrollo e Innovación en Ingeniería (CIDII) de la Universidad Politécnica Salesiana, Sede Matriz Cuenca. Ingeniero de Sistemas. CE: marco_c1989@hotmail.com
- ***** Docente investigadora del Center for Interamerican Studies-Cuenca (CEDEI). Responsable del Grupo de Inclusión a estudiantes con discapacidad. Licenciada en Fonoaudiología. Líneas de investigación: desarrollo de nuevas metodologías de soporte a la terapia de lenguaje. CE: gochoa@cedei.org

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los trastornos del habla y del lenguaje afectan a millones de personas a nivel mundial. Según diversas estimaciones, el trastorno específico del lenguaje (TEL) se presenta en mayor medida en niños preescolares, con una prevalencia de 2 a 7 por ciento en niños de habla inglesa, y 4 por ciento en niños chilenos (Villanueva *et al.*, 2008). Los trastornos del habla producen problemas en la articulación de las palabras, mientras que los trastornos del lenguaje producen la incapacidad de comprender o expresar una idea. Es importante destacar que estos trastornos pueden llevar a que un niño corra el riesgo de adquirir una dislalia, espasmodia, o incluso sufrir retrasos simples del lenguaje (Beltrán *et al.*, 2013; Fernández *et al.*, 2011; Crespo y Narbona, 2003). Estos problemas recaen con más fuerza en los niños que sufren parálisis cerebral infantil (PCI), pues además de tener un lenguaje deteriorado, presentan desfases cognitivos y dificultades en la visión y audición, entre otros problemas (NINDS, 2010; Beltrán *et al.*, 2013; Fernández *et al.*, 2011). Aprender a pronunciar correctamente las palabras es una tarea que puede tener gran dificultad para un niño con PCI, puesto que presenta déficits en la articulación y sufre una afectación en el aspecto fonético del lenguaje, lo que impide una correcta funcionalidad del habla (NINDS, 2010). Asimismo, a mayor gravedad de los déficits en la articulación, mayores serán los problemas del aprendizaje (Beltrán *et al.*, 2013; Seivane, 1993), además del hecho de que los niños tienen hasta los seis años de edad para desarrollar evolutivamente sus habilidades fonológicas. Otro aspecto a considerar es que los niños que están entre los tres y cuatro años de edad, recién desarrollan el dominio de ciertos procesos fonéticos sencillos, que corresponden al grado de madurez de esa edad (Abregú, 2009; Fernández *et al.*, 2011).

Dado lo anterior, la terapia de lenguaje es muy importante porque brinda tratamiento

para los niños con dificultades en el habla; los terapeutas toman en cuenta aplicaciones, ejercicios y procedimientos de terapia del habla que son desarrollados de acuerdo a la estructura fonética de cada sonido articulado de forma deficiente (Pentiuc *et al.*, 2010a; Mahshie, 1996; Schipor *et al.*, 2010). De la misma forma, la evaluación en la terapia de lenguaje es importante para la toma de decisiones por parte de los terapeutas; ésta ayuda al ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante el establecimiento de planes que incluyen al menos una técnica que brinde soporte a la recolección de información sobre la evaluación que se esté aplicando.

Actualmente existen nueve instituciones que brindan servicios de educación especial, rehabilitación y terapia en Cuenca, Ecuador (SETEDIS, 2013), pero la gran mayoría de éstas no cuenta con herramientas basadas en TIC para realizar dichas tareas, ni para aquéllas que se relacionan con la terapia y aprendizaje del lenguaje. Es así que las evaluaciones que realizan los terapeutas en el área de articulación se basan en el test de articulación repetitivo (TAR) o en el espontáneo (TAE), y se registran de forma manual. Este proceso tiene un impacto negativo en la atención al niño, ya que el terapeuta debe emplear tiempo de las sesiones de trabajo para registrar los progresos, realizar la planificación de actividades y generar reportes.

En virtud de lo expuesto, consideramos que es fundamental contar con una herramienta informática que brinde un proceso de aprendizaje y/o terapia interactivo, que sea capaz de proveer soporte en la preparación de planes de terapia y, a la vez, que permita llevar un control específico del progreso de los niños, todo ello desde el enfoque de las aplicaciones móviles.

En el presente artículo se expondrán varios puntos importantes acerca del diseño e implementación de la propuesta planteada, cuya base se encuentra cimentada en cinco engranajes que representan los ejercicios logocinéticos, fonatorios y de percepción, así

como el cuaderno de articulación y la construcción de oraciones; todos ellos persiguen el objetivo de mejorar los fundamentos que sustentan el proceso de articulación en niños con diversos tipos de discapacidad, y en niños regulares (sin discapacidad).

EL LENGUAJE Y LAS TIC: BREVE REVISIÓN TEÓRICA

En esta sección se revisan tres aspectos de especial interés para la propuesta planteada: la importancia del lenguaje y la comunicación en el desarrollo cognitivo de los niños; la terapia de lenguaje y los principales trastornos que se presentan en esta área; y las soluciones basadas en TIC que se han desarrollado para brindar apoyo en el proceso de acompañamiento al niño.

El desarrollo del lenguaje en el niño

El lenguaje posibilita que el niño pueda comunicarse con las demás personas de su ambiente; cuando es un recién nacido emplea distintas formas para expresarse, como gritos, lloros, balbuceos, etc. Mediante esta forma de comunicación el niño puede demandar lo que quiere y solicitar atención por parte de los adultos mientras empieza a aprender el lenguaje de los demás; este proceso de aprendizaje está enmarcado en un proceso de retroalimentación que le permitirá hablar para desarrollar su articulación (Beltrán y Bueno, 1995). Algunas de las etapas más importantes en la adquisición del lenguaje del niño (Molina *et al.*, 1999) son:

- *Etapa prelingüística*: durante los primeros seis meses de vida el niño se relaciona con los demás (especialmente con su madre) a través de lloros, gritos y balbuceos, y va aprendiendo el lenguaje de forma inconsciente. De aquí en adelante comienza la pronunciación de vocales y la combinación de sílabas para experimentar con los sonidos, de

tal manera que después podrá repetir todo lo que dice la mamá. Este fenómeno es conocido como ecolalia.

- *Etapa lingüística*: entre los dos y los siete años la adquisición del lenguaje va progresando. Cada objeto con el que interactúa el niño lo representa con una imagen, y por lo tanto usa el lenguaje, el dibujo y el juego simbólico. El pensamiento del niño es ordenado, lo cual se refleja en el uso del pronombre de tercera persona, los pronombres posesivos y la combinación de tres o cuatro palabras para formar desde frases simples hasta palabras más largas. En esta etapa es evidente el dominio en la pronunciación de casi todos los fonemas.

Como se puede apreciar, el proceso de adquisición y aprendizaje del lenguaje en los niños no es una tarea sencilla, y durante esta fase es posible que se presenten trastornos — asociados o no— con diversos tipos de discapacidad. Generalmente dentro de la producción de habla se pueden presentar dificultades para percibir, pronunciar o articular bien por parte del niño, aspecto que se presenta de manera especial en determinados fonemas o sílabas (Ygual y Cervera, 2013). Repetir varias veces un fonema para aprenderlo y entenderlo también implica la realización de ejercicios de respiración y el fortalecimiento de los músculos de la boca; esta técnica se conoce como terapia miofisiológica, y es usada por los logopedas —o terapeutas de lenguaje— para tratar personas con alteraciones orales, tales como disartria o dislalia (Cervera e Ygual, 2003). Las dificultades que se presentan en el proceso de adquisición del lenguaje tienen que ver con diferentes trastornos, los cuales se describirán en el siguiente apartado.

Principales trastornos del habla y el lenguaje

Los trastornos del lenguaje y la comunicación son diversos y pueden presentarse en distintas

etapas de la vida de una persona; por ello, la terapia del habla y del lenguaje tiene un papel de gran trascendencia cuando se presenta algún desorden, ya que busca maximizar la habilidad de un niño para comunicarse, ya sea a través del habla, de gestos o de algún medio suplementario. Asimismo, el terapeuta de lenguaje asesora, diagnostica y provee tratamiento cuando se presentan desórdenes de la comunicación (Pennington *et al.*, 2003).

Los trastornos de lenguaje pueden agruparse en las siguientes grandes categorías (Damico *et al.*, 2010): audición, lenguaje, habla y comunicación. Dado que uno de los fines de nuestra propuesta es contribuir en el tratamiento de los trastornos del habla, a continuación se describen brevemente los más importantes dentro de este grupo (Damico *et al.*, 2010):

- *Trastornos de la articulación:* dentro de esta categoría se presentan las dislalias, disartrias, disglosias y desórdenes fonológicos. Este tipo de patologías causan dificultades en la articulación de fonemas y palabras, y en ocasiones se presenta una ausencia en la producción de ciertos sonidos.
- *Trastornos del ritmo y fluidez:* en esta categoría se encuentran la disfemia (dificultad en la fluidez del habla), la taquilalia (habla precipitada), el farfalleo (habla ininteligible) y la bradilalia (habla lenta).
- *Trastornos de la voz:* producen alteraciones en las cualidades de la voz, es decir, en la altura, timbre e intensidad. Los desórdenes dentro de esta categoría son la disfonía, la rinofonía y la afonía.

En virtud de lo expuesto, es importante mencionar que este trabajo busca contribuir al tratamiento de los trastornos de la articulación que pueden estar presentes tanto en niños que presentan algún tipo de discapacidad, como en quienes no presentan esta condición.

Propuestas basadas en TIC como herramientas de apoyo a la terapia de lenguaje

En el ámbito de la terapia del habla y del lenguaje se han desarrollado varias aplicaciones durante los últimos años. El material disponible en la actualidad es amplio: existen varias páginas web, *blogs* y algunas herramientas didácticas. Todas estas iniciativas son importantes y servirán como elementos que permitan completar las diversas actividades de terapia para ayudar a los niños con problemas de articulación de diverso grado.

En virtud de ello, consideramos de gran interés mencionar otros trabajos relacionados con los trastornos del habla, así como el fundamento en el que se sustentan, aspecto que permitirá establecer una diferencia respecto al enfoque que presenta nuestro trabajo.

LOGOMON

Una de las primeras aplicaciones que revisamos es LOGOMON (dislalia, en rumano) (Pentiuc *et al.*, 2010b). Esta terapia brinda soporte en el tratamiento de la dislalia y emplea un sistema basado en lógica difusa para sugerir la duración y el tipo de sesiones de terapia que se realizarán con los niños.

Cuando los terapeutas inician con sus actividades, recogen todos los datos necesarios para su tratamiento y LOGOMON proporciona en su base de datos mil ejercicios que pueden ser usados en la terapia. Este sistema cuenta con una evaluación formativa para conocer el estado del niño; la estructura del programa permite realizar el seguimiento por parte del padre o madre de familia, así como del mismo terapeuta (Pentiuc *et al.*, 2010b).

Es importante destacar que este sistema contiene un conjunto de juegos con su apropiada retroalimentación e información estadística, así como un modelo 3D que ayuda a visualizar la correcta posición de la lengua y labios durante la pronunciación (Pentiuc *et al.*, 2010b); de esta manera se ayuda a los niños

a practicar la articulación y ejercitar los músculos de su boca.

Vocaliza

Es un programa informático de distribución libre que fue creado con el propósito de trabajar con niños y jóvenes que sufren diferentes tipos de trastornos del habla. Esta herramienta busca mejorar la capacidad de comunicación, a través de ejercicios entretenidos, por medio de diferentes actividades aplicadas en la terapia de lenguaje. Cada una de las actividades incluidas en este programa posee características importantes para el mejoramiento en las habilidades lingüísticas: una es la pronunciación, en la cual la aplicación presenta una imagen (pictograma) con su respectivo nombre y el niño tiene que pronunciar la palabra. El programa Vocaliza muestra una gráfica del nivel alcanzado dependiendo de la pronunciación realizada por el niño, es decir, muestra si el nivel de articulación es regular, y si el nivel obtenido luego de su intervención es correcto (Saz, 2011). El secreto del ejercicio está en repetir varias veces las palabras para mejorar la articulación del niño.

En la segunda actividad, que consta de adivinanzas, la aplicación presenta una con tres respuestas posibles, cada una con su imagen y nombre respectivo, y el niño tiene que pronunciar la respuesta correcta. Esta actividad es realizada para incluir la mayor cantidad de palabras dentro del vocabulario del participante y con ello hacer que se comunique de mejor forma.

La tercera actividad invita al niño, o el joven, a pronunciar frases simples que se muestran en la aplicación; las frases están compuestas por palabras e imágenes y en la parte inferior está la frase correcta a pronunciar. Esta actividad también busca que quien la use pueda conocer nuevas palabras y frases, las cuales están ordenadas de forma coherente, así como nuevas ideas, que se presentan de manera lógica.

La última actividad propicia que el participante relacione la palabra con la imagen, es decir, se trata de un juego de evocación que trabaja con las siguientes categorías: adjetivos, animales, adverbios, colores y comida.

Al igual que en la primera actividad, en todas las que constituyen el programa Vocaliza se provee un refuerzo a través de imágenes, textos o sonidos, a la vez que se le indica al alumno el grado de articulación que alcanza, lo cual le permite monitorear la emisión de su voz. Otra importante característica del programa es que posee una interfaz gráfica de usuario sencilla, que se asemeja a la de un juego infantil (Saz, 2011).

Videojuegos como herramientas de rehabilitación

Otra propuesta interesante en el área de rehabilitación del habla es el proyecto creado por el Instituto para Niños Ciegos y Sordos del Valle del Cauca, el cual está basado en un prototipo de videojuego y se centra en terapia auditivo-verbal (Loaiza *et al.*, 2013). El videojuego cuenta con un sistema de interacción que realiza reconocimiento de voz en conjunto con la retroalimentación visual; está dirigido a niños con discapacidad auditiva y se pretende que este prototipo funcione sin la ayuda presencial de un terapeuta cualificado. Además, esta herramienta toma en cuenta el aprendizaje de las consonantes *d*, *t*, *n*, *s* y *l* a través de la narración de cuentos, de manera que el niño aprende mientras se divierte. El progreso del participante se evalúa en el propio juego, con el fin de ofrecer ejercicios de forma consecutiva (Loaiza *et al.*, 2013). Este videojuego propone un esquema que permite la interacción entre diferentes actores, tales como el niño o paciente, el terapeuta y sus familiares.

El desafío del videojuego es pronunciar de la manera adecuada, y esto se consigue cuando el niño intenta pasar las etapas del juego y adquiere determinados puntajes; éstos, a su vez, sirven para que el terapeuta determine el

avance del niño y, por lo tanto, para que provea nuevos ejercicios.

Existen muchos sistemas que están orientados a mejorar la articulación de los niños; la mayor parte de éstos pretenden usar el juego como la metodología más adecuada para que el niño aprenda mientras se divierte, lo cual servirá de retroalimentación para los planes de los terapeutas del habla y lenguaje.

Sistema basado en mundos virtuales como herramienta de apoyo a la terapia para la dislalia

Este sistema está enfocado en la estrategia de los mundos virtuales con el fin de intervenir en los problemas de dislalia de los niños. Su fundamento se remonta a la década de los años setenta, cuando nace la idea de los mundos virtuales a modo de juego y en un entorno basado en texto. Con el avance de la tecnología y de la red de redes (Internet), se implementaron gráficos para conseguir un mundo virtual en línea (Quintero y Molina, 2012).

Pero, ¿cómo se usan los mundos virtuales para ayudar en el tratamiento de las dislalias? Para ello se emplea un programa de computador que usa un conjunto de elementos que ayuda a la interacción con los diferentes actores y escenarios; los actores son los propios niños y terapeutas que usan el sistema en sus casas o en los centros de atención (Quintero y Molina, 2012).

El sistema usa la terapia tradicional en combinación con los mundos virtuales, por lo que interviene en los principales errores que conlleva la dislalia, entre los cuales están: sustitución, omisión, inserción, distorsión e inversión. El conjunto de actividades que usa el sistema pretende estimular la articulación de los fonemas y sinfonemas en donde se hallan dichos errores (Quintero y Molina, 2012).

Dos áreas principales marcan el funcionamiento de este sistema: en la primera se concentran actividades con fonemas; y la segunda, actividades con sinfonemas. Además,

cabe destacar que este sistema se compone de algunos elementos, tales como: avatar, ambiente, actividades y sistema de incentivos. Al interactuar con las actividades, los diferentes actores crean la retroalimentación necesaria para los profesionales en el área del lenguaje (Quintero y Molina, 2012).

ARTIC

Es una aplicación que usa las tecnologías de información y comunicación para ayudar en la articulación. Esta aplicación también propone el aprendizaje a través de actividades divertidas, de manera que el terapeuta funge como facilitador o “mediador del conocimiento”, junto con la aplicación informática; es decir, permite que el niño interactúe de una forma autónoma con las actividades del sistema y lo motiva a realizar las actividades (Martín, 2010).

Este sistema permite que la retroalimentación se dé en ese mismo momento o en etapas posteriores, lo cual ayuda al terapeuta, al niño y a sus familiares a analizar su progreso. El sistema usa elementos externos o propios del ordenador para hacer las tareas, tales como el micrófono y la cámara. Estas tareas están orientadas a estimular el soplo, la respiración, la discriminación auditiva y la pronunciación; por otra parte, la cámara se usa para que se puedan visualizar los movimientos bucofaciales que el niño imita tras haber observado un video instructivo. El micrófono se emplea para grabar los sonidos que el niño emite, de tal manera que el terapeuta evalúa cómo se están articulando los distintos fonemas y si hay una correcta percepción de los mismos. La continuidad de esta aplicación queda a cargo del padre, la madre o los familiares responsables del niño en su hogar (Martín, 2010).

En el área del lenguaje esta aplicación está “enfocada en los elementos prelingüísticos y lingüísticos del habla” (Martín, 2010), por lo que cabe destacar que combina los métodos tradicionales usados en la terapia del lenguaje con las tecnologías de información y comunicación.

La estructura de la aplicación está organizada en dos secciones: la pantalla índice y la pantalla de ejercicios. La primera cuenta con herramientas de accesibilidad, acceso a Internet, contenidos y ayuda, entre otros; mientras que en la pantalla de ejercicios el niño puede participar. Existen dos tipos de ejercicios: tratamiento directo y tratamiento indirecto. Estos tratamientos tienen una duración de entre 5 y 10 minutos (Martín, 2010).

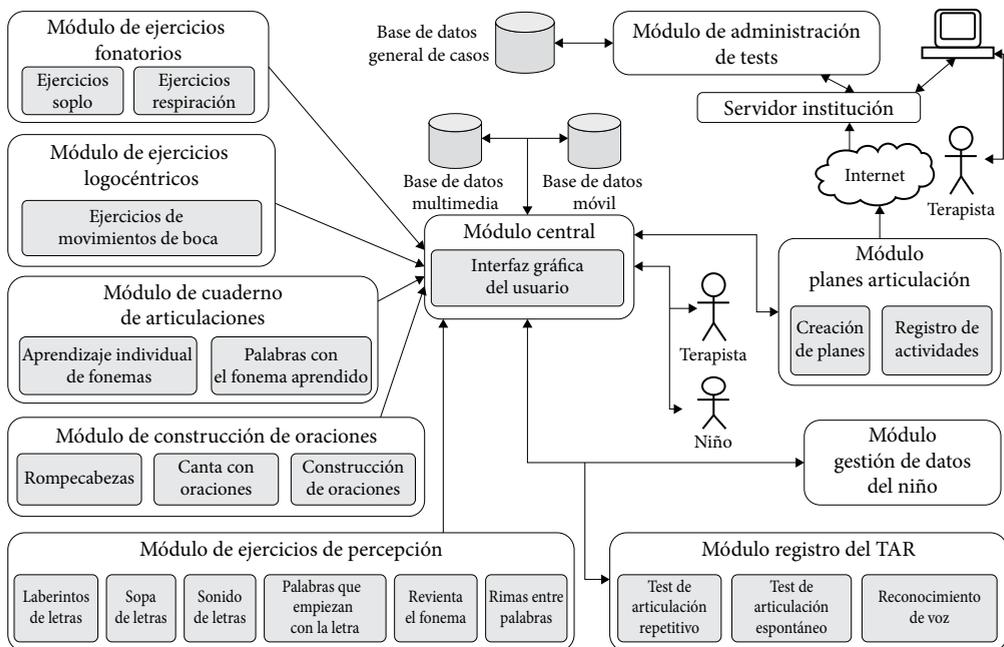
METODOLOGÍA: DISEÑO Y ESTRUCTURA BASE DE ADACOF

Luego de haber realizado una breve revisión de las herramientas existentes en la

actualidad, pasaremos a presentar nuestro enfoque. ADACOF busca integrar la terapia de lenguaje con tecnologías móviles, ya sean *tablets* o teléfonos móviles, basados en el sistema operativo Android.¹ Consta de un programa que puede recopilar información sobre el nivel fonológico en el cual se encuentra el niño. La propuesta se enfoca a quienes tienen trastornos en la articulación del habla asociados a una discapacidad, pero también puede ser empleada en niños regulares.

Los datos que se generan de la interacción con el niño quedan registrados en los dispositivos móviles y también son almacenados en el servidor de la institución o fundación en donde se realice la terapia.

Figura 1. Diagrama modular del sistema ADACOF



Fuente: elaboración propia.

Como se aprecia en la Fig. 1, la propuesta se fundamenta en un esquema de módulos que asocian el eje de la terapia de lenguaje con

el servicio informático que permite poner en práctica dicho eje. A continuación se detalla cada uno de los módulos:

1 Se eligió esta plataforma debido a la amplia variedad de dispositivos que soportan Android, y a que éstos tienen costos más accesibles.

- *Módulo de ejercicios fonatorios*: está conformado por los ejercicios de soplo y respiración, los cuales ayudarán a ejercitar los elementos del aparato fonoarticulatorio. Como ejemplo de ejercicios de soplo tenemos “soplar las velas”, y para los ejercicios de respiración sería “oler las flores”.
- *Módulo de ejercicios logocinéticos*: son todos aquéllos en los que se trabajan los músculos de la boca y que tienen una conexión directa con los ejercicios fonatorios, por ejemplo, se trabaja el fonema /r/, que es un vibrante simple linguoalveolar sonoro que se articula con los labios entreabiertos y que permite ver la cara inferior de la lengua levantada hacia el paladar; los bordes laterales de la lengua se apoyan en las encías y molares superiores para impedir la salida lateral del aire, mientras que la punta toca los alveolos de los incisivos superiores (García, 2012). Todo este proceso, sin embargo, depende de que el niño expulse correctamente el aire para generar la fuerza con la que se debe producir el sonido.
- *Módulo de ejercicios de percepción*: estos ejercicios se enfocan en la percepción del sonido, la forma de la letra, la pronunciación y la diferenciación de los mismos. Un claro ejemplo es cuando aprendemos cómo suena la letra *m*: el niño aprende a percibir cómo se escucha la *m*, pero todavía no sabe cuál es la forma de la letra; este aprendizaje se llama percepción. Para lograrlo, se escogió un bloque de seis ejercicios en los cuales se podrán aplicar las características anteriormente mencionadas. Las secciones son las siguientes:
 - *Laberintos de letras*: el objetivo de este ejercicio es llegar a la meta con la letra que se quiere practicar. Cada vez que el niño elige el camino correcto se escuchará el sonido de la letra que se está practicando.
 - *Sopa de letras*: es un pasatiempo en donde los niños tienen que identificar todas las letras idénticas a la que se está practicando.
 - *Sonido de letras*: en esta sección se encuentra la imagen de la letra a practicar y un video que muestra la posición de los dientes, labios, lengua y todos los elementos requeridos para emitir el sonido de la letra.
 - *Palabras que empiezan con la letra*: el niño debe buscar dentro de un conjunto de gráficos y seleccionar aquéllos en los que se encuentre la letra con la que se está trabajando.
 - *Revienta el fonema*: se presentan muchos globos, y en su interior varias letras. El desafío es reventar el globo con la letra que se está estudiando.
 - *Rima entre fonemas*: este ejercicio se compone de tres gráficos con sus respectivas palabras: en el primer gráfico se presenta una palabra con la letra estudiada y el niño deberá seleccionar cuál de las otras dos palabras tiene la misma letra que la primera.
- *Módulo del cuaderno de articulación*: este módulo permite que se practique la articulación mediante la repetición de letras, vocales, fonemas y palabras, lo cual demostrará si existe la correcta pronunciación y percepción. Está compuesto de dos secciones: el aprendizaje individual de fonemas y las palabras que poseen el fonema aprendido. En la primera parte se construyen los fonemas, ya sea con una o dos consonantes y su respectiva vocal; en la segunda sección se presentan palabras con sentido asociadas a una imagen. Estas palabras contienen el fonema escogido con el que se está trabajando en las posiciones inicial, media o final. En la Fig. 2 se puede apreciar una captura de pantalla de la aplicación, donde se observa

cómo se seleccionan los fonemas con los que se trabajará.

Figura 2. Cuaderno de articulación en ADACOF



Fuente: captura de pantalla del cuaderno de articulación del programa ADACOF.

- **Módulo de construcción de oraciones:** en este módulo están incluidos los ejercicios que brindan soporte a los niños en la construcción de oraciones y, a la vez, permite evaluar su aprendizaje en un nivel más complejo, puesto que se aprende a construir o articular ideas, haciendo que el proceso de articulación mejore significativamente. Estos ejercicios son:
 - **Rompecabezas:** el niño primero deberá leer la oración que se le presenta. La oración posee sujeto, verbo y complemento; entonces los niños deberán relacionar cada una de las partes de la oración que estarán representadas con imágenes, para que luego éstas sean ubicadas en un orden coherente.
 - **Canta con oraciones:** se presenta un teclado conformado por palabras clave, mismas que servirán para completar una oración dada. Al terminar de completarla se podrá escuchar lo que dice la oración en forma de canción.
 - **Construcción de oraciones:** se muestra una oración cuya estructura de palabras contiene hasta cinco de los fonemas con la letra escogida.

Se podrá reproducir lo que dice la oración.

- **Módulo de gestión de datos de los niños:** Permite ingresar, modificar y eliminar datos como nombres, apellidos, fecha de nacimiento y foto de cada niño, con el objetivo de llevar a cabo el seguimiento. De este modo el terapeuta o educador especial cuenta con los registros de los niños con los que trabaja, las tareas y ejercicios que han realizado y las dificultades que han tenido.
- **Módulo de registro del TAR:** está compuesto por dos evaluaciones: el TAR (test de articulación repetitivo) y el TAE (test de articulación espontáneo). A través del TAR (Fig. 3) se registra el progreso de los niños en cuanto a articulación se refiere, además de analizar si existen alteraciones en la estructura de las palabras articuladas, es decir, se evalúa si en las palabras emitidas por los niños existe sustitución, omisión o agregación de elementos lingüísticos. Por otra parte, el TAE emplea láminas ilustrativas que le permiten al terapeuta identificar el resultado de la pronunciación del niño al ver la lámina. Los resultados de ambas evaluaciones son registrados en la base de datos del dispositivo móvil y replicados en el servidor del centro de educación especial.

Al mismo tiempo, para corroborar los resultados obtenidos se ha implementado la sección de reconocimiento de voz, la cual permitirá grabar la voz del niño durante el tiempo en que se pronuncie el fonema. Por ejemplo, si al niño se le muestra la imagen de un gato, éste pronunciará la palabra que corresponde a lo que ve, y quedará registrado en la base de datos como un archivo de audio que estará disponible para posteriores análisis por parte del profesional del área del habla y el lenguaje.

Figura 3. Evaluación de la sección de los fonemas en el TAR

ActividadTar

TAR

Nombres L.A.
 Fecha Nacimiento 2003 Edad 11
 Examinador Nombres Fecha evaluacion 02/mayo/2014

Test de Articulacion

Punto Articulario	Fonemas	Inicial	Pronunciacion	Medial	Pronunciacion	Final
Bilabiales	b	Bote	<input type="checkbox"/>	Cabeza	<input checked="" type="checkbox"/> pabeza	Nube
Bilabiales	p	Pato	<input checked="" type="checkbox"/>	Zapato	<input type="checkbox"/>	Copa
Bilabiales	m	Mano	<input checked="" type="checkbox"/>	Camisa	<input checked="" type="checkbox"/> misa	Suma
Labiodentales	f	Foca	<input checked="" type="checkbox"/>	Bufalo	<input checked="" type="checkbox"/> bua	Cafe

Observaciones ABC

Guardar Guardar y cerrar

Fuente: captura de pantalla del cuaderno de articulación del programa ADACOF (sección del Test de Articulación Repetitivo).

- *Módulo de planes de articulación:* este módulo tiene dos tareas importantes: el registro de actividades y la creación de planes, es decir, se registran los fonemas estudiados y sus respectivos ejercicios durante la sesión de trabajo de los terapeutas con los niños, y se guardan las tareas que tendrán que realizar los niños en su casa con la ayuda de su padre o su madre (registro de actividades). Con la información recopilada se lleva a cabo la creación de planes de forma automática. El objetivo de los planes de articulación es proporcionar al terapeuta una herramienta que brinde información importante sobre cuáles son los problemas articulatorios percibidos por la aplicación y, a la vez, tener un conocimiento profundo sobre el nivel de articulación en el que se encuentra el niño. A partir de lo anterior se podrán reforzar las áreas afectadas con los módulos que sean necesarios para el aprendizaje, desde una perspectiva divertida, es decir, mientras los terapeutas evalúan, los niños se divierten

al usar la aplicación. Los planes de articulación tienen como base para su elaboración al TAR, puesto que la forma de evaluación está centrada en cinco pilares: fonemas, dífonos vocálicos (diptongos), dífonos consonánticos, polisilábicas y oraciones. Los planes se crearán dependiendo de los pilares en los que el terapeuta tiene que trabajar más con los niños evaluados.

- *Módulo de administración de tests:* este módulo le servirá al terapeuta para hacer la consulta necesaria, a través de la Internet, de los planes de articulación, los cuales fueron elaborados en el módulo correspondiente. Esto es: las observaciones que el terapeuta realice se almacenarán en la “Base de Datos Test”, y como la información se encuentra almacenada, y está disponible en Internet, el terapeuta puede disponer de ella en cualquier momento, tomar decisiones y hacer comparaciones con los distintos test. Esta funcionalidad es de gran ayuda, ya que las observaciones y tareas realizadas con los niños

pueden ser útiles a otros terapeutas, especialmente en los casos en que no sean evaluados por su propio terapeuta.

- *Módulo central:* este módulo reúne los otros módulos de la aplicación y presenta la interfaz gráfica para el terapeuta, los niños y el padre y la madre de familia. El niño interactúa con cinco módulos: ejercicios fonatorios y logocinéticos, percepción, cuaderno de articulación y construcción de oraciones; cabe destacar que el niño debe interactuar con estos módulos con ayuda del terapeuta o de alguna persona responsable de su tratamiento. El uso de los demás módulos debe estar a cargo del tutor, el cual controlará el progreso del niño a través de los responsables del mismo. Los responsables podrán consultar el progreso y las tareas asignadas a los niños por medio de los planes de articulación. Los datos del niño, los elementos multimedia, las

evaluaciones y los ejercicios de la aplicación se almacenan en la base de datos del dispositivo móvil.

PLAN DE APLICACIÓN PILOTO: ANÁLISIS Y RESULTADOS

A fin de analizar la propuesta planteada, se realizó un experimento inicial con 32 niños del Instituto Piloto de Integración del Azuay (IPIA), a los cuales se les aplicó el TAR; con la información resultante se alimentó a la aplicación desarrollada. La información extraída nos ha permitido llevar a cabo un análisis sobre el nivel de articulación en el que se encuentran, así como las dificultades que presentan.

En el Cuadro 1 se puede apreciar de forma resumida la información recopilada de los 32 niños que fueron parte del análisis realizado, en donde constan sus edades, el diagnóstico médico que tienen, así como el diagnóstico de lenguaje y los trastornos asociados que se encontraron en algunos casos.

Cuadro 1. Resumen de las patologías encontradas en los niños

Edades	Diagnóstico médico	Diagnóstico de lenguaje	Número de niños
4-5	Discapacidad intelectual	Dislalia funcional	1
5-11	Síndrome de Down	Retardo de lenguaje	1
6-7	Espectro autismo	Disfasia mixta	1
	Síndrome convulsivo	Retardo de lenguaje	1
	Discapacidad intelectual	Retardo de lenguaje	2
	Discapacidad mental	Retardo de lenguaje	1
8-9	Síndrome de Apert	Retardo de lenguaje	1
	Síndrome de Down	Retardo de lenguaje	3
	Síndrome alcohólico fetal	Retraso de Lenguaje	1
	PCI con hemiparesia derecha	Disartria	1
9-10	Síndrome de Down	Retardo de lenguaje	2
	Síndrome alcohólico fetal	Retardo de lenguaje	2
	Desnutrición	Retardo de lenguaje	2
10-11	Parálisis cerebral infantil (PCI)	Retardo de lenguaje	1
	Síndrome de Down	Retardo de lenguaje	1
	Desnutrición	Retardo de lenguaje	1
	Espectro autismo	Retardo de lenguaje	1

Cuadro 1. Resumen de las patologías encontradas en los niños (cont.)

Edades	Diagnóstico médico	Diagnóstico de lenguaje	Número de niños
	Espectro autismo	Disfasia mixta	1
	Parálisis cerebral	Retraso de lenguaje	1
11-12	Parálisis cerebral	Dislalia funcional	1
	Espectro autismo	Disfasia mixta	1
	Parálisis cerebral	Retardo de lenguaje	1
	Síndrome alcohólico fetal	Retardo de lenguaje	1
12-13	Parálisis cerebral	Retardo de lenguaje	1
19-20	Parálisis cerebral	Retardo de lenguaje	1
21-22	Distonía motora	Disartria	1

Fuente: elaboración propia.

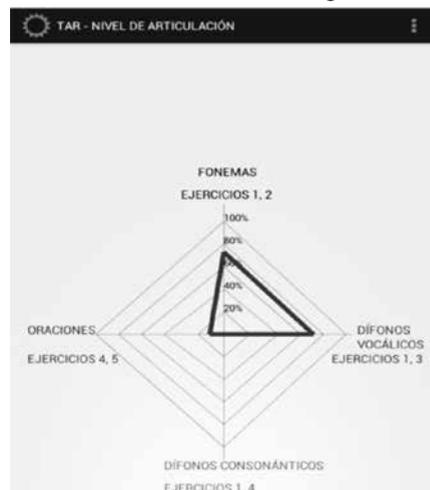
Para el análisis del nivel articulatorio que tiene un niño, la aplicación reúne todos los aciertos obtenidos durante la sesión de terapia, y con ello presenta, mediante un gráfico de barras radiales, en qué zonas tiene un mejor desempeño, así como aquellas en las que se debe realizar el trabajo de refuerzo. Los elementos fonológicos que incluye el TAR son los fonemas, los dífonos vocálicos, los dífonos consonánticos y las oraciones. Este test se aplicó a los 32 niños y esto permitió detectar errores debido a omisiones, distorsiones y sustituciones en los elementos fonológicos antes mencionados. Por ejemplo, durante el trabajo que se realizó con un niño que tiene parálisis cerebral y retraso de lenguaje, se registraron 45 aciertos en la etapa de los fonemas, 5 aciertos en la etapa de dífonos vocálicos, 0 aciertos en la sección de dífonos consonánticos y 1 acierto en oraciones.

Tomando en cuenta que son cuatro campos a ser evaluados en el TAR, se optó por realizar un gráfico radial en forma de rombo, cuyos vértices representan cada una de las etapas del TAR y, al mismo tiempo, cada sección está asociada a los engranajes de la aplicación, de tal forma que si un niño tiene problemas en la etapa de los fonemas, la aplicación recomienda trabajar con los ejercicios fonatorios y logocinéticos (módulos 1 y 2).

En la Fig. 4 se muestra el resultado del trabajo realizado con un niño que presenta

dificultades en los dífonos consonánticos y oraciones, y que tiene un buen desempeño en los fonemas y dífonos vocálicos. Para ello, según la aplicación, las recomendaciones dadas para mejorar en la etapa de los dífonos consonánticos es trabajar con los ejercicios de los módulos 1 y 4, es decir, se debe trabajar en los ejercicios fonatorios y en el cuaderno de articulación. Mientras tanto, en la etapa de las oraciones se recomienda trabajar con los módulos 4 y 5, es decir, se debe trabajar con el cuaderno de articulación y con el módulo de oraciones.

Figura 4. Gráfica resultante del nivel articulatorio de un niño, según el TAR



Fuente: captura de pantalla. Ejemplo de gráfico referido al nivel articulatorio.

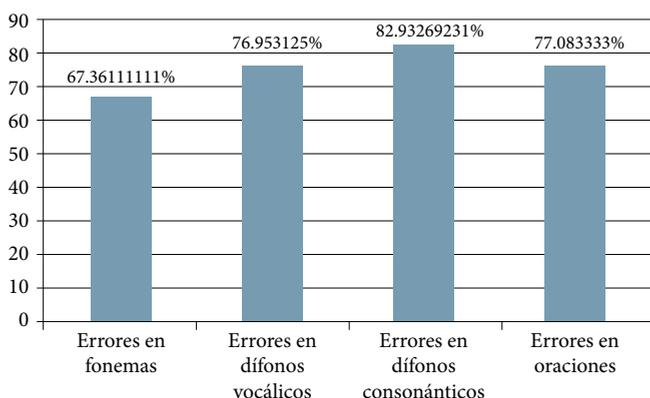
Para este caso particular el plan de articulación sugiere realizar el siguiente trabajo:

Realizar ejercicios fonatorios (soplar una vela, oler las flores), además de practicar con el cuaderno de articulación en el fonema /r/, en las posiciones inicial, media, final y trabante. Del mismo modo, se sugiere trabajar en las letras *b, p, m, f, d, t, s, n, l, k, g, x*, en la posición trabante.

El plan termina con la recomendación de trabajar en oraciones con la estructura simple de sujeto, verbo y complemento.

En la Fig. 5 se puede observar el análisis general de las dificultades que presentan los niños en las cuatro áreas del TAR. Como se aprecia, tienen un 67 por ciento de fallos en la etapa de los fonemas; el análisis también muestra un alto porcentaje de fallos en dífonos vocálicos, con un 76 por ciento. Los niños tienen problemas cuando articulan palabras con dos consonantes, es por ello que en la etapa de dífonos consonánticos alcanzan una tasa de error de 82 por ciento. Para finalizar con el análisis, los niños fallan en un 77 por ciento de la etapa de las oraciones.

Figura 5. Análisis de notas promedio de los errores obtenidos por los 32 niños



Fuente: elaboración propia.

La información que se va generando durante la evaluación se presenta a manera de informe e incluye el análisis indicado en la Fig. 4 y los ejercicios trabajados por el niño para alcanzar un mejor nivel en articulación; asimismo, brinda la posibilidad de que el terapeuta adjunte sus observaciones y recomendaciones.

Para finalizar este análisis, también se estudiaron los tiempos que se requieren para llevar a cabo las siguientes tareas:

- *Aplicación del TAR*: con ayuda de la aplicación se logró disminuir de 30 a 15 minutos por test.
- *Planificación de ejercicios para la terapia*: al emplear la aplicación se requieren

alrededor de cinco minutos, en comparación a los 30 minutos empleados en la planificación manual. Cabe mencionar que en esta etapa, el terapeuta debe efectuar una búsqueda de imágenes y todo el material didáctico adecuado que permita mantener la atención del niño durante la sesión de trabajo.

- *Generación de informes de trabajo*: para generar un reporte completo el terapeuta requiere alrededor de 30 minutos, y con la aplicación este tiempo se reduce a cinco.

Como puede verse, los terapeutas normalmente invierten entre 1 hora y 30 minutos a

2 horas de trabajo diario por niño; pero con ADACOF se requiere aproximadamente 30 minutos para llevar a cabo el trabajo con el niño, su seguimiento y planificación a futuro.

DISCUSIÓN FINAL

Cada niño con discapacidad es un mundo único que requiere cuidado y atención personalizada. La realidad actual que viven los países de Latinoamérica, tanto en el ámbito económico como en el de desarrollo, hace que el cuidado y la educación de estos niños represente un reto para sus familiares, maestros y su entorno en general. Por ello, consideramos que las TIC pueden constituir un aporte significativo a los diversos procesos educativos que se llevan adelante en el ámbito de la inclusión. Sin embargo, es fundamental contar con el talento humano que alimente, valide y aporte al desarrollo de estas tecnologías, siempre sin perder el horizonte de las diversas teorías de la educación y el desarrollo cognitivo. En tal virtud, una aplicación informática que no cuente con material actualizado, y que no esté correctamente enfocado, no hará más que entorpecer las actividades de aprendizaje.

A lo largo de estas páginas hemos podido observar que en varios países se están desarrollando propuestas que buscan mejorar los procesos de educación especial, así como la calidad de vida de las personas que tienen discapacidades; por ello, luego de diseñar, desarrollar y probar ADACOF, hemos podido comprobar que se pueden obtener diversos beneficios del trabajo con tecnologías móviles en el campo de la educación especial. Entre los más importantes podemos destacar:

- La evaluación de los tests se realiza de una forma más ágil, ya que las aplicaciones y dispositivos móviles brindan libertad de movimiento a los terapeutas para realizar su trabajo y son fáciles de transportar e iniciar.

- La aplicación provee una base de conocimiento portátil sobre el nivel de articulación que el niño posee, puesto que todos los resultados obtenidos del TAR se encuentran centralizados en los dispositivos.
- Es más sencillo realizar un análisis comparativo entre dos o más niños con trastornos de lenguaje similares, a fin de analizar las estrategias que se llevan a cabo en cada caso.
- Es posible compartir de forma inmediata la información con otros terapeutas, a fin de realizar análisis conjuntos o estudiar otros casos de éxito.
- Se cuenta con un servicio que ayuda a los terapeutas a construir un plan de intervención que permita reunir los ejercicios adecuados para practicarlos con los niños y poder cubrir todos los déficits articulatorios que se presenten.
- Gracias al avance de la ciencia informática, actualmente las aplicaciones móviles (ya sean Android, iPhone o Windows Mobile) cuentan con una serie de servicios ya desarrollados, como son el reconocimiento del habla o el reconocimiento facial, aspectos que permiten explorar otros ámbitos del seguimiento a la terapia.
- Las tecnologías móviles, hoy en día, poseen un sistema de interacción que es muy amigable, lo que hace que el niño pueda emplearlas de mejor manera y que, a la vez, despierten su atención.

Como parte del trabajo futuro se plantea la posibilidad de explorar las siguientes líneas de investigación:

- Estudiar la posibilidad de usar técnicas que permitan valorar el desarrollo cognitivo, así como las habilidades del niño en su ambiente natural, empleando para ello juguetes que interactúen con dispositivos móviles.

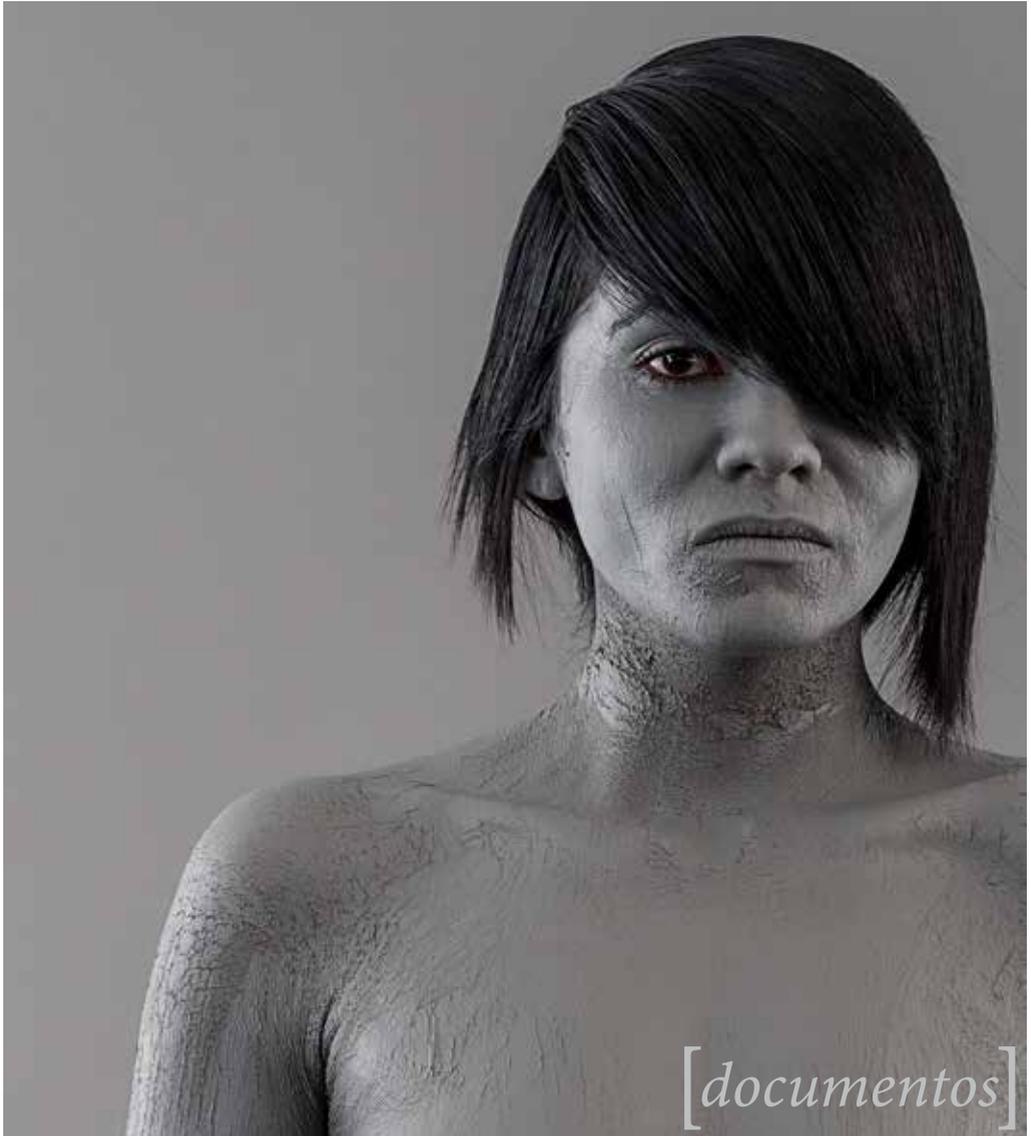
- Desarrollar una propuesta para que los terapeutas puedan brindar apoyo a los familiares a cargo de los niños, usando un enfoque basado en *chat* y/o videoconferencia durante el refuerzo de las terapias en el hogar.
- Construir un tesoro de todos los ejercicios que ingresen en la aplicación para que el sistema pueda presentar los ejercicios específicos que el niño debe practicar, a partir de los déficits articulatorios encontrados, los diagnósticos médicos y el diagnóstico de lenguaje.

REFERENCIAS

- ABREGÚ Tueros, Luis (2009), "Evolución del razonamiento analógico en niños: seguimiento desde los seis hasta los once años de edad", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. XXVII, núm. 1, pp. 97-110.
- BELTRÁN Llera, Jesús y José Antonio Bueno Álvarez (eds.) (1995), *Psicología de la educación*, Barcelona, Marcombo.
- BELTRÁN, Denia, Marcia de la Caridad López, Giovanna Contreras, Daniel Quintana, Lisset Fuentes, Orietta Hernández, Elsa Alonso, Ondina Escalona y Estela Morales (2013), "Histidinemia en niños preescolares con trastornos de la comunicación oral", *Revista de Investigación en Logopedia*, vol. III, núm. 2, pp. 146-162.
- CERVERA, José y Amparo Ygual (2003), "Intervención logopédica en los trastornos fonológicos desde el paradigma psicolingüístico del procesamiento del habla", *Revista de Neurología*, vol. XXXVI, núm. 1, pp. 39-53.
- CRESPO Eguilaz, Nerea y Juan Narbona (2003), "Perfiles clínicos evolutivos y transiciones en el espectro del trastorno específico del desarrollo del lenguaje", *Revista de Neurología*, vol. XXXVI, núm. 1, pp. 29-35.
- DAMICO, Jack S., Nicole Müller y Martin J. Ball (2010), *The Handbook of Language and Speech Disorders*, Chichester (UK), Blackwell Publishing.
- FERNÁNDEZ Zúñiga, Alicia, Marcos de León y Sara Gamba Moleres (2011), "Evaluación, intervención y evolución en un caso de tartamudez temprana", *Boletín de AELFA*, vol. XI, núm. 2, pp. 39-44.
- GARCÍA, Pilar (2012), *La dislalia. Naturaleza, diagnóstico y rehabilitación*, Madrid, CEPE.
- Gobierno de Ecuador-Ministerio de Educación-Dirección Nacional de Educación Especial e Inclusiva-Secretaría Técnica para la Gestión Inclusiva en Discapacidades (SETEDIS) (2013), "Instituciones de educación especial", Quito, Ministerio de Educación, en: <http://educacion.gob.ec/wpcontent/uploads/downloads/2013/03/INSTITUCIONES-EDU-ESPECIAL.pdf> (consulta: 12 de mayo de 2014).
- Instituto Nacional de Trastornos Neurológicos y Accidentes Cerebrovasculares (NINDS) (2010), "Parálisis cerebral: esperanza en la investigación", Bethesda, National Institutes of Health, en: <http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/paraliscerebral.htm> (consulta: 15 de abril de 2014).
- LOAIZA, Diego, Claudia Oviedo, Andrés Castillo, Anita Portilla, Gloria Álvarez, Diego Linares y Andrés Navarro (2013), "A Video Game Prototype for Speech Rehabilitation", *5th International Conference on Games and Virtual Worlds for Serious Applications, VS-GAMES 2013*, Poole (Inglaterra), 11-13 de septiembre de 2013.
- MAHSHIE, James (1996), "Feedback Considerations for Speech Training Systems", *Spoken Language*, Washington, IEEE, vol. I, núm. 1, pp. 153-156.
- MARTÍN, José Luis (2010), "Intervención educativa con el programa ArTIC orientado a mejorar las habilidades articulatorias del habla", en Pilar Arnaiz, María Dolores Hurtado y Francisco Javier Soto (coords.), *25 años de integración escolar en España: tecnología e inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*, Murcia, Consejería de Educación, Formación y Empleo, pp. 3-5.
- MOLINA, Montse, María Ampudia, Sobrino Aguas, Lluís Guasch y Josep Tomás (1999), "Desarrollo del lenguaje", Josep Tomás (ed.), *Actitudes educativas, trastornos del lenguaje y otras alteraciones en la infancia y la adolescencia*, Barcelona, Laertes, pp. 15-27.
- PENNINGTON, Lindsay, Juliet Goldbart y Julie Marshall (2003), "Speech and Language Therapy to Improve the Communication Skills of Children with Cerebral Palsy (Review)", *The Cochrane Collaboration*, en: <http://www.cckm.ca/CPSLPR/pdf/Pennington2003.pdf> (consulta: 29 de abril de 2014).
- PENTIUC, Stefan-Gheorghe, Iolanda Tobolcea, Ovidiu Andrei Schipor, Mirela Danubianu y Maria-Doina Schipor (2010a), "Translation of the Speech Therapy Programs in the Logomon Assisted Therapy System", *Advances in Electrical and Computer Engineering*, vol. X, núm. 2, pp. 48-52.

- PENTIUC, Stefan-Gheorghe, Ovidiu-Andrei Schipor, Mirela Danubianu y Maria-Doina Schipor (2010b), "Speech Therapy Programs for a Computer Aided Therapy System", *Electronics and Electrical Engineering*, vol. XI, núm. 7, pp. 103-105.
- QUINTERO, Erika y Eduardo Molina (2012), "Different Approach to Virtual Worlds, Used as a Strategy to Complement the Therapies of Dyslalia", Séptimo Congreso Colombiano de Computación de la IEEE, Medellín (Colombia), 1-5 de octubre del 2012, pp. 1-6.
- SAZ, Oscar, Victoria Rodríguez, Eduardo Lleida, W. Ricardo Rodríguez y Carlos Vaquero (2011), "El uso de herramientas multimodales para entrenar la pronunciación en el aprendizaje de una segunda lengua en preadolescentes", *Journal of Communications Research*, vol. III , núm. 1, pp. 1-26.
- SCHIPOR, Ovidiu-Andrei, Stefan-Gheorghe Pentiu y Maria-Doina Schipor (2010), "Improving Computer Based Speech Therapy Using a Fuzzy Expert System", *Computing and Informatics*, vol. XXIX, núm. 2, pp. 303-318.
- SEIVANE Cobo, María (1993), *Cicerón. Programa para la adquisición y desarrollo de la capacidad articulatoria*, Madrid, CEPE.
- VILLANUEVA, Pía, Zulema de Barbieri, Hernán M. Palomino y Hernán Palomino (2008), "Alta prevalencia de trastorno específico de lenguaje en isla Robinson Crusoe y probable efecto fundador", *Revista Médica de Chile*, vol. CXXXVI, núm. 2, pp. 186-192.
- YGUAL, Amparo y José Cervera (2013), "Relación entre la percepción y la articulación en procesos fonológicos sustitutorios de niños con trastornos del lenguaje", *Revista de Neurología*, vol. LVI, núm. 1, pp. 31-40.

D O C U M E N T O S



Mesa “Las políticas científicas nacionales y la evaluación de las revistas de investigación”^{**}

Seminario Permanente de Editores

RICARDO CANTORAL URIZA^{**}

En esta ocasión quisiera compartir, desde mi experiencia personal, mi punto de vista sobre las políticas científicas y la evaluación de las revistas de investigación en México.

Comenzaré por presentar muy brevemente el contexto del CINVESTAV, institución para la cual trabajo. En primer término, el CINVESTAV es una institución de investigación de nivel internacional en la que no se cuenta con una editorial propia, por tanto no publica, ni edita, ni promueve revistas institucionales de investigación; quienes impulsamos la edición de revistas nacionales es porque estamos convencidos de su importancia como medio de comunicación y de difusión de ideas, y en consecuencia, para la conformación de comunidades. Y lo hacemos fundamentalmente a través de asociaciones profesionales. En ese contexto, la lógica con la que el CINVESTAV evalúa la producción científica de sus miembros es muy clara, aunque también muy excluyente: sólo se aceptan las publicaciones que estén en el ISI Web of Science (WoS). Ningún otro índice. Tampoco es suficiente que la revista esté indizada en SCOPUS o en la base del CONACyT. Además, cada vez

es mayor la exigencia de que las revistas estén ubicadas en el diez por ciento más alto de factor de impacto en su área de especialidad, lo que significa, en los hechos, que ninguna revista mexicana es un espacio adecuado para publicar con validez institucional de alto impacto. Esa es su política. Yo no la comparto, pero así operamos. Quizá eso explica la razón del por qué la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*, que personalmente dirijo, se encuentra indizada en el Web of Science (WoS) como medio de visibilidad internacional e institucional.

Para comenzar esta charla a la que gentilmente fui invitado, haré referencia al diálogo que recientemente sostuvimos editores de revistas académicas mexicanas con las autoridades del CONACyT, a propósito de nuestra inconformidad por los excesos de información solicitados en la última convocatoria para la evaluación de las revistas en el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICyT).¹ Lo que percibí de ese encuentro me motivó a hacer esta presentación acerca de por qué el

* Se transcribe la participación del Dr. Ricardo Cantoral Uriza en la séptima sesión del Seminario Permanente de Editores que tuvo como tema “Las políticas científicas nacionales y la evaluación de las revistas de investigación”. La reunión se llevó a cabo el 25 de marzo de 2015 en la Coordinación de Humanidades de la UNAM. En la mesa también participaron el Dr. Alejandro Canales (UNAM) y el Mtro. Manuel Ángel Castillo (COLMEX).

** Jefe del Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (CINVESTAV-IPN). Doctor en Ciencias con especialidad en matemática educativa por el CINVESTAV. Investigador nacional II. Director de la *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*. Fundó un campo de investigación sobre los procesos de construcción social del conocimiento matemático avanzado y de su difusión institucional, que se ha acuñado como teoría socioepistemológica de la matemática educativa.

¹ Dicho diálogo inició con una carta firmada por más de 40 editores de revistas pertenecientes al IRMICyT en diciembre 2014 y dirigida a las autoridades del CONACyT. Dichas autoridades dieron respuesta en carta fechada en enero de 2015, a la cual se hace referencia en esta exposición. Por último, el CONACyT convocó a reunión con los editores de estas revistas para entablar un diálogo sobre la convocatoria en marzo de 2015. En dicha reunión, las autoridades del CONACyT presentaron un panorama de la producción científica mexicana a escala regional; en este texto se hace referencia, también, tanto a la reunión como a dicha presentación. Por último, para dar seguimiento a los acuerdos de este encuentro se organizó la sesión del Seminario Permanente de Editores que ahora presentamos.

CONACyT se muestra tan insensible ante el tema de la evaluación de las revistas científicas.

Como decía muy bien Alejandro Canales, a los investigadores nos toca evaluarnos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y en varias otras instancias; y sabemos que el tipo de información que debemos entregar en cada una es muy similar, y que cada trámite implica hacer cosas parecidas. Para el caso que nos ocupa —las revistas científicas— éstas se han quedado al mismo nivel de evaluación que los citados, es decir, parten de criterios que expresan la desconfianza, a diferencia de otros espacios de evaluación que han logrado superar ese nivel.

Hablo de todo esto con conocimiento de causa, pues fui evaluador y también he sido evaluado en todas esas instancias. También fui miembro de un comité de evaluación de revistas del CONACyT hace algunos años; aún recuerdo el tema de entonces para publicaciones de la UNAM. Como sabemos la UNAM no sólo es una gran institución, sino que también es enorme, y a pesar de ello los miembros de los comités se conocen entre sí, es decir que una gran proporción de los colegas que forman parte de los comités pertenecen a una sola institución. Este fenómeno da lugar, por ejemplo, a que algunos afirmen que “tal o cual autor aparece ahí solamente para darle prestigio a la publicación en cuestión, y no tanto por haber colaborado realmente en ella”; mientras que los del otro “bando” (Bourdieu hablaba de campos, pero a la hora de la lucha operan como “bandos”) cuestionan eso mismo respecto de la obra propuesta por los otros. Reconozco, sin embargo, que al final impera la razón y se imponen criterios de sensatez, pero la desconfianza priva.

Esto ocurría al tiempo en que un grupo de investigadores de El Colegio de México había enviado al CONACyT una serie de cartas sobre el tema de la ética y la confidencialidad en la evaluación, pues protestaban por ese requisito puesto por el CONACyT. Yo apoyaba esta idea

de la confidencialidad, porque me parecía innecesario conocer el resultado de la evaluación de un artículo en una revista, mucho menos el nombre del evaluador para dictaminar sobre la calidad de la publicación; perfectamente se puede dictaminar una revista ignorando estos datos. Otros, sin embargo, insistían en personalizar las discusiones. Desde mi punto de vista, aunque las políticas públicas nos llegan como discursos, en el fondo están personalizadas.

Ahora bien, retomando el debate con las autoridades del CONACyT, esa experiencia me hizo pensar que, en aras de contribuir a esta excelente iniciativa del Seminario Permanente de Editores, era necesario plantear qué es lo que sí puede modificar el CONACyT, y qué es lo que no puede modificar. Si logramos encontrar esa franja, encontraremos cómo contribuir con el Consejo; pero al mismo tiempo se necesitaría que éste fuera sensible, que estuviera dispuesto a modificar algunas de sus políticas para el caso de las publicaciones científicas.

El punto central que mueve hoy al discurso público en ciencia, tecnología e innovación, es el Plan Nacional de Desarrollo, y sobre todo el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECITI). En ese documento se plantea el “hacer del desarrollo científico, tecnológico y la innovación, pilares para el progreso económico y social sostenible”. Estas son frases, en el fondo, del Banco Mundial, pero ¿cómo se expresa eso un contexto concreto? Es lo que tenemos que descifrar.

Nuestra posición es que las revistas son fundamentales porque ayudan a cumplir el propósito enunciado por el PECITI y forman comunidad y tradición académica entre nosotros. Lo que los editores nos preguntamos es, por ejemplo, ¿qué tipo de evaluación, y en qué medidas, necesitan las revistas mexicanas para incrementar su visibilidad y para elevar su calidad? Nos hacemos estas preguntas porque hay la percepción de que el proceso de evaluación tan burocrático no contribuye

a elevar la calidad y mejorar la visibilidad. Sí permite en cambio mejorar la documentación, pero no necesariamente ayuda en el sentido que nos interesa en esta mesa. Es por ello que el debate entre el CONACyT y los editores al que ya hemos hecho referencia versó sobre cuatro temas: 1) lo que es política científica; 2) la gran política científica y la micropolítica; 3) los mecanismos para la visibilidad; y 4) los apoyos del CONACyT. Al respecto Manuel Ángel Castillo afirmó en su exposición que los apoyos del CONACyT han ido en descenso brutal, al nivel de que hoy se confunde el apoyo a SciELO y a la UNAM con el apoyo a las revistas. Esto es muy grave porque son dos cosas distintas: el tema de SciELO es fundamental para tener una racionalidad en los indicadores de la evolución, pero no necesariamente ayuda a que la revista modifique, progrese, cambie y tenga manera de sobrevivir. Quienes impulsamos revistas desde asociaciones sufrimos con el financiamiento; no hay quien nos dé un peso, y ahora nos dicen... que todo lo tiene SciELO.

Hablaré entonces de las medidas de mejora que el CONACyT contempla. Intentaré señalar las que nosotros creemos que podrían servir, siempre sobre la base de nuestra experiencia. El Plan Nacional de Desarrollo declara explícitamente que parte de un principio básico del Banco Mundial, es decir, se sustenta en una política amplia, no local. Al final sí habla de mejorar la infraestructura para la investigación, habla de “mano de obra calificada”, y en algún momento menciona los productos que son el vínculo entre la sociedad y la institución; es ahí donde las revistas empiezan a aparecer.

¿Qué presentaron las autoridades de CONACyT en su carta de respuesta a los editores? Lo exponemos para tomar postura, porque estamos del mismo lado: “Contribuir y promover el desarrollo de la ciencia y la tecnología a través de la profesionalización”, es decir, tenemos que escudriñar y llegar a acuerdos sobre qué significa la profesionalización.

Es una noción, no sólo es una palabra. Y más adelante señala: “...las revistas, como mecanismo de difusión de la producción científica”. Ese es el concepto; las revistas son eso. Con base en estas afirmaciones es que apuntalo una tesis: es posible evaluar la calidad del producto mediante el producto mismo; no se precisa de evaluar de nueva cuenta su proceso de evaluación y publicación. Por lo tanto, como diré más adelante, se puede evaluar a las revistas sin tener que evaluar los procesos que la revista llevó a cabo para concretar ese producto. Todo ello ha sido documentado por los colegas de las ciencias bibliométricas.

MECANISMOS DE VISIBILIDAD

El CONACyT planteó dos cosas, en primer lugar: “Aumentar la incorporación de títulos nacionales en la Web of Science y en SCOPUS”. Para CONACyT, que no para el CINVESTAV, ambas son válidas; y de hecho, también reconoce al IMRICyT, que es el índice mexicano. Para algunas áreas del SNI estas tres son válidas, aunque para otras no. Pero entonces, ¿cómo vamos a lograr incorporarnos al WoS o a SCOPUS? La respuesta es: mejorando las publicaciones a partir de estándares internacionales. El estándar internacional del que se habla esencialmente se refiere a los gestores, como el OJS y otros, y a su visibilidad internacional.

Adicionalmente, el CONACyT también promueve una política de acceso abierto, presente también en el Plan Nacional de Desarrollo, en el PECITI. Ya lo dijo Obama: está en el mundo. El problema en México, con una economía menos desarrollada que la de Estados Unidos, es el financiamiento. Si hubiera recursos para producir con acceso abierto no tendríamos problema en ese aspecto. Me parece, a reserva de lo que crean las y los colegas aquí presentes, que tendría que ser una demanda explícita de este seminario la petición de que las revistas reciban recursos económicos para su publicación, con el formato que ellas mismas decidan tener, y no etiquetado a un solo rubro. Eso

daría la posibilidad de elegir a qué rubros aplicar el financiamiento que reciban; además, en términos de monto no sería muy elevado si lo consideramos en proporción al financiamiento total del CONACyT.

Ahora bien, la mayor tensión que se está dando es en relación a la segunda acción a la que se refirió el CONACyT para mejorar la visibilidad; si bien hay una cierta tensión en algunos mandos altos del Consejo con el tema del acceso abierto, hay un segundo tema que está generando una tensión aún mayor, que es el de la especialización. El Consejo lo expresa en términos de “actualizar, mantener y especializar el índice”, pero ¿qué significa “especializar el índice”? Así como se hablaba antes de los criterios de selección, pertinencia, etc., ahora se dice que “el índice debe de tener dos variables”; es ahí donde el CONACyT vive una tensión, porque son dos variables contradictorias: la primera es que tiene que ser incluyente, es decir, tenemos que tener más publicaciones; pero a la vez es excluyente, en el sentido de que los requisitos establecidos reducen mucho las posibilidades de las revistas de ser incluidas en el índice del Consejo.

El CONACyT salva esta tensión que surge de la necesidad de “especializar el índice” creando un comité que depende de él, y que debe ser lo suficientemente riguroso y exigente como para reconocer a las mejores revistas. Esto es, si una revista ya se ha evaluado y ha sido reconocida, le faltaría todavía que se verificaran algunas cuestiones esenciales, como los indicadores de LATINDEX, por ejemplo, es decir, los indicadores formales de la edición. Sin embargo, cuando se debate en los comités no sólo interviene el asunto de los indicadores, sino que se personaliza y se discute acerca de si la publicación de tal o cual persona deberá ser apoyada o no.

Para tal efecto, y aquí es donde veo el punto de mayor contradicción, el CONACyT sigue considerando que la vía insustituible es la evaluación cualitativa de los contenidos realizada por paneles de expertos conformados

por investigadores nacionales. Es ahí donde el CONACyT puede, o cree que puede mantener esa dialéctica —o esa contradicción— entre ser incluyente y ser a la vez cuasi excluyente. Pero esto está sujeto a muchos factores, por ejemplo, de si confío o no en el comité que evalúa mi publicación. Y ahí es donde se produce una dificultad mayor, pues por ejemplo, a las revistas que están en el Web of Science, que es como la “liga mayor” de las publicaciones científicas seriadas, se les pide que también estén incluidas en otra serie de índices de menor prestigio, pues argumentan que el WoS no evalúa el proceso. Y es cierto, Web of Science; evalúa el producto a través de su citación.

¿Qué podemos usar como argumento de respaldo frente a esto? La estrategia que sigue una combinación entre WoS, SCOPUS y la Asociación de Academias de Ciencias de Europa. Esta red tiene un índice que se llama ERIH (European Reference Index for the Humanities) que funciona por criterios cualitativos emitidos por comités de expertos, y lo único que evalúan es a la revista, o sea, conocen sus ejemplares. Lo revisan varios años y emiten una opinión sobre la revista. Si tienen dudas le preguntan a un experto específico de ese campo. Es decir, las Academias de Ciencias de toda Europa —nótese la envergadura— sostienen que es posible evaluar una revista por sus productos. De ella forman parte también la Academia de Ciencias de París o la alemana. Valdría la pena estudiar esta estrategia, para el bien de las publicaciones nacionales.

En el caso de México, el PNPC, en su rubro tres, que es el que nos toca fundamentalmente, habla de educación con calidad. Es ahí donde entra todo el trabajo que hacemos. Pero ¿qué apoyos aporta el CONACyT?: “Contribuir a la transferencia y aprovechamiento del conocimiento”. Para ellos eso es apoyar la divulgación de la ciencia: revistas de divulgación, apoyar museos (y sí están apoyando eso, aunque con poco dinero). Un proyecto de

divulgación puede tener hasta 3 millones de pesos, mientras que una revista podía, hasta hace unos años, recibir hasta 100 mil pesos. No era poca cosa, pero lo que cabe hacer es la comparación. ¿Qué otra acción asume el CONACyT para favorecer la divulgación del conocimiento? El acceso abierto. Pero en este aspecto sólo se está alineando con una política internacional. Es, desde luego, una buena idea, pero siempre y cuando se garantice el financiamiento. El CONACyT quiere promover el tema del uso de información, y para ello está generando repositorios.

Una acción concreta de acceso abierto en Latinoamérica es la red federada, lo que llaman LA Referencia: Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas, que me parece muy buena iniciativa. En ese sentido, México y la UNAM, esta última como la gran institución que es, tienen que ser parte de esas acciones. Es muy importante que todas las publicaciones científicas sean de acceso abierto en Centroamérica y en el Caribe.

¿Qué otras acciones toma en concreto el CONACyT? ¿Por qué nos dicen que sí lo están haciendo? Recuérdese el contexto de este debate, en el que el discurso de las autoridades y el nuestro estaban como en mundos diferentes. El CONACyT establece que “El Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica no evalúa a las revistas”, no las pondera, y eso lo distingue, por ejemplo, de un índice como Qualis, en Brasil. El ERIH tampoco pondera a las revistas, solamente las clasifica en tres grandes niveles: visibilidad internacional, visibilidad cuasi-internacional y visibilidad nacional; no se considera el factor de impacto, por ejemplo, porque en Europa no se considera útil esa estrategia cuantitativa.

También quisiera referirme a que, si bien el CONACyT ha afirmado que apoya a LATINDEX, RedALyC y SciELO, yo tengo mis dudas de la forma efectiva en que lo están haciendo para el caso de RedALyC, por ejemplo.

En mi opinión SciELO va a lograr la visibilidad que estamos buscando, pero no sé si logrará lo que la comunidad de RedALyC hacía. En un artículo de Alfredo Rodríguez que se publicó en *Biblio*, una revista de investigación, se indaga si existe correlación entre la visibilidad y la calidad, y toma cuatro variables que ellos calificaron como claves: la pertenencia a una institución, el idioma de la revista y otros dos. En ese mismo artículo el autor analiza nuestro índice, el de CONACyT, y en su análisis muestra que en 2007 había 99 revistas (hoy son 120). Era de esperar que en aquellos años, 50 por ciento de las revistas del índice de CONACyT estuvieran en las áreas IV y V, es decir, Humanidades y Sociales. Si revisamos las publicaciones por área veremos que en el Área I y II es muy fuerte la presencia de sociedades y asociaciones. Hay áreas que tienen más dinero, que tienen más vínculo con la industria, y hay otras que no. En el área IV son muy pocas las revistas que producen las asociaciones; la mayoría se realiza en instituciones. En cuanto al idioma, el español domina en el área IV: más de 70 por ciento se publica en ese idioma, lo cual indica que la política de la traducción no resultará trivial para esa área, y por lo tanto los mecanismos para el llenado de la evaluación tendrían que ser diferenciados. No es cierto, por otro lado, que la traducción al inglés produzca automáticamente más visibilidad y un factor más alto que el Q2. En la mencionada reunión entre autoridades y editores, CONACyT presentó un informe de la producción científica mexicana donde nos ubicábamos principalmente en Q4, Q3, y de pronto subimos a Q2, pero podría ser momentáneo; esto es así porque es muy difícil mantenerse en ese nivel, ya que esos indicadores no miden la revista, sino que miden la relación de la revista con una comunidad de referencia, de manera que si la comunidad es muy grande a nivel internacional, el indicador Q será muy pequeño. En este aspecto difiere del CONACyT: el Consejo sostiene que la traducción es lo que permitirá que la visibilidad de las revistas se incremente sustancialmente,

y esto mismo lo sugiere SciELO, pero no necesariamente es así. La *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa* (RELIME), por ejemplo, es multilingüe (los artículos se aceptan en español, inglés, portugués o francés, y los resúmenes se publican en esos cuatro idiomas), pero lo importante es que tiene comunidades de referencia maduras y diversificadas, esto es, no se trata solamente de tomar en cuenta al idioma en que se publica, sino de quiénes la leen, cuál es el tamaño de su comunidad de referencia.

Para estar en WoS no se requiere que los artículos estén escritos en inglés; basta con que el resumen y el título estén en ese idioma. Y para que WoS evalúe la revista se le entregan los productos y ellos hacen el trabajo bibliométrico en sus redes. Para que la Asociación de Academias de Europa evaluara a la RELIME lo que les entregamos fueron los productos y nuestras ligas, es decir, los contenidos de la revista. Lo mismo sucedió con SciELO. En cambio el CONACyT exige la documentación de todo el proceso (árbitros, dictámenes, porcentajes, currículos...), y desde mi punto de vista ahí es donde podemos proponernos incidir, es decir, en convencer al CONACyT de que modifique su manera de evaluar a las revistas científicas. No conviene a la comunidad partir de la desconfianza.

Cuando la RELIME entró a WoS efectivamente comenzaron a llegar artículos de distintas latitudes (Turquía y China, por ejemplo); ahora también recibimos más propuestas de Europa y de Estados Unidos, pero el grueso de nuestra comunidad sigue siendo de Iberoamérica, a la que se agregan Francia e Italia por cuestiones disciplinares. Hay, por supuesto, otras áreas en donde “todo mundo” escribe en inglés, o donde todo se lee en inglés. La RELIME formó parte de índices como LATINDEX y SciELO desde antes de que el índice de CONACyT la incluyera; esto debido al contexto institucional. Para quienes editamos la RELIME, LATINDEX y CLASE nos enseñaron muchas cosas porque al principio

ignorábamos todo lo concerniente al proceso editorial. Les hicimos caso y progresamos. Cuando el CONACyT evaluó la revista en 2004 nos admitió, y desde entonces nos hemos mantenido ahí. Cuando nos piden enviar dictámenes los mandamos sin nombres y nunca nos los han pedido, por eso creo que éste es un tema de la comisión, y no del CONACyT, y por lo tanto es algo que se puede modificar.

Para incrementar la visibilidad, consideramos que no se trata solamente de entrar a las grandes bases; en la RELIME recorrimos un camino paralelo que consistió en entrar a las bases locales, a las bases regionales: en Brasil a Qualis, en Colombia a Colciencias, en Chile a CONICYT, y a la ANECA en España; con eso logramos aumentar la visibilidad de la revista como etapa previa, porque esa es nuestra comunidad de referencia. El 50 por ciento de nuestros autores son latinoamericanos y los demás son del resto del mundo. Si nos enfocamos en Latinoamérica podemos observar la importante presencia de México. ¿Qué acciones llevamos a cabo? Incrementar el banco de árbitros con colegas de diferentes países e instituciones, fundamentalmente de Brasil, España y Latinoamérica toda: cruzar informaciones entre bancos de datos con revistas brasileñas nos ayudó mucho. Y también hicimos un esfuerzo por “hermanar a las revistas”. En el portal de la revista agregamos a *Perfiles Educativos* y a *Bolema*, una revista brasileña, y les pedimos que hicieran lo mismo en sus portales, porque eso da visibilidad y hermana.

REFLEXIONES FINALES

Esa es, muy resumida, nuestra historia. Entramos al CONACyT, a LATINDEX, a las bases nacionales, al WoS y a Scopus, y a EBSCO para la distribución en bibliotecas. Hoy nuestro tema a mejorar es el relativo a los factores de impacto. Y lo más nuevo que estamos haciendo es promover a la revista en las redes sociales, porque los jóvenes investigadores se mueven por Facebook y Twitter, van más

rápido que nosotros... Para ellos OJS es “pan comido”. Está por verse cómo nos va con las redes sociales, porque es algo nuevo. Nosotros empezamos a explorar el uso de OJS antes de que el CONACyT lo pidiera como un requisito o lo considerara como un medio adecuado. Creo que es la ruta que llevaremos todas las publicaciones de una u otra manera.

Para cerrar esta intervención quisiera mencionar que la comunidad de referencia de la *RELIME* tiene en WoS sólo seis o siete revistas; por lo tanto los factores de impacto del cuartil más alto Q2, son a su vez bajos con respecto a otras revistas de otras áreas en el mismo cuartil. Pero esto no es así por la revista misma, sino por las características de la comunidad de diálogo, que es lo que determina en gran medida al factor de impacto. Entonces, hay que trabajar mucho para que las instituciones no caigan en la tentación de evaluar al investigador por el factor de impacto que tiene una revista, cuando el investigador lo que ofrece es un producto. Es en esta tentación (evaluar por el factor de impacto) en la que caen con frecuencia las instituciones.

El factor de impacto de la *RELIME* va subiendo; pero como le hemos dicho a los colegas de Thomson Reuters, nunca vamos a llegar a los factores de impacto Q1 porque el tamaño de la comunidad de referencia de la revista, numéricamente hablando, no alcanza para este nivel. En lo que quiero hacer énfasis, para finalizar, es en que lo que el CONACyT no mostró en la reunión a la que nos hemos referido en estas líneas: datos que tienen que ver con nuestras comunidades, pero no con las revistas. Al respecto, quiero reiterar que valdría la pena considerar como referencia el ERIH, porque atiende también a los aspectos cualitativos de las revistas.

Para terminar, creo que podríamos proponer estrategias que desarrollaría la Red, como hacer que nuestros sitios web y nuestros accesos abiertos se vinculen entre los portales de todas las revistas, no sólo de México, sino de toda Iberoamérica o en su comunidad

de diálogo. Es decir, que las revistas dejen de pensarse cada una singularmente, y que se hermanen entre sí, lo que implica, por cierto, comenzar por precisar qué es eso de hermanarse. El acceso abierto ayuda a la difusión; pero también es cierto que persiste la preferencia por citar autores del llamado primer mundo. En ese sentido, hay que diseñar, explicitar y llevar a cabo una política desde el CONACyT para promover la lectura y la citación entre las revistas nacionales e iberoamericanas, dentro de los márgenes éticos permitidos. También es necesario compartir editoriales, escribir en conjunto, es decir, que las revistas compartas discusiones sobre temas de política pública nacional o internacional. Otra acción posible sería compartir bases de datos de los comités editoriales y las carteras de árbitros. Además de que, como hemos dicho a lo largo de este texto, lo que se evalúe sean las revistas. Algunas de mis propuestas muy concretas son:

1. La evaluación del CONACyT podría, sin violar el PECITI ni el Plan Nacional de Desarrollo, hacer una combinación entre criterios cualitativos y cuantitativos. El efecto que tendría esta combinación no afectaría, por ejemplo, a los indicadores del índice *h*. Ellos estarían confiados en que hay calidad y nosotros no tendríamos que hacer tantos trámites administrativos de carácter burocrático para ser evaluados.
2. Una evaluación tendría que tener como respuesta un apoyo económico. Una revista que depende de sus propios recursos no puede sobrevivir en acceso abierto si no recibe financiamiento. Creo que la propuesta de los editores para que se regrese el financiamiento a las revistas es fundamental; ahora el reto es mantenerlo.
3. Sería muy bueno que el CONACyT hiciera esfuerzos por sensibilizar a las instituciones —y al propio SNI— de que los factores de impacto, como variable cuantitativa, no son suficientes, y que

la evaluación cualitativa no precisa de lo que hoy nos están pidiendo. Es en esta zona donde creo que podemos intervenir para modificar su política.

RESPUESTAS DE RICARDO CANTORAL A LA SESIÓN DE PREGUNTAS

Para asistir a esta presentación estuve leyendo algunos artículos de especialistas en evaluación de revistas —y de publicaciones en general— que afirman que el factor de impacto tiene un problema, y lo mostraban matemáticamente. Ellos dicen que el factor h es mejor, u otro tipo de variable. El problema es que al factor h le va a pasar un poco lo mismo. Me gusta más la idea que se está cocinando ahora entre todos los asistentes: pedir que la evaluación sea sobre productos, y que esta idea se sustente en evaluaciones de otros grandes organismos que ya lo han hecho. De hecho, he propuesto una combinación de lo cualitativo con lo cuantitativo, con base justamente en los artículos que leí. Lo que dicen los especialistas en evaluación bibliométrica es que la comunidad considera que la evaluación cualitativa es lo mejor, es decir, analizar los artículos, pero que es muy cara, en tiempo y en costo; en contraste, la evaluación cuantitativa es más eficiente porque implica una manera indirecta de evaluar. Pero cuando hablamos del índice de CONACyT no nos estamos refiriendo ni a una ni a otra; no es que consideren los factores de impacto, sino que en el Consejo se realizan procesos de reevaluación de lo evaluado. Como jefe de departamento en el CINVESTAV, que es el equivalente a director de instituto en la UNAM, cuando presento la documentación de mi instituto pruebo que los estudiantes se graduaron y que hubo jurados de diversos países, pero no presento los dictámenes del evaluador porque con lo que se entrega es suficiente para que puedan confirmar que el posgrado tiene componente internacional. Sin embargo, el CONACyT sí solicita esta reevaluación a las revistas.

El punto neurálgico de la cuestión es encontrar en dónde sí se puede modificar el CONACyT. No se va a modificar el Plan Nacional ni el PECITI; el tema es la contradicción entre ser incluyente y ser cuasi excluyente. Me parece que lo que busca el CONACyT en verdad es que estemos en SciELO para que desde ahí se documente estadísticamente, al final del sexenio, que se incrementó la presencia en WoS a partir del SciELO Citation Index. Creo que esa va a ser la estrategia concreta. Por eso lo que debemos debatir es si es posible evaluar el producto, y si para ello habría que solicitar el apoyo de las instituciones con oficio, por ejemplo Demográficas, El Colegio de México y LATINDEX, para que nos ayuden a saber cómo se identifica una comunidad de referencia y cómo se correlaciona esto con los indicadores. Y si eso se puede medir, se puede cuantificar, resultaría una combinación interesante lo cuali con lo cuanti, pero si le proponemos esto a CONACyT nos va a decir que lo hagamos nosotros, porque saben que nos vamos a tardar más de un año. En verdad conviene que nuestra respuesta próxima sea muy rápida, y que incluya propuestas muy concretas para coadyuvar con las soluciones. Quienes formamos parte del Seminario debemos empezar un proceso más largo de decisión y aclaración, incluso conceptual.

Con el fin de precisar algunas cosas diría que el CONACyT no va a dejar de evaluar, y creo que nosotros debemos de estar abiertos a la evaluación. Lo que tenemos que lograr precisar es cuáles son los mecanismos de evaluación que permiten aumentar la visibilidad y dar estabilidad a una publicación conservando la calidad. Ahí es donde está, en este momento, la contradicción mayor. Lo que se escucha del lado de la convocatoria del CONACyT se refiere más bien a procedimientos administrativos y a desconfianza. Y la desconfianza viene, en parte, de personalizar los procesos de evaluación a las revistas.

En síntesis, este seminario puede muy bien ser un actor para que las comunidades

de referencia hagan conciencia del fenómeno que se está viviendo. ¿Cuál es el riesgo mayor? Que las grandes empresas editoriales monopolicen la producción del conocimiento. Por ejemplo, cuando la *RELIME* entró al WoS le empezaron a llegar cuatro veces más artículos que los que le llegaban antes, pero también llegan ofertas de Springer para formar parte de su catálogo, por ejemplo. Algunas *revistas mexicanas* aceptaron algo parecido

y les cambiaron el ISSN: hoy aparecen como revistas de otros países. Lo anterior deja ver que hay riesgos. Por todo ello, en mi opinión, lo que esta comunidad pueda empezar a construir y compartir con nuestras comunidades de referencia es lo único que nos va a permitir resistir; pero también hay una zona donde el CONACyT podría hacer modificaciones, de manera que la comunidad de editores y sus publicaciones sigan creciendo.

R E S E Ñ A S



El proceso de creación de la Universidad Nacional de México a través de las fuentes documentales

Lourdes Alvarado (compiladora)

México, Universidad Nacional Autónoma de México-Coordinación de Humanidades,
Col. Sociedad y cultura. México Siglo XXI, 2013

Morelos Torres Aguilar*

Cuando se visita el imponente campus de ciudad universitaria en el sur de la Ciudad de México, o las diferentes escuelas y facultades que constituyen actualmente la Universidad Nacional Autónoma de México, resulta muy difícil imaginar la complejidad del proceso que dio origen a esta institución centenaria. Muchos fueron los obstáculos que se interpusieron para su fundación, y otros tantos los esfuerzos que se necesitaron para lograr consolidarla. Diversos autores como Raúl Carrancá, Javier Garcíadiego, Jesús Silva Herzog, Alfonso de María y Campos y Renate Marsiske han abordado el vasto tema; ocupa entre ellos un lugar destacado Lourdes Alvarado, cuya obra *La polémica en torno a la idea de Universidad en el siglo XIX* es ampliamente conocida, y quien ha publicado recientemente *El proceso de creación de la Universidad Nacional de México a través de las fuentes documentales*.

Este volumen, conformado por cinco secciones, expone detalladamente los momentos que hicieron posible la creación de esta casa de estudios, desde los antecedentes remotos de la propuesta de su fundación, hasta el periplo de su nacimiento, e incluso hasta el término de su primer rectorado. En la Introducción de esta edición compilatoria, Alvarado explica que el propósito de la obra es

...poner al lector en contacto directo con los testimonios históricos básicos que le permitan conocer, comprender y reinterpretar el largo y difícil proceso de creación de la Universidad Nacional de México, institución que, a diferencia de la corporación colonial, debía ser laica y abierta a todas las corrientes del pensamiento y a todas las disciplinas científicas, como aspiraba el que fuera su principal impulsor, Justo Sierra Méndez (p. 7).

Para cumplir tal objetivo, la autora ofrece un conjunto documental en el cual se transcriben artículos, actas, proyectos de ley, leyes, discursos, crónicas e informes relacionados directamente con el tema del estudio. De ahí la utilidad de la antología, pues como suele suceder en

* Profesor-investigador de la Universidad de Guanajuato (México). CE: morelostorres@gmail.com

el ámbito de la investigación histórica, muchos de estos documentos resultan de difícil acceso, ya que provienen tanto de libros y periódicos del siglo XIX, como de los fondos Ezequiel A. Chávez y el Consejo Superior de Educación Pública, bajo custodia del Archivo Histórico de la Universidad Nacional.

En el primer capítulo del libro, titulado “Un largo proceso”, Lourdes Alvarado incluye dos artículos de Justo Sierra publicados en 1875, en los cuales se recomienda por primera vez la creación de una universidad, independiente del Estado, “como solución ideal al problema que desde su punto de vista representaba la educación superior en el país” (p. 8). Dicha propuesta pretendía contraponer, a la enorme influencia que tenía el clero en el campo de la educación mexicana en ese entonces, una institución universitaria laica, libre y científica. El ideal de la “educación libre” se derivaba de las reconocidas experiencias europeas, por ejemplo de las universidades alemanas, las cuales se regían por el libre pensamiento, con excelentes resultados.

Cabe señalar que, para la época en que fue concebida, la propuesta resultaba ya, de inicio, avanzada, y hasta cierto punto visionaria, pues incluía en forma implícita la noción de autonomía, esto es, consideraba que la nueva universidad no debía estar regida por el Estado, y que la labor de éste debía limitarse a proporcionar los recursos necesarios tanto para el funcionamiento de la universidad, como de los demás niveles de la instrucción pública.

La inclusión de estos dos artículos resulta ciertamente atinada, ya que suele considerarse que la idea de fundar una institución de educación superior laica en México partió del “Proyecto de Ley constitutiva sobre el establecimiento de la Universidad Nacional”, presentado por el propio Justo Sierra en 1881 ante la Cámara de Diputados. Como es natural, este último documento se halla incluido también en el primer capítulo de la compilación, así como un artículo, un discurso y un documento original —de 1883, 1902 y 1905, respectivamente— donde se señala el estancamiento en que se encontraba la instrucción pública, y se ofrecen alternativas para su mejoramiento. En particular el documento titulado “Estudio y apuntes para una reforma. Urgencia para organizar una universidad”, pondera los beneficios que ofrece la educación superior, a partir de las experiencias de las universidades estadounidenses, francesas, italianas, españolas y alemanas:

Las universidades facilitan a los profesores y alumnos la íntima comunicación de sus pensamientos; se cambian conceptos, principios, ideales, y se establece entre ellos una corriente intelectual, encauzada por la armonía en el método que los impulsa y lleva al desarrollo de lo conocido y al descubrimiento de lo ignorado; difundiendo con amor la ciencia y preparando a la juventud para la colaboración de sus trabajos... en las universidades se estrechan los vínculos de compañerismo entre los maestros y los discípulos, reforzando el ideal altruista que es el lazo de cohesión en la humanidad... (p. 109).

El segundo capítulo de la obra, titulado “El debate por la Universidad en el seno del Consejo Superior de Educación Pública”, muestra cómo, al interior de este organismo, Justo Sierra impulsó la idea fundadora sesión tras sesión a lo largo de los meses de abril y agosto de 1910, y da cuenta de las discusiones que se abren sobre el tema de la propia fundación entre grandes personalidades como J.C. Williams, Victoriano Pimentel, Manuel Flores, Miguel F. Martínez, Luis Cabrera, Ezequiel A. Chávez y el propio Justo Sierra. En las actas destacan en particular las acaloradas discusiones entre Porfirio Parra y Francisco Vázquez Gómez, cuya posición es a veces sumamente crítica con el proyecto. En el mismo capítulo se insertan las observaciones elaboradas por Ramón Corral, José Yves Limantour y Manuel G. Cosío, a la sazón miembros del gabinete presidencial de Porfirio Díaz, respecto al proyecto de ley; buena parte de ellas fueron atendidas, según consta en el respectivo documento.

El tercer capítulo se refiere a “La fundación de la Universidad Nacional”, y en él se incluye la Ley constitutiva de la institución, así como la de la Escuela Nacional de Altos Estudios. La importancia de esta última —que consta de una sección de humanidades, otra de ciencias exactas, físicas y naturales, y una más de ciencias sociales, políticas y jurídicas— reside en que a la larga habría de dar origen a facultades tan importantes y emblemáticas como la de Filosofía y Letras, y la de Ciencias. En este capítulo se incluyen también los discursos pronunciados en las inauguraciones de la propia escuela, y la de la Universidad, así como una crónica de las fiestas del Centenario, en la cual Genaro García relata los coloridos pormenores de la inauguración universitaria.

Los capítulos cuarto y quinto resultan sumamente interesantes. El primero de ellos recoge las críticas despiadadas que dos profesores positivistas, Agustín Aragón y Horacio Barreda, le hacen a la naciente Universidad Nacional, y las cuales fueron publicadas precisamente en la *Revista Positiva* entre 1910 y 1912. ¿Por qué protestan tan airadamente los positivistas por el nacimiento de la nueva institución? En primer lugar, Aragón se queja de que en la Universidad se generará una casta privilegiada: “Toda corporación alimentada con las ubres del tesoro de los contribuyentes, que expide diplomas, que concede honores y maneja fondos propios, propende a embotellarse y a decir a los no iniciados: el que no crea en mí, fuera de aquí...” (p. 317).

Además afirma que, a despecho de lo afirmado por Justo Sierra en sus discursos, muchos de los grandes genios de la ciencia no se formaron en las universidades; que la Escuela Nacional Preparatoria ha formado mejores alumnos que aquéllos que serán formados por la Universidad; y censura que en la Escuela de Altos Estudios, algunos cursos, como el de psicología, se impartan en inglés. Cabe señalar que en la crítica de Aragón hay también una alusión implícita a lo que consideran una ingratitud, porque de uno u otro modo, le reclama a Justo Sierra que no mencione y honre la figura de Gabino Barreda, fundador de la Escuela Nacional Preparatoria y emblema del pensamiento positivista. Por eso escribe:

Al llegar al final del discurso... [de Sierra] leído cuando se inauguró la Universidad... y al no ver ni el nombre de Barreda en una larga pieza oratoria en que tanto se habla de la educación nacional... [me pregunto] ¿Querrá borrar su recuerdo a fuerza de un estudiado silencio?... Barreda... sí fue educador... (p. 355).

Pero la crítica de Aragón es delicada en comparación con aquella emprendida por Horacio Barreda. De hecho, ambos escriben al alimón un artículo inclemente, en el que se nota la pluma del segundo, donde se cuestiona no sólo la existencia de ésta, la Universidad Nacional, sino la de todas las universidades, a las que consideran decadentes, caducas, “venerables ruinas que tienden a desaparecer” (p. 367). Por ello, escriben sobre la fundación de la Universidad de México: “es un verdadero anacronismo y constituye un positivo retroceso... es un absurdo el querer que el Estado suministre todos los recursos materiales para sostener la instrucción, y dar por sentado a la vez que la instrucción pública sea libre” (p. 368).

Para mostrar la postura hipercrítica de Barreda, el libro incluye unos “Apuntes para la historia o diálogos entre el buen sentido común y uno de sus discípulos”, en los cuales este autor llama a los universitarios “pedantócratas”, califica a la naciente institución como “retrógrada, absurda y hasta ridícula”, la acusa de pretender “monopolizar y corromper en su provecho la noble esfera de las ideas”, y de negar “a la ciencia su cualidad de educadora intelectual y moral, esto es, de *unificadora* de criterios”. En el artículo de Barreda se puede apreciar con claridad el choque entre paradigmas que representa para los positivistas el surgimiento de la casa de estudios: para ellos, formados en el pensamiento de Augusto Comte, todo estaba ya perfectamente resuelto, explicado y articulado dentro de la Ley de los Tres Estados, es decir, dentro de un pensamiento unificado; en cambio, el pensamiento universitario, por su naturaleza *libre*, todo lo cuestiona, en todo encuentra una pregunta, todo es susceptible de ser problematizado; y en lugar de unificación o uniformidad, busca pluralidad de ideas, de conceptos, de corrientes de pensamiento. ¿Podría existir mayor diferencia entre ambas posturas, que vistas de este modo, resultaban irreconciliables?

Por último, en el capítulo sexto de su obra Lourdes Alvarado recoge “La respuesta de los universitarios”: dos textos de 1911 y 1913, respectivamente, en los cuales Antonio Caso, como profesor universitario, y Joaquín Eguía Lis, como rector de la institución, emprenden la reivindicación de la naciente casa de estudios. Aunque el artículo de Caso comienza con un tono irónico, se centra rápidamente en el problema. Para él, la postura de Aragón proviene de su aversión a la filosofía, y por extensión, a las humanidades; de su temor a

...oír tronar cerca de las cátedras apolilladas que han reposado durante largos años en la quietud dogmática de un comtismo desnaturalizado,

la voz de los profesores de filosofía que armados con la dialéctica irrefutable de la historia, y los resultados ostensibles de la elaboración científica contemporánea, demuestran la perennidad del pensamiento filosófico concomitante a todas las épocas de la civilización (p. 477).

A juicio de Caso, los positivistas como Aragón temen la irrupción de “una generación nueva, ávida de ciencia y de libertad y cansada ya, por ventura, de la misérrima escolástica positivista”. Esa generación, sin duda, es la del Ateneo de la Juventud. En suma, por las numerosas y sugerentes ideas que contiene, el artículo de Caso “La Universidad y la capilla o el fetichismo comtista en solfa” merece una relectura atenta en nuestra propia época, tan ayuna de filosofía y de humanidades.

Cierra este último capítulo del libro el Informe presentado por el Dr. Joaquín Eguía Lis, rector de la Universidad Nacional de México entre 1910 y 1912. Además de cumplir con su función meramente informativa, el documento ofrece una reflexión final en la que describe tanto los ataques y los conflictos a los que ha tenido que hacer frente la institución, como los aciertos que le han permitido sobrevivir. Los primeros, escribe Eguía, han sido causados por la ignorancia de quienes no reconocen que el propósito de la casa de estudios

...es el muy excelso de dar independencia a la instrucción superior dentro del gobierno de la nación... el ideal de la Universidad, el ideal de toda enseñanza, es la libertad absoluta respecto del poder público que no es, que no puede ser, que no tiene derecho a ser autoridad docente... la Universidad será lo que hasta ahora ninguna institución ha llegado a ser entre nosotros: un centro libre de cultura superior, encaminada al perfeccionamiento de la sociedad mexicana (pp. 531-533).

En vista de lo anterior, *El proceso de creación de la Universidad Nacional* es, por los documentos que contiene, una obra útil, necesaria para comprender el difícil proceso que tuvo que enfrentar la institución para surgir y para sobrevivir. Además, su lectura nos ayuda a comprender no sólo los propósitos de la educación superior en su momento, sino las aspiraciones de toda educación superior en nuestros días. Porque la libertad y la autonomía, la apertura a las nuevas ideas y el surgimiento de nuevas corrientes intelectuales son hoy, como lo fueron ayer, tan imprescindibles para una universidad como la comunidad y la solidaridad que la conforman.

Educación y lucha de clases

Aníbal Ponce

Buenos Aires, Ediciones Luxemburg, 2014

Cinthia Wanschelbaum*

A 80 años del conjunto de conferencias que originaran el libro *Educación y lucha de clases*, Ediciones Luxemburg de Argentina decidió reeditarlo junto a un ensayo introductorio cuyo objetivo es analizar la obra ponciana en y desde el siglo XXI.

ALGUNAS LÍNEAS SOBRE ANÍBAL

Aníbal Norberto Ponce nació en 1898. Murió en 1938. Vivió 40 años entre Dolores, Buenos Aires, y el exilio mexicano. En esos cortos años de vida escribió alrededor de 3 mil páginas.¹ Hijo de una maestra y un escribano, a los cuatro años ya leía y escribía. Egresó con honores del Colegio Nacional Central (actualmente Colegio Nacional de Buenos Aires). Estudió Medicina en la Universidad de Buenos Aires y la dejó para dedicarse a la Psicología y posteriormente a la crítica literaria, hasta llegar a ser docente. Perteneció a la primera generación de intelectuales latinoamericanos marxistas. Vivió el primer golpe de Estado en Argentina. Conoció el fascismo europeo. Pudo ver los horrores de la guerra civil española. Y visitó también al “hombre de futuro”, como él denominaba a la URSS, donde sintió que renovó su alma. Le invadió “la impresión de vivir en otro mundo, de respirar otro ambiente, de pisar sobre otra tierra” (Ponce, 2009).

En el contexto del primer golpe de Estado en Argentina ocurrido en el año 1930, que instauró la primera dictadura militar, sufrió la persecución política por ser comunista. Por aquellos años, Ponce era un intelectual del Partido Comunista Argentino (PCA). Sus posiciones políticas, sus orientaciones ideológicas y sus acciones militantes se desarrollaron

* Docente de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). CE: cinwans@gmail.com

¹ Su obra se compone de: *Eduardo Wilde. Apuntes para un estudio crítico* (1916); *La obra literaria de Lucio V. Mansilla* (1918); *Avellaneda* (1920); *Estudio sobre Amadeo Jacques* (1922); *Para una historia de ingenieros* (1926); *Un cuaderno de croquis y La vejez de Sarmiento* (1927); *Examen de conciencia* (1928); *La gramática de los sentimientos* (1929); *La evolución de la inteligencia infantil; Problemas de psicología infantil y Los deberes de la inteligencia* (1930); *Ambición y angustia de los adolescentes* (1931); *Sarmiento, constructor de la nueva Argentina; Conciencia de clase y De Franklin, burgués de ayer, a Kreuger, burgués de hoy* (1932); *Diario íntimo de una adolescente; El viento en el mundo; Las masas de América contra la guerra en el mundo y Elogio del Manifiesto Comunista* (1933); *Educación y lucha de clases* (1934); *Humanismo burgués y humanismo proletario* (1935); *Examen de la España actual* (1936); *El centenario de Fourier* (1937); *Apuntes de viaje* (1942) y *Los autores y los libros* (1970).

dentro de la estructura partidaria. “Se convirtió en una figura que forjó una identidad para la intelectualidad comunista” (Camarero, 2007: 265). En 1936, el gobierno militar lo cesó de sus cargos, lo expulsó de la universidad en virtud de “su conocida actuación ideológica”,² y como consecuencia de esto, en 1937 huyó exiliado a México, donde murió en 1938 producto de un accidente automovilístico; iba de Morelia a la capital a leer en el anfiteatro de la Escuela Normal un ensayo con motivo del 55º aniversario de la muerte de Marx. Antes de exiliarse dirigió una carta abierta al ministro de Justicia e Instrucción Pública, en la que destacaba:

... por entrañablemente argentino, no he escrito jamás una línea que no haya tenido por objeto la liberación de las masas laboriosas de mi patria: liberación del latifundista que las explota, del industrial que las desangra, de la Iglesia que las adormece, del político que las entrega maniatadas a los “trusts” del extranjero (Ponce, en Agosti, 1974: 112).

Su vida transcurrió durante la revolución rusa y sus 20 años posteriores. También durante la creación del Partido Comunista Argentino y sus 20 años posteriores. Fue además un activo participante del movimiento de la Reforma Universitaria que estalló en Córdoba en 1918. Utilizando palabras del mismo Ponce, podemos decir que llevó consigo la huella social de la hora que vivió. No nació marxista. No tuvo en su cuna, ni en su infancia, vínculo con Marx. Su admiración infantil y adolescente estuvo en Sarmiento, y sus primeros pasos como intelectual fueron bajo la tutela de José Ingenieros. Fue estando en México, durante el exilio, que “ajustició” a sus padres intelectuales y los consideró como intérpretes de la burguesía. Fue allí donde escribió sus últimos cinco trabajos, sintiendo a las “masas indígenas” que años antes habría despreciado; tema que fuera interrumpido y quedara inacabado por su abrupta muerte. Ponce encontró en el marxismo “la atmósfera indispensable a su inteligencia” (Ponce, 1974: 175). Y con ese encuentro, rechazó a sus antiguos ídolos de la Generación del 80, entendió que al enemigo había que combatirlo también en sus reductos teóricos, y destacó la dimensión ética y humanista de la lucha revolucionaria y del socialismo. Traductor del “fantasma rojo” bolchevique, inscribió su crítica en los límites del humanismo burgués oponiéndole el horizonte humanista del marxismo y nos regaló, como apunta Kohan (2000), su creación conceptual y política más original: el “Hombre Nuevo”.

Ponce decía que “no se es revolucionario, sino que se llega a serlo” (1963: 41). Y en ese llegar a ser se constituyó en un intelectual marxista orgánico del Partido Comunista Argentino. En un momento de su corta vida, cambió la lente de su cámara e hizo foco en la revolución y en el socialismo. A partir del golpe de 1930 se convirtió en un intelectual combativo y comprometido con la clase oprimida y explotada. Pasó

2 Mensaje del Poder Ejecutivo a la Cámara de Diputados de la Nación, del 9 de diciembre de 1936, suscrito por el presidente Justo y el ministro Jorge de la Torre.

de la herencia científica y positivista de Ingenieros hacia el marxismo “plenamente asumido como explicación y como acción” (Agosti, 1974: 97). Agosti, su discípulo, cuenta que en junio de 1930, Ponce fue invitado por estudiantes de la agrupación estudiantil Acción Reformista a la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, donde pronunció su disertación titulada “Los deberes de la inteligencia”. Esa tarde, afirma su discípulo, por primera vez manifestó explícitamente su acercamiento al marxismo. Dijo que el marxismo no es “sólo el instrumento más perfecto para comprender la sociedad, sino también para transformarla” (Ponce, 2009: 123).

Fue un hombre de la III Internacional.³ Un defensor y propulsor de la estrategia política de “clase contra clase”. “Clase contra clase” fue el “horizonte nítido y fuerte de su pluma” (Kohan, 2000: 66); su marxismo estuvo “fuertemente teñido” (Agosti, 1974: 97) por las influencias tercerinternacionalistas de la época. La estrategia se caracterizó por diagnosticar al capitalismo en una crisis final, y por una crítica radical antiburguesa y antiimperialista. Se argumentaba que en ese contexto histórico las burguesías jugarían un rol reaccionario;⁴ se difundió una caracterización del movimiento socialdemócrata como “socialfascista”, y se le interpretó como el enemigo principal del proletariado revolucionario. La estrategia postulaba: o la dictadura terrorista de la burguesía, o la dictadura comunista del proletariado. Burguesía *versus* proletariado. Clase contra clase. En lo referente al terreno teórico-filosófico, la Internacional Comunista destacó al materialismo dialéctico como método y concepción materialista del mundo, y se le subrayó como la fundamentación científica de la necesidad histórica del socialismo (Sánchez Vázquez, 1990).

En México, fue la docencia la que colmó su tarea. Trabajó en la cátedra de Psicología de la Universidad Nacional; en la de Ética en la Escuela Normal de Maestros; en la de Sociología en la Universidad Obrera; y en la de Dialéctica en el Instituto del Profesorado Secundario. Fue también orientador ideológico para los programas escolares del Ministerio de Instrucción. Además, escribía una vez por semana en la página literaria de *El Nacional*, y se relacionó con la Liga de Escritores y Artistas Revolucionarios (LEAR), de la cual fue nombrado secretario. “Después de unos meses de descanso forzado he vuelto a recuperar la alegría del trabajo”, le escribió en una carta a su hermana tiempo después de haber encontrado en México su nueva casa. La soledad de su vida en México estuvo muy unida a la colonia cubana que se encontraba exiliada allí también. Nicolás Guillén —a quien llegó a querer como a un hermano,

3 Desde el año 1928 hasta 1935, el PCA inspiró su orientación en las resoluciones y lineamientos fijados por la Internacional Comunista. La III Internacional fue una organización, fundada por Lenin en el año 1919 y disuelta por Stalin en 1943, que nucleó a los partidos comunistas de los diferentes países.

4 Por ejemplo, Julio Antonio Mella, fundador del Partido Comunista de Cuba, en un panfleto publicado en 1928 (“¿Qué es el APRA?”, pp. 77 y 97) rechazaba un frente único de la burguesía, la traidora clásica de todos los movimientos nacionales realmente emancipatorios (en Löwy, 2007: 17).

tal como le dijo a su hermana en una carta— y Juan Marinello fueron sus amigos del exilio. A principios de 1938, el secretario de Educación le encargó como tarea orientar los estudios en la Universidad de Morelia y fue designado como titular de las cátedras de Sociología y ética, e Historia de la filosofía. En febrero de ese año se mudó allí, donde vivió hasta fallecer en el desafortunado accidente.

Por los tiempos en que vivió, la revolución no era un sueño eterno; la preocupación de Ponce fue hacer la revolución. Después de la revolución rusa a la cual su maestro Ingenieros saludó con entusiasmo, y llegado el golpe del 30, fue cuando se produjo su viraje al marxismo; la única salida posible fue para Ponce la revolución socialista, democrática y antiimperialista. Y fue esa forma de entender al mundo —y su necesaria revolución— la que manifestó en su docencia y escritura.

EL LIBRO

*Educación y lucha de clases*⁵ es un conjunto de conferencias sobre historia de la educación que Aníbal Ponce dictó en el Colegio Libre de Estudios Superiores⁶ en el año 1934, y que fueron publicadas como libro en 1937. Con ya 80 años de antigüedad, fue un texto fundacional de la Pedagogía y de la historia de la educación marxista en Argentina, que ha sido muy vapuleado en el ámbito científico educativo, por no decir en el de las ciencias sociales y humanas en general. La obra ponciana sufrió un aturdidor silenciamiento y una intencional tergiversación. Se la apollilló; se la durmió y se la llenó de agujeros. Sin embargo, creemos que Ponce debería ser un buen amigo, un buen maestro y un buen compañero de educadores, militantes y del pueblo en general. Pensamos que es fundamental pensar, con él, el hoy. Vivimos en otro siglo, en una época distinta de la que él conoció y analizó, pero su pensamiento sigue siendo actual para la denuncia y esclarecimiento crítico del mundo en el que habitamos.

El libro está dividido en ocho capítulos.⁷ Aníbal Ponce nos invita a recorrer sus páginas realizando un viaje apasionante, pero lineal y europeo, por una historia de la educación que parte del análisis de la educación en la comunidad primitiva, pasa por la educación del hombre

5 La primera edición del libro es del año 1937 (Edición de Talleres Gráficos Argentinos L.J. Rosso, Buenos Aires, 297 páginas). En México fue publicado por primera vez en el mismo año, edición que se agotó en seis semanas. *Educación y lucha de clases* fue editado en distintos países y por diferentes editoriales más de cien veces.

6 Institución de enseñanza pública no estatal fundada en Argentina por Ponce y otros intelectuales a fines de 1929.

7 Capítulo I: La educación en la comunidad primitiva; Capítulo II: La educación del hombre antiguo. Primera parte: Esparta y Atenas; Capítulo III: La educación del hombre antiguo. Segunda parte: Roma; Capítulo IV: La educación del hombre feudal; Capítulo V: La educación del hombre burgués. Primera parte: Desde el Renacimiento al siglo XVIII; Capítulo VI: La educación del hombre burgués. Segunda parte: Desde la Revolución al siglo XIX; Capítulo VII: La nueva educación. Primera parte; Capítulo VIII: La nueva educación. Segunda parte.

antiguo de Esparta, Atenas y Roma, y la del hombre feudal, hasta llegar a la educación del hombre burgués y la “nueva educación” del hombre proletario. Así, nuestro autor ordenó el libro en sintonía con *El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado*, de Engels.

Después de leerlo y releerlo entendemos que el objetivo principal del libro es describir y analizar cómo se conformó el carácter de clase de la educación. Para ello, realiza un recorrido histórico y analiza la función de la educación, el ideal pedagógico, es decir, qué tipo de hombre intentó formar cada clase dirigente en cada sociedad, una vez que las sociedades se dividieron en clases. Si uno recorre sus páginas, va advirtiendo cómo se produjo la escisión del proceso educativo; cómo empezaron a existir en un determinado momento histórico (cuando las sociedades comenzaron a dividirse en clases) diferentes educaciones según la clase social de pertenencia. En el libro, Ponce postula a la educación como un procedimiento de dirección de las clases dominantes hacia las clases oprimidas. “La educación es el procedimiento mediante el cual las clases dominantes preparan en la mentalidad y la conducta de los niños las condiciones fundamentales de su propia existencia” (Ponce, 1975: 174). Y reivindica que sólo en una sociedad nueva, sin clases, es posible pensar y crear una educación nueva. Realiza un profundo y crítico estudio sobre la historia y la realidad social-educativa, para luego invocar a la revolución como la transformación radical necesaria. Este es, sintéticamente expresado, el contenido y la conclusión a la que llegó en la obra.

Explica que en el “comunismo de tribu”,⁸ una sociedad en la que no existían las clases sociales, la educación se caracterizaba por ser una función espontánea de la sociedad. En esta organización comunitaria los niños acompañaban a los adultos en sus trabajos y era por espontánea asimilación de su entorno, por la convivencia con el adulto mismo, que los niños se conformaban de acuerdo con los “moldes” de su grupo. “En las comunidades primitivas la enseñanza era para la vida por medio de la vida” (Ponce, 1975: 11). Sin embargo, esta concepción de la educación como una función espontánea de la sociedad mediante la cual los niños se asemejan a los adultos, dejó de existir en cuanto la comunidad primitiva se fue transformando en sociedad dividida en clases, en la que la propiedad se hizo privada y en la que los vínculos de sangre fueron reemplazados por el poder del hombre sobre el hombre. Cuando los individuos comenzaron a ocupar diferentes lugares en la producción, tal como sucedió en Grecia y Roma, resultó necesario modificar los fines de la educación. El ideal pedagógico dejó de ser el mismo para todos, y ya no fue posible una educación para los niños librada a la espontánea dirección del entorno. De una educación homogénea

⁸ Desde la perspectiva interpretativa ponciana, inspirada en Engels, en la comunidad primitiva se puede hablar de comunismo en la medida en que se trataba de una colectividad pequeña, asentada sobre la propiedad común de la tierra, unida por vínculos de sangre, constituida por hombres libres, con derechos iguales y, sobre todo, con una forma de producción en la cual el escaso desarrollo de los instrumentos de trabajo impedía producir más de lo necesario, y por lo tanto, acumular.

e integral, se pasó entonces a una educación sistemática, organizada y desigual. La concepción del mundo como una realidad mágica, mística y natural fue reemplazada por otra (en la que existen dioses dominadores y creyentes sumisos) que reflejaba la idea de rango aparecida en la estructura económica de la tribu. Esto ocurrió en el instante preciso en que apareció la propiedad privada, la sociedad de clases, la opresión de los hombres y el poder de explotación:

En el momento de la historia humana en que se efectúa la transformación de la sociedad comunista primitiva en sociedad dividida en clases, la educación tiene por problema propio: luchar contra las tradiciones del comunismo de tribu; inculcar que las nuevas clases dominantes no tienen otra finalidad que asegurar la vida de las clases dominadas, y vigilar atentamente el menor asomo de protesta para extirparlo o corregirlo. El ideal pedagógico, naturalmente, no puede ya ser el mismo para todos; no sólo las clases dominantes cultivan uno muy distinto al de las clases dominadas, sino que procuran además que la masa laboriosa acepte esa desigualdad impuesta por la naturaleza de las cosas, y contra la cual sería locura rebelarse (Ponce, 1975: 28).

Con el advenimiento del capitalismo la burguesía replanteó la totalidad de los problemas, entre ellos, el pedagógico. El individualismo burgués y sus fundamentos, el individuo como premisa necesaria y la libertad absoluta para contratar, para comerciar, para crear, para pensar, comenzaron a resonar en la educación. Instrucción para la explotación, resume en pocas palabras lo que para Ponce es la educación en el capitalismo. El naciente capitalismo necesitó de hombres que supieran manejar las máquinas que la industria no paraba de crear y que aprendieran a pensar, querer y actuar a través de la burguesía. La necesidad de instruir a las masas acorde a las nuevas demandas técnicas de la producción capitalista, generó que la burguesía tuviera temor de que esa instrucción permitiera la rebelión de las mismas. Sin embargo, Ponce explica que la burguesía solucionó la tensión entre sus intereses y temores impregnando a la enseñanza con un espíritu de clase; la instrucción que ofreció no comprometía de ninguna manera la explotación del obrero, que es la base misma de existencia del capitalismo. En dar distintas y desiguales “luces” según la clase de pertenencia consistió (y consiste), la hipócrita ideología educativa de las clases dirigentes.

Ponce nos advierte que fue esta hipocresía la que llevó a echarle la culpa de los problemas educativos, tales como la falta de la escolarización universal, a los programas escolares, a los métodos de enseñanza, a la rigidez de los horarios. Se puso el foco en los inconvenientes meramente pedagógicos y se presentó como necesario reformar los programas y los métodos mediante una “nueva educación”. Una nueva educación que, según Ponce, tenía una confianza absoluta en la educación como un medio de transformación de la sociedad. Se proponía construir al

nuevo hombre a partir de la escuela de la burguesía. Aspiración absurda; desconocimiento absoluto de la realidad social, opinaba:

En todas las lecciones anteriores hemos visto que la educación por medio de una escuela renovada aparecía después que la clase social que la reclamaba había afirmado en gran parte sus intereses y mantenía a distancia, por lo menos, al Estado enemigo... “Exigirle” al Estado burgués —no en nombre de una clase enemiga que en tal pedido disimulara un ultimátum, sino en nombre de la “cultura” y del “espíritu”— que se “autolimita” hasta convertirse en Estado cultural y se desprenda así del control de la enseñanza, que es uno de sus más sutiles instrumentos de opresión, resulta una ingenuidad que llega casi a la epopeya (Ponce, 1975: 167-168).

La educación no puede ser en cada momento histórico sino un “reflejo necesario y fatal de los intereses y aspiraciones de esas clases”, afirmaba Ponce (1975: 172). Argumentaba que los ideales pedagógicos son expresión de la lucha de clases y

...no son capaces de transformar la sociedad, sino después que la clase que los inspira ha triunfado y deshecho a las clases rivales. La clase que domina materialmente es la que domina también con su moral, su educación y sus ideas. Ninguna reforma pedagógica fundamental puede imponerse con anterioridad al triunfo de la clase revolucionaria que la reclama (Ponce, 1975: 174).

En efecto, el libro no es un material para pensar cómo hacer mejor a la educación en el capitalismo. No tiene como horizonte pensar y proponer una “buena” educación. Y no lo tiene porque sustenta una feroz crítica al reformismo. Las lecciones son un aporte intelectual para la revolución. Es un pensamiento en el cual está presente constantemente la necesidad de la ruptura con los tiempos “orgiásticos” del capital, como denomina al capitalismo invocando a Marx.

En síntesis, el centro de análisis y preocupación del libro está ubicado, por un lado, en la educación del hombre burgués y en el proceso educativo diferenciado que su educación trajo aparejado. Y por otro, o al mismo tiempo, en la necesidad histórica de destruir esa educación para construir su opuesta: la educación del hombre proletario. Una educación cuyos verbos sean construir, crear, superar. Una educación que no niega la dirección, sino que sirve a los intereses propios, es decir, a los intereses de las mayorías. Una “nueva educación” que representa, para Ponce, una educación (socialista) para la formación y construcción de Hombres Nuevos.⁹ Ese era su sueño.

⁹ El centro de reflexión y acción ponciano está en la natividad del Hombre Nuevo, en la gestación de hombres plenos, totales, desalienados, soñadores. Este reclamo ponciano de hombres totalmente nuevos es el que años después sería núcleo del pensamiento humanista del Che Guevara. El Che fue un reflexivo adepto de la obra de su compatriota. Tal como destacan primero Löwy, y luego Kohan y

OCHENTA AÑOS DESPUÉS

La obra de Aníbal Ponce ha suscitado numerosos análisis y polémicas.¹⁰ Las interpretaciones de sus obras en general, y de *Educación y lucha de clases* en particular, han provocado vastas críticas. Se lo ha acusado de ser liberal, estalinista, bolchevique, racista, pasado de moda, internacionalista, europeísta, afrancesado, poco argentino, latinoamericano, entre otros tantos adjetivos de su persona. Enorme es la descalificación que recibió desde distintas posturas ideológicas. Varios fueron los elogios que también obtuvo; en esta última línea es en la que nos incluimos.

Educación y lucha de clases es un libro que introduce, explica y postula que la educación es un proceso de dirección de las clases dominantes hacia las clases oprimidas; que ese proceso de dirección no existió siempre, sino que se constituyó históricamente cuando comenzaron a aparecer las sociedades divididas en clases; que con la aparición de sociedades divididas en clases, cada sociedad derivó de su concepción del mundo un ideal pedagógico; que ese ideal pedagógico se fue transformando históricamente y respondió a los fines educativos de las clases dominantes; que los fines educativos no son los mismos para todos los hombres, sino que las clases dirigentes los definen de acuerdo con la clase social de pertenencia, generando así no una educación, sino educaciones; que la educación para las clases dominantes tiene por objetivo cuidar y acrecentar sus intereses de clase; que la educación está, por tanto, impregnada de un carácter de clase; y que ese carácter de clase sólo podrá desaparecer en una sociedad nueva, sin clases; en una sociedad socialista.

Quizás desde el siglo XXI, a muchos lectores ávidos de textos sobre educación algunas de sus afirmaciones les podrán parecer un tanto obvias. Pero recordemos que Ponce expuso estas lecciones en el año 1934, varias décadas antes de que se produjera el auge del marxismo en las ciencias sociales; casi 40 años antes de que comenzara a desarrollarse en el campo de la educación la denominada *teoría crítica*; y 30 años antes de uno de sus referentes: Paulo Freire. Ponce nos advierte que, desde que la sociedad se dividió en clases después del comunismo de tribu, la educación se convirtió en un proceso educativo diferenciado. Dar distintas y desiguales educaciones según la clase de pertenencia, bajo el manto hipócrita de la utopía liberal de la homogeneidad, se convirtió en el objetivo de la educación en el capitalismo. Nos habla, entonces, de la educación como una práctica política y como una práctica de clase.

Woscoboinik, lo leyó allá por los años cincuenta. Además *Educación y lucha de clases* y *Humanismo burgués y humanismo proletario*, son los dos primeros libros que manda a editar el Che en Cuba en el año 1961 y 1962, respectivamente.

¹⁰ En el campo de la educación, intelectuales provenientes de distintas tradiciones académicas y políticas desarrollaron estudios sobre la producción pedagógica ponciana. Mediante una búsqueda bibliográfica, encontramos antecedentes escritos por pedagogos argentinos y latinoamericanos que analizan la obra de Ponce. El inventario que logramos construir quedó conformado por trabajos de Jesualdo Sosa, Luis Iglesias, Adriana Puiggrós, José Tamarit y Sandra Carli.

Diversos intelectuales han simplificado, reducido y encasillado al análisis de Ponce ubicándolo en las denominadas *teorías crítico-reproductivistas*. Han hecho de un renglón que escribe en la página 174, donde dice que la educación es un “reflejo necesario y fatal” de los intereses de una clase, la frase para catapultar su pensamiento revolucionario, cuando si uno lee el libro detenidamente y a profundidad, puede advertir que la educación para Ponce es un procedimiento de dirección. No se casa ni con la mirada liberal de que la educación todo lo puede, ni con, a nuestro entender, la mirada crítico-reproductivista que niega la lucha de clases. Para Ponce la función de la educación es doble: por un lado, reforzar el poder de los explotadores; por otro lado, que los hombres acepten la desigualdad como algo natural, de modo de evitar la rebelión de las masas. Sabemos que lo que estamos diciendo puede sonar polémico, pero una cosa es pensar a la educación como reproducción, y otra cosa es pensarla como parte de una totalidad. El pensamiento de Ponce abreva en una perspectiva dialéctica, relacional y total. Piensa a la educación en íntima vinculación y necesaria interrelación recíproca con el proceso de acumulación de capital, y con las relaciones de dominación y explotación. Estudia cómo los cambios económicos, sociales y políticos, cambiaron a la educación; y cómo los cambios en la educación produjeron cambios en la economía, la sociedad, la política. ¡Dialéctica pura! Para Ponce, los hombres, al modificar su modo de vivir, resultan a la vez modificados; y al ser modificados modifican su modo de vivir.

Está claro que no tiene ninguna confianza en la educación como el medio de transformación de la sociedad. Una nueva educación sólo sería posible en una nueva sociedad, una sociedad sin clases, tal y como vio que ocurría en la URSS. Para Ponce, inspiradísimo en Lenin, era imposible pensar en construir al Hombre Nuevo (un hombre total, íntegro, pleno) a partir de la escuela de la burguesía.

En conclusión, *Educación y lucha de clases* es un libro que es praxis. Es un profundo análisis crítico sobre la educación y al mismo tiempo es un llamado a la revolución. Es una obra teórica, sí, pero sobre todo una herramienta de formación y lucha política. Su interés no sólo estaba en describir el mundo, sino, tal como la tesis XI lo proclamaba, en transformarlo. Para Ponce, escribir era actuar.

REFERENCIAS

- AGOSTI, Héctor (1974), *Aníbal Ponce, memoria y presencia*, Buenos Aires, Cartago.
- CAMARERO, Hernán (2007), *A la conquista de la clase obrera. Los comunistas y el mundo del trabajo en la Argentina: 1920-1935*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- KOHAN, Néstor (2000), *De Ingenieros al Che. Ensayos sobre el marxismo argentino y latinoamericano*, Buenos Aires, Biblos.
- LÖWY, Michael (1971), *El pensamiento del Che Guevara*, México, Siglo XXI.
- LÖWY, Michael (2007), *El marxismo en América Latina. Antología desde 1909 hasta nuestros días*, Santiago, LOM.
- PONCE, Aníbal (1963), *El viento en el mundo*, Buenos Aires, Futuro.

- PONCE, Aníbal (1974), *Obras completas*, tomo III, Buenos Aires, Cártago.
- PONCE, Aníbal (1975), *Educación y lucha de clases*, Buenos Aires, Cártago.
- PONCE, Aníbal (2009), *Humanismo burgués y humanismo proletario*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- SÁNCHEZ Vázquez, Adolfo (1990), "El marxismo en América Latina", *Revista Casa de las Américas*, núm. 178, pp. 3-14.
- WOSCOBOINIK, Julio (2007), *Ponce en la mochila del Che: vida y obra de Aníbal Ponce*, Buenos Aires, Proa XX.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
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.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
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. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, 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 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.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: 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.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. XXXI, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El *ranking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/sección/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
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



issue

