


EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XXXVIII

NÚMERO 154

Yasmín Ivette Jiménez, Marko Alfonso González y Josefina Hernández
DE FRENTE A LA REFORMA EDUCATIVA DE SEGUNDA GENERACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Marisa Meza y Alex Guerrero
COMPETENCIA MORAL-DEMOCRÁTICA EN FUTUROS PROFESORES
DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA EN CHILE

David Ornelas, Graciela Cordero y Elena Cano
LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO

María del Rocío Ruiz
ANÁLISIS PEDAGÓGICO DE LA DOCENCIA EN EDUCACIÓN A DISTANCIA

M^a Paz García, M^a Ángeles Hernández, Joaquín Parra y M^a Ángeles Gomariz
PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Carmen Gloria Godoy
EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS DE LA IGUALDAD DE GÉNERO EN DIRIGENTES UNIVERSITARIAS

Bárbara Briscioli
LA INCIDENCIA DE LAS CONDICIONES DE ESCOLARIZACIÓN DEL NIVEL SECUNDARIO
EN LA CONSTRUCCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

José Álvaro Hernández
CAPITAL CULTURAL Y ESTRATEGIAS EDUCATIVAS EN HOGARES PERIURBANOS

•••

Aitana Martos y Alberto Martos
ANALOGÍAS HEURÍSTICAS DE LA LECTURA Y SUS IMPLICACIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Beatriz García
INDICADORES DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

••

EL MODELO EDUCATIVO EN MÉXICO: EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA REFORMA EDUCATIVA

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.

© 2016, 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 \$500.00 M.N. Extranjero: USD 50.00. Precio del ejemplar: \$100.00 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. Se tiraron 500 ejemplares en septiembre de 2016.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
YASMÍN IVETTE JIMÉNEZ GALÁN, MARKO ALFONSO GONZÁLEZ RAMÍREZ Y JOSEFINA HERNÁNDEZ JAIME	20
De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente? <i>Assessing second-generation educational reform for higher education: Have the proposed changes in the epistemology of teaching been achieved?</i>	
MARISA MEZA PARDO Y ALEX GUERRERO CHINGA	41
Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? <i>Moral-democratic competency in future teachers of Pedagogy in basic education in Chile. Does initial teacher training matter?</i>	
DAVID ORNELAS GUTIÉRREZ, GRACIELA CORDERO ARROYO Y ELENA CANO GARCÍA	57
La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente <i>Transfer of training in university professors. Contributions of recent research</i>	
MARÍA DEL ROCÍO RUIZ MÉNDEZ	76
Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia <i>Pedagogical analysis of teaching in remote education</i>	
M ^a PAZ GARCÍA SANZ, M ^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS, JOAQUÍN PARRA MARTÍNEZ Y M ^a ÁNGELES GOMARIZ VICENTE	97
Participación familiar en la etapa de educación primaria <i>Family involvement in the stage of elementary education</i>	
CARMEN GLORIA GODOY RAMOS	118
Experiencias y significados de la igualdad de género en dirigentes universitarias: rupturas, adaptaciones y continuidades <i>Experiences and meanings of gender equality among university leaders: Ruptures, adaptations, and continuities</i>	

BÁRBARA BRISCIOLI 134
La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares
The incidence of conditions of secondary level schooling in the construction of academic careers

JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ FLORES 154
Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos
Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México
*Cultural capital and educational strategies in peri-urban homes
A comparative study in three localities in Central Mexico*

Horizontes

AITANA MARTOS GARCÍA Y ALBERTO MARTOS GARCÍA 174
Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente
Heuristic analogies of reading and their implications for teacher training

BEATRIZ GARCÍA FERNÁNDEZ 191
Indicadores de abandono escolar temprano:
un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora
*Indicators of early school desertion: A framework
for reflection on strategies for improvement*

Documentos

El Modelo Educativo en México:
el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa 216
The 2016 educational model. The pedagogical definition of the Educational Reform

Reseñas

JOSÉ ANTONIO SERRANO CASTAÑEDA, JUAN MARIO RAMOS MORALES
Y BLANCA FLOR TRUJILLO REYES (COORDINADORES) 228
Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación
por: Ana María Salmerón C.

WAYNE C. BOOTH, GREGORY G. COLOMB Y JOSEPH M. WILLIAMS 234
Cómo convertirse en un hábil investigador
por: Alejandro Espinoza-Tenorio

Editorial

La desigualdad social y las reformas educativas

La UNESCO ha establecido que recibir una educación de calidad a lo largo de toda la vida es un derecho innato de cada niño/niña, mujer y hombre; en razón de ello ha expresado su compromiso de hacer realidad el derecho que tiene cada persona a recibir enseñanza, pues se asume que la educación desempeña una función esencial en el desarrollo humano, social y económico (UNESCO, 2011).

Esta conjetura sobre la función social de la educación es generalizada, pues se alude a la educación como un instrumento propulsor de la formación ciudadana y del desarrollo social y económico, así como de movilidad social; esto último a través del vínculo que se establece entre educación, empleo e ingreso. En consecuencia, en las sociedades modernas asegurar el acceso a la educación se considera como una vía para abatir la pobreza y la desigualdad social (Muñoz, *et al.*, 1998; Bazdresch, 2001).

En este sentido, Bazdresch señala que, en el imaginario social, la importancia de la educación (vista como escolarización) se funda en la idea de que es la vía para alcanzar una vida mejor, es decir, para acceder a una posición económica y social más elevada (Bazdrech, 2001).

Ante tales expectativas, no resulta extraño que la educación ocupe un papel central en las actividades y los presupuestos gubernamentales, y que se constituya en un pilar de las políticas públicas instrumentadas por los gobiernos; es así como éstos procuran generar consenso entre los ciudadanos. No obstante, si bien es cierto que la educación brinda amplios e importantes beneficios sociales, de un tiempo a la fecha es común que se le atribuyan expectativas que van más allá de lo razonable; se olvida que aunque es un factor fundamental para el desarrollo social y económico de los países y de los individuos, no es el único factor determinante.

En México, resulta claro el papel central que los gobiernos atribuyen al sector educativo; ello explica por qué cada nueva administración se plantea la necesidad de hacer reformas a ese sector. Estas reformas, por su parte, expresan expectativas que muchas veces rebasan la capacidad del propio sistema educativo para alcanzarlas. Por ejemplo, en el mensaje presidencial con motivo de la presentación del Programa Sectorial de Educación 2013-2018, se dice que:

La educación de calidad tiene la mayor importancia para el desarrollo político, social, económico y cultural de México. Es el camino para lograr una convivencia respetuosa y armónica, en una sociedad democrática, justa, pacífica, productiva y próspera. La educación de calidad debe ser un verdadero instrumento que ayude a superar las graves desigualdades que padecen millones de mexicanos y favorezca un panorama de oportunidades al alcance de todos. Por ello he tomado la decisión política de reconocer a la educación la altísima prioridad que le corresponde y en consecuencia identificar e impulsar las transformaciones que requiere nuestro sistema educativo para estar a la altura de las aspiraciones de los mexicanos y para poder hacer frente a los retos que el país enfrenta.

Para respaldar esta decisión, desde el primer día de mi gobierno convoqué a todas las fuerzas políticas a reconocer que la educación es el primer gran tema que a todos nos concierne. Con el apoyo de la ciudadanía y de los partidos políticos fue posible llevar a cabo la reforma a los artículos 3° y 73 de la Constitución y después elaborar la legislación secundaria correspondiente (SEP, 2013: 7).

Con más o menos matices, y bajo expectativas un tanto similares, durante los últimos sexenios ésta ha sido la forma en que los gobernantes en turno han tendido a justificar las reformas realizadas al sector educativo: se proponen cambios para mejorar el funcionamiento del sistema escolar y, con ello, las condiciones de vida de los mexicanos. No obstante, la pretensión de los gobernantes por reformar al sector *para que ahora sí funcione correctamente* ha llevado a que muchas de estas reformas tengan una vigencia igual o menor a la duración de la administración que las pone en marcha; consecuentemente, vivimos en la nación de la reforma educativa permanente, cosa que genera mucha incertidumbre en el sector educativo, pues la llegada de cada nuevo gobierno implica siempre la posibilidad de cambios.

Incluso aspectos que parecen ser constantes sufren importantes transformaciones de un sexenio al otro; por ejemplo, aunque el énfasis que se ha puesto en la evaluación educativa durante las últimas administraciones parece ser una política constante, la manera de hacerla operativa ha sido sustancialmente distinta dependiendo de la administración de que se trate. Basta recordar el énfasis que el expresidente Felipe Calderón hizo en dos instrumentos de evaluación: la Nacional del Logro Académico en Centros Escolares (ENLACE) y la Evaluación Universal de Docentes y Directivos en Servicio de Educación Básica (Backhoff, 2012), que ahora ya no existen, y que fueron sustituidos por el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) y la Evaluación del Desempeño Docente de la actual administración. Cada nuevo recurso que se echa a andar en torno a la evaluación implica nuevas reglas del juego para los actores del sistema educativo. Y lo mismo ha tendido a ocurrir con los planes y programas de estudio, que fueron reformados durante los sexenios anteriores y que ahora, en la recta final del presente sexenio, se plantean reformar nuevamente a través del llamado nuevo “modelo educativo”.

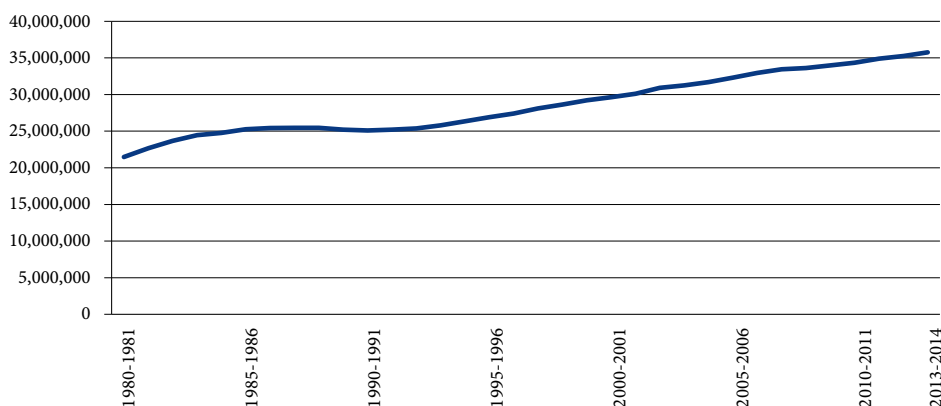
Aun cuando la tendencia a reformar profundamente al sector educativo ha estado presente a lo largo de toda la historia postrevolucionaria del país, las últimas décadas veremos un mayor énfasis en el tema: durante la presidencia de Miguel de la Madrid (1982-1988) se planteó la necesidad de llevar a cabo una “revolución educativa”; lo mismo ocurrió con Carlos Salinas de Gortari (1988-1994) y su “modernización educativa”. En la actual administración, desde el primer día de su gobierno el presidente convocó a todas las fuerzas políticas a firmar el denominado “Pacto por México”, un acuerdo entre las principales fuerzas políticas del país para llevar a cabo las reformas que no se habían podido realizar con anterioridad; en dicho pacto la reforma educativa se encontraba entre las tres primeras, junto con la de telecomunicaciones y la ley nacional de responsabilidades hacendarias y deuda pública.

Teniendo en cuenta el ímpetu reformador de nuestros gobernantes, cabe preguntar ¿en qué medida las constantes reformas realizadas al sector educativo han contribuido a mejorar la distribución equitativa de las oportunidades educativas? Y ¿cuál ha sido su resultado con respecto al mejoramiento de las condiciones de vida de la población? Estas preguntas subyacen al discurso con el cual se han justificado las reformas implementadas durante los últimos sexenios.

LA DISTRIBUCIÓN EQUITATIVA DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

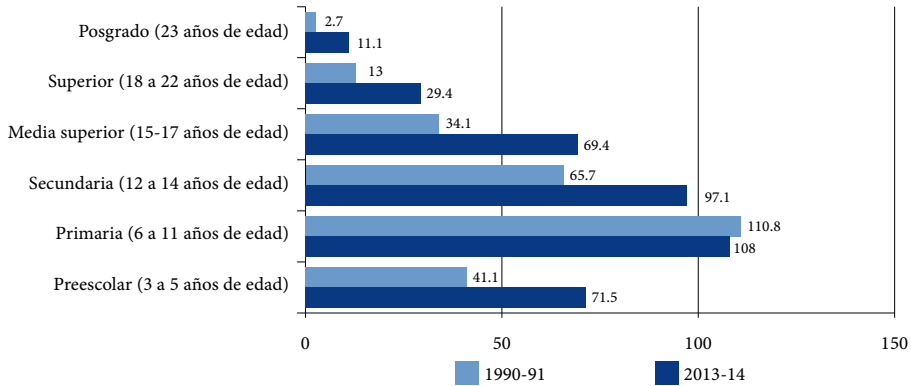
En México son evidentes los avances que se han logrado en materia de cobertura educativa para la población. En un lapso de aproximadamente 34 años la matrícula total inscrita (desde preescolar hasta superior, incluyendo la capacitación para el trabajo) pasó de 21.5 a 35.7 millones de alumnos (Gráfica 1), lo cual implicó una tasa de crecimiento de aproximadamente 2 por ciento anual. Este crecimiento se reflejó de forma importante en el aumento de las tasas brutas de

Gráfica 1. Matrícula total en el Sistema Educativo Nacional, 1980-2014



Fuente: SEP (s/f-a), Estadísticas históricas 1983-2012.

Gráfica 2. Tasas brutas de cobertura en el Sistema Educativo Nacional, 1990-2014



Fuente: SEP (s/f-b), Reporte de indicadores educativos.

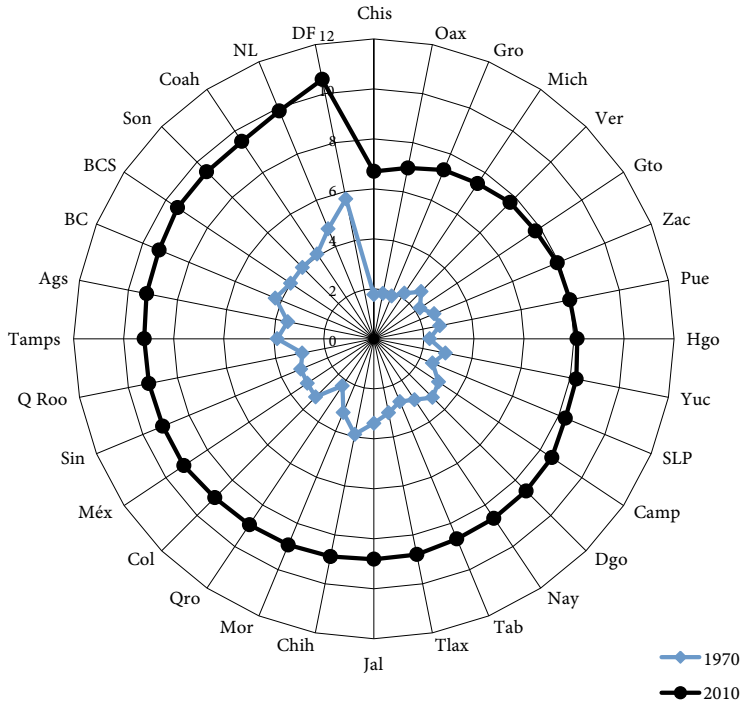
cobertura en los diferentes tipos y niveles educativos. Según las cifras del gobierno, para 2014, en educación preescolar la cobertura era próxima al 72 por ciento; y en primaria y secundaria hipotéticamente el sistema estaba en condiciones de atender a casi todos los niños, niñas y jóvenes en edad de cursar estos niveles. En educación media superior la cobertura bruta era cercana a 70 por ciento, y en educación superior a 30 por ciento (Gráfica 2).

No obstante lo anterior, hay datos que confirman que los avances logrados en la cobertura educativa muestran importantes señas de inequidad, asociadas a las desigualdades sociales y económicas existentes entre la población. Por ejemplo, los trabajos de Felipe Martínez Rizo (2012) indican que si bien hemos avanzado en términos educativos, estos avances mantienen las asimetrías existentes en la distribución de las oportunidades educativas: así tenemos que entre 1970 y 2010, si bien aumentó la escolaridad promedio de la población de 15 años y más de 3.4 a 8.7 grados, en las entidades más pobres (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) el promedio de escolaridad en 2010 era ligeramente superior al que tenía el Distrito Federal 40 años antes (Gráfica 3). Una tendencia similar se observa respecto de la distribución de la escolaridad al interior de las entidades federativas entre 1970 y 2010, pues aunque se advierte una disminución de la inequidad, vista a través del valor del índice de Gini,¹ el cual decrece de 0.55 a 0.30 en el periodo indicado; nuevamente las entidades más pobres (Chiapas, Guerrero y Oaxaca) son las que muestran los índices menos favorables. Ello indica que la desigualdad en la distribución educativa es todavía mayor a la que existía entre esos estados y el Distrito Federal y Nuevo León hace 40 años (Gráfica 4).

Las desigualdades educativas se encuentran estrechamente asociadas a la distribución del ingreso en México, pues en el 20 por ciento de los hogares más pobres el porcentaje de asistencia escolar se encuentra sistemáticamente por debajo del porcentaje que alcanza en el 20 por ciento de los hogares con los mayores recursos.

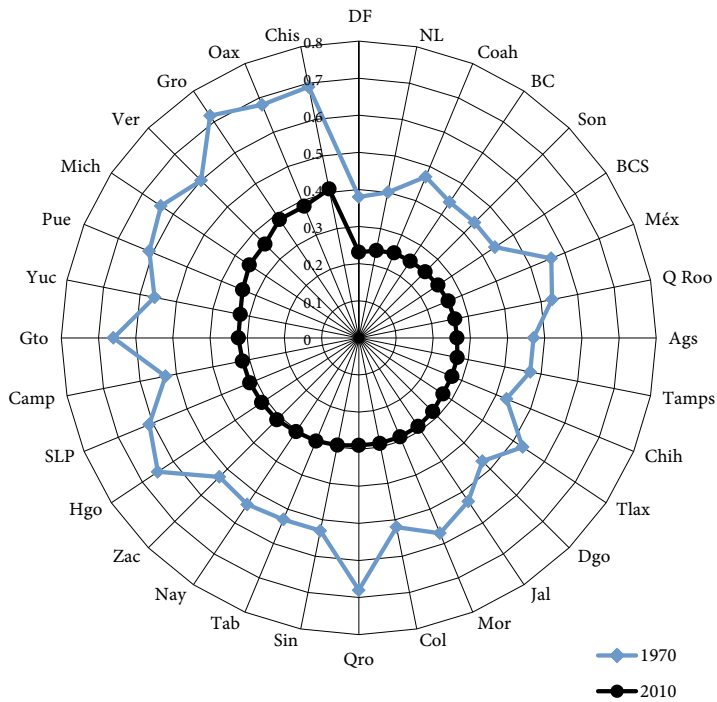
¹ El índice de Gini es una medida de desigualdad que puede tomar valores entre 0 y 1, donde valores cercanos al cero indican menor desigualdad y valores cercanos a 1 mayor desigualdad.

Gráfica 3. Grados promedio de escolaridad por entidad federativa, 1970-2010



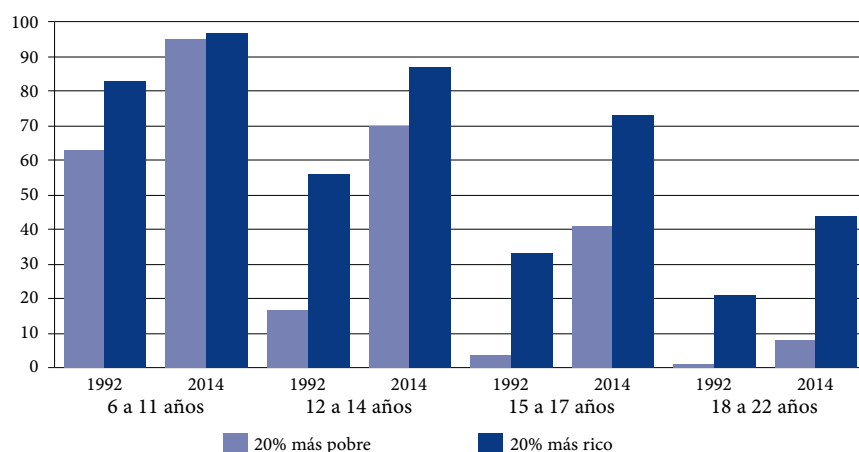
Fuente: Martínez, 2012.

Gráfica 4. Índice de Gini de la desigualdad educativa por entidad federativa, 1970-2010



Fuente: Martínez, 2012.

Gráfica 5. Asistencia escolar por grupo de edad e ingreso del hogar, 1992-2014



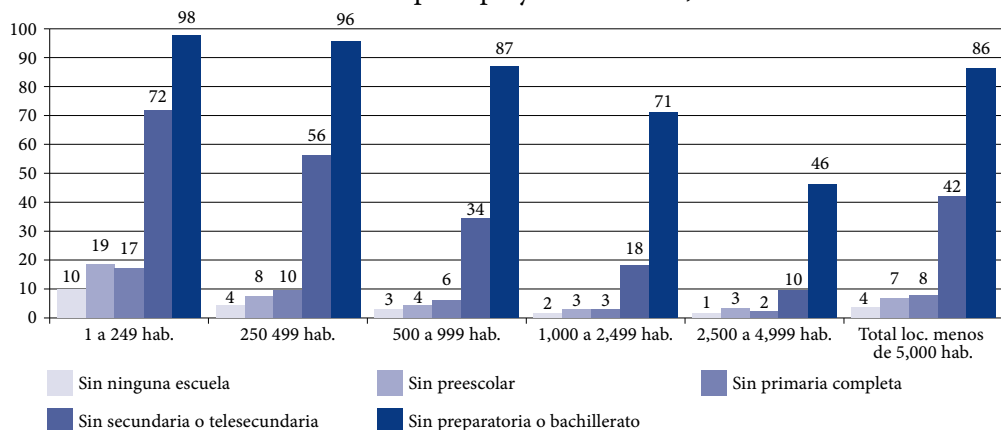
Fuente: estimaciones propias a partir de las bases de datos de la ENIGH, 1992 y 2014.

Asimismo, se aprecia que esta diferencia se incrementa según aumenta la edad de las personas: en 2014, mientras que en el 20 por ciento de los hogares con menores recursos la asistencia escolar era de 41 por ciento en el grupo de edad de 15 a 17, y de 8 por ciento en el de 18 a 22 años; en el 20 por ciento de los hogares más ricos estos porcentajes eran de 73 y 44 para los grupos de edad respectivos (Gráfica 5).

Lo que ocurre en México no es privativo de éste; las desigualdades estructurales vinculadas con la distribución del ingreso se encuentran consistentemente relacionadas, a su vez, con la distribución de las oportunidades educativas, si bien existen amplias diferencias entre los países según su nivel de desarrollo. En un reciente estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) se señala que en los países de bajos ingresos, 46 por ciento de los recursos para la educación pública se asignan a la educación del 10 por ciento de los estudiantes más instruidos, quienes usualmente son los que provienen de los hogares más ricos. En los países de ingreso medio-bajo este porcentaje es de 26, y en los de ingreso medio-alto de 13. Al respecto, el organismo señala que, debido a la correlación entre el nivel de ingreso de los hogares y la educación, en algunos países de bajo ingreso los niños del 20 por ciento de los hogares más pobres se benefician 10 veces menos del gasto público destinado a la educación que los niños provenientes del 20 por ciento de los hogares más ricos (UNICEF, 2015).

Esto es así porque los factores que generan la desigualdad de oportunidades educativas están estructuralmente vinculados a los que producen la desigualdad social y económica en términos generales; y a que las reformas educativas en México prestan poca atención a este aspecto; por ejemplo, aunque en la actual administración se diseñó un programa para mejorar la infraestructura escolar (Escuelas al cien), con una meta de 33 mil escuelas públicas de educación básica, media superior y superior, con una inversión aproximada de 50 mil millones de pesos (Presidencia de la República, 2016), no se consideró un problema

Gráfica 6. México: localidades de menos de cinco mil habitantes sin escuelas por tipo y nivel escolar, 2010



Fuente: INEGI (2010), Localidades y población por tamaño de localidad según escuelas disponibles.

más profundo relacionado con la desigualdad educativa: las localidades que no cuentan con escuelas, que afecta principalmente a los sectores de la población de menores recursos.

Las cifras de localidades sin escuelas son alarmantes y revelan el aspecto más grave de la desigualdad educativa. Así tenemos que en las localidades de menos de cinco mil habitantes, 4 por ciento no cuenta con algún tipo de escuela, 7 por ciento no tiene preescolar, 8 por ciento no tiene primaria completa, 42 por ciento no tiene secundaria y 86 por ciento no tiene escuelas de nivel medio superior. Este problema se agrava conforme disminuye el tamaño de las localidades (Gráfica 6). En un contexto donde la obligatoriedad de la educación se ha ampliado hasta el nivel medio superior, las cifras anteriores reflejan la situación más drástica de desigualdad educativa y el bajo impacto de las reformas constantes aplicadas al sector escolar para revertirla.

En el informe de UNICEF se señala que la desigualdad educativa se complica no solamente por los escasos recursos que destinan algunos países a la educación, sino porque los recursos disponibles no se asignan de manera equitativa. Usualmente las localidades más pobres son las que tienen las escuelas que sufren las mayores privaciones, porque carecen de infraestructura, les asignan menos maestros y/o cuentan con los docentes menos calificados (UNICEF, 2015). Es el caso de la realidad mexicana: si se revisan las escuelas de los cursos comunitarios atendidas por el CONAFE, así como las que brindan servicios educativos a la población indígena, las cuales se caracterizan por atender a las poblaciones de menor tamaño, las más pobres y aisladas del país, veremos que son, al mismo tiempo, las que presentan las mayores carencias, a las que se les asignan menos recursos, las que consistentemente obtienen los resultados más bajos en las pruebas de logro académico y las que presentan los mayores problemas de inasistencia escolar (ver Martínez Rizo, 2012; Robles, 2013; INEE, 2016). En este sentido, una

reforma educativa que tuviese como eje la equitativa distribución de oportunidades educativas, debería centrarse en afrontar el problema de las localidades que carecen de escuelas, y diseñar un plan urgente y de amplio espectro para mejorar las escuelas del CONAFE y las que atienden a la población indígena, y así contrarrestar los factores adversos del contexto que influyen en los bajos logros educativos de los alumnos.

LAS CONDICIONES DE VIDA DE LA POBLACIÓN MEXICANA

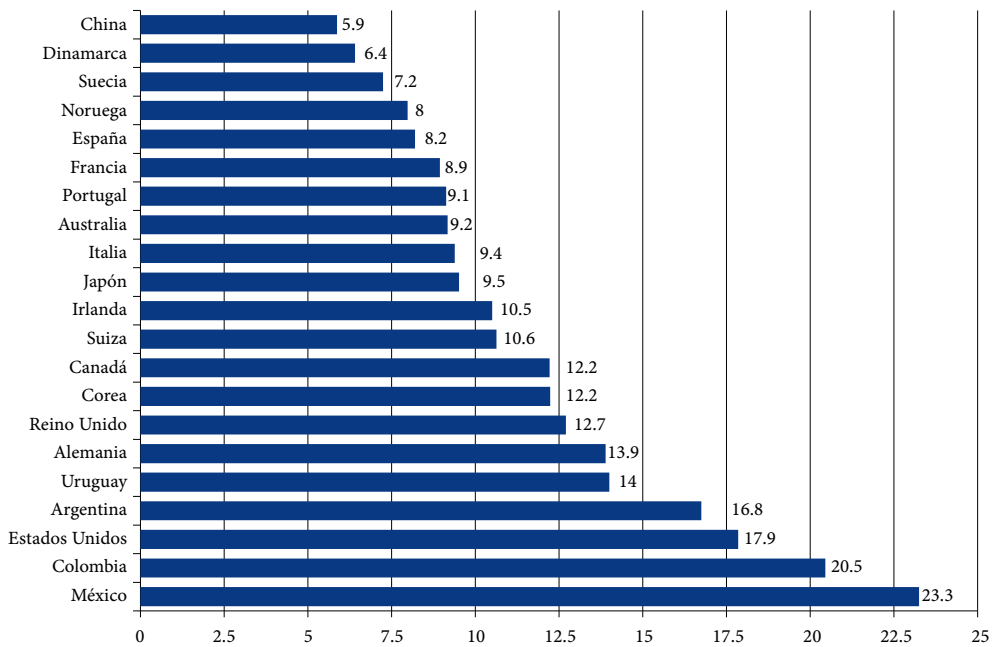
Para la mayor parte de la población mexicana las perspectivas que le depara el futuro no son muy alentadoras: crisis económica, recortes presupuestales, crecimiento del empleo informal, incremento de la pobreza, etc. Pero esta realidad no la comparten todos los mexicanos en razón de la lacerante desigualdad en la distribución del ingreso económico.

En los últimos 15 años, en México, el producto interno bruto (PIB) ha crecido a una tasa un poco mayor a 2 por ciento anual, aunque con importantes variaciones debido a las frecuentes crisis económicas, muchas de ellas reflejo de las crisis mundiales. Aun cuando el incremento no se haya dado en los niveles deseados, la economía sí ha crecido, pero lo que no se ve llegar es la esperada mejoría en las condiciones de vida de la mayoría de la gente. La explicación se encuentra en la desigual distribución del ingreso, pues mientras persiste la pobreza, la riqueza de las familias más acaudalas del país aumenta de forma impresionante. En 2012, se estimaba que el 1 por ciento de los hogares más ricos del país concentraba el 23 por ciento del ingreso total del país; porcentaje que contrasta con los niveles de concentración del ingreso existentes en otros países (Campos *et al.*, 2014, 2016; Esquivel, 2015) (Gráfica 7).

Esta situación también se da en otros países y regiones: en un reciente estudio realizado por OXFAM se indica que la mitad de la riqueza mundial está en manos de apenas el 1 por ciento de los individuos más ricos del mundo. Ello, señala el organismo, sin contar con que una considerable cantidad de esta riqueza está oculta en paraísos fiscales (Oxfam, 2014; Blanchar, 2014; Esquivel, 2015).

En su estudio, OXFAM indica que la desigualdad económica tiene muchos efectos perniciosos, entre ellos, el secuestro de la democracia por parte de las élites poderosas; en efecto, la concentración extrema de la riqueza provoca inequidad en la representación política de manera que, mediante leyes hechas a su modo, los gobiernos tienden a servir a las élites económicas en detrimento del resto de la ciudadanía. La existencia de normas y leyes orientadas a favorecer la desregulación financiera, la inequidad en el sistema tributario, la evasión fiscal y las políticas de austeridad que afectan a la mayoría de la población, son manifestaciones de este secuestro de la democracia por parte de las élites. Por todo ello puede afirmarse, como señala OXFAM, que la desigualdad económica y el secuestro de los procesos democráticos son fuertemente interdependientes (OXFAM, 2014).

Gráfica 7. Porcentaje de participación del 1% de mayores ingresos en el ingreso total para países seleccionados. (Años diversos, para México estimaciones para 2012)

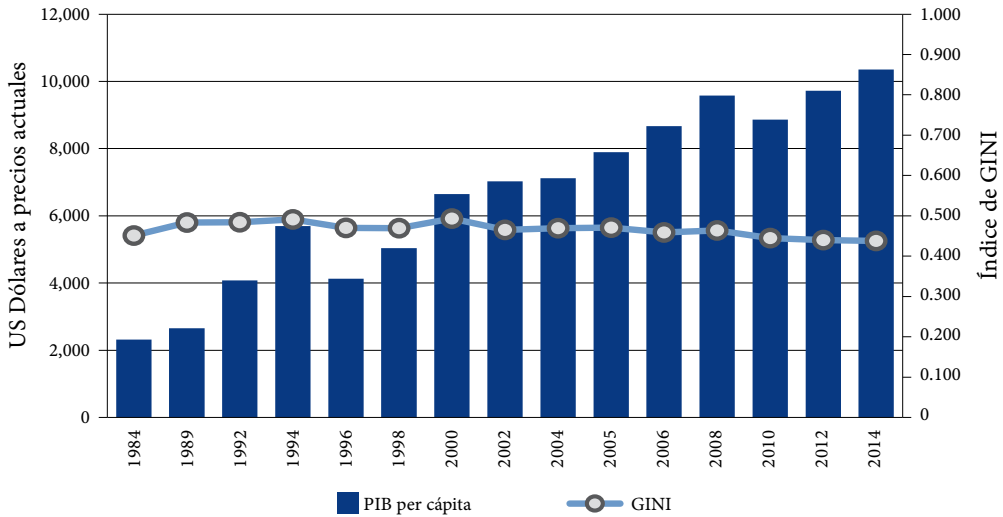


Fuente: Campos, et al., 2016.

La situación anterior no es extraña para México; como señala Esquivel (2015), cuatro de los millonarios que aparecen frecuentemente en las listas de los más ricos del mundo del índice Forbes (Carlos Slim, Germán Larrea, Alberto Bailleres y Ricardo Salinas Pliego), han hecho sus fortunas mediante negocios privados concesionados y/o regulados por el sector público. Para Esquivel estas élites han capturado al Estado mexicano, sea por falta de regulación o por un exceso de privilegios fiscales (Esquivel, 2015). Asimismo, no es extraño que en México los empresarios se manifiesten cada vez que ven afectados sus intereses. Un ejemplo reciente son las presiones que llevaron a que el presidente vetara la denominada “ley 3 de 3”, cuyo propósito era evitar actos de corrupción entre servidores públicos y empresarios del sector privado (*La Jornada*, 2016; Becerril y Ballinas, 2016). Son los mismos empresarios que piden mano dura contra el movimiento magisterial por considerar que afecta la economía y la estabilidad del país.

Por otra parte, aunque se considera que los datos de las Encuestas de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) tienden a subestimar los ingresos de los hogares más acaudalados en México (Esquivel 2015; Díaz, 2015), permiten observar el comportamiento que ha tenido la distribución del ingreso en los últimos años. Como puede verse en la Gráfica 8, a pesar de que dicho ingreso, en términos del Producto Interno Bruto (PIB) per cápita, ha aumentado considerablemente desde 1984, la distribución del ingreso, visto por el valor del índice de Gini, no

Gráfica 8. México: PIB per cápita en dólares americanos a precios actuales e Índice de Gini de la distribución del ingreso corriente total, 1984-2014



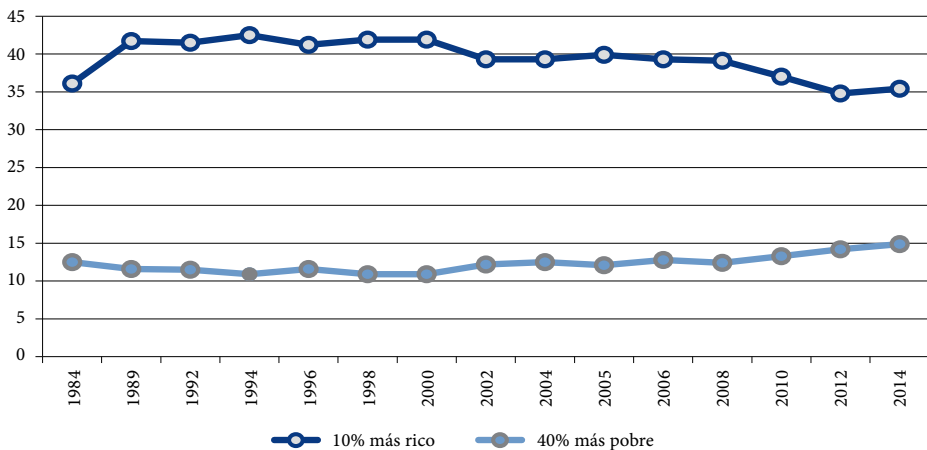
Fuentes: Banco Mundial (s/f) y Díaz, 2015.

muestra cambios sustanciales entre esa fecha y el 2014. Es decir, hay más riqueza, pero ésta se sigue distribuyendo de manera inequitativa.

Esto se confirma al observar que, en el periodo considerado, el ingreso del 10 por ciento de los hogares más ricos, y el del 40 por ciento de los hogares más pobres muestran casi la misma tendencia. Durante los años noventa y la primera década del presente siglo los ingresos de los hogares más acaudalados aumentaron, para disminuir en los últimos años al nivel que tenían en 1984 (Gráfica 9).

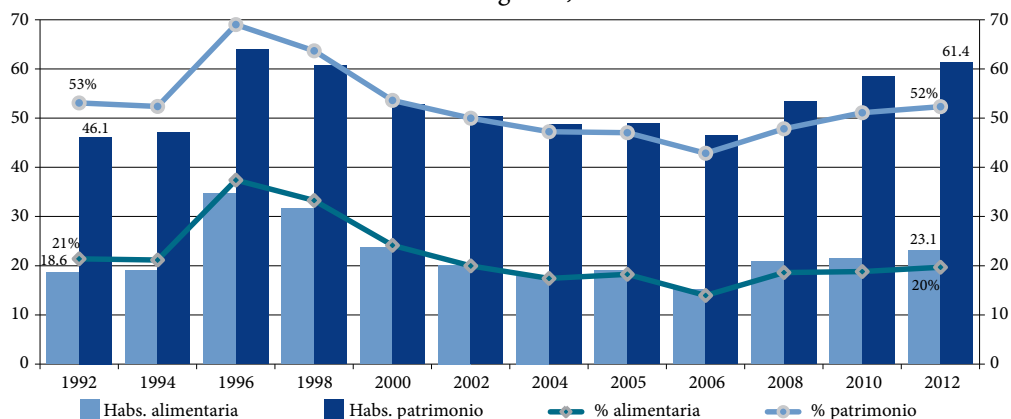
Por su parte, los datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) muestran que el porcentaje de la población en

Gráfica 9. México: participación en el ingreso corriente total del 40% de los hogares más pobres y del 10% de los hogares más ricos, 1984-2014.



Fuente: Díaz, 2015.

Gráfica 10. México: Evolución de la población en pobreza en materia de ingresos, 1992-2014.



Fuente: CONEVAL, 2015.

pobreza aumentó considerablemente entre 1992 y 2002, pero después tendió a mantenerse más o menos estable entre 2002 y 2012. En resumen, los porcentajes de población en pobreza alimentaria y en pobreza de patrimonio en 1992 eran casi los mismos que en 2014. Esto no es alentador, dado que por el efecto del crecimiento demográfico la cantidad real de población en condiciones de pobreza aumentó considerablemente: mientras que en 1992 había 18.6 millones de personas en pobreza alimentaria, en 2012 esta cifra llegó a los 23.1 millones. Por su parte, las cifras correspondientes para la pobreza de patrimonio pasaron de 46.1 a 61.4 millones de personas (Gráfica 10). Lo anterior revela un panorama nada halagador, ya que la pobreza alimentaria implica la incapacidad de los hogares para obtener una canasta básica alimentaria aun si destinaran todos sus recursos disponibles para comprar sólo eso; mientras que la pobreza de patrimonio se refiere a no contar con recursos para adquirir la canasta alimentaria y para cubrir los gastos necesarios en salud, vestido, vivienda, transporte y educación de los miembros del hogar (CONEVAL, s/f).

Así pues, bajo el modelo de desarrollo neoliberal seguimos con reformas pero éstas usualmente, como señala el informe de OXFAM, evidencian que nuestra democracia está secuestrada y tienden a favorecer las grandes desigualdades en la distribución del ingreso, con graves repercusiones en contra de la equitativa distribución de las oportunidades educativas. Se dice que no hay recursos, o que éstos son muy limitados, mientras se sigue favoreciendo la concentración de la riqueza en las familias más acaudaladas del país. Es tiempo, como señalara el exrector de la Universidad Nacional Autónoma de México, José Narro Robles, de cambiar el modelo de desarrollo del país, por un modelo que:

...distribuya de mejor manera la riqueza nacional y el trabajo colectivo; tenemos que plantearnos nuevas hazañas nacionales, especialmente de orden social, que

resuelvan los saldos históricos y que anticipen las necesidades venideras. Tenemos que forjar un nuevo pacto nacional que responda a nuestra realidad, debemos cambiar la polaridad y transformar el ambiente de desesperanza y frustración para recuperar el ánimo y favorecer el compromiso (cit. en *La Jornada*, 2010).

Urge un nuevo modelo de desarrollo para el país, señalaba el exrector de la UNAM en 2010. Ello sigue siendo urgente ahora, si queremos un país donde la distribución del ingreso sea más justa y equitativa; un país donde se asegure el acceso a una educación de calidad para toda la población; un país que brinde esperanza para amplios sectores de la población que ven pasar las actuales reformas con más pena que gloria.



En este número 154 de *Perfiles Educativos* se incluyen ocho artículos en la sección *Claves* y dos en la sección *Horizontes*. En la sección de *Documentos*, en esta ocasión y debido a la importancia que reviste para el sector educativo, decidimos incluir el documento “Los fines de la educación en el siglo XXI”, y la Introducción y Conclusiones del recién presentado “Modelo Educativo 2016”, los cuales forman parte sustancial de la Reforma Educativa planteada por el actual gobierno y resumen el planteamiento pedagógico y las aspiraciones oficiales con respecto a la reforma educativa. Los aspectos que se abordan en estos tres textos han generado múltiples reacciones y son, desde nuestro punto de vista, muy relevantes para la discusión del futuro de la educación en México. En números posteriores de *Perfiles Educativos* procuraremos dar seguimiento a las discusiones que se han abierto a raíz de la presentación de los documentos que engloban la parte sustancial de la actual reforma educativa, y para ello integraremos esta sección con las participaciones de destacados académicos.

En relación con los ocho artículos que conforman la sección *Claves*, en esta ocasión se abordan temas diversos, si bien los cuatro primeros están relacionados con la docencia en el nivel superior de educación. El primero es una investigación realizada con docentes del Instituto Politécnico Nacional (México) orientada a conocer los cambios derivados de las reformas educativas de segunda generación aplicadas en el nivel de educación superior, en los marcos epistemológicos con los cuales los docentes afrontan su actividad. Sus resultados señalan la complejidad de llevar adelante reformas al sector educativo sin considerar el arraigo de las epistemologías docentes, lo cual lleva a que persistan prácticas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación. El segundo artículo es una investigación realizada en Chile con estudiantes de Pedagogía, cuyo objetivo consiste en indagar la incidencia que tienen las instituciones formadoras en el desarrollo de la competencia moral-democrática en los estudiantes. Los resultados muestran que las instituciones formadoras tienen una baja incidencia

en el desarrollo de esta competencia, y con base en ello los autores plantean la necesidad de que las instituciones educativas incrementen sus esfuerzos para desarrollarla, dada su relevancia desde el punto de vista de la convivencia democrática. El tercer artículo es un estado del arte orientado a analizar la transferencia de la formación del profesorado universitario a partir de una amplia revisión de la literatura. En sus conclusiones los autores apuntan que la transferencia no es un fenómeno automático, sino voluntario, influido por variables referidas a características del aprendiz, del diseño y desarrollo de la formación, o del ambiente de trabajo. El último trabajo en esta línea temática se orienta a analizar los cambios pedagógicos que experimentan los docentes que participan en un programa de educación a distancia de nivel superior. Este trabajo muestra los complejos cambios que tienen que afrontar los docentes bajo las exigencias que implica la enseñanza bajo el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). En perspectiva, estos cuatro trabajos resultan relevantes por explorar los cambios que se han producido en la docencia de nivel superior en los años recientes, por lo cual confiamos que resultarán de amplio interés para nuestros lectores.

Las siguientes cuatro investigaciones de la sección *Claves* abordan temas como la participación de la familia en la educación primaria, la igualdad de género en el ámbito universitario, la incidencia de las condiciones de escolarización en las trayectorias educativas en el nivel secundario y la incidencia del capital cultural en las estrategias educativas de los hogares. El primero de ellos se orienta a conocer los distintos perfiles de participación que tienen los hogares en el proceso educativo; los resultados de esta investigación permiten superar la noción reduccionista que clasifica a las familias en sólo dos categorías: familias que participan y familias que no participan en el proceso educativo, al mostrar un panorama mucho más amplio y complejo que lleva a comprender mejor este fenómeno. El segundo artículo analiza el significado que adquiere la igualdad de género en dirigentes estudiantiles de las universidades chilenas, con especial interés en los referentes familiares y las motivaciones de la vida política universitaria; la investigación apunta a caracterizar los discursos públicos en torno al concepto de “igualdad de género” que emergieron en Chile a partir de la década de 1990, y su recepción en estudiantes universitarias y profesionales. La siguiente investigación aborda la incidencia de las condiciones de escolarización en las trayectorias educativas de estudiantes de secundaria en Buenos Aires, concretamente en relación a los alumnos de las “escuelas de reingreso”; la autora plantea la importancia de diseñar estrategias escolares flexibles, que aseguren el derecho de los jóvenes a la educación. Por su parte, el último artículo de esta sección es un trabajo que, enmarcado en la teoría de Pierre Bourdieu, destaca la importancia del capital cultural de los hogares en las decisiones (estrategias) que se toman con respecto a la educación de sus miembros. La importancia del trabajo estriba en que analiza los factores que intervienen en el desarrollo de prácticas

que inciden en el campo cultural y cómo éstas se articulan con las estrategias familiares en su conjunto, incluidas las educativas; así como con sus posibilidades de éxito o fracaso. En conjunto, estos trabajos abonan la discusión de la equidad en el sector educativo, y por ello asumimos que también resultarán del interés de nuestros lectores.

Los dos artículos de la sección *Horizontes* analizan temas muy diferentes pero no por ello de menor importancia para el sector educativo. El primero se refiere a las analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones en la formación docente, con el objetivo de aportar nuevos caminos para la praxis docente. El segundo aporta un análisis orientado a discutir la comparabilidad de los indicadores sobre el abandono escolar temprano entre los países europeos, Estados Unidos y México; así como sobre los criterios que deberían seguirse para obtener indicadores más confiables y válidos sobre este problema, que permitan realizar una mejor comparación en el ámbito internacional.

Finalmente, cabe resaltar que cada cierto tiempo la revista *Perfiles Educativos* va acompañada de un Suplemento, que contiene trabajos académicos orientados a discutir temas que resultan de interés para el sector educativo. En esta ocasión, de forma fortuita, el suplemento trata sobre el plagio académico, tema que se enlaza con el debate que ha suscitado la reciente noticia del plagio en la tesis de licenciatura del presidente de la República, Enrique Peña Nieto. La seriedad y la perspectiva académica con que los autores abordan el tema sin duda contribuirán para ampliar los debates respecto de este asunto desde la perspectiva de la ética en los procesos de formación educativa y escritura académica. Recomendamos ampliamente su lectura.



Entre los muchos problemas y debates que se han suscitado debido al movimiento magisterial contra la reforma educativa, las reacciones a la presentación por parte del gobierno federal del nuevo modelo educativo y los plagios del presidente, confiamos en que la calidad de las aportaciones que se encuentran en este nuevo número de *Perfiles Educativos* llamará especialmente la atención de nuestros lectores.

Alejandro Márquez Jiménez

REFERENCIAS

- BACKHOFF Escudero, Eduardo (2012, 30 de agosto), “La educación en tiempos de Felipe Calderón”, *Campus Milenio*, núm. 146, p. 11, en: <http://red-academica.net/observatorio-academico/2012/09/03/la-educacion-en-tiempos-de-felipe-calderon/> (consulta: 16 de agosto de 2016).
- Banco Mundial (s/f), “PIB per cápita”, en *Banco de datos mundial. Indicadores del desarrollo mundial*, en: <http://databank.bancomundial.org/data/reports.aspx?source=indicadores-del-desarrollo-mundial#> (consulta: 22 de agosto de 2016).
- BAZDRESCH Parada, Miguel (2001), “Educación y pobreza: una relación conflictiva”, en Alicia Ziccardi (coord.), *Pobreza y políticas sociales*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 65-81, en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101029062411/ziccardi.pdf> (consulta: 27 de agosto de 2016).
- BECERRIL, Andrea y Víctor Ballinas (2016, 5 de julio), “Senado aprueba cambios de Peña a ley ‘3 de 3’”, *La Jornada en línea*, en: <http://www.jornada.unam.mx/ultimas/2016/07/05/senado-aprueba-cambios-a-ley-3-de-3> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- BLANCHAR, Clara (2014, 20 de enero), “85 ricos suman tanto dinero como 3.570 millones de pobres del mundo”, *El País*, en: http://economia.elpais.com/economia/2014/01/19/actualidad/1390168909_581864.html (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- CAMPOS Vázquez, Raymundo M., Emmanuel Chávez y Gerardo Esquivel (2016), “Estimating top income shares without tax return data: Mexico since 1990s”, *Documentos de Trabajo*, núm. 4-2016, en: <http://cee.colmex.mx/images/Documentos-de-trabajo-2016/DTCEEIV2016.pdf> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- CAMPOS Vázquez, Raymundo M., Emmanuel Chávez y Gerardo Esquivel (2014), “Los ingresos altos, la tributación óptima y la recaudación posible”, México, Centro de Estudios de Finanzas Públicas, en: http://www.cefp.gob.mx/portal_archivos/convocatoria/pnfp2014/primerlugarpnfp2014.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (2015), “Evolución de la pobreza por la dimensión de ingreso en México 1992-2014”, en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/EDP/Paginas/Evolucion-de-las-dimensiones-de-la-pobreza-1990-2014-.aspx> (consulta: 22 de agosto de 2016).
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) (s/f), “Medición de la pobreza. Glosario”, en: <http://www.coneval.org.mx/Medicion/Paginas/Glosario.aspx> (consulta: 22 de agosto de 2016).
- DÍAZ, Alejandro (2015), “Algunas notas sobre las encuestas nacionales de ingreso-gasto de los hogares (ENIGH)”, *Nexos-Blog de la Redacción*, en: <http://redaccion.nexos.com.mx/?p=7204> (consulta: 22 de agosto de 2016).
- “El sinuoso camino de la ley 3 de 3”, *La Jornada*, Opinión, 26 de junio de 2016, en: <http://www.jornada.unam.mx/2016/06/26/opinion/002a1edi> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- ESQUIVEL Hernández, Gerardo (2015), *Desigualdad extrema en México. Concentración del poder económico y político*, México, OXFAM México, en: http://www.cambialasreglas.org/pdf/desigualdadextrema_informe.pdf (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2015), *The Investment Case for Education and Equity*, Nueva York, UNICEF, en: http://www.unicef.org/publications/index_78727.html (consulta: 16 de agosto de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (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: 14 de agosto de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f-a), *Estadísticas históricas 1893-2012*, en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html (consulta: 24 de agosto de 2016).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (s/f-b), *Reporte de indicadores educativos*, en: http://www.snie.sep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html (consulta: 24 de agosto de 2016).
- INEE (2016), *Panorama educativo de la población indígena 2015*, México, INEE/UNICEF.
- INEGI (1992), *Microdatos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares (ENIGH) 1992*, México, INEGI.

- INEGI (2010), “Localidades y población por tamaño de localidad según escuelas disponibles”, en *Censo de población y vivienda 2010. Tabulados sobre localidades con menos de 5 mil habitantes*, en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/tabulados_localidades.aspx (consulta: 20 de agosto de 2016).
- INEGI (2014), *Microdatos de la Encuesta Nacional de Ingreso y Gasto de los Hogares* (ENIGH) 2014, México, INEGI.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2012), “Las desigualdades en la educación básica”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, núm. especial, pp. 29-46, en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-29-46 (consulta: 16 de agosto de 2016).
- MUÑOZ García, Humberto, Teresa Bracho, María de Ibarrola, Roberto Rodríguez Gómez y Sylvia Schmelkes (1998), “Educación y desigualdad social”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 6, pp. 317-345.
- OXFAM (2014), “Gobernar para las élites. Secuestro democrático y desigualdad económica”, *Informe de OXFAM 178*, en: <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/bp-working-for-few-political-capture-economic-inequality-200114-es.pdf> (consulta: 2 de septiembre de 2016).
- ROBLES Vásquez, Héctor V. (2013, 1 de octubre), “Inasistencia escolar en el campo”, *Este País*, en: <http://archivo.estepais.com/site/2013/politicas-publicas-9/> (consulta: 28 de agosto de 2016).
- UNESCO (2011), *La UNESCO y la educación. Toda persona tiene derecho a la educación*, París, UNESCO.
- “Urge un nuevo modelo que resuelva los saldos históricos, advierte Narro”, *La Jornada*, La Redacción, 8 de junio de 2010, en: <http://www.jornada.unam.mx/2010/06/08/index.php?section=sociedad&article=038n1soc> (consulta: 2 de septiembre de 2016).

C L A V E S



De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente?

YASMÍN IVETTE JIMÉNEZ GALÁN* | MARKO ALFONSO GONZÁLEZ RAMÍREZ**
JOSEFINA HERNÁNDEZ JAIME***

Desde el año 2007 en América Latina se han emitido reformas de segunda generación para la educación superior que suponen una reconfiguración del marco interpretativo de los docentes. Cambiar la articulación de la práctica docente resulta complicado porque ésta responde a una epistemología arraigada en percepciones, costumbres, creencias y valores. Mediante el diseño de un estudio de caso, se entrevistó a 66 docentes de una unidad académica de nivel superior del Instituto Politécnico Nacional (IPN, México). La evidencia empírica revela que el “tiempo pedagógico” para que los docentes aprendan, comprendan y se involucren con la implantación de dicha reforma no ha sido cubierto; la construcción del conocimiento necesario para fundamentar el cambio —empírica y argumentativamente— sigue siendo un tema sujeto a debate y rechazo por gran parte de los docentes. Incluso en aquellos que tienen una percepción positiva del cambio educativo, persisten prácticas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

Since the year 2007, in Latin America second-generation reforms for higher education have been enacted which entail a redesign of the interpretative framework of teachers. Changing the articulation of teaching practice is complex because it responds to an epistemology rooted in perceptions, customs, beliefs, and values. As part of our design for a case study, we interviewed 66 teaches at a higher-level academic unit of the Mexican National Polytechnic Institute (Spanish acronym IPN). The empirical evidence reveals that the “pedagogic time” for teachers to learn, understand, and engage with the implementation of the reform has not been covered; constructing the necessary knowledge to sustain change —empirically and argumentatively— remains a topic of debate and rejection for many teachers. Even among those who harbor a positive perception of educational change, traditional practices of teaching, learning, and evaluation persist.

Palabras clave

Reforma educativa
Desarrollo de competencias
Calidad de la educación
Educación superior
Epistemología
Proceso enseñanza-aprendizaje.

Keywords

Educational reform
Development of competencies
Quality of education
Higher education
Epistemology
Teaching-learning process

Recepción: 27 de abril de 2015 | Aceptación: 14 de diciembre de 2015

* Profesora-investigadora de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (México). Doctora en Educación. Candidata al Sistema Nacional de Investigadores 2015-2017. Línea de investigación: competencias profesionales y evaluación del desempeño. Publicaciones recientes: (2014), “¿Forman los programas de formación docente?”, *Revista de Investigación Educativa CPU-e*, vol. 19, pp. 1-27; (2013), “Competencias profesionales en educación superior; justificación, evaluación y análisis”, *Revista de Innovación Educativa*, vol. 13, núm. 61, pp. 45-65. CE: yjimenezg@ipn.mx

** Profesor-investigador de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (México). Maestro en Formación docente. Línea de investigación: formación docente. Publicación reciente: (2014) “Educación superior y competencias profesionales. ¿Qué debe saber el docente?”, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, núm. 1, pp. 1-13. CE: magonzalezra@ipn.mx

*** Profesora-investigadora de la Escuela Superior de Cómputo del Instituto Politécnico Nacional (México). Maestra en Ciencias Administrativas. Línea de investigación: estudios de cultura organizacional. CE: johernandezj@ipn.mx

INTRODUCCIÓN¹

La “tercera reforma a la educación superior” (TRESAL) (Marchesi, 2009; Rama, 2006; Franco, 2002) impulsada mediante una educación basada en competencias (EBC) transforma el marco de referencia desde el cual los docentes articulan el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) porque representa una nueva forma de entender la educación, así como la función del conocimiento en la sociedad (y la relación entre ambos), la enseñanza, el aprendizaje y su evaluación (Zabala y Arnau, 2007; Cano, 2004; Gimeno, 2003).

Cambiar dichas preconcepciones se erige como la piedra angular del aumento de la calidad educativa, ya que, de acuerdo con Oleson (2012), éstas funcionan como marco interpretativo para cualquier reforma, y actúan como un cristal a través del cual se filtra la información que permite aceptar y adoptar, o bien rechazar, dichas reformas.

Con base en un estudio de caso, esta investigación pretende develar el marco interpretativo de los docentes de educación superior (ES) relacionado con la percepción de la EBC, con la finalidad de contribuir a la comprensión sobre cómo se articula la práctica docente y así determinar si los docentes han procesado y asimilado los cambios necesarios para elevar la calidad educativa.

La proposición teórica que guio el análisis de la información fue que el marco interpretativo de la TRESAL bajo el cual los docentes articulan el PEA es más un “saber hacer” que un “saber decir”, porque fundamentalmente es un conocimiento en acción (Pozo, 2006).

SITUACIÓN PROBLEMÁTICA

De acuerdo con Zorrilla (2001), el proceso de instrumentación de las reformas educativas generalmente incluye elementos que se catalogan como de primera y de segunda generación. Las reformas de primera generación

focalizan el cambio estructural del sistema educativo a través del presupuesto asignado: el énfasis de las políticas se pone en la accesibilidad y cobertura de la educación, y en hacer eficiente el uso de recursos y los servicios educativos. Por otro lado, las de segunda generación se enfocan más en cambios relacionados con el aumento en la calidad educativa, y por ello enfatizan cambios a nivel curricular y en las prácticas pedagógicas de los docentes.

La UNESCO (2009) y la OCDE (2015) han reconocido los avances logrados en las últimas dos décadas en materia educativa, sobre todo en relación al esfuerzo realizado para ampliar el acceso y la cobertura de las instituciones de educación superior (IES); sin embargo, no sucede lo mismo con el tema de la calidad educativa. La UNESCO ha enfatizado la necesidad de dar el salto de la *igualdad en el acceso* a la *igualdad en la calidad* de los aprendizajes, y destaca que “la calidad de la educación en tanto derecho fundamental, además de ser eficaz y eficiente, debe respetar los derechos de todas las personas, ser relevante, pertinente y equitativa” (2007: 5).

Estos logros y retos del sistema educativo tienen su explicación en lo que Talavera y Armijo (2007), Zorrilla (2001) y Gajardo (1999) describen como dificultades o tensiones en la implantación de las reformas; estos autores explican que para la instrumentación exitosa de cualquier reforma educativa existen cuatro tiempos, o niveles de concreción, cuya lógica concepto-temporal es radicalmente diferente y pueden o no iniciar de manera sincrónica:

1. El *tiempo político*, que se encarga de consolidar o de definir posiciones entre los actores involucrados; es un tiempo más ligado a procesos electorales que a los que corresponden a la propia reforma.
2. El *tiempo técnico-profesional* es el encargado de la construcción del conocimiento necesario para fundamentar

¹ Los autores agradecen al Instituto Politécnico Nacional el apoyo brindado para la realización de esta investigación.

el cambio educativo empírica y argumentativamente.

3. El *tiempo burocrático* es responsable de alinear las normas y los reglamentos para evitar fricciones administrativas y jurídicas.
4. El *tiempo pedagógico* —el más importante— está relacionado con el cambio que necesitan realizar los actores educativos para procesar y asimilar las políticas educativas.

De acuerdo con lo enunciado por la UNESCO y la OCDE se puede establecer que los tiempos políticos, los técnico-profesionales y los burocráticos están en camino de consolidar la TRESAL y, por lo tanto, el énfasis de las reformas de segunda generación está puesto en el *tiempo pedagógico* para lograr una educación de calidad para todos. Este tiempo es el que requiere mayor atención y enfoque por parte de las autoridades responsables para garantizar que los docentes aprendan, comprendan y se involucren en la implantación de las reformas (Audirac, 2006; Zorrilla, 2001; Gajardo, 1999).

El objeto de estudio son los docentes de educación superior —como actores educativos— para determinar si el *tiempo pedagógico* ha sido cubierto y si éstos han procesado y asimilado los cambios necesarios para que la TRESAL logre la meta de elevar la calidad educativa; dicho tiempo está particularmente relacionado con la definición de *relevancia* y *pertinencia* de la educación emitida por la UNESCO (2007).

La *relevancia* está asociada a la EBC; los procesos derivados del rediseño curricular en las IES deberán transitar del desarrollo de saberes al desarrollo de competencias en los estudiantes. La *pertinencia* se asocia a una enseñanza más individualizada y un aprendizaje más significativo. Un análisis detenido de la EBC permite determinar que bajo este nuevo paradigma educativo los docentes deberán (Jiménez, Hernández y González, 2014):

1. Articular su práctica desde la comprensión de los mapas curriculares, programas académicos y del perfil de egreso de los estudiantes.
2. Promover el desarrollo de competencias de acuerdo al área de formación en la que se desempeñen.
3. Introducir metodologías de enseñanza que otorguen prioridad a la innovación y a la creatividad en la solución interdisciplinaria de problemas.
4. Situarse como facilitadores de experiencias de aprendizaje al fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes.

Como puede deducirse, se requiere de una nueva concepción desde lo que es el aprendizaje y cómo se logra, hasta una resignificación de la docencia y de la práctica docente, lo que representa un cambio epistemológico para los docentes.

Dentro del contexto de esta investigación se entiende por *epistemología docente* aquellas representaciones implícitas de lo que es la educación, la enseñanza y el aprendizaje, que guían el pensamiento y restringen el comportamiento de los docentes al momento de procesar e interpretar las distintas exigencias derivadas de los cambios educativos.

En la actualidad, el conocimiento existente en relación a la epistemología docente se basa, principalmente, en tres investigaciones educativas que datan de finales de la década de 1980. Se resumen en la Tabla 1.

Un primer análisis de esta tabla permite comprender lo complejo de la epistemología docente, ya que abarca no sólo los conocimientos propios de la asignatura a enseñar (contenido) sino conocimientos del entorno, del contexto, de didáctica, de pedagogía, de la forma de apropiación del conocimiento, etcétera. Un análisis más detallado permite comprender que esta epistemología está arraigada en creencias, experiencia propia, experiencia de grupos de docentes, interpretaciones y prejuicios.

Tabla 1. Epistemologías docentes

Autor/año	Dimensiones de la epistemología	Características
Schulman (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento del contenido 2. Conocimiento didáctico general 3. Conocimiento del currículo 4. Conocimiento didáctico del contenido 5. Conocimiento de los aprendices y de sus características 6. Conocimiento de los contextos educativos 7. Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos 	<p>Grossman (1990) categorizó las siete dimensiones en tres categorías:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El <i>conocimiento del contenido</i> (1) incluye el conocimiento de la asignatura a impartir y sus específicas estructuras de organización. 2. El <i>conocimiento curricular</i> (3, 6 y 7) está representado por los programas de las asignaturas, contenidos temáticos, así como los fines, objetivos y valores educativos. 3. El <i>conocimiento didáctico del contenido</i> (2, 4, 5) incluye los conocimientos en didáctica y pedagogía relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.
Shommer (1990)	<p>Sistema de creencias sobre el conocimiento, cuyas dimensiones son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La estructura 2. La seguridad 3. La fuente del conocimiento 4. El control 5. La velocidad de adquisición del conocimiento 	<p>Un docente tendrá una <i>epistemología ingenua</i> si considera que el conocimiento es inmutable; que para aprender el estudiante debe poner mucha atención.</p> <p>Por otro lado, los docentes tendrán una <i>epistemología sofisticada</i> si consideran que la fuente del conocimiento es compleja y multidimensional; que transforma y desarrolla a los estudiantes a lo largo de su formación y por lo tanto su adquisición es gradual (Karaman, 2012).</p>
Cochran-Smith y Lytle (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocimiento para la práctica 2. Conocimiento de la práctica 3. Conocimiento en la práctica 	<p>Las tres fuentes del conocimiento del docente vienen de la teoría formal de la asignatura a impartir (diseño del currículo); del trabajo colegiado con sus compañeros y de él mismo cuando aprende intencionadamente a mejorar su actuación al reflexionar sobre su <i>praxis</i>.</p>

Fuente: elaboración propia con base en Kamaran, 2012; Acevedo, 2009; Cochran-Smith y Lytle, 1990; Grosman, 1990; Shommer, 1990; Schuman, 1987.

A pesar de que la TRESAL ha sido impulsada con “recomendaciones de una enérgica política de formación del personal que asegure las condiciones profesionales apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza” (UNESCO, 1998: 10), así como a través de la política educativa y sus programas derivados, existe una amplia evidencia empírica (Jiménez, Hernández y Ortega, 2014; Acevedo, 2009; Aldana, 2008; Kennedy, 1999) de que los cursos de capacitación —cuyo objetivo es que los docentes implementen nuevas formas de enseñar— no logran incidir en el mejoramiento y/o modificación de sus prácticas. Incluso aquellos docentes que han sido altamente capacitados, después de un tiempo vuelven a articular su práctica desde el *habitus*, pues los cursos no

logran modificar este mecanismo estructurante de la *praxis* (Bourdieu y Passeron, 1977).

Oleson (2012) enfatiza que las preconcepciones que poseen los docentes funcionan como marco interpretativo para cualquier reforma e innovación educativa, y actúan como un cristal a través del cual se filtra la información que permite aceptar y adoptar, o bien rechazar, dichas reformas. Esto significa que en la cotidianidad del desempeño docente —es decir, la parte visible de su *praxis*— se expresan concepciones invisibles sobre el conocimiento, la docencia y el aprendizaje que guían su práctica docente.

Por esta razón, autores como Porlán *et al.* (1997), De Vicente (2006) y Godorokin (2005) afirman que las concepciones epistemológicas funcionan como teorías válidas y presentan

un carácter estable que permanece casi sin alteración, incluso ante fuertes contradicciones empíricas. Esto es aún más válido para los docentes de educación superior (ES), quienes al carecer de una formación inicial como profesores ejercen la docencia con base en un conocimiento vulgar pedagógico (Imbernón, 2000) —fundando en *epistemologías espontáneas*—, que opera como prejuicio, configura sus prácticas pedagógicas y, con ellas, su manera de

concebir, producir, distribuir y consumir el conocimiento científico (Godorokin, 2005).

Para determinar si los docentes han procesado y asimilado los cambios necesarios para que la TRESAL logre la meta de elevar la calidad educativa, primero es imprescindible establecer cuáles son dichos cambios. En la Tabla 2 se resumen los cambios educativos y de la práctica docente derivados de esta reforma.

Tabla 2. Análisis de los cambios educativos de la EBC

Características de la EBC	¿Qué cambió?	Dimensión epistemológica involucrada en el cambio
La educación contribuye al desarrollo sustentable de los países	La función de la educación superior	• Conocimiento curricular
El conocimiento se forma como parte de un proceso de reestructuración cognitiva	La producción / adquisición del conocimiento	• Las creencias del conocimiento relacionadas con la estructura, la fuente, la seguridad, el control y la velocidad de adquisición.
El docente debe ser guía y co-aprendiz	El rol docente	• Conocimiento de la práctica
El estudiante es un sujeto, no un objeto de aprendizaje	El rol del estudiante	• Conocimiento curricular • Conocimiento didáctico del contenido
Utilizar como estrategia la enseñanza situada. Vincular la enseñanza con el campo laboral de los estudiantes	La forma de enseñar	• Conocimiento en la práctica
El estudiante es un agente activo en el PEA y se responsabiliza de su aprendizaje	La forma de aprender de los estudiantes	
A través del desarrollo de proyectos interdisciplinarios	La forma de articular las asignaturas	
La evaluación deberá enfocarse en desarrollar las competencias profesionales correspondientes	La forma de evaluar los aprendizajes	

Fuente: elaboración propia.

Como se observa, la TRESAL altera, de diversas formas, la epistemología que posee el docente, de manera que si ésta no se modifica, se reduce la probabilidad de lograr cambios significativos en el PEA acordes con dicha reforma (Pozo, 2008). En este sentido, Kennedy (1999) enfatiza que la epistemología docente sólo puede cambiar si se modifica la forma en que los docentes interpretan las reformas educativas para bien de los estudiantes, y de ellos mismos; asimismo, Fullan (2007), Cano (2008), Gimeno y Pérez (2005) y Perrenoud

(2004) manifiestan que el mejoramiento de la educación depende de lo que los docentes piensan sobre la educación y la enseñanza. Entonces, es indispensable que éstos desarrollen nuevos esquemas interpretativos que generen una disposición positiva hacia la modificación de su *praxis* docente; aunque, de acuerdo con Pozo (1999) y Parafán (2004), más que desarrollar nuevos esquemas se debe hablar de una incorporación o de una *reescritura representacional* sobre qué es enseñar y qué es aprender.

Esta investigación pretende develar el marco interpretativo de los docentes de educación superior relacionado con la percepción de la EBC. La estrategia de investigación fue el análisis de un estudio de caso porque la finalidad no es establecer generalizaciones estadísticas —que en poco o nada contribuyen a entender un fenómeno social, como lo es la práctica docente (Tamayo, 2003; Huber, 2002)— sino contribuir a un entendimiento profundo sobre cómo se articula la práctica docente, y así determinar si los docentes han procesado y asimilado los cambios necesarios para elevar la calidad educativa, o bien, cuáles son las reescripciones representacionales que hace falta incorporar.

La proposición teórica que guio la recolección y el análisis de la información fue: el marco interpretativo de la TRESAL bajo el cual los docentes articulan el PEA es más un “saber hacer” que un “saber decir”, porque fundamentalmente es un conocimiento en acción (Pozo, 2006); por lo tanto, dicha percepción se analizó a un nivel conceptual sobre lo que los docentes entienden por educación basada en competencias (EBC), y acerca de la articulación de la práctica docente.

En relación a la práctica docente, Zabalza (2009), Zabala y Arnau (2007), Tobón (2006) y Cano (2004), entre otros, enfatizan que las principales implicaciones para la docencia van desde el cambio de rol del docente hasta el enfoque en el desempeño integral del estudiante ante actividades y problemas reales contextualizados; por ello, el PEA se debe orientar a partir de metas, evaluación y estrategias didácticas efectivas. Sin embargo, en la EBC la evaluación del desempeño de los estudiantes se erige como protagonista, ya que es el motor del aprendizaje y de la innovación educativa (Tobón, 2006; Biggs, 2005).

Las preguntas que guiaron esta investigación fueron ¿qué entienden los docentes por EBC? ¿Cuál es la percepción de los docentes sobre la EBC? ¿Cómo articulan el PEA los docentes que tienen una percepción favorable de la

EBC? ¿Cómo articulan el PEA los docentes que tienen una percepción desfavorable de la EBC?

MARCO TEÓRICO-REFERENCIAL

Conocimiento base para la enseñanza

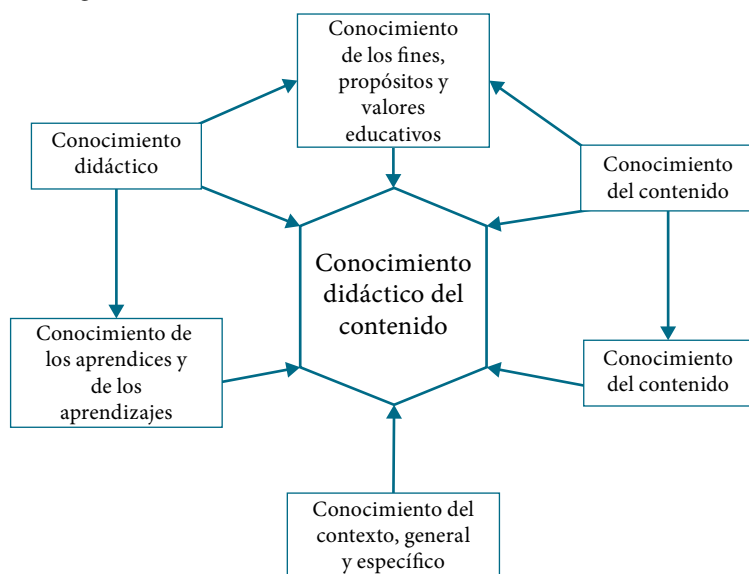
Shulman (1987) estableció que el conocimiento base para la enseñanza está conformado por el cuerpo de conocimientos, comprensiones, habilidades y disposiciones que un profesor necesita para enseñar efectivamente en una situación determinada. Éste consta de siete dimensiones: conocimiento del contenido, didáctico general, del currículo, didáctico del contenido, de los aprendices y de sus características, de los contextos educativos, y de los fines, propósitos y valores educativos, previamente explicados en esta investigación.

El *conocimiento del contenido* fue investigado por Shommer (1990), quien concluyó que el sistema de creencias sobre cómo se puede conocer algo da como resultado que el docente posea epistemologías ingenuas o sofisticadas. Si éste posee una epistemología ingenua en relación a los contenidos que debe enseñar, entonces su práctica docente será más tradicional: clase magistral, exámenes únicos, entre otros. En cambio, si un docente posee una epistemología sofisticada, entonces buscará dentro de un amplio repertorio de estrategias didácticas cuáles son las más apropiadas, permitirá que los estudiantes construyan su conocimiento y los guiará en dicho proceso (Bolívar, 2005).

Conocimiento didáctico del contenido

En las últimas décadas, diversos autores (Karaman, 2012; Acevedo, 2009; Grossman, 1990) han concluido que el conocimiento didáctico del contenido es donde se aglutinan las diferentes dimensiones del conocimiento base para la enseñanza. Morine-Dershimer y Kent (1999; cit. por Acevedo, 2009) desarrollaron un modelo que describe las diversas facetas del conocimiento didáctico del contenido, como se muestra en la Fig. 1.

Figura 1. Facetas del conocimiento didáctico del contenido



Fuente: Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia: el marco teórico (Acevedo, 2009: 28).

El énfasis otorgado al conocimiento didáctico del contenido también fue abordado por Shulman; una de las aportaciones más relevantes para la comprensión de dicho conocimiento es el modelo didáctico de razonamiento y acción. Con él explica cómo los profesores articulan la comprensión del currículo y las habilidades necesarias para operacionalizarlo en acciones concretas que permiten la transposición didáctica de los contenidos a enseñar (Bolívar, 2005; Porlán y Rivero, 1998).

Grosso modo, el modelo didáctico de razonamiento y acción presenta la siguiente estructura (Acevedo, 2009):

1. *Comprensión* de los propósitos y estructuras del contenido, y de las ideas dentro y fuera de la disciplina que lo llevan a un entendimiento profundo de lo que debe de aprender el estudiante.
2. *Transformación* de los contenidos *per se* en saberes a enseñar. Esta etapa se compone de cuatro fases:
 - a) Preparación: interpretación crítica de los textos y la secuenciación lógica de los temas a enseñar.

- b) Selección de estrategias de enseñanza y organización de los cursos.
 - c) Representación: uso de una amplia gama de analogías, metáforas, ejemplos, demostraciones y problemas, entre otros.
 - d) Caracterización de los estudiantes considerando concepciones alternativas, dificultades, lenguaje, cultura y motivación, entre otros.
3. *Formas de enseñanza*, elección de la configuración del proceso educativo: enseñanza por descubrimiento, debates, investigación previa, trabajo en equipo, etc.
 4. *Evaluación*: revisión de lo que el estudiante ha aprendido y de su propia enseñanza.
 5. *Reflexión*: reconstrucción y análisis crítico del curso basado en evidencias.
 6. *Nueva comprensión* de los propósitos y estructuras del contenido.

Educación basada en competencias

La EBC va más allá de la formación guiada por el contenido de las disciplinas, ya que

considera la transformación de las representaciones contexto-conceptuales que el estudiante proyecta en tres planos: *cognoscitivo* (saber conocer y saber hacer), *afectivo* (saber ser) y *social* (saber estar); el proceso de enseñanza se orienta mediante una lógica de estructuración hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005; Perrenoud, 2004).

Por lo anterior, es fundamental que los individuos se desempeñen competentemente y actúen reflexivamente; la EBC se convierte en el crisol donde confluyen la teoría y la práctica (Carreras y Perrenoud, 2008). Es decir, se potencia a las personas a aprender a aprender, a actuar reflexivamente, a tomar decisiones más efectivas y eficientes, y a vivir con mayor autonomía y con respeto por sí mismas y por los demás.

Fue en 1991 cuando Bunk *et al.* (1991, cit. por Tejada, 1999) determinaron que las competencias que se deben de promover en la educación tienen cuatro componentes:

- a) *Técnico*: saber relacionar el procedimiento adecuado con las actividades (saber conocer).
- b) *Metodológico*: saber reaccionar ante las irregularidades que se presenten y encontrar de forma independiente vías de solución; transferir adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo (saber hacer).
- c) *Social*: saber trabajar con otras personas colaborativa y constructivamente; mostrar un comportamiento orientado al grupo y al entendimiento interpersonal (saber ser).
- d) *Participativo*: saber participar en su entorno de trabajo; ser capaz de organizar, decidir y mostrar disposición a aceptar responsabilidades (saber estar).

Así, la EBC se expresa en un modelo educativo por competencias, también conocido como *centrado en el desempeño*, que intenta el mejoramiento de la calidad de la educación a

partir de la construcción de competencias que coadyuven a los estudiantes a competir exitosamente en el campo laboral. Se fundamenta en un currículo que desarrolla las competencias de manera integral —expresadas como un desempeño idóneo— y en la resolución de problemas cotidianos utilizando simulaciones de la vida real (Ruiz, 2009).

En un modelo educativo centrado en el desempeño es necesario reforzar el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante, con el fin de que éste cuente con herramientas que le permitan discernir, deliberar y elegir libremente, de tal forma que en el futuro pueda comprometerse en la construcción de sus propias competencias (Jiménez, Hernández y González, 2014). Para apropiarse de este modelo, los docentes deberán (Argudín y Luna, 2007):

1. Articular interdisciplinariamente las unidades de aprendizaje, así como las actividades.
2. Diseñar el desarrollo de los contenidos temáticos con base en actividades realizadas por los estudiantes: desarrollar modelos o proyectos, simulación de experimentos, trabajar por problemas, entre otros.
3. Contribuir a establecer formas de organización que favorezcan las interacciones entre diferentes unidades de aprendizaje, el aula, la institución y el medio exterior.
4. Concebir la evaluación como un instrumento de aprendizaje y ampliar el concepto y la práctica de la misma al desarrollo de saberes, destrezas, actitudes y valores.

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de este estudio se situó dentro del enfoque cualitativo porque se pretende el examen sistemático de las perspectivas, acciones y puntos de vista de los sujetos que participan en las situaciones que se intentan comprender

profundamente (Carr y Kemmis, 1988). La estrategia de investigación fue el estudio de caso porque éste es particularmente relevante cuando el investigador tiene poco control sobre los eventos y el centro de investigación es un fenómeno contemporáneo que se desea analizar dentro de un contexto real (Yin, 1984). La investigación se realizó en una unidad académica del nivel educativo superior perteneciente al Instituto Politécnico Nacional (IPN).

Las técnicas seguidas para la recolección de la información fueron la entrevista semiestructurada y, para triangular la información obtenida, el análisis del mapa curricular y los

programas de estudio de la institución educativa correspondiente. El instrumento para la recolección de la información fue un guion de entrevista estructurado en tres categorías de análisis, como se muestra en la Tabla 3.

Dicho instrumento fue sometido a un proceso de validación interjueces en el que participaron un experto en pedagogía y didáctica, una psicóloga, un miembro del comité de acreditación del programa de estudios, la coordinadora del Diplomado de innovación, planeación y evaluación por competencias, dos docentes y, finalmente, el subdirector académico del IPN.

Tabla 3. Categorías de análisis

Categoría	Dimensiones	Objetivo	Núm. de preguntas
I. Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos	a) Conocimiento de la EBC	Analizar la conceptualización, de los docentes, relacionada con la EBC	1
	b) Interpretación positiva/negativa de la EBC	Indagar sobre el grado de aceptación o rechazo de la EBC	1
II. Conocimiento del currículo	a) Conocimiento del modelo educativo	Indagar sobre el conocimiento del modelo educativo derivado de la EBC	1
	b) Diseño y mapa curricular	Analizar el manejo curricular que hacen los docentes para articular su práctica	5
III. Conocimiento didáctico del contenido	a) Comprensión	Examinar si los docentes alinean los propósitos de la asignatura con la estructura del contenido de la misma	2
	b) Transformación	Analizar la transposición didáctica de los contenidos en saberes por enseñar	3
	c) Formas de enseñanza	Indagar sobre estrategias y actividades de E-A implementadas en las clases	2
	d) Evaluación	Conocer los criterios de evaluación que establecen los docentes	9
	e) Reflexión	Indagar sobre el proceso de reconstrucción y análisis crítico del curso que hace el docente	2

Fuente: elaboración propia.

La población docente de la unidad académica se encuentra asignada a nueve diferentes academias. Es importante mencionar que sólo se consideró a los docentes que están frente a grupo. La distribución de docentes por academia y la muestra representativa originalmente determinada —elegida mediante el método no probabilístico intencional— fue

de 30 por ciento de la población docente. No obstante, a pesar de haberse concertado citas con los docentes, algunas de éstas fueron reprogramadas varias veces, y en ocasiones no se logró la entrevista. Tal fue el caso de la academia de Sistemas Digitales; por lo que se ajustó la muestra, como se presenta en la Tabla 4.

Para aumentar la validez interna de la investigación, el análisis de la información se basó en la técnica de análisis *pattern matching* propuesta por Yin (1984), que consiste en comparar un

patrón basado en la teoría con uno pronosticado. En la investigación se empataron patrones que se desprenden del marco teórico con patrones encontrados en la recolección de datos.

Tabla 4. Población y muestra representativa real

Academia	Núm. de profesores	Muestra 30%	Muestra lograda
Proyectos estratégicos	19	6	9 (47%)
Ingeniería de <i>software</i>	30	9	9 (30%)
Sistemas digitales	17	6	1 (17%)
Sistemas distribuidos	18	6	7 (33%)
Fundamentos de diseño electrónicos	16	5	7 (43%)
Ciencias de la computación	28	9	14 (50%)
Ciencias sociales	11	4	5 (45%)
Ciencias básicas	54	16	17 (31%)
Total	163	52	66 (40%)

Fuente: elaboración propia.

INFORMACIÓN GENERAL DE LOS ENTREVISTADOS

El 64 por ciento de los entrevistados fueron hombres y 36 por ciento mujeres; 58 por ciento tienen una edad que fluctúa entre 25 y 40 años; sólo 16 por ciento tiene más de 45 años. Los profesores entrevistados tienen pocos años de experiencia docente: 26 por ciento cuenta con menos de 5 años y sólo 21 por ciento tiene más de 20 años de experiencia docente.

El 98 por ciento de los entrevistados es profesor de base y su plaza es de 40 horas; 59 por ciento tiene la categoría de titular y 39 por ciento la de asociado. La carga académica de 20 por ciento de los encuestados es de una unidad de aprendizaje; 50 por ciento tiene dos y 24 por ciento tiene tres. Sólo 9 por ciento no había tomado ningún curso o diplomado sobre el modelo educativo por competencias

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Después de transcribir la información procedente de las entrevistas semiestructuradas se procedió a analizarla primero por categoría de análisis y posteriormente a profundidad, cruzando la información de las tres categorías preestablecidas.

Para las preguntas abiertas dentro de cada categoría de análisis se buscaron patrones en las respuestas de los docentes entrevistados y se realizó una codificación que permitió asignarle un significado dentro del contexto de esta investigación (Huber, 2002). Dicha codificación fue validada por los tres responsables de la misma.

Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos

Para develar la conceptualización que tienen los docentes de la EBC se establecieron dos preguntas abiertas; la codificación de las mismas se muestra en la Tabla 5.

Tabla 5. Codificación de la conceptualización de la EBC

Dimensiones		Códigos						
a) Conocimiento de la EBC	Sí (S)			No				
	S1. Esencia actual de la EBC	S2. Inicios de la EBC	S3. Visión mercantilista de la educación	S4. Conceptualización constructivista				
b) Interpretación de la EBC	Positiva (P)				Negativa (N)			
	P1. Humaniza a la educación	P2. Mejor modelo educativo	P3. Es de difícil implementación	P4. No es impuesta	N1. Es ideal o abstracta	N2. Es limitativa	N3. Es de difícil implementación	N4. Baja el nivel educativo

Fuente: elaboración propia.

La evidencia empírica sobre la conceptualización de la EBC (Tabla 6) muestra que 59/66 afirman conocer qué es la EBC y únicamente 7 responden de manera enfática no conocerla. Sin embargo, una indagación más profunda (¿podría mencionar cuáles son sus características?) reveló que dentro del colectivo que afirma conocer qué es la EBC, en realidad sólo 26/59 comprenden la esencia de la misma; a este grupo corresponden respuestas como:

- Que el estudiante reciba no sólo el conocimiento; no más aprendizaje memorístico; el conocimiento es sólo una

parte de la ecuación; necesitan más creatividad; es una formación integral para dar soluciones a problemáticas; no más evaluación global, es más individual (núm. 21).

- La formación integral para la solución de problemáticas sociales. Enfatiza el desempeño por lo tanto el enfoque de la enseñanza situada (núm. 63).
- Un saber hacer fundamentado en conocimientos teóricos muy bien desarrollados. Solución de problemáticas reales aterrizando lo que se aprende (núm. 65).

Tabla 6. Resultados de la conceptualización de la EBC

Dimensiones		Códigos						
a) Conocimiento de la EBC	Sí (S) 59/66			No				
	S1 26/66	S2 20/66	S3 1/66	S4 12/66				7/66
b) Interpretación de la EBC	Positiva (P) 42/66				Negativa (N) 24/66			
	P1 7/66	P2 25/66	P3 9/66	P4 1/66	N1 10/24	N2 3/66	N3 1/66	N4 10/66

Fuente: elaboración propia.

Otro grupo de docentes 20/59 conceptualiza a la EBC con los principios emitidos por la UNESCO en 1998 con la Declaración Mundial de la Educación “La educación encierra un tesoro”, donde se enfatizan los cuatro pilares de la educación: saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir; a este grupo corresponden las siguientes respuestas:

- Se privilegia el desarrollo integral para el desarrollo del ser humano (núm. 18).
- Apoya al constructivismo, dando protagonismo al estudiante, no se califica con el modelo tradicional y toma en cuenta los cuatro saberes (núm. 52).
- Son los pilares de la educación (núm. 56).

Finalmente, 12/59 docentes expresan que la EBC se basa en la conceptualización de la teoría de la construcción del aprendizaje; a este grupo corresponden respuestas como:

- Aprendizaje significativo permite las prácticas incrementales para que se desarrollen mejor los estudiantes (núm. 8).
- Que el estudiante descubre el conocimiento (núm. 23).
- Se basa en la motivación; poner más ejercicios y tareas; se le da la responsabilidad y la libertad intelectual al alumno (núm. 24).

Con relación a la interpretación que hacen los docentes de la EBC, se les preguntó si estaban o no de acuerdo con este cambio en el modelo educativo y por qué. Las respuestas mostraron que 42/66 tienen una percepción positiva, y por lo tanto, están de acuerdo con los principios de la EBC. El 60 por ciento de este grupo manifestó únicamente aspectos positivos. Las respuestas de los docentes fueron:

- El modelo anterior era más rígido, ahora se toman en cuenta más aspectos formativos para que ellos se desenvuelvan en el medio laboral; incluso me están llegando estudiantes más preparados (núm. 9).
- Yo pienso que la idea de la formación integral es muy buena; les permite mejores respuestas en el contexto laboral. La formación es más completa (núm. 20).
- Porque facilita, fomenta y fortalece las competencias no sólo del estudiante, sino también del profesor. El estudiante identifica cuáles son sus deficiencias y las convierte en fortalezas (núm. 40).
- Es mejor opción educativa; es un paso adelante de lo que en un tiempo fue el constructivismo y el aprendizaje significativo (núm. 63).

No obstante, 40 por ciento dentro de este grupo, aunque se manifiesta a favor de ese modelo, refiere además que:

- Sí, porque no se busca una nueva forma de enseñar y ofrece mayores opciones, el estudiante tiene que ser más responsable. *No, porque es muy complicado para los maestros* (núm. 12).
- Sí, porque promueve que el alumno vaya más allá de la memoria y que aprenda bien. *No, porque a veces se pierden en producir productos o proyectos funcionales pero ellos no saben (no tienen el conocimiento)* (núm. 21).
- Sí, yo creo que es importante el desarrollar competencias más que conocimientos. *No me gusta cómo algunos de los docentes lo han interpretado (que hagan todo los estudiantes)* (núm. 66).

Por otro lado, 24/66 docentes manifestaron estar en desacuerdo con la EBC; las respuestas de este conjunto se clasificaron en cuatro grupos: en el primer grupo (42 por ciento) se integraron respuestas clasificadas como “modelo abstracto o ideal; no factible”; aquí encontramos respuestas como:

- No, porque es muy difícil llevarla a cabo tal cual se señala en la teoría. Creo que en México aún no tenemos todas las condiciones para implantarla (núm. 3).
- No, porque en la EBC hay vacíos conceptuales y muchas cosas son utópicas; por ejemplo, falta ajustar la evaluación ¿qué se va a evaluar? Y ¿por qué? (núm. 4).
- No, porque tenemos otro tipo de estudiantes, otro tipo de sociedad y en la nuestra no se puede (núm. 29).

Otro 40 por ciento de respuestas se situaron en una percepción negativa porque “se pierde la calidad educativa” con opiniones como:

- Considero que la educación se está degenerando, aun con los nuevos modelos. La educación tradicional era mejor, había más disciplina y era más estricta (núm. 26).
- No, porque los estudiantes no tienen los conocimientos necesarios y no se considera ya el examen para ver si saben; entonces no se les da la enseñanza adecuada (núm. 31).
- No, porque no he visto un análisis de que este modelo haya funcionado. Yo necesitaría saber si sirve o no, pero ya con resultados; de lo contrario lo veo ambiguo y creo que se ha bajado el nivel educativo (núm. 37).
- No estoy totalmente convencido; yo creo que el modelo antiguo era un mejor modelo y que ha bajado el nivel educativo (núm. 59).

Finalmente, 20 por ciento de las respuestas de los docentes que tienen una percepción

negativa de la EBC corresponden a los códigos “es de difícil implementación” y “es limitativa”.

¿Cómo articulan su práctica los docentes?

Dado que el interés de la investigación está centrado en develar cómo articulan su práctica los docentes que tienen tanto una percepción favorable como desfavorable de la EBC, se tomaron en cuenta únicamente las entrevistas de los 26 docentes que mostraron conocer la esencia real de la EBC.

Un análisis más profundo de las entrevistas realizadas a estos 26 docentes dio como resultado que 50 por ciento tenían una percepción favorable de la EBC, es decir, 13 docentes conocen bien cuáles son los fines y las características de la EBC y manifiestan que les parece que el modelo por competencias es mejor que el anterior. El restante 50 por ciento tiene una percepción desfavorable de la EBC. En la Tabla 7 se contrastan las respuestas de los docentes de ambos grupos.

Tabla 7. Evidencia empírica del conocimiento del currículo

Conocimiento de...	Descripción	Docentes con...	
		PV* (13/26)	PD** (13/26)
Modelo educativo institucional	Conocen y comprenden bien el modelo educativo por competencias de la institución en la que trabajan	5/13	7/13
Perfil de egreso del estudiante	Conocen los propósitos del perfil de egreso de los estudiantes de su institución educativa	10/13	13/13
Mapa curricular de la institución educativa donde trabajan	Comprenden el mapa curricular de su institución educativa y las interrelaciones entre las unidades de aprendizaje	9/13	11/13

Fuente: elaboración propia. *Percepción favorable de la EBC. **Percepción desfavorable de la EBC.

De acuerdo con los resultados obtenidos, los docentes que tienen una percepción desfavorable de la EBC manifiestan tener un mejor conocimiento del currículo de su institución educativa.

Finalmente, para develar cómo articulan su práctica los docentes que conocen y comprenden los fundamentos de la EBC se realizó una contrastación del conocimiento didáctico del contenido. En la Tabla 8 se pueden ver los resultados.

Tabla 8. Articulación de la enseñanza de los docentes que conocen la esencia de la EBC

Dimensión	Descripción	Docentes con...	
		PV* (13/26)	PD** (13/26)
a) Comprensión	Realización de evaluación diagnóstica		
	Indagan sistemáticamente sobre los conocimientos previos con los que llegan sus estudiantes	11/13	10/13
	Realizan un ajuste al curso, ya sea en contenidos o para empezar con un repaso y homologar al grupo	7/11	4/10
	No hace evaluación diagnóstica	2/13	3/13
	Gestión del manejo de los contenidos		
	Manifiestan que la forma de enseñanza y la profundidad en el manejo de los contenidos, entre otros, dependen del nivel formativo y de las características de los estudiantes	11/13	3/13
	Opinan que el manejo de la complejidad de los contenidos viene dada por la naturaleza de la asignatura a impartir, y por lo tanto, es independiente del contexto de la clase	2/13	10/13
b) Transformación	Componentes de la evaluación por competencias		
	Comprenden cuáles son las competencias técnicas que los estudiantes deben conocer	13/13	13/13
	Comprenden cuáles son las competencias metodológicas que deben dominar los estudiantes	13/13	13/13
	Conocen cuáles son las competencias sociales que los estudiantes necesitan desarrollar	12/13	9/13
	Conocen cuáles son las competencias participativas que los estudiantes necesitan desarrollar	12/13	9/13
	Desarrollo de una planeación didáctica		
	Siempre realizan una planeación didáctica donde alinean competencia a desarrollar, objetivos, recursos, contenidos, técnicas y estrategias	3/13	4/13
	Desarrollan sólo planes de clase	3/7	2/13
	No realizan planeación didáctica	7/13	7/13
	Vinculación de la asignatura con el perfil de egreso		
	Vinculan el aprendizaje en sus asignaturas con el perfil de egreso de la carrera profesional de los estudiantes	11/13	5/13
	Lo hacen sólo con algunos contenidos	2/13	5/13
	No vinculan dicho perfil con lo que los estudiantes aprenden en sus clases	—	3/13

Tabla 8. Articulación de la enseñanza de los docentes que conocen la esencia de la EBC (continuación)

Dimensión	Descripción	Docentes con...	
		PV* (13/26)	PD** (13/26)
c) Formas de enseñanza	Métodos y estrategias de enseñanza - aprendizaje		
	Desarrollo de proyectos	10/13	11/13
	Análisis de casos	6/13	6/13
	Exposición oral de contenidos	8/13	8/13
	Promueven el trabajo colaborativo	12/13	8/13
	Diseñan actividades que permiten la solución innovadora de problemas	7/13	4/13
	Diseñan actividades que permiten aprendizaje práctico	13/13	10/13
	Propician el aprendizaje autónomo	9/13	6/13
	Utilizan la observación como método para verificar avances en la formación	8/13	8/13
d) Evaluación	Técnicas de evaluación		
	Utilizan el portafolio de evidencias	10/13	4/13
	Emplean la técnica del debate	5/13	4/13
	Emplean la técnica de la interrogación para evaluar productos de aprendizaje	11/13	—
	Criterios de evaluación para los componentes de las competencias profesionales		
	Sólo otorgan porcentaje a las competencias técnicas y metodológicas	—	4/13
	Otorgan porcentajes a los cuatro componentes asociados a las competencias:	13/13 con porcentajes de 30 a 40% para las técnicas y metodológicas	9/13
	• Técnicas		
	• Metodológicas		
	• Sociales y participativas		
	Conformación de la evaluación sumativa		
Promedio de los tres periodos de evaluación	7/13	11/13	
Cada unidad temática tiene un peso diferente	1/13	1/13	
Cada periodo tiene un peso diferente	5/13	2/13	
Incluyen aspectos que corresponden a la evaluación formativa y la aplicación de un examen	11/13	10/13	
Sólo se basan en evaluación formativa	2/13	1/13	
Sólo se basan en un examen	—	2/13	

Tabla 8. Articulación de la enseñanza de los docentes que conocen la esencia de la EBC (continuación)

Dimensión	Descripción	Docentes con...	
		PV* (13/26)	PD** (13/26)
e) Reflexión	<p>En general los resultados se agrupan en comentarios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Integrar estrategias e instrumentos que fueren a desarrollar competencias. Valorar la autonomía. Doy mucha flexibilidad, soy muy laxa y eso confunde a los estudiantes” (núm. 1) • “Más formación pedagógica y didáctica, porque los conocimientos técnicos sí los tengo” (núm. 26) 	<p>En general los resultados se agrupan en comentarios como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Un sistema que automatice todo; me tardo mucho porque mi asignatura requiere que los estudiantes resuelvan problemas” (núm. 29) • “Tal vez cambiar los pesos asignados a la evaluación; aunque cada periodo cambio las actividades y la forma de evaluar” (núm. 38) 	

Fuente: elaboración propia. *Percepción favorable de la EBC. **Percepción desfavorable de la EBC.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

La EBC tiene como fundamento una epistemología diferente para los docentes de ES, y por lo tanto, una nueva forma de pensar la educación y articular la enseñanza y el aprendizaje. Kennedy (1999), Porlán *et al.* (1997), De Vicente (2006), Godorokin (2005) e Imbenón (2000) argumentan que la modificación de la práctica docente, en primera instancia, depende de la interpretación o juicios de las reformas educativas que realizan los docentes; esto significa que los docentes que conocen lo que es la EBC y tienen una percepción positiva de ésta, generarían una transformación de la enseñanza de sus asignaturas.

¿Conocen el currículo los docentes que tienen una percepción positiva de la EBC?

Una primera transformación que los docentes que tienen una percepción positiva de la EBC deberían hacer sería conocer a fondo el currículo, el mapa curricular y el perfil de egreso de sus estudiantes; paradójicamente, los resultados muestran que los docentes que manifiestan tener una percepción negativa de la EBC conocen más el currículo de su institución. Una hipótesis que surge de este hecho es

que dado el rechazo hacia la EBC, los docentes se han documentado mejor para contar con más argumentos y declarar que “es un modelo educativo extraído de un ideal educativo sin tomar en cuenta los recursos o el contexto de las instituciones educativas”.

Particularmente, esta percepción negativa hacia la EBC está más relacionada con el tiempo técnico-profesional de la implementación de la TRESAL que con el tiempo pedagógico de la misma. Es decir, la construcción del conocimiento necesario para fundamentar el cambio educativo empírica y argumentativamente no ha sido aún resuelta al interior del IPN.

¿Existe una diferencia en la articulación del proceso de enseñanza aprendizaje entre los docentes que tienen una percepción positiva de la EBC y los que tienen una percepción desfavorable de la misma?

Un segundo eje de discusión se situó en relación a la articulación del PEA que realizan los docentes para determinar si, con base en una percepción favorable de la EBC, éstos han modificado el conocimiento para la práctica (Cochran-Smith y Lytle, 1990) o el conocimiento didáctico del contenido (Schulman, 1987).

En la EBC, la docencia debe estar orientada en desarrollar competencias que le permitan al egresado de una IES articular una serie de soluciones a los problemas que va a enfrentar en su vida laboral. Por lo tanto, los docentes deberán focalizar el desempeño integral de los estudiantes ante actividades y problemáticas reales (Zabala y Arnau, 2007; Tobón, 2005, 2006; Cano, 2004).

El cambio más significativo en relación al conocimiento para la práctica docente se deriva de la evaluación del aprendizaje de los estudiantes durante el ciclo escolar; entonces, una vez que el profesor ha comprendido cuál es la competencia a desarrollar por su asignatura, el PEA debe orientarse, mediante una lógica de estructuración, hacia el desempeño profesional (Gorodokin, 2005; Perrenoud, 2004).

Orientar el PEA hacia el desempeño profesional de los egresados significa, por un lado, que los docentes necesitan evaluar durante el ciclo escolar a sus estudiantes de manera integral y, por otro, una enseñanza más vinculada o situada (Díaz-Barriga, 2006).

Los resultados muestran cambios significativos en la articulación de la *praxis* entre los docentes que tienen una percepción positiva y los que tienen una percepción negativa de la EBC, particularmente relacionados con las siguientes dimensiones del conocimiento didáctico del contenido:

- a) Gestión del manejo de los contenidos desde la lógica del desempeño profesional.
- b) Comprensión y evaluación de las competencias sociales y participativas para evaluar un desempeño integral de los estudiantes.
- c) Mayor manejo de técnicas de evaluación.
- d) Promoción del trabajo colaborativo.
- e) Diseño de actividades que permitan la solución innovadora de problemas.
- f) Conformación de la evaluación sumativa al asignar un porcentaje diferente

de la calificación final a cada unidad temática de su asignatura.

- g) Reconocen necesitar mayor formación pedagógico-didáctica relacionada con la enseñanza y el aprendizaje de las competencias profesionales.

¿Cuáles son las reescripciones o cambios representacionales necesarios para la docencia de educación superior?

El tercer y último eje de discusión se centró en los cambios representacionales indispensables en la epistemología de los docentes de educación superior para que la TRESAL logre elevar la calidad educativa.

Evidentemente los cambios representacionales dependen de los niveles de apropiación que manifiestan los docentes en relación a la EBC, y comprenden el cambio en el rol del docente, la función de educación, la construcción del conocimiento, el concepto de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación (Pozo, 1999).

Los resultados muestran que para los docentes que tienen una percepción favorable de la EBC se ha logrado:

1. Una aceptación y, por lo tanto, una comprensión de la nueva función de la educación superior.
2. Un cambio gradual en el rol desempeñado en el PEA al articular la enseñanza situando en el centro de dicho proceso al aprendizaje.
3. El conocimiento curricular relacionado con los fines y propósitos de la asignatura, el nivel formativo y la intencionalidad formativa de sus asignaturas.
4. Han desarrollado epistemologías más sofisticadas en relación al conocimiento del contenido y su transposición didáctica en conocimientos a enseñar.

La práctica docente que permanece inmanente, y por ende requiere de una reescripción conceptual, es:

1. La articulación de la enseñanza de las diferentes asignaturas se da como piezas de un rompecabezas y no como un proyecto formativo integrado por todas las asignaturas del mapa curricular. En este sentido, falta mucho trabajo interdisciplinario para proveer a los estudiantes de una visión sistémica para la solución de problemáticas contextualizadas.
2. La enseñanza grupal no individualizada. Se requiere que los docentes organicen el PEA con diferentes oportunidades de desarrollo para los estudiantes.
3. El escaso desarrollo de planeaciones didácticas para las asignaturas. Hace falta concientizar a los docentes de la importancia de la planeación didáctica, como base para diseñar el PEA de manera colegiada con los profesores que imparten la misma asignatura.
4. La evaluación no integrada de los cuatro componentes de las competencias profesionales. Es imprescindible un cambio en los sistemas evaluativos seguidos por los docentes; en la EBC la evaluación debe guiar el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales y, por lo tanto, la evaluación del desempeño deberá focalizarse sobre los productos (proyectos, solución de problemas, análisis de casos, etcétera) desarrollados por los estudiantes durante el ciclo escolar.

CONCLUSIONES

El *tiempo pedagógico* para que los docentes aprendan, comprendan y se involucren con la implantación de las reformas de segunda generación a la TRESAL no ha sido cubierto; la construcción del conocimiento necesario para fundamentar este cambio educativo, empírica y argumentativamente, sigue siendo

un tema sujeto a debate y rechazo por un número importante de docentes.

Esto representa un círculo vicioso para lograr el cambio educativo: por un lado la evidencia empírica muestra que aun en aquellos docentes que tienen una percepción positiva del cambio educativo derivado de la TRESAL en su articulación del PEA todavía persisten prácticas tradicionales de enseñanza, aprendizaje y evaluación; y por otro lado, la construcción de un *corpus* teórico del conocimiento base para la enseñanza de la EBC requiere una reescritura bajo este nuevo paradigma educativo.

Con base en la proposición teórica que guio la investigación se comprueba que el marco interpretativo de la TRESAL subyace a conocimientos tácitos de la docencia; sin embargo, desafortunadamente éstos se visibilizan en una práctica docente alejada de los principios rectores de la EBC y de la formación de competencias profesionales.

Los resultados obtenidos en esta investigación son preocupantes por dos razones principales: en primer lugar, porque hay muchos docentes que aún no conocen los objetivos que persigue esta reforma educativa; y en segundo lugar, porque sólo 50 por ciento de los docentes que conocen la reforma tienen una percepción positiva de este cambio.

Entonces, si la percepción positiva de una reforma educativa es el primer paso para lograr el cambio educativo, no pueden dejarse de lado cuestiones como ¿cuántos años hace falta para convencer al colectivo de los docentes de educación superior? ¿Cuántos más para que cambien su epistemología? ¿Cuántos más para que el PEA por competencias sea una realidad al interior de las aulas en las IES?

Sin olvidar que por el diseño de esta investigación no pueden establecerse generalizaciones hacia el colectivo de las IES, se considera como prioritario el desarrollo del conocimiento base para la enseñanza de la EBC y, derivado de ello, el diseño de cursos de formación docente que enfaticen:

1. La comprensión y articulación de la práctica docente desde el currículo de la institución educativa en la que se desempeñan. Resulta imprescindible que los docentes conozcan, comprendan e interioricen: el perfil de egreso, la estructura del mapa curricular, la interrelación de las diferentes áreas de formación y la intencionalidad de cada una de las unidades de aprendizaje.
2. El trabajo colegiado en la determinación de las competencias a desarrollar en los estudiantes; estas competencias
3. La comprensión de que los cuatro componentes (o subcompetencias) técnicos, metodológicos, sociales y participativos, deben fomentarse y evaluarse de forma integrada.
4. El trabajo colegiado al interior de las diferentes academias para la determinación de la evaluación integral del desempeño de los estudiantes.
5. La relevancia del trabajo interdisciplinario, a través del desarrollo de proyectos, en la formación de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ACEVEDO, Antonio (2009), "Conocimiento didáctico del contenido para la enseñanza de la naturaleza de la ciencia I: El marco teórico", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, vol. 6, núm. 1, pp. 21-46.
- ALDANA, Gloria (2008), "Enseñanza de la investigación y epistemología de los docentes", *Educación y Educadores*, vol. 11, núm. 2, pp. 61-68.
- ARGUDÍN, Yolanda y María Luna (2007), "Enfoques educativos", en: <http://hadoc.azc.uam.mx/evaluacion/menu.htm> (consulta: 2 de abril de 2011).
- AUDIRAC, Leticia (2006), "Segunda generación de reformas del modelo educativo integral y flexible", *Gaceta Universidad Veracruzana*, núm. 99, en: http://www.uv.mx/gaceta/Gaceta99/99/Mar/Mar_02.htm (consulta: 9 de septiembre de 2014).
- BIGGS, Jonh (2005), *Calidad del aprendizaje universitario*, Madrid, Narcea.
- BOLÍVAR, Antonio (2005), "Conocimiento didáctico del contenido y prácticas específicas", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 9, núm. 2, en: <http://www.urg.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf> (consulta: 23 de julio de 2014).
- BOURDIEU, Pierre y Jean Passeron (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CANO, Elena (2004), *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y desarrollo de las competencias del profesorado*, Barcelona, Graó.
- CANO, Elena (2008), "La evaluación por competencias en la educación superior", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 3, núm. 12, pp. 1-16, en: redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56712875011 (consulta: 2 de julio de 2013).
- CARR, Wilfred y Stephen Kemmis (1988), *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca.
- CARRERAS, José y Pierre Perrenoud (2008), *El debate sobre las competencias en la enseñanza universitaria*, Barcelona, Octaedro.
- COCHRAN-Smith, Marilyn y Susan Lytle (1990), "Research on Teaching and Teacher Research: The issues that divide", *Educational Researcher*, vol. 19, núm. 2, pp. 2-10.
- DE VICENTE, Pedro (dir.) (2006), "Formación práctica del estudiante universitario y deontología profesional", *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 711-744.
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), *Enseñanza situada. Vínculo para la escuela y la vida*, México, McGraw Hill.
- FRANCO, Rolando (2002), "La educación y la segunda generación de reformas en América Latina", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, pp. 125-144, en: <http://www.rieoei.org/rie30f.htm> (consulta: 9 de septiembre de 2014).
- FULLAN, Michael (2007), *The New Meaning of Educational Change*, Nueva York, Teachers College Press.
- GAJARDO, Marcela (1999), "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década", PREAL, Documento 5, en: http://www.opech.cl/bibliografico/calidad_equidad/Reformas_educativas_balance_de_decada_PREAL.pdf (consulta: 14 de septiembre de 2014).

- GIMENO, José (2003), *Educación basada en competencias. ¿Qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- GIMENO, José y Ángel Pérez (2005), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.
- GORODOKIN, Ida (2005), "La formación docente y su relación con la epistemología", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35, pp. 1-9.
- GROSSMAN, Linda (1990), *The Making of a Teacher: Teacher knowledge and teacher education*, Nueva York, Teachers College Press.
- HUBER, Gunter (2002), "El análisis de datos cualitativos como proceso de clasificación", *Revista de Educación*, núm. 4, pp. 141-156.
- IMBERNÓN, Francisco (2000), "Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?", *Red Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 28, pp. 37-46.
- JIMÉNEZ, Yasmín, Josefina Hernández y Marko González (2014), "Educación superior y competencias profesionales. ¿Qué debe saber el docente?", *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, núm. 1, en: <http://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/50> (consulta: 29 de octubre de 2014).
- JIMÉNEZ, Yasmín, Josefina Hernández y David Ortega (2014), "¿Forman los cursos de formación docente?", *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, núm. 19, pp. 2-27, en: <http://revistas.uv.mx/index.php/cpue/article/view/964/1773> (consulta: 15 de octubre de 2014).
- KARAMAN, Ayhan (2012), "The Place of Pedagogical Content Knowledge in Teacher Education", *Atlas Journal of Science Education*, vol. 2, núm. 1, pp. 56-60.
- KENNEDY, Mary (1999), *The Role of Preservice Teacher Education. Handbook of teaching and policy*, San Francisco, Jossey Bass.
- MARCHESI, Álvaro (2009), "Metas educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los bicentenarios", *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, vol. 4, núm. 12, pp. 87-156.
- OCDE (2015), "Políticas prioritarias para fomentar las habilidades y conocimientos de los mexicanos para la productividad y la innovación", serie Mejores Políticas, México/París, en: <http://www.oecd.org/mexico/mexico-politicas-prioritarias-para-fomentar-las-habilidades-y-conocimientos-de-los-Mexicanos.pdf> (consulta: 10 de diciembre de 2015).
- OLESON, Amanda (2012), "Teaching the Way They Were Taught? Revisiting the sources of teaching knowledge and the role of prior experience in shaping faculty teaching practices", Wisconsin Center for Education Research, working paper, núm. 2012-09, en: http://www.wcer.wisc.edu/publications/workingpapers/Working_Paper_No_2012_09.pdf (consulta: 29 de agosto de 2014).
- PARAFÁN, Andrés (2004), *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- PERRENOUD, Pierre (2004), *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*, Barcelona, Graó.
- PORLÁN, Rafael y Ana Rivero (1998), *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*, Sevilla, Díada.
- PORLÁN, Rafael, Ana Rivero y Martín del Pozo (1997), "Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I: Teoría, métodos e instrumentos", *Enseñanza de las Ciencias*, vol. 15, núm. 2, pp. 155-173.
- POZO, Ignacio (1999), "Más allá del cambio conceptual. El aprendizaje de la ciencia como cambio representacional", *Revista Enseñanza de las Ciencias*, vol. 17, núm. 3, pp. 513-520.
- POZO, Ignacio (2006), "Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje", en Ignacio Pozo, Nora Scheur, María Pérez, Elena Martín, Mar Mateos y Monserrat de la Cruz (eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*, Barcelona, Graó, pp. 171-188.
- POZO, Ignacio (2008), "El cambio de las concepciones docentes como factor de la revolución educativa", *Revista Q. Educación, Comunicación y Tecnología*, vol. 3, núm. 5, pp. 1-27, en: <http://revistaq.upb.edu.co/ediciones/ver/7> (consulta: 13 de septiembre de 2014).
- RAMA, Claudio (2006), *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- RUIZ, Magalys (2009), *Cómo evaluar el dominio de las competencias*, México, Trillas.
- SCHULMAN, Linda (1987), "Knowledge and Teaching: Foundations of the new reform", *Harvard Educational Review*, vol. 1, núm. 57, pp. 1-22.
- SHOMMER, Marlene (1990), "Effects of Beliefs about the Nature of Knowledge on Comprehension", *Journal of Educational Psychology*, vol. 82, núm. 3, pp. 498-504.
- TALAVERA, Pedro y Marianela Armijo (2007), "Instituciones y desarrollo: reformas de segunda generación en América Latina", *Apuntes del CENES*, vol. XXVII, núm. 44, en: <http://aplica.uptc.edu.co/Publicaciones/ApuntesCenes/Documentos/Vol44-4.pdf> (consulta: 29 de agosto de 2014).
- TAMAYO, Mario (2003), *El proceso de investigación científica*, México, Limusa-Noriega Editores.
- TEJADA, José (1999), *El formador ante las nuevas tecnologías de la información y la comunicación: nuevos roles y competencias profesionales*, México, UNAM-Comunicación y Pedagogía.
- TOBÓN, Sergio (2005), *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*, Bogotá, ECOE ediciones.
- TOBÓN, Sergio (2006), *Competencias, calidad y educación superior*, Bogotá, Magisterio.

- UNESCO (1998), "La educación superior en el siglo XXI. Visión y acción", en: http://www.education.unesco.org/educprog/wche/declaration_spa.htm (consulta: 2 abril de 2011).
- UNESCO (2007), "Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos", documento de discusión sobre políticas educativas, Buenos Aires, OEI, en: http://www.oei.es/quipu/prelac_espanol.pdf (consulta: 2 abril de 2011).
- UNESCO (2009), "Conferencia mundial sobre la educación superior: la nueva dinámica de la educación superior para el cambio social y el desarrollo", París, en: http://www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado_es.pdf (consulta: 10 de diciembre de 2015).
- YIN, Robert (1984), *Case Study Research. Design and methods*, Beverly Hills, Sage Publications.
- ZABALA, Antoni y Laia Arnau (2007), *El aprendizaje y la enseñanza por competencias*, Barcelona, Graó. Colección 11 ideas clave para educar.
- ZABALZA, Miguel (2009), "Ser profesor universitario hoy", *La cuestión universitaria*, núm. 5, pp. 69-81.
- ZORRILLA, Margarita (2001), "La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación", *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 18, pp. 11-23.

Competencia moral-democrática en futuros profesores de Pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?

MARISA MEZA PARDO* | ALEX GUERRERO CHINGA**

El presente estudio indaga la incidencia de la institución formadora en el desarrollo de la competencia moral-democrática en estudiantes de Pedagogía General Básica (PGB). Participan estudiantes de último año de PGB, pertenecientes a siete instituciones chilenas. Las instituciones se caracterizan a partir de la intencionalidad y explicitación de su formación moral; se analizan los resultados de los estudiantes en el test de juicio moral (MJT) y se evalúa el efecto de la institución controlando por sexo y puntaje en Prueba de Selección Universitaria (PSU). El puntaje PSU explica débilmente la competencia moral-democrática de los futuros profesores y el factor institución influye en tal competencia aun controlando por sexo y PSU. Pese a que el conjunto de factores considerados explican sólo parte de la competencia, los resultados apoyan la idea de la responsabilidad formadora de las instituciones en la construcción de propuestas formativas, explícitas e intencionadas, para el desarrollo de la competencia moral-democrática.

This study examines the incidence of the training institution in the development of moral-democratic competency in students of Basic General Pedagogy (BGP). Students in the last year of BGP programs at seven Chilean institutions participated. Institutions are characterized based on the intentionality and professed nature of their moral training; we analyze students' results on the test of moral judgment (TMJ) and evaluated the effect of the institution, with controls by gender and scores on the University Selection Test (Spanish acronym PSU). The PSU score weakly explains the moral-democratic competency of future teachers and the institutional factor influences such competency, still controlling by gender PSU. Although the set of factors considered explain only part of the competency, the results support the idea of formative responsibility of institutions in the construction of explicit and intentional formative proposals, for the development of moral-democratic competency.

Palabras clave

Calidad docente
Competencias docentes
Formación inicial de profesores
Educación básica
Juicio moral
Educación moral
Educación democrática

Keywords

Teaching quality
Teaching competencies
Initial teacher training
Basic education
Moral judgment
Moral education
Democratic education

Recepción: 25 de mayo de 2015 | Aceptación: 18 de septiembre de 2015

* Académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: filosofía de la educación; ética profesional para educadores. CE: mmeza@uc.cl

** Candidato a maestro en Sociología por la Pontificia Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: educación civil y ciudadana; participación política. CE: aiguerre@uc.cl

INTRODUCCIÓN¹

Antecedentes

En la actualidad difícilmente se entiende la formación universitaria de calidad si no se considera el aprendizaje ético (Martínez, 2006). Debido a las responsabilidades que los profesores asumirán en relación a las futuras generaciones, la formación moral y ciudadana parece especialmente relevante (Delors, 1997; Morin, 2001; Barba, 2005; Martínez y Esteban, 2005; Wanjiru, 2007; Tedesco, 2011; Cortina, 2013). Pero, ¿cuáles son las competencias morales de los futuros maestros en Chile? ¿Las instituciones formadoras de profesores se están haciendo cargo de la demanda de docentes con altas competencias morales?

En Chile, con la reforma educacional del año 2000 se plantearon nuevas metas y desafíos para la educación primaria y sus maestros en torno al desarrollo de la dimensión moral y democrática (MINEDUC, 2009a). Se realizaron importantes cambios a nivel curricular, a lo que se fue sumando una serie de políticas que tenían el propósito de democratizar las escuelas, como la “política de convivencia escolar” (MINEDUC, 2002a) o la “política de participación de padres, madres y apoderados” (MINEDUC, 2002b), por ejemplo. Ambas exigen al sistema educativo, y en particular a los profesores, capacidades moral-democráticas al plantear la participación activa de diversos

actores, la resolución pacífica de conflictos, la consideración de argumentos y perspectivas diversas, y el respeto mutuo.

Actualmente, las Bases Curriculares para la Educación Básica 2012² especifican objetivos de aprendizaje transversales (OAT) (MINEDUC, 2012) dirigidos específicamente a la dimensión moral a partir de la Ley General de Educación, artículo 19 (MINEDUC, 2009b).³ Hasta hace poco, sin embargo, no se plantearon exigencias específicas en torno a lo moral-democrático a los profesores de Pedagogía en Educación Básica (PGB). En este sentido, la elaboración del Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) primero, y la promulgación de los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica (PGB) (MINEDUC, 2011) después, han causado un quiebre. Estos documentos explicitan la necesidad de un profesional egresado que posea “una sólida formación en valores, y presente un comportamiento ético adecuado” (MINEDUC, 2011: 13), y especifican además, en los estándares 2, 5 y 8, aspectos relativos a la formación en valores, la solución de problemas emergentes como *bullying*, mal uso de TIC, educación sexual, uso de drogas, establecimiento de un clima de respeto mutuo y el diseño, implementación y evaluación de propuestas pedagógicas que permitan hacer efectiva la igualdad de oportunidades.⁴ Las exigencias planteadas en los

1 Este texto forma parte de la investigación “Educación moral-democrática en la formación inicial de profesores de educación básica. ¿Qué condiciones y medios utilizan las instituciones formadoras para desarrollar capacidades moral democráticas en futuros profesores?”, financiada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile (CONICYT) a través del proyecto FONDECYT N° 11121407.

2 En Chile se denomina educación básica y profesor de educación básica a lo que en otros países se nombra como educación primaria y maestros de primaria. En este artículo se usará la denominación chilena “educación básica” por estar expresado así en documentos oficiales, pero se usará profesores de básica o maestros de primaria en forma indistinta.

3 La dimensión moral es definida como la dimensión que “promueve el desarrollo moral, de manera que los estudiantes sean capaces de formular un juicio ético acerca de la realidad, situándose en ella como sujetos morales” (MINEDUC, 2012: 20).

4 El Estándar 2 explicita: “El futuro profesor o profesora comprende la importancia de educar en valores y está preparado para formar a niños y niñas responsables, íntegros, que cuidan de sí mismos, de su entorno y del medio ambiente. Comprende el rol del docente como modelo y la relevancia de su actuación para la comunidad escolar. Está preparado para resolver problemáticas emergentes tales como educación sexual, prevención en el uso de drogas, *bullying* y acoso mediante la web, en el marco de un enfoque a nivel de escuela y su Proyecto Educativo Institucional (PEI) para proporcionar experiencias para el aprendizaje en valores” (MINEDUC, 2011: 25). La primera parte del Estándar 5 señala: “El futuro profesor o profesora reconoce la importancia de establecer un clima de cordialidad, respeto, confianza y equidad en el aula y está preparado para crearlo y mantenerlo” (MINEDUC, 2011: 30).

estándares significan, entre otras cosas, que tales dimensiones serán evaluadas en el futuro en las pruebas para egresados de carreras de Pedagogía y que, por lo mismo, incidirán en la carrera profesional de los docentes.

En otras palabras, se sumaron exigencias respecto a capacidades moral-democráticas de maestros y maestras, y se formularon estándares de desempeño esperables para egresados de Pedagogía en Educación Básica (PGB), pero ¿qué competencias moral-democráticas poseen los maestros a punto de egresar de la formación inicial para hacerse cargo de tales demandas? ¿Qué hace la formación inicial docente (FID) hoy, para hacerse cargo de los conocimientos y habilidades requeridos por los futuros profesores para ser considerados competentes en estas materias? ¿De qué manera el currículo de formación de profesores ha incorporado estrategias, contenidos y desarrollo de capacidades para que los futuros profesores puedan asumir tales tareas? ¿Influye la FID en el desarrollo de capacidades moral-democráticas de futuros maestros de PGB? Tal como indica Marchesi (2008), la importancia de las tareas mencionadas supone que los propios profesores dispongan de los conocimientos y capacidades necesarios para llevarlas a cabo, y que sean un referente en estas materias para sus estudiantes.

Un importante inconveniente teórico-práctico que plantea la educación moral a nivel de educación superior o terciaria lo constituye el hecho de que los cimientos del yo moral se sitúan en el desarrollo temprano de las personas (Yurén, 2003), pues esto parece contradecir la idea misma de formar moralmente en edades adultas. Existe evidencia, sin embargo, de que la educación moral a través del modelaje, la asunción de responsabilidades y la discusión de problemas y dilemas morales son estrategias importantes en la

construcción del auto-concepto de las personas y el desarrollo de la dimensión moral, especialmente cuando se enmarca dentro del ámbito profesional (Sanderse, 2012; Lind, 2011, 2012; Narvaez y Lapsley, 2009; Gibson, 2003). Esto significa que cuando la formación moral se vincula a la profesión que se desarrollará, se entiende que ésta tendrá un impacto en las personas, tal vez porque las profesiones se vinculan a visiones ideales de su ejercicio, y estas visiones operan como modelos que movilizan conductas. Probablemente debido a esta creencia, los centros de educación superior consideran relevante definir metas de formación, es decir, perfiles de egreso, e instauran actividades diversas que consideran la formación moral de sus estudiantes. Con frecuencia, también, reservan un espacio y tiempo curricular para trabajar temas asociados a la moral o ética profesional, ello sin considerar que los procesos de formación ofrecerían por sí mismos un sinnúmero de oportunidades de relación (y, por lo mismo, de conflicto) entre personas en situaciones diversas, que constituyen espacios privilegiados de formación ética (Martínez, 1996; Martínez *et al.*, 2002; Rubio, 2011). En el caso de los futuros maestros, ¿tiene alguna incidencia la formación inicial docente en su competencia moral-democrática?

Este trabajo da cuenta de una fase de indagación en el contexto de una investigación financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Gobierno de Chile, la cual se pregunta sobre la competencia moral-democrática de maestros que están terminando su formación inicial docente e indaga acerca del posible vínculo entre la institución formadora y el desarrollo de capacidades moral-democráticas de los futuros maestros. Quizá debido a que se trata de un tema que ha adquirido relativa relevancia en los últimos años en Chile, el trabajo que aquí

Y, finalmente el Estándar 8 indica: "El futuro profesor comprende que la educación es un derecho de todos los estudiantes y que la diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas. Para ello, está preparado para diseñar, implementar y evaluar estrategias pedagógicas que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades y evitar la discriminación" (MINEDUC, 2011: 35).

se presenta constituye el primero de su tipo en relación al foco y el número de instituciones formadoras participantes.

Educación moral democrática

La vida democrática requiere de madurez individual, esto es, de la autonomía de los individuos, la que se expresa especialmente en el desarrollo de un juicio propio sobre asuntos de interés común; y requiere de madurez cívica para hacer posible la organización de grupos mediante la participación pacífica. Madurez cívica y madurez individual se complementan, por lo que la educación democrática va de la mano de la educación moral (Kohlberg, 1976; Hersh *et al.*, 1984; Gutmann, 1993; Beane y Apple, 1997; Touraine, 2006; Lind, 2007; Turiel, 2008).

Igualdad y libertad son valores morales básicos de toda democracia, y algunas capacidades y actitudes clave para su desarrollo son: veracidad (entendida como búsqueda de la verdad); justificación (entendida como pedir y dar razones, y como distinguir entre argumentos de diversa calidad); actitud crítica (entendida como la búsqueda de las mejores razones distanciándose de las propias); respeto (entendido como el reconocimiento básico de igualdad entre las personas); y tolerancia (entendida como la consideración de argumentos y puntos de vista de otros como posibilidades o caminos reales de acción). Estos valores y capacidades son también capacidades necesarias y básicas en el desarrollo de la moral (Meza, 2010). Desde este ángulo, existe un punto de conjunción entre la formación democrática y la formación moral, en cuanto ambas comparten la búsqueda de la adhesión a ciertos valores elementales (libertad e igualdad) y el desarrollo de ciertas capacidades que no sólo facilitan, sino que hacen posible la vida en común (Jackson *et al.*, 2003; Curren, 2007).

Una educación en estos dos sentidos es central para la convivencia democrática, pues constituye la clave para la participación pacífica en la vida social, civil y del trabajo. Un

escaso desarrollo de estas capacidades en la ciudadanía puede constituir una desventaja en la participación en la toma de decisiones democrática, e incluso puede constituirse en una forma de exclusión de algunos individuos de la vida social (Lind, 2012). Dado que tanto las valoraciones como las capacidades para vivirlas se aprenden, y que la escuela es un lugar privilegiado de aprendizaje de la vida en común, y del intercambio entre diversos, existe acuerdo en afirmar la necesidad de una formación en capacidades moral-democráticas en el profesorado (Martínez *et al.*, 2002; Tey-Tejón y Cifre-Mas, 2011; Ochoa y Peiró, 2012; Cortina, 2013).

Al hablar de educación moral-democrática, y no de educación moral y educación democrática, se asume que la mirada se centra en la conjunción entre ambas (Kohlberg, 1981; Rubio, 2000; Touraine, 2006), esto es, en valores, en último término valores morales, que son al mismo tiempo valores democráticos básicos que requieren del desarrollo de capacidades y actitudes específicas para ser realizados, y que son fundamentales para la vida con otros, ya que constituyen uno de los modos conocidos para prescindir de la violencia en casos de conflicto (Dewey, 1998; Lind, 2012).

Enfoque cognitivo afectivo en educación moral

Las tendencias en educación moral pueden dividirse en dos grandes grupos: las que se centran en la formación de valores o del carácter, con un fuerte énfasis emocional, y las centradas en la formación del juicio moral, con un fuerte énfasis racional-cognitivo. La primera tendencia se inspira primeramente en Aristóteles y se ha centrado históricamente en el desarrollo de virtudes individuales con vistas a la felicidad. La segunda posee su raíz teórica en Kant, se centra en el desarrollo del juicio y tiene como fin la autonomía. La actual tendencia es intentar complementar ambos enfoques, asumiendo que no se puede prescindir del todo de ninguna de las dos

perspectivas en la formación moral (Narváez, 2006, 2013; Noddings 2009, 2007; Lind, 2007; Camps, 2011).

Entre las teorías centradas en la formación del juicio moral o la racionalidad moral se encuentran fundamentalmente aquellas que se basan en los estudios desarrollados por Lawrence Kohlberg con base en los estudios de Jean Piaget. A partir de la distinción piagetiana de moral heterónoma y moral autónoma, Kohlberg avanza en la distinción estableciendo tres niveles y seis estadios de desarrollo (Kohlberg, 1984; Payá, 1996). Entre los aportes más destacados que ha realizado Kohlberg a la reflexión sobre desarrollo moral se encuentran: la relación entre el desarrollo del juicio moral de los individuos con la naturaleza y la madurez de las relaciones políticas, sociales y económicas en las que están insertos tales individuos; la idea de una secuencia entre los estadios de desarrollo, que sería siempre progresiva; la constitución de los estadios de desarrollo moral como “integraciones jerárquicas” (los estadios más elevados comprenden los menos elevados) (Heidbrink, 1991); y la idea de que el desarrollo del juicio moral va de la mano de la necesaria comunicación y confrontación con otros puntos de vista (Kohlberg, 1976; Kohlberg y Mayer, 1984; Lind, 2011, 2012). La propuesta de Kohlberg, además, se inspira en la ética discursiva de Jürgen Habermas y comparte con ésta dos aspiraciones cruciales: la pretensión cognitivista, en el sentido del posible conocimiento de un principio general de acción, y la pretensión universalista, en el sentido de pretender un ámbito de validez (*a priori*) universal (Apel, 1995).

Georg Lind, psicólogo de la línea cognitivista, considera, con Piaget y Kohlberg, que el factor cognitivo sigue siendo condición necesaria, pero no suficiente, del desarrollo moral, pero comparte la crítica de la falta de suficiente consideración de lo emocional;

asimismo, introduce más fuertemente aspectos emocionales vinculados a actitudes y motivaciones y asume el paralelismo piagetiano afectivo cognitivo en el desarrollo de su teoría y su práctica: desarrolla, por una parte, el método Konstanz de Discusión de Dilemas (KMDD) que incorpora fuertemente factores emocionales y pasionales en una discusión de dilemas y, por otra, construye un instrumento, el Test de Juicio Moral (en inglés MJT),⁵ que mediría la competencia moral. Lind desarrolla, de esta manera, la teoría del aspecto dual; esto significa, entre otras cosas, afirmar que el comportamiento moral debe ser descrito en términos de aspectos afectivos y cognitivos, es decir, en términos de las aspiraciones morales que expresa este comportamiento y las competencias morales de razonamiento que este comportamiento revela (Lind, 2013). Se habla de aspectos y no de componentes del comportamiento moral, porque los componentes son clases separables del comportamiento que pueden ser medidos con diversos instrumentos, en cambio los aspectos son descritos como dimensiones de lo mismo.

La prueba de actitud moral más conocida es el Defining Issues Test (DIT), desarrollado por Rest y sus colaboradores (Rest, 1979; 1986). Esta prueba mide, a través de su índice P, la importancia relativa asignada por los sujetos de prueba a consideraciones morales del nivel de principios al tomar una decisión moral (Rest, 1979). Esta prueba es de gran utilidad para medir cambios desde un nivel pre-conventional a uno convencional, por ejemplo, pero se relaciona fundamentalmente con la dimensión actitudinal de intenciones y, por ello, no alcanzaría a medir la complejidad expresada al considerar también aspectos cognitivos de razonamiento moral asociados a una tarea moral compleja (Lind, 2013). Por otra parte, las preferencias morales u orientaciones pueden ser influidas por la deseabilidad

5 A fines de 2014, Georg Lind modificó el nombre del test, fundamentalmente con el fin de diferenciarlo de otras instancias. Ahora se llama Moral Competence Test (MCT). Para más información consúltese: <http://www.uni-konstanz.de/ag-moral> (consulta: 24 de marzo de 2014).

social y pueden simularse (Emler, 1996). Si se quiere medir la competencia moral vinculada en el doble aspecto afectivo cognitivo, el Test de Juicio Moral (MJT) de Georg Lind parece especialmente eficiente.

Medición de la competencia moral

Kohlberg definió el juicio moral como la capacidad de tomar decisiones, realizar valoraciones morales y conducirse coherentemente con ellas (Kohlberg, 1964), es decir, el juicio moral se define en términos de una competencia, en cuanto considera aspectos conductuales (toma de decisiones), afectivos (valoraciones) y cognitivos (coherencia).

Lind redefine la competencia moral como la habilidad para resolver conflictos sobre la base de principios morales (compartidos) mediante el pensamiento y la discusión en lugar de la violencia, el engaño o el uso del poder (Lind, 2008; 2012); se basa en la definición de juicio moral de Lawrence Kohlberg, la noción de competencia ético discursiva de Jürgen Habermas y Karl-Otto Apel, y la idea del paralelismo afectivo cognitivo de Jean Piaget. Con base en esta noción de competencia moral o tarea moral clave, Georg Lind desarrolla el test de juicio moral (*moral judgment test* —MJT por sus siglas en inglés—) (Lind y Wakenhut, 1985); este test se ha usado ya a lo largo de 30 años en diferentes estudios experimentales, longitudinales y correlacionales con muy diferentes participantes y en muy diversos países (Lind, 2013).

Lind desarrolla el test de juicio moral (MJT) eligiendo una tarea moral que pone en juego la competencia moral tal como fue definida, es decir, considera los aspectos afectivos (aspiraciones, valoraciones) y los cognitivos (razonamiento para resolver la tarea); incluye posiciones contrarias a la propia para activar la emocionalidad en el razonamiento y considera la (in)consistencia de la calificación de los argumentos de los participantes en cuanto a su calidad como un índice de competencia moral (índice C).

El test de juicio moral (MJT) consta de dos dilemas: se solicita a cada participante leer el primer dilema e inmediatamente después se le solicita que juzgue la decisión del protagonista. Con ello se pretende despertar los sentimientos morales del participante. Así se prepara la prueba real, en que se solicita a los participantes evaluar seis argumentos a favor y seis argumentos en contra de la decisión del protagonista y, por lo tanto, a favor y en contra de su propio juicio evaluativo inicial. Cada argumento representa a uno de los seis estadios de orientación moral de Kohlberg. Con ello se puede saber cómo evalúa el participante, en términos de calidad, los argumentos morales. Dado que cada argumento se relaciona con ambos dilemas, con ambos conjuntos de argumentos (favor y contra), y con una de las seis orientaciones morales establecidas por Kohlberg, el conjunto de argumentos del MJT conforman un diseño experimental de 2x2x6 totalmente cruzado para cada participante (Lind, 2013). El patrón de respuestas a los 24 argumentos del MJT muestra hasta qué punto un participante comprometido en una tarea que demanda aspectos afectivos y cognitivos es capaz de juzgar coherentemente la calidad de los argumentos morales. La medida en que se expresa esta competencia es el llamado índice C.

En otras palabras, el MJT mide la competencia moral democrática básica de juzgar coherentemente la calidad de argumentos morales con independencia de las propias convicciones. Esta competencia sería moral porque refiere a la calidad de los argumentos morales que involucran el juicio moral de un dilema moral, y sería democrática porque se vincula con virtudes democráticas clave como veracidad, pensamiento crítico, racionalidad, respeto y tolerancia. El aspecto cognitivo se expresa en la exigencia de la tarea de juzgar la calidad de los argumentos y ser coherente; y el aspecto afectivo se expresa a través de la exigencia de la tarea de reconocimiento y apertura emocional para juzgar argumentos morales como mejores o peores aun cuando

contrarían la propia posición sobre un tema controversial.

MÉTODO

El presente estudio considera fundamentalmente aspectos cuantitativos referidos a la aplicación del test de juicio moral de Georg Lind.

Muestra

La población de interés del estudio son los estudiantes de instituciones formadoras de maestros de educación general básica (educación primaria) que se encuentran en el último año de formación. Con el fin de establecer ciertas condiciones comparativas entre instituciones formadoras se establecieron tres criterios de selección: pertenencia al Consejo de Rectores de Universidades Chilenas (CRUCH);⁶ acreditación de la carrera de Pedagogía de un mínimo de tres años⁷ y ubicación en diversas regiones del país.⁸ Se seleccionaron siete instituciones formadoras con las características descritas.

A continuación se caracterizan las instituciones formadoras de docentes en términos de intencionalidad y explicitación formativa respecto a la dimensión moral-democrática. Por intencionalidad se entenderá la manifestación de intención formativa de la dimensión moral-democrática en el perfil de egreso, en los objetivos o metas de la carrera de PGB. La intencionalidad puede manifestarse de manera directa, es decir, se nombra y se refieren contenidos específicos; o indirecta, en el caso que se refiera a características generales, inespecíficas. Bajo explicitación se va a entender la

presencia o ausencia en el currículo de actividades o espacios curriculares vinculados a la formación en valores, moral o ciudadana. En el caso de estar presente, ésta puede realizarse de manera específica con actividades curriculares o cursos vinculados directamente a la formación moral-democrática, o inespecífica, cuando se asume de manera transversal.

En cada una de las siete instituciones formadoras hay presencia de intencionalidad formadora de la dimensión moral-democrática expresada en los perfiles de egreso, objetivos y/o metas de las carreras de Pedagogía en Educación Básica. En cinco de ellas la intencionalidad es directa (instituciones 1, 3, 4, 6 y 7), y en dos es indirecta (instituciones 2 y 5). La institución 1, por ejemplo, explicita la intencionalidad de formar profesionales capaces de vivir los valores de una sociedad democrática, y la institución 5 nombra virtudes (actitudes) centradas en el modo en que los egresados deben realizar su tarea, como entusiasmo, solidaridad y responsabilidad.

En relación a la explicitación de un lugar específico en el currículo de formación de actividades curriculares vinculadas a la formación en valores, moral, ética o ciudadana, existe mayor diversidad entre las instituciones. Los resultados son los siguientes: institución 1, aunque no existe una actividad curricular específica, sí existe un abordaje transversal; en el plan de formación se encuentran indicadores de logro, esto es, formas de evaluación en relación al área “formación valórica”; en la institución 2 existe un curso de educación en valores; en la institución 3 no hay una actividad curricular vinculada a la formación moral-democrática y existe

6 Las universidades chilenas agrupadas en el CRUCH corresponden a universidades tradicionales, esto es, creadas antes del año 1982, previo a que pudiera haber universidades plenamente privadas en el país.

7 En Chile, las carreras de Pedagogía deben acreditarse de manera obligatoria. Son acreditadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA-Chile), la que fue creada con el fin de verificar y promover la calidad de la educación superior, en el marco de la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior N° 20.129 promulgada en 2006. Las carreras pueden acreditarse por un máximo de siete años o no acreditarse. El rango de acreditación de las carreras de las diversas instituciones consideradas en la muestra va de los tres a los seis años.

8 Las siete instituciones formadoras corresponden a: una de la zona norte del país de la Región de Atacama; tres de la zona centro del país (una de la Región de Valparaíso y dos de la Región Metropolitana —la capital—) y tres de la zona sur: dos de la Región de la Araucanía y una de la Región del Bío Bío.

una vaga y general indicación respecto a un abordaje transversal; en la institución 4 existe un curso de ética profesional e indicaciones vagas de transversalidad; en la institución 5 no existe una actividad curricular específica ni indicaciones respecto al abordaje transversal en la propuesta curricular; en la institución 6 existe un curso de ética profesional y vagas indicaciones de transversalidad; en

la institución 7 hay un curso de ética profesional y un curso vinculado a civilidad y ciudadanía; además, existe un curso de práctica con dimensiones asociadas al desarrollo de la competencia ética y todas estas actividades académicas se vinculan a fases del desarrollo de la competencia ética (explicitada en el currículo de formación). Una visión general se ofrece en la Tabla 1.

Tabla 1. Intencionalidad y explicitación educación moral-democrática por institución

Institución	Presencia en perfil de egreso	Explicitación curricular
1	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define en un área de formación y se expresa como la vivencia de valores de una sociedad democrática.	No existe actividad curricular específica. Abordaje transversal con indicadores de logro en relación al área de formación en valores
2	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se expresa como la aspiración general e inespecífica de que los estudiantes tengan valores, sin especificar cuáles.	Existe curso sobre educación en valores
3	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como la vivencia de valores asociados a la responsabilidad profesional y social.	No existe actividad curricular específica
4	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como un aspecto del perfil de egreso con foco en el respeto a las personas, la vocación de servicio, el trabajo en equipo y el liderazgo positivo.	Existe curso de ética profesional
5	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define como el modo en que los maestros deben realizar su tarea, y como actitudes: entusiasmo, responsabilidad, solidaridad, autonomía y trabajo en equipo.	No existe actividad curricular específica
6	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. Se define al maestro egresado como un líder en valores. No se especifica qué valores con excepción de responsabilidad social.	Existe curso de ética profesional
7	Existe intencionalidad de formación moral-democrática. La dimensión moral-democrática forma parte del perfil de egreso de la universidad y de la carrera. Se define como un compromiso con el desarrollo moral de los estudiantes.	Existe un curso de ética profesional, un curso ligado a modo de vida individual y otro, ligado a modo de vida social (civilidad y ciudadanía) vinculado a formación moral-democrática. También existen cursos de práctica con contenidos asociados al desarrollo de competencia ética. Todos los cursos mencionados se vinculan explícitamente al desarrollo de la competencia ética planteada en el perfil de egreso de la carrera

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

Se utilizó el test de juicio moral (MJT) desarrollado por Georg Lind (2008). Éste considera dos dilemas, seguidos por 12 ítems cada uno, que presentan argumentos a favor y en contra de una conducta presentada en un dilema respecto al que se debe tomar una posición. Los argumentos deben ser evaluados en escala likert de 9 niveles, desde el rechazo total -4, a la aceptación total +4, incluyendo el 0. El resultado del análisis del test es un factor llamado índice C, que aporta un índice respecto a la capacidad de ponderar argumentos morales con independencia de la posición personal que se ha tomado frente al dilema (Lind, 2008); esta competencia se considera como moral democrática, tal como se ha descrito en los antecedentes. La medición de esta capacidad se expresa en el índice C, que tiene un rango de 0 a 100 y es categorizado como: *muy bajo*, en índices entre 0 y 9; *bajo*, entre 10 y 19; *medio*, entre 20 y 29; *alto*, entre 30 y 39; *muy alto*, entre 40 y 49 y, *extraordinariamente alto*, en índices sobre 50 (Lind, 2008).

Al instrumento antes descrito se le agrega, en la primera hoja, la solicitud de consignar información relativa a sexo, institución formadora y puntaje en la prueba de selección universitaria (PSU). Se considera el puntaje de la PSU de los participantes porque es una prueba que todos han rendido y que, por sus características, puede considerarse un proxy de habilidades cognitivas.⁹

Procedimiento

En un primer momento la investigadora principal estableció contacto con las instituciones formadoras, realizó una visita en

que explicó a las autoridades los objetivos y contexto de la investigación y solicitó los respectivos permisos y autorizaciones para el levantamiento de datos del estudio mediante la aplicación del instrumento. En una segunda fase, con apoyo de los académicos jefes de carrera, la investigadora principal reunió a los maestros de último año de la carrera, explicó los objetivos y contexto de la investigación, solicitó la firma del respectivo consentimiento informado y aplicó el instrumento a los maestros que aceptaron participar. Este procedimiento se realizó del mismo modo en cada grupo de maestros en formación de cada institución, esto es, un total de siete veces. El instrumento se aplicó durante el año 2013 a un total de 303 maestros en su último año de formación.

Análisis de datos

Se realizó un análisis multivariado considerando las variables sexo, institución y PSU de ingreso a través de análisis de varianza y covarianza, ANOVA y ANCOVA, respectivamente (Cea, 2008; Babbie, 2000). Debido a que el índice C es una variable que no muestra una distribución normal (corroborado a partir de los test de normalidad Kolmogorov-Smirnov (KS) y test W de Shappiro & Wilk), los análisis de varianza y covarianza se realizaron sobre el índice C transformado a partir del método Box-Cox, con el cual se obtiene una variable que sí cumple con una distribución normal, lo que permite la realización de los test enunciados.

Finalmente se establecieron las diferencias significativas entre instituciones obtenidas a través del método HSD de Tukey, controlado

⁹ En Chile, para acceder a la educación superior universitaria es necesario rendir las pruebas de selección universitaria (PSU). Estas pruebas se elaboran con base en el currículo vigente; los ítems se construyen a partir de los contenidos mínimos obligatorios (CMO) y los objetivos de aprendizaje (OA), que en su función operativa se expresan como aprendizajes esperados en los programas de estudio; éstos, a su vez, se entienden como habilidades cognitivas (DEMRE, 2014). Esto significa que los ítems que conforman la batería de la prueba consideran el conocimiento propio del currículo (CMO) con las habilidades de razonamiento propias de dicho currículum (OF), a través de operaciones que permiten resolverlos. Los resultados de la PSU permiten ordenar a los postulantes del mayor al menor rendimiento. A partir de esta ordenación se selecciona a los que tienen mayor probabilidad de éxito académico. Por los altos niveles de confiabilidad (Antivilo *et al.*, 2014), la PSU no presenta sesgo a nivel regional, ni por dependencia, ni por año de egreso; es por ello que puede considerarse como un indicador de desarrollo cognitivo en relación a habilidades cognitivas.

por puntaje PSU, para el índice C transformado, además de presentar las diferencias en la variable original, a modo de facilitar la interpretación en términos sustantivos considerando los rangos ya definidos por Lind (2008).

RESULTADOS

Índice C muestra total

Considerando las categorías enunciadas por Lind (2008), la media del índice C de las instituciones participantes es de 19.41, que se ubica dentro del límite bajo (10-19). El rango va entre 0.87 y 65.15, categorizados como muy bajo (0-9) y extremadamente alto (sobre 50), respectivamente.

El 60.7 por ciento de los estudiantes de todas las instituciones participantes obtuvo puntajes categorizados como muy bajos y bajos (entre 0 y 19). Sólo 20 por ciento obtuvo un puntaje medio (20 y 29). El 13.9 por ciento obtuvo puntajes altos o muy altos (entre 30 y 49) y sólo 5.4 por ciento, puntajes extraordinariamente altos (sobre 50). Se puede afirmar, entonces, que la mayoría de los futuros profesores de PGB poseen una muy baja o baja competencia moral-democrática o capacidad de ponderar argumentos morales como mejores o peores con independencia de la postura que ellos mismos sostengan, y que sólo 19.3 por ciento (sumando las categorías alto, muy alto y extraordinariamente alto) de los futuros profesores de PGB posee esta competencia (Tabla 2).

Tabla 2. Índice C ordenado por rango

	Índice C					
	Muy bajo	Bajo	Medio	Alto	Muy alto	Extraord. alto
Frecuencia	87	83	56	26	13	15
%	31.1	29.6	20.0	9.3	4.6	5.4

Fuente: elaboración propia

Índice C por institución

Si consideramos los promedios de índice C de los estudiantes de último año de PGB pertenecientes a diversas universidades encontramos que sólo una de ellas presenta nivel medio, mientras que todas las demás presentan un nivel bajo. Ordenadas de mayor a menor

índice promedio, los resultados son los siguientes: primer lugar, institución 4, 25.15; segundo lugar, institución 7, 18.6; tercer lugar, institución 1, 18.08; cuarto lugar, institución 3, 17.38; quinto lugar, institución 2, 17.31; sexto lugar, institución 6, 15.74; séptimo lugar, institución 5, 15.54 (Tabla 3).

Tabla 3. Promedios índice C y PSU por institución

Instituciones	N	Índice C	SD índice C	PSU	SD PSU
1	16	18.07	11.58	592.11	39.53
2	40	17.31	13.56	578.47	37.74
3	15	17.37	12.44	628.91	46.57
4	89	25.25	15.88	661.59	38.01
5	30	15.54	11.68	560.11	39.46
6	65	15.74	13.34	558.11	30.16
7	25	18.60	11.48	561.05	29.85
Total	280	19.41	14.24	600	57.74

Fuente: elaboración propia.

Índice C por sexo

Las mujeres, en promedio, presentan un índice C de 20.23, lo que corresponde a un nivel medio de competencia moral, mientras que los hombres presentan un 14.89, es decir, un nivel bajo.

La diferencia no la hacen tanto los puntajes mínimos, en donde no existe gran diferencia, sino los máximos: 21.4 por ciento de las mujeres obtiene un índice C superior a 29, en oposición a 8.69 por ciento de los varones, que obtiene sobre ese puntaje.

Tabla 4. Promedios índice C y PSU por sexo

	N	Índice C	SD índice C	PSU	SD PSU
Mujer	257	20.23	14.76	605.81	58.31
Hombre	46	14.9	9.93	569.72	44.09

Fuente: elaboración propia.

Índice y PSU

Un análisis de correlación de Pearson entre el índice C y el PSU indica una correlación de 0.28, significativa con un nivel de confianza sobre 95 por ciento, lo que indica que sistemáticamente los sujetos que tienen un puntaje mayor de PSU tienden a tener mayores niveles de competencia moral-democrática. En la Tabla 3 se puede observar que existe una relación positiva entre puntaje PSU e índice C, especialmente en los casos de las instituciones 1, 4, 5 y 6. En contraste, en el caso de la institución 3 se observa un índice C más bajo de lo esperable, según su promedio PSU, y en el caso de la institución 7 se observa un índice C más alto de lo esperable según su promedio PSU.

Estadística inferencial

En este apartado se estudia la influencia de los factores sexo e institución en la variable métrica índice C. Para decidir el tipo de test a realizar se comenzó comprobando la normalidad de los datos de la variable métrica índice C, y posteriormente se presentaron las pruebas correspondientes para estudiar la influencia de los factores mencionados en esta variable.

Para prueba de normalidad se realizaron el test de Kolmogorov-Smirnov (KS) y el W de Shappiro & Wilk. El resultado de ambos test fue que el índice C no se distribuye de manera normal en la población, dado que el valor p es menor a 0.5 en ambos.

Con base en el resultado negativo obtenido en las pruebas de normalidad se procedió a realizar pruebas no paramétricas para estudiar la influencia de factores en la variable métrica índice C.

Con el fin de corroborar la significancia de la diferencia del índice C según género, se aplicó la prueba no paramétrica Wilcoxon-Test. El resultado muestra que la diferencia sí es significativa para el nivel de significancia 0.05 ($p=0.049879$) cuando se distingue por el factor sexo.

Para la prueba no paramétrica para el factor institución se utilizó la prueba de Kurskal-Wallis. El resultado muestra que la diferencia entre algunas de las instituciones sí es significativa, con un valor p de 0.001 cuando se distingue por el factor institución.

Se realizó una transformación Box-Cox con un valor Lambda obtenido de 0.28, con la finalidad de transformar la variable índice C en una que sí se distribuye de manera normal. Luego, con la variable índice C transformada se realizó un análisis de varianza (ANOVA) de factores sexo e institución, y posteriormente de covarianza (ANCOVA) de factores institución y covariante PSU. Con esta información se calculó la transformación del índice C, y se guardó en la nueva variable. Para esta nueva variable se realizó la prueba de normalidad, que resultó positiva.

El test de ANOVA para un modelo del índice C transformado con las variables

independientes de género e institución indica que el factor institución es significativo (valor p igual a 0.0005), no así el factor sexo ni la interacción entre sexo e institución. Ahora bien, el hecho de que el factor género deje de ser significativo al incluir la institución puede ser un problema de los datos, pues hay que considerar que las carreras de PGB en Chile y otros países es fundamentalmente femenina, es decir que el número de varones es muy inferior al de mujeres.

Al controlar en el modelo por el puntaje de ingreso en la PSU, la cual mostró estar relacionada significativamente con el índice C en un análisis bivariado ($r=0.28$), obtuvimos que tanto la variable institución como PSU siguieron siendo significativas, con un nivel de confianza sobre 95 por ciento. Esto indica que la pertenencia a distintas instituciones educativas está relacionada con el índice obtenido, aun controlando por el puntaje PSU.

Tabla 5. HSD Tukey para diferencias en índice C entre instituciones, controlando por puntaje PSU

Instituciones	Diferencia índice C modificado	Diferencia índice C	Intervalo conf.		P-value
			Inferior	Superior	
4 – 5	0.319	9.322	0.001	0.637	0.048
4 – 6	0.313	8.666	0.076	0.551	0.002
4 – 3	0.384	10.08	-0.083	0.85	0.18

Fuente: elaboración propia.

Luego de evaluada la significancia de los promedios de las instituciones, controlando por el puntaje PSU de ingreso, se evaluó a partir del test HSD de Tukey la significancia de las diferencias entre cada par de instituciones. Los resultados, resumidos en la Tabla 5, indican que la institución 4 muestra un promedio significativamente mayor que las instituciones 5 y 6, con valores p de 0.048 y 0.002 respectivamente. Además, se incluyó la diferencia entre las instituciones 4 y 3 que, cuando se controla por PSU, muestra la mayor diferencia, a pesar de no ser significativa. La no significancia de la diferencia entre la institución 4 y 3 puede deberse a la diferencia en la muestra de cada institución. La institución 3 sólo cuenta con 15 sujetos, lo que presenta un error estándar mayor e impide identificar claramente una diferencia significativa.

CONCLUSIONES

Las capacidades moral-democráticas de los futuros profesores de PGB de último año son

medio bajas, y priman las bajas. Esto significa que en los 7 grupos de estudiantes de último año de PGB la capacidad de distinguir entre buenos y malos argumentos morales, y de ponderar y distinguir el valor de diversos argumentos a favor o en contra de la propia posición frente a un dilema no está especialmente desarrollada incluso después de cuatro años de formación universitaria. Este asunto parece de relevancia por al menos dos razones: en primer lugar, dado que una misión importante de los profesores y profesoras de PGB consiste en propiciar el desarrollo moral de sus alumnos, tal como lo expresan las exigencias curriculares y las demandas de nuestro tiempo, se espera, como mínimo, que los propios profesores dispongan del saber necesario para llevar a cabo la tarea y puedan ser referentes morales, tal como lo indica Marchesi (2008). Por ejemplo, propiciar un ambiente de equidad y respeto en el sentido expresado en los estándares orientadores para egresados de carreras de Pedagogía en educación básica (MINEDUC, 2011) supone ser

capaz de considerar y valorar adecuadamente las perspectivas, opiniones y argumentos de otros, y los resultados evidencian justamente un nivel bajo de esta capacidad. En segundo lugar, la educación moral a menudo se realiza de manera no intencionada y no planificada debido a que los docentes no poseen ni los conocimientos ni las habilidades necesarias para hacerse cargo de la educación moral de sus estudiantes (Lunenberg *et al.*, 2007; Sanderse, 2011), con lo cual los profesores tenderán a evadir tal responsabilidad o la realizarán sin metas claras y compartidas, y sin la planificación y organización de contenidos que todo aprendizaje requiere. Si el desarrollo de la competencia moral-democrática es efectivamente central para la vida en común en una sociedad democrática, parece entonces fundamental mejorar la calidad de la formación de los futuros profesores en esta materia.

El puntaje en la Prueba de Selección Universitaria (PSU) con que los estudiantes ingresaron a la institución y el índice C se relacionan de manera significativa. Este resultado es poco alentador desde el punto de vista del posible peso que debiese tener una formación de cuatro años. Con base en el análisis bivariado nos dimos cuenta, sin embargo, que el puntaje PSU explica una parte menor de los niveles de competencia moral de los futuros profesores, lo que confirma la idea presente en la teoría de Kohlberg (1976; 1981; 1984), y Lind (2008; 2011; 2012), en el sentido de que el desarrollo cognitivo es un aspecto clave, necesario, pero no suficiente, para el desarrollo de la competencia moral-democrática.

El hallazgo más importante de esta fase de la investigación se relaciona con los siguientes resultados: por una parte, el factor institución influye en la capacidad moral-democrática que mide el test MJT, más allá del sexo, y el puntaje PSU de ingreso a la institución educativa. Y por otra: todas las instituciones participantes presentan una formación moral intencionada con diversos grados de explicitación en sus planes de estudio o perfiles de egreso,

pero no todas poseen un lugar en el currículo explícitamente ligado a ella: las 2 instituciones formadoras con mayor índice C, las instituciones 4 y 7, poseen una formación moral-democrática intencionada de manera explícita y directa en sus planes de estudio y perfiles de egreso, y cuentan con al menos una actividad curricular vinculada a esa dirección. Especial atención merecen los resultados de las instituciones 3 y 7, las cuales poseen puntuaciones promedio en el índice C distintas a las que se podría esperar a partir del puntaje PSU promedio de sus alumnos. En la institución 3 se esperaba, de acuerdo al puntaje PSU, un índice C más alto del que se obtuvo, y su plan de formación posee una intencionalidad explícita en sus declaraciones, pero no cuenta con una actividad curricular directamente vinculada a la formación moral-democrática. Por otra parte, sobre la institución 7, aunque se esperaba un índice C más bajo de acuerdo al puntaje PSU, resultó ser el segundo índice C más alto. Esta institución no sólo posee una intencionalidad explícita y directa de formación moral-democrática en su plan de estudios, sino que cuenta con más de una actividad académica orientada a educación moral-democrática, y estas actividades están vinculadas entre sí, lo cual mejora las posibilidades de logro de la competencia ética.

Este hallazgo apoya una vez más la necesidad de que las instituciones formadoras traduzcan sus postulados e intenciones de tipo moral en proyectos con un diseño que involucre actividades curriculares con valor formativo intencionado y explícito, tal como lo sugieren las conclusiones de los trabajos de Barba y Romo (2005), Rubio (2011), y Ochoa y Peiró (2012); esto porque existe evidencia en el sentido de que las estrategias de educación moral son eficientes cuando se enmarcan dentro del ámbito profesional en el caso de personas adultas (Sanderse, 2012; Narvaez y Lapsley, 2009; Gibson, 2003).

Falta ahora describir las características de la formación en cada una de las instituciones,

considerando como factores a los formadores de profesores y a los estudiantes que ingresan a estudiar Pedagogía. De especial interés podría ser describir las características de las instituciones con índice C más bajo y más alto de lo esperado según el PSU de ingreso, ya que esto permitiría identificar factores que podrían influir positiva o negativamente en el desarrollo de la capacidad moral-democrática en los futuros maestros de primaria. También, y vinculado a este punto, parece interesante indagar acerca de factores institucionales formativos que inciden en la formación moral-democrática de personas adultas en el contexto de su formación profesional, como por ejemplo, el aporte de la estrategia de aprendizaje-servicio¹⁰ vinculado explícitamente a la formación ética o la diversidad social de los estudiantes que ingresan a la carrera.

Por último, llama la atención que 4 de las 7 instituciones chilenas investigadas posee un currículo que cuenta con una actividad académica directamente relacionada con la formación moral-democrática (57.1 por ciento), pues de acuerdo al estudio de García y Martínez (2006), el promedio en 21 países iberoamericanos es de 67 por ciento. Podría ser interesante investigar si en el caso de Chile se mantiene bajo el promedio al incluir un número significativo de instituciones formadoras, y en el caso de corroborarse el dato, investigar, desde el punto de vista histórico, qué ha ocurrido en este país en los currículos de formación inicial docente los últimos años que ha provocado un distanciamiento respecto de la tendencia a asumir la educación como un desafío ético de la vida en común (Morin, 2001; Tedesco, 2011) y la dimensión moral-democrática de la formación como un aspecto relevante de la calidad educativa.

REFERENCIAS

- ANTIVILO, Andrés, Paola Contreras y Jorge Hernández (2014), "Estudios de confiabilidad de las pruebas de selección universitaria", Documento de trabajo N°04/14, Santiago de Chile, Universidad de Chile-Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE)-Unidad de Estudios e Investigación, en: <http://demre.cl/adjuntos/estudio-confiabilidad-psu-admision-2013.pdf> (consulta: 3 de enero de 2015).
- APEL, Karl Otto (1995), "Epílogo. ¿Límites de la ética discursiva?", en Adela Cortina (ed.), *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*, Salamanca, Ediciones Sígueme, pp. 233-264.
- BABBIE, Earl (2000), *Fundamentos de la investigación social*, México, International Thomson.
- BARBA, Bonifacio (2005), "Educación y valores", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 9-14.
- BARBA, Bonifacio y José Matías Romo (2005), "Desarrollo del juicio moral en la educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 10, núm. 24, pp. 67-92.
- BEANE, James y Michael Apple (1997), "La defensa de las escuelas democráticas", en Michael Apple y James Baene (comps.), *Escuelas democráticas*, Madrid, Morata, pp. 13-47.
- CAMPS, Victoria (2011), *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder.
- CEA, María de los Ángeles (2008), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Barcelona, Katz.
- CORTINA, Adela (2013), *¿Para qué sirve realmente la ética?*, Barcelona, Paidós Ibérica.
- CURREN, Randall (2007), "Cultivating the Moral and Intellectual Virtues", en Randall Curren (ed.), *Philosophy of Education: An anthology*, Malden, Blackwell Pub., pp. 507-516.
- DELORS, Jacques (presidente) (1997), *La educación encierra un tesoro. Informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*, Madrid, UNESCO.
- DEWEY, John (1998), *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- EMLER, Nicholas (1996), "How Can We Decide Whether Moral Education Works?", *Journal of Moral Education*, vol. 25, núm. 1, pp. 117-126.

10 La estrategia de aprendizaje-servicio consiste básicamente, de acuerdo a la Red Española de Aprendizaje-Servicio, en que los propios estudiantes identifiquen en su entorno cercano una situación o problema con el que se comprometan y desarrollen una propuesta de mejora poniendo en juego, de este modo, sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores. Mayor información en: <https://aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps> (consulta: enero de 2015).

- GARCÍA, Rafaela y María Jesús Martínez (2006), "Presencia de la ética profesional en la formación universitaria de los profesionales de la educación", en Ana Hirsch (coord.), *Educación, valores y desarrollo moral. Valores de los estudiantes universitarios y del profesorado*, tomo 1, México, Gernika, pp. 103-118.
- GIBSON, Donald (2003), "Developing the Professional Self-Concept: Role model construals in early, middle and late career stages", *Organization Science*, vol. 14, núm. 5, pp. 591-610.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002a), *Política de convivencia escolar. Hacia una educación de calidad para todos*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2002b), *Política de participación de padres, madres y apoderados/as en el sistema educativo*, en: http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103021416340.Politica_de_Participacion_de_Padres_Madres_y_Apoderados_en_el_Sistema_Escolar.pdf (consulta: 6 de septiembre de 2009).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2003), *Marco para la buena enseñanza*, en: <http://www.cpeip.cl/usuarios/cpeip/File/Documentos%202011/MBE2008.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2015).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009a), *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009b), "Establece la Ley General de Educación", en: <http://www.leychile.cl/N?i=1006043&f=2009-09-12&p=> (consulta: 20 de marzo de 2015).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), *Estándares orientadores de carreras de Pedagogía en Educación Básica. Estándares pedagógicos y disciplinarios*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012), "Bases curriculares 2012 educación básica", en: www.curriculumenlinea.mineduc.cl/ (consulta: 12 de septiembre de 2014).
- GUTMANN, Amy (1993), "Educación democrática", en Nancy Rosenblum (ed.), *El liberalismo y la vida moral*, Buenos Aires, Nueva Visión, pp. 81-98.
- HEIDBRINK, Horst (1991), *Stufen der Moral: zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlberg*, Munich, Quintessenz-Verlag.
- HERSCH, Richard, Diana Paolitto y Joseph Reimer (1984), *El crecimiento moral: de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea.
- JACKSON, Philip, Robert E. Boostrom, David T. Hansen y Gloria Vitale (2003), *La vida moral en la escuela*, Buenos Aires/Madrid, Amorrortu Editores.
- KOHLBERG, Lawrence (1964), "Development of Moral Character and Moral Ideology", en Martin Hoffman y Lois Hoffman (eds.), *Review of Child Development Research*, vol. 1, Nueva York, Russel Sage Foundation, pp. 381-431.
- KOHLBERG, Lawrence (1976), "Moralstufen und Moralerwerb: Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz", en Wolfgang Althoff (coord.), *Lawrence Kohlberg Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, pp. 123-174.
- KOHLBERG, Lawrence (1981), *The Philosophy of Moral Development: Moral stages and the idea of justice*, San Francisco, Harper and Row Publishers.
- KOHLBERG, Lawrence (1984), *The Psychology of Moral Development: The nature and validity of moral stage*, San Francisco, Harper and Row Publishers.
- KOHLBERG, Lawrence y Rochelle Mayer (1984), *El desarrollo del educando como finalidad de la educación*, Valencia, Vadell Hermanos.
- LIND, Georg y Roland Wakenhut (1985), "Testing for Moral Judgment Competence", en Georg Lind, Hans Hartmann y Roland Wakenhut (eds.), *Moral Development and the Social Environment*, Chicago, Precedent Publishing, pp. 79-105.
- LIND, Georg (2007), *La moral puede enseñarse*, México, Trillas.
- LIND, Georg (2008), "The Meaning and Measurement of Moral Judgment Competence. A Dual-Aspect Model", en Danie Fasko y Wayne Willis (eds.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Creskill, Hampton Press, pp. 185-220.
- LIND, Georg (2011), "Moral Competence and the Democratic Way of Living", *Europe's Journal of Psychology*, vol. 7, núm. 4, pp. 569-596. DOI: <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v7i4.153>
- LIND, Georg (2012), "Moral Competence and Democratic Ways of Life", en Wolfgang Weber, Michael Thoma, Annette Ostendorf, Lynne Chisholm (eds.), *Democratic Competences and Social Practices in Organizations*, Wiesbaden, Spinger VS, pp. 62-85.
- LIND, Georg (2013), "30 Years of the Moral Judgment Test – Support for the Dual-Aspect Theory of Moral Development", en Claudio Hutz y Luciana de Souza (eds.), *Festschrift fot Angela Biaggio*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pp. 143-170.
- MARCHESI, Álvaro (2008), *Sobre el bienestar de los docentes. Competencias, emociones y valores*, Madrid, Alianza.

- MARTÍNEZ, Miguel (1996), "Una propuesta pedagógica para educar en valores", *Revista Pensamiento Educativo*, vol. 18, núm. 1, pp. 185-209.
- MARTÍNEZ, Miguel (2006), "Formación para la ciudadanía y educación superior", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 42, pp. 85-102, en: www.rieoei.org/rie42a05.htm (consulta: 10 de diciembre de 2012).
- MARTÍNEZ, Miguel y Francisco Esteban (2005), "Una propuesta de formación ciudadana para el EEES", *Revista Española de Pedagogía*, vol. 63, núm. 230, pp. 63-83.
- MARTÍNEZ, Miguel, María Rosa Buxarrais y Francisco Esteban (2002), "La universidad como espacio de aprendizaje ético", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 29, pp. 17-43, en: <http://www.rieoei.org/rie29a01.htm> (consulta: 6 de marzo 2014).
- MEZA, Marisa (2010), *Autoridad pedagógica en contexto democrático. Una reflexión filosófica*, Tesis de Doctorado, en: http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2010/fi-meza_m/pdfA-mont/fi-meza_m.pdf (consulta: 3 de enero de 2012).
- MORIN, Edgar (2001), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Barcelona, Paidós.
- NARVAEZ, Darcia (2006), "Integrative Ethical Education", en Melanie Killen y Judith Smetana (eds.), *Handbook of Moral Development*, Nueva York/Londres, Psychology Press, pp. 703-733.
- NARVAEZ, Darcia (2013), "The Future of Research in Moral Development and Education", *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 1-11.
- NARVAEZ, Darcia y Daniel Lapsley (2009), "Moral Personality: Themes, questions, futures", en Darcia Narvaez y Daniel Lapsley (eds.), *Moral Personality, Identity and Character: An interdisciplinary future*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 441-448.
- NODDINGS, Nel (2007), *Philosophy of Education*, Colorado, Westview Press.
- NODDINGS, Nel (2009), *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*, Buenos Aires, Amorrortu.
- OCHOA, Azucena y Salvador Peiró (2012), "La educación en valores en la formación inicial de los profesores de educación básica en México", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 157-164, en: <http://www.aufop.com> (consulta: 10 de septiembre de 2014).
- PAYÁ, Montserrat (1996), "Aproximación a las teorías psicológicas sobre desarrollo moral", *Pensamiento Educativo*, vol. 18, núm. 1, pp. 105-136.
- REST, James (1979), *Development in Judging Moral Issues*, Minneapolis, University of Minnesota Press.
- REST, James (1986), *Moral Development. Advances in research and theory*, Nueva York, Praeger.
- RUBIO Carracedo, José (2000), *Educación moral, postmodernidad y democracia más allá del liberalismo y del comunitarismo*, Madrid, Trotta.
- RUBIO, Laura (2011), "Hacia un nuevo concepto de cultura moral en los centros educativos", *Revista Española de Pedagogía*, año LXIX, núm. 250, pp. 503-520.
- SANDERSE, Wouter (2011), "Review Essay of Kristján Kristjánsson's 'Justifying Emotions: Pride and jealousy', 'Justice and desert-based emotions', 'Aristotle, emotions, and education' and 'The self and its emotions'", *Theory and Research in Education*, vol. 9, núm. 2, pp. 185-196.
- SANDERSE, Wouter (2012), "The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education", *Journal of Moral Education*, vol. 42, núm. 1, pp. 28-42.
- TEDESCO, Juan Carlos (2011), "Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 55, pp. 31-47.
- TEI Teijón, Amélia y Joana Cifre-Mas (2011), "El profesorado ante el reto del aprendizaje ético y el desarrollo de las competencias sociales y ciudadanas. El modelo adaptado en el programa Barcelona, Aula de Ciudadanía", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 225-242.
- TOURAINÉ, Alain (2006), *¿Qué es democracia?*, México, Fondo de Cultura Económica.
- TURIEL, Elliot (2008), "The Development of Children's Orientations toward Moral, Social, and Personal Orders: More than a sequence in development", *Human Development*, vol. 51, núm. 1, pp. 21-39.
- Universidad de Chile-Departamento de Evaluación, Medición y Registro Educativo (DEMRE) (2014), *Intersección curricular decretos 220 y 254 para modelamiento de PSU de lenguaje 2015*, Santiago de Chile, en: <http://www.emol.com/documentos/archivos/2014/05/06/20140506193441.pdf> (consulta: 3 de enero de 2015).
- WANJIRU Gichure, Christine (2007), "Ética profesional, fundamento de una educación de calidad", *Docencia Universitaria*, vol. 8, núm. 1, pp. 241-261.
- YURÉN, María Teresa (2003), "El trabajo filosófico y conceptual en educación valoral y formación sociomoral. Una contribución al estado del conocimiento en México (1991-2001)", en María Bertely (coord.), *Educación, derechos sociales y equidad*, vol. III, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa/Secretaría de Educación Pública/Centro de Estudios sobre la Universidad, pp. 943-966.

La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente

DAVID ORNELAS GUTIÉRREZ* | GRACIELA CORDERO ARROYO**
ELENA CANO GARCÍA***

El artículo aborda el tema de la transferencia de la formación. Se realizó una investigación documental centrada en analizar trabajos meta-analíticos y revisiones de literatura previas, efectuadas en Europa y Estados Unidos entre 1988 y 2013. Los principales resultados refieren que la transferencia es un constructo que alude a la aplicación efectiva y continua en el trabajo, del aprendizaje obtenido en la formación. El logro de la transferencia no es un fenómeno automático sino voluntario, influido por variables referidas a características del aprendiz, del diseño y desarrollo de la formación, o del ambiente de trabajo. De acuerdo con estudios empíricos, las variables influyentes que tienen asociación más fuerte con la transferencia son: la capacidad cognitiva del aprendiz, su escrupulosidad y su participación voluntaria en la formación, el apoyo del supervisor o de los compañeros del aprendiz, así como el clima de transferencia y las restricciones organizacionales en su ambiente de trabajo.

The article examines the topic of transfer of training. We conducted document research focused on analyzing prior meta-analytic works and literature reviews, conducted in Europe and the United States between 1988 and 2013. The main results find that transfer is a construct which alludes to effective and ongoing application in the work of learning obtained in training. Accomplishing transfer is not an automatic phenomenon, but rather a voluntary one, influenced by variables related to characteristics of the learner, the design and development of training, or the work environment. According to empirical studies, the influential variables most strongly associated with transfer are: the cognitive ability of the learner, her scrupulousness and voluntary involvement in training, the support of the supervisor or fellow learners, and the climate of transfer and organizational restrictions in the work environment.

Palabras clave

Estado del arte
Investigación documental
Formación docente
Modelos teóricos
Evaluación educativa

Keywords

State of the art
Document research
Teacher training
Theoretical models
Educational evaluation

Recepción: 14 de agosto de 2015 | Aceptación: 24 de febrero de 2016

- * Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC, México). Maestro en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara. Líneas de investigación: formación de profesores de educación superior y evaluación de los programas de formación docente. CE: david.ornelas@uabc.edu.mx
- ** Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la UABC (México). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación con especialidad en el campo de formación de profesores. Líneas de investigación: formación de profesores y evaluación de la formación de profesores de educación básica. Publicaciones recientes: (2014, en coautoría con E. Luna), "Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos", en E. Cano y A. Bartolomé (coords.), *Evaluar la formación es posible*, Barcelona, Colección Transmedia XXI, pp. 15-33; (2014, en coautoría con E. Luna), "Programas de formación de profesores universitarios: orientaciones metodológicas para una evaluación integral", en J.C. Macías (coord.), *Aportaciones metodológicas a la evaluación a gran escala del aprendizaje y su contexto*, México, Universidad de Guadalajara/Universidad Autónoma de Baja California, pp. 29-42. CE: gcordero@uabc.edu.mx
- *** Profesora titular de la Universidad de Barcelona (España). Doctora en Pedagogía. Ha investigado acerca de la calidad de la educación, la evaluación educativa y recientemente sobre la evaluación de competencias en la educación superior. Publicaciones recientes: (2015), "Evaluación de la formación. Algunas lecciones aprendidas y algunos retos de futuro", *Educar*, vol. 51, núm. 1, pp. 109-125; (2014), "Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el marco del EEES", *Bordón*, vol. 66, núm. 4, pp. 9-25. CE: ecano@ub.edu

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado es tanto un conjunto de prácticas como una disciplina académica del campo de la educación. Entendida como práctica, la formación del profesorado se asocia con la idea de desarrollo profesional docente, el cual pretende mejorar las habilidades, las actitudes y el desempeño del docente, en sus roles actuales o futuros (Fullan, 1990, cit. por Vaillant y Marcelo, 2015). Como parte del desarrollo profesional del profesor, la formación docente es un proceso en el que los profesores, de manera individual o integrados en un colectivo, “adquieren y desarrollan conocimiento, habilidades e inteligencia emocional, esenciales para un buen pensamiento profesional, la planificación y práctica con los niños, los jóvenes y sus compañeros, a lo largo de cada una de las etapas de su vida como docentes” (Day, 1999, cit. por Vaillant y Marcelo, 2015).

De acuerdo con las ideas de Day (1999), la formación del profesorado comprende todas las experiencias de aprendizaje, naturales o planificadas, orientadas a brindar beneficios al profesorado, así como a contribuir en la mejora de la educación escolar. La formación de profesores puede ser clasificada, según sus contenidos, en formación disciplinar y formación pedagógica; o bien, se distingue entre formación inicial y formación permanente o continua, según el momento en que ésta ocurra en la carrera del profesor.

En cualquiera de sus tipos y modalidades, la formación pedagógica del profesorado es una tarea esencial para la mejora de la calidad de la enseñanza en todos los niveles educativos, incluyendo la formación del profesorado universitario; para éste, sin embargo, no existe una formación inicial propiamente dicha, sino que la formación permanente tiene un carácter de iniciación a la docencia (Imbernón, 2014). De las acciones de formación del profesorado se espera que puedan incidir favorablemente en la mejora de la enseñanza y en los aprendizajes de los estudiantes

(Guskey, 2014). La finalidad última de la formación docente es contribuir a la enseñanza efectiva, cuya eficacia estará determinada en función de sus efectos en la consecución de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Darling-Hammond, 2012). Debido a la confianza depositada en la formación docente, los programas de formación se han extendido de manera continua y en la actualidad están presentes en numerosas instituciones universitarias (Imbernón, 2014), en diferentes modalidades (cursos, talleres, programas de posgrado, entre otros).

Para conocer cuáles han sido los efectos y resultados alcanzados por los programas de formación de profesores es necesario conducir una evaluación sistemática de la formación; sin embargo, esta evaluación ha sido un aspecto poco atendido por las instituciones, agentes responsables de la formación y estudiosos del tema (Guskey, 2002; Pineda, 2002), por lo que todavía es escasa la evidencia sobre el impacto de los programas de formación docente en el aprendizaje de los estudiantes (Guskey, 2009). La escasez de acciones y estudios orientados a evaluar la formación docente constituye tanto una carencia como un área de oportunidad.

Evaluar la formación implica un proceso de obtención de información que permita formular juicios sobre el valor del diseño, la ejecución y los resultados de la formación, y se propone sustentar la toma de decisiones sobre la propia formación y promover una mejor comprensión de las razones de los resultados alcanzados con ella (Cabrera, 2000). Al evaluar la formación ha de tenerse claridad sobre su propósito, así como considerar la naturaleza del objeto a evaluar (Steele, 1989, cit. en Cordero *et al.*, 2011). En la evaluación de la formación pueden precisarse múltiples objetos a evaluar, por ejemplo: el diseño del programa, su organización e implementación, y los resultados obtenidos (Cabrera, 2000).

Desde la perspectiva de la valoración de sus resultados, para evaluar de manera com-

prehensiva la formación es necesario recabar información sobre diferentes dimensiones o niveles. En su modelo de evaluación de la formación, Kirkpatrick (1999) propone que la valoración completa de un programa formativo implica analizar las reacciones y el aprendizaje de los participantes (niveles 1 y 2), la transferencia de tales aprendizajes (nivel 3) y el impacto de la formación en los beneficiarios (nivel 4), tanto en lo individual como en lo organizacional. Por su parte, Guskey (2002) sostiene que la evaluación de las acciones de formación y desarrollo profesional docente es un proceso que requiere recabar y analizar información de cinco niveles: 1) las reacciones de los participantes; 2) el aprendizaje de los participantes; 3) el soporte organizacional; 4) el uso de los nuevos conocimientos y habilidades por parte de los participantes; y 5) los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Como puede verse, evaluar la formación es considerada una empresa compleja y multidimensional (Luna y Cordero, 2014).

En este sentido, para conocer si los profesores utilizan lo que han aprendido en una actividad de formación es necesario incluir en el diseño evaluativo la valoración de la transferencia, identificada en los modelos citados (nivel 3 en el modelo de Kirkpatrick y nivel 4 en el de Guskey). El análisis de la transferencia es indispensable para determinar las posibilidades de que el profesorado utilice, en sus prácticas de enseñanza, los conocimientos adquiridos, las habilidades y las actitudes desarrolladas en la experiencia formativa (Luna y Cordero, 2014). En suma, la evaluación de la transferencia es parte de la valoración de los resultados de la formación e implica analizar el desempeño del docente que ha participado en un evento formativo, en su puesto de trabajo (Cabrera, 2000).

En estas premisas se sustenta la necesidad de conceptualizar y comprender la transferencia como objeto de evaluación. Para poder evaluar la transferencia de la formación que reciben los profesores se requiere, en primera

instancia, de la conceptualización del constructo, el análisis de las dimensiones que lo integran y los factores que influyen en su logro.

Durante décadas, psicólogos educativos y organizacionales, así como estudiosos del desarrollo de recursos humanos, se han abocado al análisis teórico y empírico de la transferencia del aprendizaje y la formación; es gracias a ello que actualmente se cuenta con un acervo de conocimientos sobre el fenómeno en cuestión. En este artículo se presenta una revisión de la literatura sobre el tema de la transferencia de la formación, a fin de mostrar algunos avances recientes sobre la definición del constructo, sus dimensiones, los factores que influyen en ese fenómeno y los modelos teóricos que articulan explicaciones sobre los agentes y variables que participan en el proceso de transferencia.

El texto está organizado en tres apartados: el primero describe el procedimiento seguido para integrar la revisión de literatura; el segundo presenta los hallazgos de la revisión documental, organizados en cuatro secciones: i) definiciones del concepto de transferencia; ii) dimensiones de la transferencia; iii) factores que influyen en el logro de la transferencia; y iv) modelos explicativos de la transferencia. El tercer apartado incluye las conclusiones de la revisión realizada. El propósito del artículo es presentar hallazgos relevantes de la investigación reciente en torno al tema de la transferencia de la formación y, con ello, aportar elementos útiles que contribuyan a orientar el trabajo de los investigadores educativos y las decisiones de los responsables de programas de formación docente.

MÉTODO

El procedimiento seguido consistió en un análisis documental sobre los principales trabajos meta-analíticos y revisiones de literatura en los cuales se sistematizan numerosos ensayos teóricos y estudios empíricos sobre transferencia.

El análisis comenzó con la localización y selección de documentos mediante diferentes estrategias de búsqueda, desarrolladas en tres etapas: como punto de partida se consultaron capítulos de libros sobre psicología educativa y teorías del aprendizaje, a fin de recuperar definiciones del concepto de *transferencia del aprendizaje* e identificar las principales líneas teóricas sobre el tema. En una segunda etapa se efectuó una búsqueda de estudios empíricos sobre transferencia del aprendizaje y transferencia de la formación en bases de datos electrónicas (ERIC y EBSCO Host principalmente), empleando como términos clave “*transfer or learning*” y “*transfer of training*”. Se establecieron como criterios de recuperación que se tratase de publicaciones arbitradas y se dispusiera de texto completo. Bajo estos criterios se obtuvo un listado de más de 2 mil 700 publicaciones. Se decidió entonces limitar la búsqueda a que los trabajos estuvieran relacionados con el tema del desarrollo profesional (*professional development*) y a publicaciones realizadas entre los años 2000 y 2014. La lista se redujo, así, a 169 trabajos. Sobre esa lista de documentos se procedió a revisar, en primer lugar, los estudios llevados a cabo en contextos educativos (44 trabajos).

La segunda etapa determinó la tercera estrategia de selección documental, consistente en el análisis detallado de trabajos considerados como “de gran influencia” en el campo, independientemente de su fecha de publicación. Tal fue el caso del trabajo de Baldwin y Ford, publicado en 1988, el cual fue identificado en las citas y referencias de la mayoría de los 44 trabajos seleccionados en la segunda etapa.

Para realizar el análisis detallado de los documentos seleccionados se construyeron tablas en Excel para concentrar los datos siguientes: nombre del documento, año de publicación, autores, lugar de realización del

estudio, concepto de transferencia utilizado, variables influyentes consideradas en el estudio, variables mediadoras consideradas, enfoque metodológico del estudio, técnicas e instrumentos utilizados y resultados del estudio.

De los documentos revisados, en la sistematización de los hallazgos aquí presentados tienen relevancia especial: 1) la revisión de estudios empíricos sobre la transferencia, realizado por Baldwin y Ford (1988); 2) una revisión similar actualizada por Ford y Weissbein (1997); 3) el meta-análisis conducido por Blume *et al.* (2009); y 4) la revisión de estudios sobre transferencia del aprendizaje obtenido en contextos de desarrollo profesional, efectuada por De Rijdt *et al.* (2013).¹ El análisis de estos trabajos permitió acceder a las principales lecciones sobre el tema de la transferencia, derivadas de la revisión sistemática de más de 220 estudios empíricos efectuados en los últimos 60 años. En el apartado siguiente se exponen los resultados obtenidos, organizados en las cuatro grandes categorías mencionadas inicialmente.

RESULTADOS

Definición del concepto de “transferencia”

Lo que hoy se conoce acerca de la transferencia se debe en gran parte al trabajo desarrollado en dos grandes líneas de investigación: la transferencia del aprendizaje (*transfer of learning*) y la transferencia del entrenamiento, o transferencia de la formación (*transfer of training*). Los estudios sobre transferencia del aprendizaje han sido realizados principalmente por psicólogos y educadores, mientras que los que se refieren a la transferencia del entrenamiento los han realizado investigadores de la psicología organizacional y del desarrollo de recursos humanos.

La transferencia del aprendizaje ha sido estudiada durante más de un siglo (Blume *et*

1 Estos trabajos de revisión y meta-análisis de la literatura especializada en el estudio de la transferencia del aprendizaje y la formación han sido realizados por académicos de las áreas de Administración, Psicología y Psicología Industrial y Organizacional en universidades de los Estados Unidos de América, así como por académicos adscritos a diversos centros de formación, investigación e innovación educativa en universidades de Bélgica y Holanda.

al., 2009). Los primeros estudios fueron realizados por Thorndike (1901), quien desarrolló la “teoría de los elementos idénticos”. La idea esencial de esta teoría es que la transferencia ocurre cuando las situaciones tienen elementos o estímulos idénticos que suscitan respuestas similares del sujeto (Schunk, 2012).

Acerca de la transferencia del aprendizaje, Kelly (1982) señala que se refiere al uso del aprendizaje obtenido en un sector determinado, en otro diferente, o en situaciones específicas; es decir, la transferencia implica “un proceso de traspaso y aplicación a una situación dada del conocimiento y habilidad adquiridos en otra distinta” (Kelly, 1982: 330). Por su parte, Schunk (2012) apunta que la transferencia consiste en la aplicación del conocimiento adquirido en formas y situaciones nuevas, o en situaciones conocidas pero con contenido diferente. Además, señala que la transferencia explica la manera en que el aprendizaje anterior influye en el aprendizaje posterior.

Con respecto a la transferencia de la formación, Baldwin y Ford (1988) la definen como “el grado en que los aprendices efectivamente aplican el conocimiento, las habilidades y actitudes obtenidas en un contexto de entrenamiento, al trabajo” (Baldwin y Ford, 1988: 63). A esta forma de conceptualizar la transferencia se han adherido autores como De Rijdt *et al.*, quienes definen la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo como “la efectiva (generalización) y continua (mantenimiento) aplicación en el ambiente de trabajo, de las habilidades, conocimiento y concepciones obtenidas en un contexto de desarrollo profesional” (De Rijdt *et al.*, 2013: 49).

Por otro lado, en un estudio evaluativo del impacto de la formación del profesorado novel en una universidad española, los autores se refieren a la transferencia como efecto de un programa formativo que “genera cambios y transformaciones reales en el sujeto y ejerce alguna influencia en su práctica docente” (Medina *et al.*, 2005: 208). En un contexto similar, el trabajo realizado por Feixas *et al.*,

sobre la medición de la transferencia de la formación docente en instituciones de educación superior españolas, las autoras definen la transferencia como “la aplicación efectiva y continuada en el lugar de trabajo de un conjunto de habilidades, conocimientos y concepciones aprendidas en un contexto de desarrollo docente” (Feixas *et al.*, 2013: 221).

En resumen, el concepto de transferencia ha sido definido de diversas maneras: 1) el uso del aprendizaje en un contexto diferente al contexto de adquisición; 2) la influencia de los aprendizajes previos en el logro de aprendizajes posteriores; 3) la aplicación —efectiva y continua— en el trabajo del aprendizaje obtenido en una experiencia de formación, o bien; 4) los cambios y transformaciones que ocurren en el sujeto gracias a su participación en un programa de formación.

Dimensiones de la transferencia

Baldwin y Ford (1988) afirman que para poder concluir que la transferencia ha ocurrido es necesario que el comportamiento aprendido sea generalizado al contexto de trabajo y sostenido durante un tiempo en el desempeño laboral. De acuerdo con dichos autores, la transferencia implica dos condiciones o dimensiones: la *generalización* del material aprendido durante la formación al contexto de trabajo, y el *mantenimiento* de dicho material durante un periodo de tiempo.

La generalización se refiere al grado en el que los aprendizajes obtenidos en un contexto de formación son utilizados en contextos, personas o situaciones distintas a aquellas en los que fueron adquiridos (Baldwin y Ford, 1988; Blume *et al.*, 2009; De Rijdt *et al.*, 2013). En pocas palabras, la generalización del aprendizaje implica su aplicación en un escenario diferente. El mantenimiento se explica como el grado en que los cambios resultantes de una experiencia de aprendizaje persisten en el tiempo (Blume *et al.*, 2009; De Rijdt *et al.*, 2013).

En otra revisión de los estudios realizados sobre la transferencia, Ford y Weissbein (1997)

introdujeron una tercera condición como indicador del logro de la transferencia: la *adaptabilidad*, asociada con el grado en el que el aprendiz puede adaptarse a demandas situacionales nuevas o cambiantes; se define formalmente como “la capacidad de ajustar el propio conocimiento y habilidades al afrontar nuevas situaciones o requerimientos” (Ford y Weissbein, 1997: 34).

Al estudiar la transferencia de la formación, la *adaptabilidad* conlleva ciertos retos metodológicos que se desprenden del hecho de que el desempeño del aprendiz en el contexto de trabajo no será un comportamiento idéntico al comportamiento modelado en la etapa de aprendizaje; es decir, no se espera que el aprendiz reproduzca sin alteración las habilidades enseñadas en la actividad formativa. El investigador deberá buscar evidencias de que el aprendiz puede aplicar los conocimientos adquiridos tomándolos como principios orientadores de su actuación, y de que puede emplear las habilidades desarrolladas de manera flexible y adecuada a las demandas de las situaciones que enfrenta. En este sentido, la adaptabilidad implica la demostración de un comportamiento estratégico que el aprendiz es capaz de desplegar gracias a la formación recibida.

Factores que influyen en el logro de la transferencia

Una amplia gama de factores pueden favorecer o dificultar el logro de la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo. Estos factores han sido tratados en la literatura como *variables predictoras* (Blume *et al.*, 2009) o *variables influyentes*² en la transferencia (De Rijdt *et al.*, 2013).

Desde 1988, Baldwin y Ford propusieron un modelo teórico en el que reconocían la presencia de tres grupos de factores influyentes

en la transferencia: a) factores relativos al diseño de la formación (por ejemplo: el contenido formativo); b) factores relacionados con características del aprendiz³ (como la motivación); y c) factores asociados con el ambiente de trabajo (como las oportunidades de uso del aprendizaje). Desde entonces, dicho modelo ha orientado en gran medida el desarrollo de estudios empíricos sobre transferencia del aprendizaje, o transferencia de la formación. En este apartado se presenta una descripción de los factores o variables que influyen en el logro de la transferencia a partir del modelo propuesto por Baldwin y Ford (1988), y se destacan los hallazgos más recientes de los estudios empíricos con relación a tales variables.

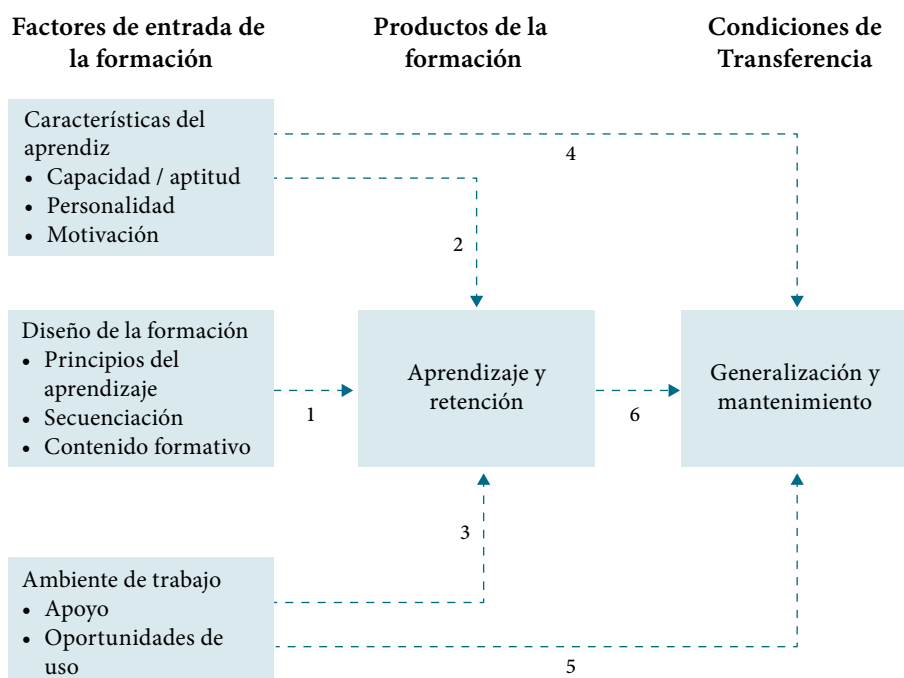
En el modelo de Baldwin y Ford, representado en la Fig. 1, las variables predictoras de la transferencia aparecen designadas como factores de entrada (*training inputs*); se considera que estos factores tienen efectos directos e indirectos sobre los resultados de aprendizaje y en las condiciones de la transferencia (generalización y mantenimiento). Baldwin y Ford incluyeron en su modelo ocho variables influyentes en la transferencia: el uso de principios de aprendizaje, la secuenciación y el contenido como variables pertenecientes al diseño de la actividad de formación; la habilidad o aptitud (en sentido amplio), la personalidad y la motivación como variables relacionadas con el aprendiz; el apoyo de superiores o compañeros y las oportunidades (o restricciones) de uso del aprendizaje como variables correspondientes al ambiente de trabajo.

En la Fig. 1, las líneas 1, 2 y 3 representan la influencia directa que pueden ejercer los factores relativos al diseño de la formación, a las características del aprendiz y al ambiente de trabajo sobre el aprendizaje y la retención

2 El término “variables predictoras” está más asociado con los enfoques cuantitativos de investigación y con el campo de la psicología industrial y organizacional, mientras que el término “variables influyentes” tiene mayor relación con el enfoque cualitativo y es más empleado por estudiosos del campo educativo.

3 En el campo de la investigación sobre transferencia de la formación del profesorado, cuando se habla del “aprendiz” se puede interpretar que se alude al individuo en proceso de formación para la docencia, ya sea en programas de formación inicial o formación continua. En el caso particular de este artículo, se entiende por aprendiz “el profesor que participa en actividades de formación permanente”.

Figura 1. Modelo del proceso de transferencia propuesto por Baldwin y Ford



Fuente: Baldwin y Ford, 1988: 65 (traducción propia).

del contenido formativo, respectivamente; las líneas 4 y 5 expresan la relación o influencia directa de las características del aprendiz y del ambiente de trabajo en las condiciones de la transferencia, independientemente del aprendizaje y la retención del contenido formativo que hayan sido logrados por el aprendiz durante la etapa de formación. Finalmente, la línea 6 manifiesta los efectos directos del aprendizaje y la retención del material sobre las condiciones de la transferencia.

Cabe destacar que la numeración de las líneas de la Fig. 1 expresa la secuencia de las relaciones entre los componentes del modelo. En ese sentido, en primer lugar se consideran las relaciones entre los insumos o factores de entrada y los productos de la formación (aprendizaje y retención), y en segundo lugar aparecen las relaciones entre tales insumos

y las condiciones de la transferencia (generalización y mantenimiento). Así mismo, la numeración de los factores de entrada manifiesta la jerarquía que los autores del modelo han querido darle a dichos factores en relación con la generación de los resultados de la formación: en primer lugar se destaca la relación entre el diseño de la formación y los resultados de la formación (línea 1); en segunda instancia se señala el vínculo entre características del aprendiz y los productos de la formación (línea 2); y en tercer lugar se indica la asociación entre las variables del ambiente de trabajo y dichos productos (línea 3). En la sección siguiente se comentan algunos hallazgos de los estudios empíricos sobre las variables influyentes contenidas en los factores de entrada, siguiendo el orden jerárquico en que aparecen en el modelo de Baldwin y Ford.

El diseño/desarrollo de la formación y el logro de la transferencia

En el modelo del proceso de transferencia de Baldwin y Ford (1988), el primer grupo de factores que afecta el aprendizaje y su transferencia tienen que ver con el diseño de la formación (Fig. 1). Al respecto, estos autores afirman que la investigación empírica ha tratado de mejorar el diseño de los programas de formación a través de la *incorporación de principios de aprendizaje*. Hasta el momento en que estos autores realizaron su estudio, la investigación se había concentrado en cuatro principios básicos: el uso de elementos idénticos, la enseñanza de principios generales, la variabilidad de los estímulos utilizados en la enseñanza y las condiciones de práctica (Baldwin y Ford, 1988).

La noción de *elementos idénticos* fue introducida desde 1901 por Thorndike y Woodworth, quienes propusieron que la transferencia aumenta en la medida en que existan elementos idénticos de estímulo y respuesta en los contextos de formación y de transferencia. Baldwin y Ford (1988) refieren cuatro estudios empíricos que sustentan la idea del uso de elementos idénticos como medio para incrementar la retención en el aprendizaje de habilidades verbales (Duncan y Underwood, 1953; Underwood, 1951) y habilidades motoras (Crafts, 1935; Gagne *et al.*, 1950). Más recientemente, Park y Jacobs (2008) han afirmado que el uso de elementos idénticos está asociado con la presencia de “similitud física” y la “fidelidad funcional o psicológica” entre el contexto de aprendizaje y el contexto de trabajo donde se espera que ocurra la transferencia. Machin (2002) sugiere que la fidelidad funcional se puede lograr cuando el significado psicológico vinculado a dos situaciones es idéntico, a pesar de que no exista gran semejanza física entre los dos ambientes.

Sobre la *enseñanza de principios generales*, Baldwin y Ford (1988) citan estudios empíricos (McGehee y Thayer, 1961; Judd, 1908; Hendrickson y Schroeder, 1941; Crannell,

1956; Goldbeck *et al.*, 1957) que demostraron que la transferencia se facilita cuando los aprendices reciben, además de habilidades prácticas, alguna instrucción sobre reglas generales y principios teóricos que subyacen al contenido formativo. Por su parte, Machin (2002) sugiere que durante la formación se trabaje en problemas reales con los que el aprendiz esté familiarizado, para favorecer la comprensión de los principios generales.

La *variabilidad de estímulos* en la situación de aprendizaje es otro principio básico del diseño de acciones formativas que ha recibido sustento empírico (Shore y Sechrest, 1961, cit. por Baldwin y Ford, 1988). La noción de variabilidad de estímulos tiene relación con el uso de varios ejemplos en la explicación de conceptos que deben ser aprendidos, de manera que se refuerce su comprensión por parte del aprendiz y éste pueda ver su aplicabilidad en una nueva situación (Duncan, 1958; Ellis, 1965; Noe, 2008, cit. por Baldwin y Ford, 1988).

El cuarto principio básico para el diseño de acciones o programas de formación que aparece destacado en el trabajo de Baldwin y Ford (1988) tiene que ver con las *condiciones de práctica*. De acuerdo con estos autores, se trata en realidad de un conjunto de decisiones específicas de diseño del programa que involucran: a) práctica concentrada *versus* práctica espaciada; b) entrenamiento total *versus* parcial; c) retroalimentación; y d) sobre-aprendizaje.

En el ámbito de la formación, una de las condiciones para la efectividad de la práctica es la retroalimentación, que se refiere a la información que el aprendiz recibe del instructor acerca de su desempeño en una tarea práctica (Baldwin y Ford, 1988). De acuerdo con varios estudios, la retroalimentación es un elemento clave en el logro del aprendizaje; Wexley y Thornton (1972, cit. por Baldwin y Ford, 1988) refieren que el tiempo y la especificidad con que se brinda la retroalimentación son variables críticas que determinan sus efectos en el aprendizaje. Algunos trabajos recientes sobre

retroalimentación (*feedback*) son comentados por Cano (2014), quien documenta las características de un *feedback* efectivo.

Por otro lado, las condiciones de práctica durante una actividad formativa pueden incluir experiencias diseñadas bajo el principio de sobre-aprendizaje, el cual hace referencia al proceso de brindar a los aprendices oportunidades de práctica continua incluso después de que han sido capaces de ejecutar exitosamente una tarea. La investigación empírica revisada por Baldwin y Ford (1988) demuestra que una mayor cantidad de sobre-aprendizaje incrementa la retención del contenido trabajado durante la formación. Cuando en la formación se emplean estrategias de sobre-aprendizaje acompañadas de oportunidades de reflexión sobre la práctica, se favorece el dominio experto de las competencias meta.

Otros factores del diseño de la formación en el modelo de Baldwin y Ford son la *secuenciación* y la *relevancia del contenido*, aunque los autores manifiestan la escasez de investigación empírica abocada al estudio de los efectos de dichos factores en la transferencia del aprendizaje. Por otra parte, en el estudio de Bates *et al.*, (1998, cit. por Holton *et al.*, 2000), realizado en un contexto industrial, se afirma que si el contenido formativo es congruente con los requerimientos del puesto de trabajo —también denominados como “tarea(s) de transferencia”— puede influir de manera positiva en la transferencia. De acuerdo con esta afirmación, para lograr que el contenido de una actividad de formación resulte relevante para el aprendiz será necesario conducir una evaluación diagnóstica sobre las necesidades de formación; esta estrategia evaluativa es identificada en la literatura como *análisis de necesidades*.

Desde la aparición del modelo propuesto por Baldwin y Ford se ha incrementado el

número de estudios sobre las variables relacionadas con el diseño de la formación y su influencia en el logro de la transferencia. El interés creciente en un conjunto cada vez más amplio de estas variables también se observa en los otros dos factores de entrada (características del aprendiz y ambiente de trabajo). En lo que corresponde al *diseño de la formación*, la revisión de literatura efectuada por De Rijdt *et al.* (2013) reporta seis variables influyentes, desglosadas en once variables más específicas que pueden afectar la transferencia: 1) el análisis de necesidades; 2) las metas de aprendizaje del proceso formativo; 3) la relevancia del contenido; 4) los métodos y estrategias instruccionales; 5) las estrategias de auto-gestión; y 6) el soporte tecnológico. En la variable *métodos y estrategias instruccionales* se incluye un conjunto de variables más específicas, las cuales son: práctica y retroalimentación, sobre-aprendizaje, sobrecarga cognitiva, aprendizaje activo, modelamiento conductual y ejemplos basados en el error.

Las características del aprendiz y el logro de la transferencia

En el segundo grupo de factores del modelo de Baldwin y Ford (1988) se encuentran las características del aprendiz, de las cuales destacan tres: la capacidad, la personalidad y la motivación. En el modelo no se ofrece una definición precisa de las tres variables; los autores asocian *capacidad* con pruebas de aptitud, sin especificar si se refieren a aptitudes motoras, verbales o cognitivas. Con respecto a la *personalidad*, Baldwin y Ford (1988) refieren que se trata de un conjunto de variables, aunque sólo mencionan el *locus de control* como variable específica de personalidad.⁴ Además, señalan que la investigación empírica realizada hasta

4 El *locus de control* (LC) es un concepto propuesto por Julian Rotter en 1966. Se trata de una variable adaptativa y de comportamiento que se refiere a la percepción de una persona sobre la ubicación del agente causal de los acontecimientos de su vida cotidiana. Se distingue entre *locus de control interno* (la persona considera que los eventos ocurren como efecto de sus propias acciones) y *locus de control externo* (la persona cree que los eventos de su vida ocurren como resultado del azar, la suerte, el destino, o por las decisiones de otros). Puede considerarse el locus de control como una medida de nuestro sentido de libertad. El LC es un concepto muy productivo para generar investigaciones (DiCaprio, 1989).

ese momento sobre tales variables era limitada, y sus resultados arrojaban poca luz sobre sus efectos en la transferencia. En contraste, al abordar la variable *motivación* los autores presentan resultados de nueve estudios sobre factores motivacionales (por ejemplo: autoconfianza, participación voluntaria en la formación, compromiso con el trabajo y altas expectativas) y su relación con programas de formación, aunque en algunos de estos casos se habla de los efectos de la motivación en el aprendizaje o en el desempeño del aprendiz durante la formación, más que de la relación entre motivación y transferencia.

En trabajos posteriores basados en el modelo de Baldwin y Ford, la imprecisión conceptual antes referida fue superada; por ejemplo, Choi y Ruona (2008) definen la variable capacidad como aquellas habilidades cognitivas y psicomotoras que poseen los aprendices y que influyen directamente sobre su posibilidad de dominar el contenido formativo. Con respecto a la motivación, recientemente se ha hecho la distinción entre *motivación para aprender* y *motivación para transferir*, aunque algunos autores sugieren que ambos tipos deben ser entendidos de forma integrada (Naquin y Holton, 2002, cit. en Choi y Ruona, 2008).

En los trabajos más recientes se ha ampliado el número de variables que influyen en la transferencia, referidas a características del aprendiz; en la revisión de literatura realizada por De Rijdt *et al.* (2013) se incluyen siete factores influyentes relacionados con ello: además de la capacidad cognitiva, la motivación y la personalidad, se reconoce la influencia potencial de la autoeficacia (Prieto, 2007), la utilidad percibida, el locus de control, y variables laborales como la planeación de carrera y el grado de compromiso del aprendiz con la organización. Destaca que en el trabajo de De Rijdt *et al.* (2013) la motivación y la personalidad aparecen como conjuntos de variables definidas con mayor detalle que en el modelo de Baldwin y Ford, 25 años atrás. En relación con

la motivación, De Rijdt *et al.* (2013) distinguen entre la motivación del aprendiz antes de participar en la actividad de formación, la motivación para aprender (durante la formación), la motivación para transferir y la naturaleza de la motivación (intrínseca *versus* extrínseca). A pesar de esta diversidad conceptual, en la mayoría de los estudios empíricos revisados por dichos autores se examinó solamente la relación entre motivación para aprender y transferencia lograda.

En cuanto a la *personalidad*, De Rijdt *et al.* (2013) presentan definiciones conceptuales para cinco variables distintas: ansiedad/negatividad, afectividad, escrupulosidad, apertura a la experiencia y extroversión. De manera semejante a la motivación, las evidencias empíricas incluidas en los estudios revisados por estos autores son escasas y se enfocan solamente en tres de las variables mencionadas: escrupulosidad, apertura a la experiencia (Chitpin, 2011) y ansiedad/negatividad (Slavit *et al.*, 2003); en estos dos estudios se reportan resultados de transferencia positiva.

Por su parte, en el estudio meta-analítico de Blume *et al.* (2009) se reporta que las características del aprendiz con mayor grado de asociación al logro de la transferencia son la capacidad cognitiva, la escrupulosidad y la participación voluntaria en la formación. También señalan que la percepción de autoeficacia previa a la formación, la motivación hacia el aprendizaje y la orientación hacia metas de aprendizaje son variables que guardan una asociación moderada con la transferencia.

Es importante destacar que algunas características del aprendiz (como la capacidad) no son susceptibles de intervención o influencia; sin embargo, en otras variables personales sí es posible intervenir con el propósito de incrementar las posibilidades de transferencia. Es el caso de la autoeficacia, sobre la cual algunos estudios recientes (Prieto, 2007) han demostrado su alta correlación con el rendimiento del sujeto, por ejemplo, un profesor.

El ambiente de trabajo y el logro de la transferencia

El tercer conjunto de factores de entrada en el modelo de Baldwin y Ford (1988) incluye las características del ambiente de trabajo. Se destacan dos elementos: el *apoyo del supervisor y/o de los compañeros de trabajo*, y las *oportunidades o restricciones de uso* de las habilidades aprendidas en la formación. Los autores señalaban la escasez de evidencia empírica en ese momento, que sustentara la afirmación sobre los efectos de los factores ambientales en el logro de la transferencia positiva. En particular refieren cinco estudios en los que la transferencia de las habilidades desarrolladas en un contexto de formación fue influida por factores como el clima organizacional favorable (Baumgartel *et al.*, 1972; 1978; 1984), el salario y la promoción en el trabajo (Hand *et al.*, 1973) o la comunicación y el apoyo de la jefatura (Huczynski y Lewis, 1980).

Por su parte, Elangovan y Karakowsky (1999, cit. por Gitonga, 2006) afirmaban que los efectos de los factores del ambiente de trabajo sobre la transferencia del aprendizaje habían sido los menos investigados, en comparación con el resto de factores incluidos en los modelos del proceso de transferencia más reconocidos. No obstante, en décadas recientes ha aumentado notablemente el número de estudios que abordan la relación entre una o más variables ambientales y el logro de la transferencia (Rouiller y Goldstein, 1993; Tracey *et al.*, 1995; Cromwell y Kolb, 2002; 2004; Gitonga, 2006; Choi y Ruona, 2008). En la revisión de literatura realizada por De Rijdt *et al.* (2013) se presentan cinco variables del ambiente de trabajo que pueden afectar la transferencia: 1) el vínculo estratégico entre el programa de formación y las metas organizacionales; 2) el clima de transferencia; 3) el apoyo organizacional brindado al aprendiz; 4) las oportunidades de desempeño; y 5) la rendición de cuentas. En una línea similar acerca de los factores del ambiente de trabajo y su relación con

la transferencia, el meta-análisis realizado por Blume *et al.* (2009) reporta la influencia de tres factores principales: el apoyo del supervisor o de los compañeros del aprendiz, el clima de transferencia en la organización y la existencia de restricciones organizacionales.

Con relación al *apoyo*, el estudio de Cromwell y Kolb (2004) reporta hallazgos interesantes. Se examinó la relación entre la transferencia y cuatro factores del ambiente de trabajo: apoyo organizacional, apoyo del supervisor, apoyo de los pares y participación en redes de apoyo entre pares. Los autores encontraron que los aprendices que recibieron más apoyo de la organización, del supervisor y de sus pares, y que participaron en redes de apoyo de compañeros, mostraron mayores niveles de transferencia de la formación recibida. En cuanto a la variable *clima de transferencia*, el estudio realizado por Rouiller y Goldstein (1993) en el contexto empresarial en un área metropolitana estadounidense, presenta resultados importantes relacionados con los elementos que integran esa variable. En dicho estudio los autores apuntan que el término “clima” designa un conjunto de prácticas y procedimientos organizacionales que le indican a las personas lo que es importante. Schneider (1975, cit. por Rouiller y Goldstein, 1993) sugiere que las organizaciones pueden caracterizarse por una variedad de climas, por ejemplo, “clima de servicio” o “clima de seguridad”.

Ahora bien, el valor teórico más relevante del estudio citado está en la identificación de los elementos que definen el clima organizacional de transferencia; dichos elementos son las *señales situacionales* y las *consecuencias*, cada uno de ellos integrado por varios aspectos. Las señales situacionales son claves que sirven para recordar a los empleados lo que aprendieron en el programa de formación, o bien, para brindarles oportunidades de uso del aprendizaje obtenido una vez que han regresado al puesto de trabajo. Estas señales incluyen: señales relacionadas con metas (recordatorios

para usar el aprendizaje una vez que regresen al trabajo), señales sociales (comportamientos mostrados por el supervisor, compañeros o subordinados), señales relacionadas con tareas (cuestiones del diseño y naturaleza del trabajo) y señales de autocontrol (procesos de autocontrol que permiten al aprendiz utilizar lo que aprendió). En cambio, las consecuencias aluden a aquellos aspectos que los aprendices encontrarán al regresar al puesto de trabajo y que afectarán el uso posterior de lo aprendido en la formación. Ejemplos de consecuencias son la retroalimentación positiva, la retroalimentación negativa, el castigo y la ausencia de retroalimentación en respuesta al uso del aprendizaje obtenido. En suma, los resultados del estudio de Rouiller y Goldstein (1993) indican que las características del ambiente laboral que pueden ser definidas como clima organizacional de transferencia influyen en la transferencia de la formación al puesto de trabajo.

Otro estudio sobre el impacto del clima organizacional en la transferencia de la formación fue realizado en 1995 por Tracey *et al.* (cit. por Park y Jacobs, 2008). Los resultados del estudio indican que tanto el clima de transferencia como la cultura organizacional de aprendizaje continuo afectan directamente el comportamiento del aprendiz posterior a la formación. Acerca de la variable *restricciones organizacionales*, el estudio llevado a cabo por May y Kahnweiler (2000, cit. por Park y Jacobs, 2008) reveló que el tiempo y la carencia de apoyo organizacional pueden ser factores que limiten el uso del aprendizaje obtenido en la formación, convirtiéndose así en barreras para la transferencia.

Por su parte, Gitonga (2006) sintetiza, en el marco conceptual de su estudio, un amplio número de factores ambientales que han sido reportados como *facilitadores* de la transferencia del aprendizaje al lugar de trabajo, cuando son bien aplicados. Entre éstos, la autora menciona: una cultura organizacional

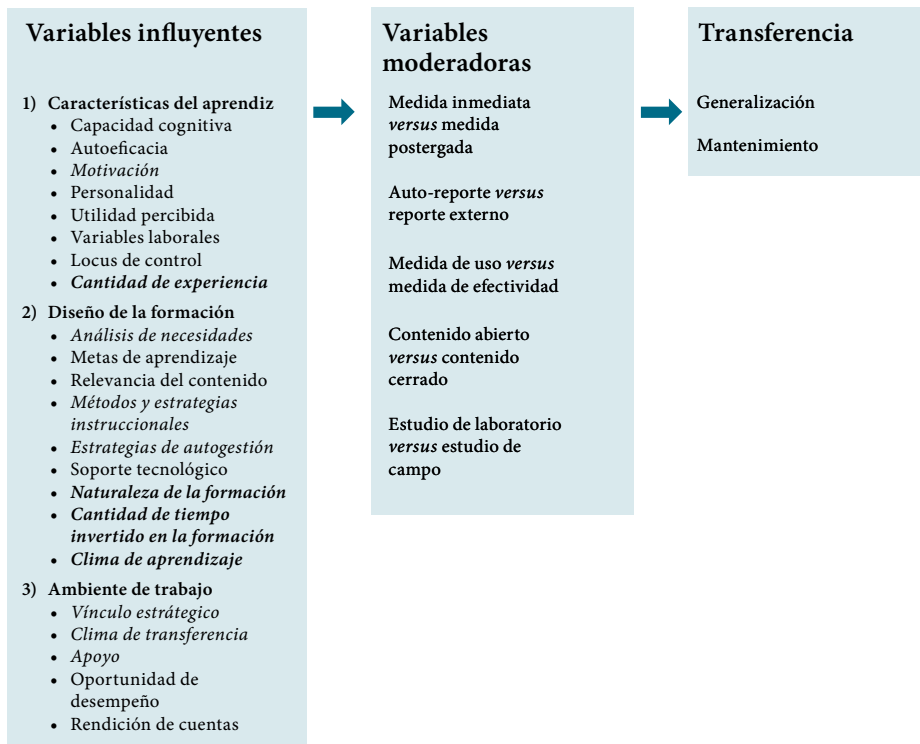
de aprendizaje continuo; clima abierto a la comunicación; congruencia entre formación y metas organizacionales; oportunidades de uso del aprendizaje obtenido; disponibilidad de herramientas en el trabajo; recompensas o incentivos por participar en la formación; ajuste entre las metas del departamento y la formación; compromiso del formador y las autoridades organizacionales con la transferencia; apoyo de la dirección o supervisión; reconocimiento de los pares, del grupo de trabajo o apoyo de los pares; disponibilidad de un mentor y apoyo de los subordinados.

Para concluir este apartado cabe mencionar la relevancia del inventario del sistema de transferencia del aprendizaje (LTSI, por sus siglas en inglés) desarrollado y validado por Holton *et al.* (2000) con el propósito de servir como herramienta de diagnóstico organizacional. Dicho inventario contempla la medición —con un conjunto de escalas— de los factores que afectan la transferencia, considerados como un sistema. El LTSI ha sido utilizado y adaptado en gran cantidad de estudios empíricos sobre la transferencia en muchos países; destaca el estudio realizado por Feixas *et al.* (2013), en el cual se adaptó el LTSI para su uso en el contexto de las instituciones universitarias de habla hispana.

Hacia un modelo integrador explicativo de la transferencia

Entre los modelos teóricos más recientes que explican la transferencia del aprendizaje, así como la formación y las variables que la influyen destacan: el modelo propuesto por Holton *et al.* (2000), actualizado por Choi y Ruona (2008); el modelo propuesto por Burke y Hutchins (2008); y el modelo propuesto por De Rijdt *et al.* (2013). En este apartado se brinda una descripción de cada modelo y se analizan sus ventajas. En primer lugar, se describe el modelo propuesto por De Rijdt *et al.* (2013) (Fig. 2).

Figura 2. Modelo conceptual de variables influyentes en la transferencia de la formación, propuesto por De Rijdt, Stes, Van der Vleuten y Dochy



Fuente: De Rijdt *et al.*, 2013: 70 (traducción propia).

En este modelo, basado en los trabajos de Baldwin y Ford (1988) y de Blume *et al.* (2009), se considera la transferencia como el uso sostenido del aprendizaje obtenido en un contexto de desarrollo profesional, en el contexto de trabajo; de ahí que se requiera tanto de la generalización del comportamiento aprendido como de su mantenimiento en el tiempo. El modelo reconoce que la transferencia puede ser influida por un amplio conjunto de variables, agrupadas en tres factores: características del aprendiz, diseño de la formación, y ambiente de trabajo. Por otra parte, el modelo apunta que la influencia de todas las variables asociadas al aprendiz, al diseño de la formación o al ambiente de trabajo, está mediada por otro conjunto de variables denominadas “moderadoras”, las cuales son decisiones de orden metodológico que toman

los investigadores de la transferencia en el momento de diseñar su estudio. El modelo sugiere que la variación en las variables moderadoras puede representar una diferencia en el reporte de los resultados de la transferencia observada. Como ventajas del modelo propuesto por De Rijdt *et al.*, es posible considerar que:

- el modelo cuenta con amplio sustento empírico y es exhaustivo en la inclusión de las variables influyentes en el logro de la transferencia; considera variables con una amplia tradición de estudio e incluye variables de investigaciones más recientes;
- reconoce explícitamente el papel de las variables moderadoras en el estudio empírico de la transferencia;

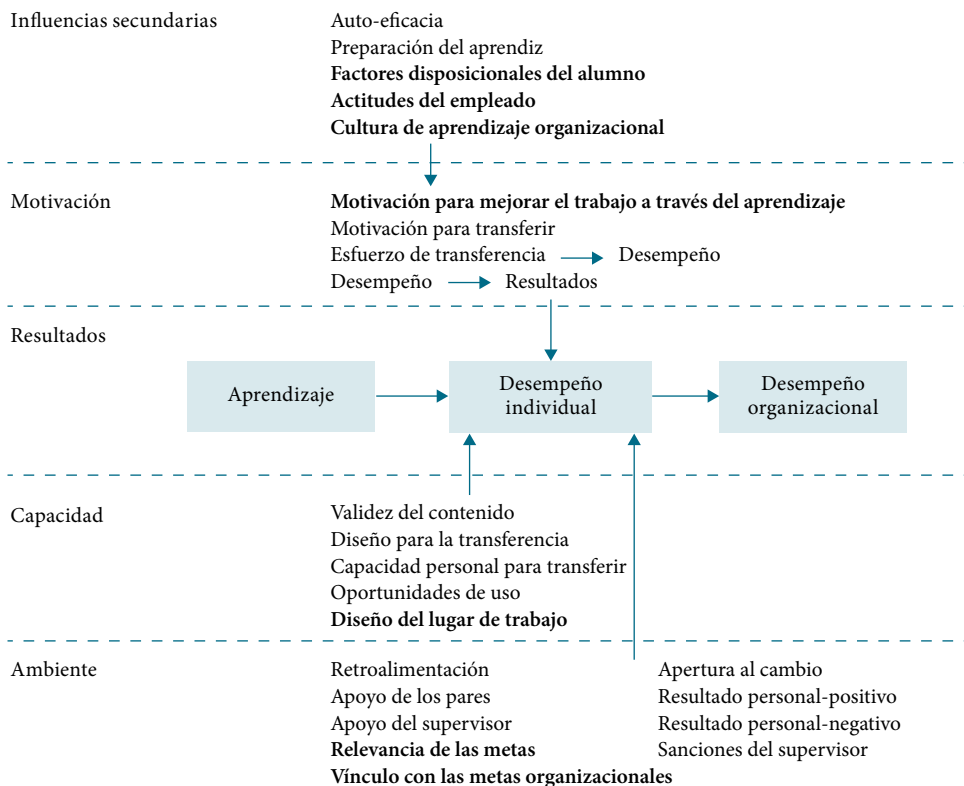
- es un modelo desarrollado para el contexto de la formación docente en educación superior, pero recupera los aportes de modelos previos basados en investigación empírica de los campos de la psicología organizacional y del desarrollo de recursos humanos.

Por otra parte, Choi y Ruona (2008) ofrecen en su trabajo una actualización del modelo propuesto por Holton y sus colaboradores como resultado de la aplicación del inventario del sistema de transferencia del aprendizaje (LTSI) en organizaciones estadounidenses. Este modelo aparece en la Fig. 3.

El objetivo central del modelo es la representación de todas las variables que influyen en la transferencia del aprendizaje al contexto

de trabajo. El modelo concibe la transferencia como un conjunto de procesos que son afectados por un sistema de influencias, las cuales están asociadas a tres factores principales, denominados: motivación, capacidad y ambiente. El factor *motivación* incluye variables de índole personal, como la motivación para transferir, el esfuerzo de transferencia y sus efectos en el desempeño; el desempeño y sus efectos en los resultados laborales; así como una variable recientemente identificada por Choi y Ruona: la motivación para mejorar el trabajo a través del aprendizaje. Esta variable se deriva de los estudios de Naquin y Holton en 2002, quienes sugieren que las variables motivación para aprender y motivación para transferir deben ser comprendidas de manera integrada.

Figura 3. Modelo del sistema de transferencia del aprendizaje propuesto por Holton, Bates y Ruona, actualizado por Choi y Ruona



Fuente: Choi y Ruona, 2008 (traducción propia).

En el factor *capacidad* se agrupan variables que no sólo aluden a la capacidad personal del aprendiz, sino también a aspectos relacionados con el diseño de la formación y con el ambiente de trabajo. Estas variables son: validez del contenido, diseño para la transferencia, capacidad personal para transferir, oportunidades de uso y diseño del lugar de trabajo. Esta última es una variable incorporada al modelo por Choi y Ruona, con base en la revisión de los hallazgos de Kupritz (2002).

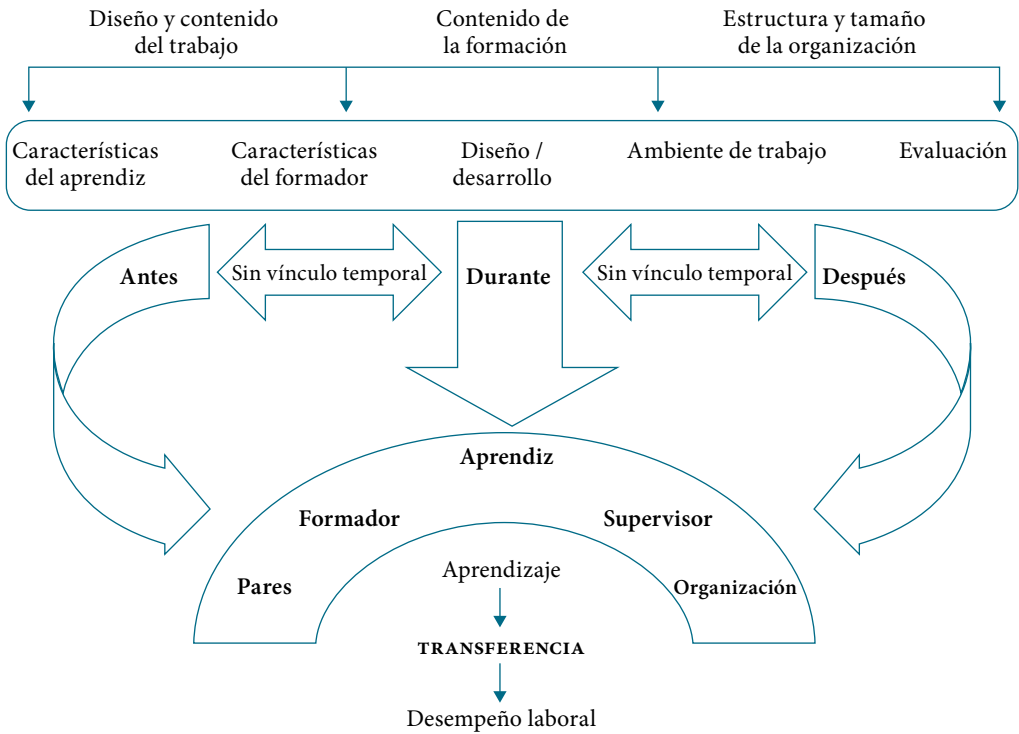
En cuanto al factor *ambiente*, el modelo propone que se trata de diversas variables asociadas al apoyo que la organización brinda al trabajador para que aplique el aprendizaje obtenido durante la formación. Así mismo, se incluyen variables personales vinculadas con el desempeño del aprendiz en el trabajo. Las variables del factor ambiente son: retroalimentación, apoyo de los pares, apoyo del supervisor, apertura al cambio, resultado personal positivo, resultado personal negativo y sanciones del supervisor. En el factor ambiente destaca la inclusión efectuada por Choi y Ruona (2008) de las variables *relevancia de las metas* (referida al establecimiento, posterior al término de la formación, de metas de corto y mediano plazo para fomentar el uso del aprendizaje) y del vínculo con las metas organizacionales, que se refiere a la congruencia entre la formación y las metas de la organización, a nivel global o departamental.

Este modelo también contempla la existencia de influencias indirectas en el logro del aprendizaje y su transferencia al desempeño laboral, en tanto que afectan a la motivación del aprendiz. Entre las ventajas del modelo propuesto por Choi y Ruona (2008) se encuentran:

- el diseño del modelo está basado en el análisis factorial de los resultados de estudios empíricos conducidos con gran cantidad de sujetos de diferentes tipos de organizaciones, lo que aporta evidencias de su validez en diversos contextos;
- toma en cuenta aspectos personales, pedagógicos y organizacionales como variables influyentes en la transferencia del aprendizaje;
- contextualiza el desempeño individual en el marco del desempeño organizacional, con lo cual se otorga mayor sentido y relevancia al aprendizaje de los individuos que colaboran en la organización;
- incluye, además de las variables propuestas originalmente, otras variables influyentes en la transferencia del aprendizaje tales como los factores disposicionales y actitudinales del empleado, la cultura de aprendizaje organizacional y el diseño físico del lugar de trabajo;
- en el modelo destacan tanto las variables consideradas como influencias de primer orden, como otras que constituyen influencias secundarias en la transferencia.

En comparación con los modelos anteriores, la propuesta de Burke y Hutchins (2008), se centra especialmente en la identificación de buenas prácticas orientadas a mejorar la transferencia. En su modelo consideran diferentes aspectos pedagógicos y organizacionales, con énfasis en las intervenciones que pueden ser implementadas para favorecer la transferencia positiva. Este modelo está representado en la Fig. 4.

Figura 4. Modelo explicativo de la transferencia propuesto por Burke y Hutchins



Fuente: Burke y Hutchins, 2008: 120 (traducción propia).

El modelo sugiere que el desempeño laboral de un individuo es influido por la transferencia del aprendizaje obtenido por éste en una experiencia de formación. La transferencia, a su vez, está determinada por la cantidad y calidad del aprendizaje logrado. Tanto el aprendizaje como su transferencia al lugar de trabajo son resultados de la formación, en la cual intervienen no sólo el aprendiz y el formador; el supervisor del aprendiz en el puesto de trabajo, sus pares y la organización en su totalidad están implicados en la experiencia formativa. Burke y Hutchins (2008) destacan que existe evidencia empírica para sustentar la idea de la influencia de los pares en el logro de la transferencia de las habilidades desarrolladas en la formación. Así mismo, señalan que ciertos factores organizacionales —como el clima de transferencia y la cultura de aprendizaje organizacional— pueden influir en la transferencia del aprendizaje individual.

En la parte central del modelo se destacan las fases del proceso formativo en su dimensión temporal. Al respecto, las autoras proponen que las estrategias para favorecer la transferencia (denominadas *intervenciones*) pueden funcionar en todas las fases. En el siguiente nivel del modelo se representan los factores identificados como influencias principales en la transferencia, entre las cuales se retoman los factores señalados desde el modelo de Baldwin y Ford: características del aprendiz, diseño y desarrollo de la formación y elementos del ambiente de trabajo, pero se añaden otros factores como las características del formador y la evaluación de resultados de la formación. Finalmente, en la parte superior del modelo se incluyen variables moderadoras que pueden afectar la relación entre la transferencia y las estrategias de intervención diseñadas para favorecerla; se señalan como moderadores: el diseño y contenido del trabajo,

el contenido de la formación, y la estructura y tamaño de la organización.

Entre las ventajas del modelo de Burke y Hutchins están:

- fusiona las aportaciones de modelos desarrollados a partir de estudios empíricos (Baldwin y Ford, 1988) con propuestas orientadas a mejorar las prácticas de formación que favorezcan la transferencia (Broad, 2005);
- reconoce a los diferentes agentes involucrados en el proceso de formación y su eficacia, incluyendo —además de los aprendices y formadores— a los supervisores, los pares y la organización en su totalidad;
- destaca la relevancia de las intervenciones que impulsan la mejora de los resultados del proceso formativo, considerando un espectro temporal amplio, es decir, muestra la existencia de intervenciones realizables antes, durante y después de la formación, además de reconocer la existencia de intervenciones que no tienen vínculo temporal específico;
- a diferencia de otros modelos, reconoce la influencia de las características del formador en el logro del aprendizaje y su eventual transferencia al contexto de trabajo;
- adicionalmente, contempla el rol de algunos aspectos laborales (diseño y contenido del trabajo), pedagógicos (contenido formativo) y organizacionales (estructura y tamaño de la organización) como variables que moderan la relación entre la transferencia y las estrategias de intervención diseñadas para maximizarla.

Para concluir este apartado, puede afirmarse que los modelos explicativos de la transferencia desarrollados hasta ahora ofrecen elementos que abonan a la comprensión

de un fenómeno sumamente complejo. Por otra parte, tal como los autores de los modelos reconocen, es necesario continuar con el trabajo de investigación sobre la transferencia para reunir mayor evidencia acerca de cómo se da la interacción con las variables que pueden influir en su logro.

CONCLUSIONES

Los hallazgos obtenidos mediante la revisión de literatura sobre la transferencia de la formación nos orientan en la comprensión de este objeto de estudio y arrojan luz sobre su significado, dimensiones y relaciones con otras variables. Si bien la transferencia ha sido objeto de estudio teórico y empírico durante más de un siglo, los hallazgos de los estudios realizados en las décadas más recientes permiten concluir lo siguiente:

- La transferencia del aprendizaje obtenido en contextos de formación es un constructo que alude a la aplicación efectiva y continua en el trabajo del aprendizaje obtenido en una experiencia de formación, o bien, a los cambios que ocurren en el sujeto gracias a su participación en eventos formativos. Para que sea posible determinar que la transferencia se ha logrado, se requiere que el uso del aprendizaje —o bien los cambios en el desempeño docente— ocurran en dos contextos o situaciones distintas (aunque ambas posean características semejantes), y que dichos usos o cambios persistan en el tiempo. A esto se refieren las dimensiones de generalización y mantenimiento de la transferencia.
- El logro de la transferencia no es un fenómeno automático sino voluntario, influido por un amplio número de factores. En este conjunto de factores se incluyen desde ocho variables —de acuerdo con el modelo propuesto por

Baldwin y Ford (1988)— hasta más de 30, según modelos más recientes (De Rijdt *et al.*, 2013). Con independencia del modelo teórico que se asuma para explicar la transferencia, las variables que la influyen están referidas a características del aprendiz, a elementos del diseño y desarrollo de la formación o a factores del ambiente de trabajo (contexto de transferencia). La importancia de estos últimos ha favorecido el desarrollo de modalidades de formación de colectivos docentes en su propio centro de trabajo.

Los estudios empíricos realizados hasta ahora han servido para mostrar el grado de asociación entre las variables que se han expuesto y el logro de la transferencia. Entre las variables influyentes que tienen una asociación más fuerte con la transferencia se encuentran: la capacidad cognitiva del aprendiz, su escrupulosidad y su participación voluntaria en la formación; el apoyo del supervisor o de los compañeros del aprendiz; y el clima de transferencia y las restricciones organizacionales en su ambiente de trabajo. De manera adicional, la percepción de autoeficacia del

aprendiz previa a la formación, su motivación para aprender y su orientación hacia metas de aprendizaje, son variables que han demostrado tener una asociación moderada con el logro de la transferencia (Blume *et al.*, 2009). Ahora bien, es importante identificar sobre cuáles de estas variables es posible intervenir, con el propósito de diseñar programas de formación que optimicen las oportunidades que los participantes tendrán para transferir sus aprendizajes, una vez que retornen a sus puestos de trabajo.

En suma, los hallazgos mostrados en la literatura posibilitan, en primer lugar, continuar con la investigación en el tema, dado que si bien los resultados de los estudios arrojan luz para la comprensión del fenómeno, no son del todo concluyentes. En segundo lugar, los resultados de los trabajos precedentes permiten a los diseñadores de programas de formación tomar decisiones orientadas a la mejora de éstos, con fundamento en evaluaciones sistemáticas de la formación brindada, que incluyan como una dimensión importante del proceso evaluativo el análisis de evidencias de la transferencia lograda por los profesores participantes.

REFERENCIAS

- BALDWIN, Timothy y Kevin Ford (1988), "Transfer of Training: A review and directions for future research", *Personal Psychology*, vol. 41, núm. 1, pp. 63-105.
- BLUME, Brian, Kevin Ford, Timothy Baldwin y Jason Huang (2009), "Transfer of Training: A meta-analytic review", *Journal of Management*, vol. 36, núm. 4, pp. 1065-1105.
- BROAD, Mary L. (2005), *Beyond Transfer of Training: Engaging systems to improve performance*, San Francisco, Pfeiffer.
- BURKE, Lisa A. y Holly M. Hutchins (2008), "A Study of Best Practices in Training Transfer and Proposed Model of Transfer", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 19, núm. 2, pp. 107-128.
- CABRERA, Flor A. (2000), *Evaluación de la formación*, Madrid, Síntesis.
- CANO, Elena (2014), "Análisis de las investigaciones sobre *feedback*: aportes para su mejora en el marco del EEES", *Bordón*, vol. 66, núm.4, pp. 9-25.
- CHOI, Myungweon y Wendy Ruona (2008), "An Update on the Learning Transfer System", Panama City (Estados Unidos), Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, 20-24 de febrero de 2008.
- CORDERO, Graciela, Edna Luna, Rosa María Pons y José Manuel Serrano (2011), "La evaluación de los programas de formación de profesores: el caso de un programa en métodos de aprendizaje cooperativo en una universidad pública estatal", en Edna Luna (coord.), *Aportaciones de la investigación a la evaluación de estudiantes y docentes*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 155-179.

- CROMWELL, Susan E. y Judith A. Kolb (2002), "The Effect of Organizational Support, Management Support and Peer Support on Transfer of Training", Honolulu, Academy of Human Resource Development 2002 Conference.
- CROMWELL, Susan E. y Judith A. Kolb (2004), "An Examination of Work-Environment Support Factors Affecting Transfer of Supervisory Skills Training to the Workplace", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 15, núm. 4, pp. 449-472.
- DARLING-Hammond, Linda (2012), "Desarrollo de un enfoque sistémico para evaluar la docencia y fomentar una enseñanza eficaz", *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, vol. 49, núm. 2, pp. 1-20.
- DE RIJDT, Catherine, Ann Stes, Cees Van Der Vleuten y Filip Dochy (2013), "Influencing Variables and Moderators of Transfer of Learning to the Workplace within the Area of Staff Development in Higher Education: Research review", *Educational Research Review*, vol. 8, pp. 48-74.
- DICAPRIO, Nicholas S. (1989), *Teorías de la personalidad*, México, McGraw Hill Interamericana.
- FEIXAS, Mónica, María del Mar Duran, Idoia Fernández, Amparo Fernández, María José García San Pedro, María Dolors Marquez, Pilar Pineda, Carla Quesada, Sarai Sabaté, Marina Tomás, Franziska Zellweger y Patricio Lagos (2013), "¿Cómo medir la transferencia de la formación en educación superior?: el Cuestionario de Factores de Transferencia", *Revista de Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 3, pp. 219-248.
- FORD, Kevin y Daniel A. Weissbein (1997), "Transfer of Training: An updated review and analysis", *Performance Improvement Quarterly*, vol. 10, núm. 2, pp. 22-41.
- GITONGA, Jacqueline W. (2006), "Work Environment Factors Influencing the Transfer of Learning for Online Learners", pp. 988-995, en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED492788.pdf> (consulta: 15 de mayo de 2014).
- GUSKEY, Thomas R. (2002), "Does it Make a Difference? Evaluating professional development", *Educational Leadership*, vol. 59, núm. 6, pp. 45-51.
- GUSKEY, Thomas R. (2009), "Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development", *Educational Horizons*, vol. 87, núm. 4, pp. 224-233.
- GUSKEY, Thomas R. (2014), "Planning Professional Learning", *Educational Leadership*, vol. 71, núm. 8, pp. 10-16.
- HOLTON, Elwood, Reid A. Bates y Wendy E.A. Ruona (2000), "Development of a Generalized Learning Transfer System Inventory", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 11, núm. 4, pp. 333-360.
- IMBERNÓN, Francisco (2014), *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado. Un cambio necesario*, Barcelona, Octaedro.
- KELLY, W.A. (1982), *Psicología de la educación*, Madrid, Morata.
- KIRKPATRICK, Donald (1999), *Evaluación de acciones formativas: los cuatro niveles*, Barcelona, Gestión 2000.
- LUNA Serrano, Edna y Graciela Cordero Arroyo (2014), "Evaluación de la transferencia de la formación de profesores: aspectos básicos", en Elena Cano y Antonio Bartolomé (coords.), *Evaluar la formación es posible*, Barcelona, Colección Transmedia XXI, pp. 15-33.
- MACHIN, M. Anthony (2002), "Planning, Managing, and Optimizing Transfer of Training", en Kurt Kraiger (ed.), *Creating, Implementing, and Managing Effective Training and Development*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 263-301.
- MEDINA Moya, José Luis, Beatriz Jarauta Borrasca y Cecilia Urquiza Sánchez (2005), "Evaluación del impacto de la formación del profesorado universitario novel: un estudio cualitativo", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 23, núm. 1, pp. 205-238.
- PARK, Yoonhee y Ronald L. Jacobs (2008), "Transfer of Training: Interventions to facilitate transfer of training based on time and role perspectives", Panama City (Estados Unidos), Academy of Human Resource Development International Research Conference in the Americas, 20-24 de febrero de 2008.
- PINEDA, Pilar (2002), "Evaluación de la formación en las organizaciones", en Pilar Pineda (coord.), *Gestión de la formación en las organizaciones*, Barcelona, Ariel, pp. 247-277.
- PRIETO Navarro, Leonor (2007), *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*, Madrid, Narcea.
- ROUILLER, Janice Z. e Irwin L. Goldstein (1993), "The Relationship Between Organizational Transfer Climate and Positive Transfer of Training", *Human Resource Development Quarterly*, vol. 4, núm. 4, pp. 377-390.
- SCHUNK, Dale H. (2012), *Teorías del aprendizaje. Una perspectiva educativa*, México, Pearson.
- TRACEY, J. Bruce, Scott I. Tannenbaum y Michael J. Kavanagh (1995), "Applying Trained Skills on the Job: The importance of the work environment", *Journal of Applied Psychology*, vol. 80, núm. 2, pp. 239-252.
- VAILLANT, Denise y Carlos Marcelo (2015), *El ABC y D de la formación docente*, Madrid, Narcea.

Análisis pedagógico de la docencia en educación a distancia

MARÍA DEL ROCÍO RUIZ MÉNDEZ*

Se presentan los resultados de una investigación sobre los cambios pedagógicos que experimentaron cinco docentes y cinco coordinadores académicos de programas de educación a distancia en educación superior. Se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, mediante el método etnográfico, con la aplicación de entrevistas semiestructuradas, la observación de algunos sistemas de gestión de aprendizaje y la aplicación de cuestionarios a estudiantes. Se observó a un profesor que se adapta al contexto de la sociedad de la información y del conocimiento, que está cambiando su metodología de enseñanza y aprendizaje, que aprende el uso de recursos web. Su práctica en educación a distancia le ha permitido desarrollar habilidades como autonomía, autogestión y para la administración del tiempo; ha comenzado a diseñar contenido digital para el acompañamiento en línea; formula otras técnicas de seguimiento y evaluación; trabaja de forma colaborativa y es promotor del uso de las TIC con los estudiantes.

We present the results of an investigation of the pedagogical changes experienced by five teachers and five academic coordinators of remote education programs in higher education. It was conducted taking a qualitative approach, by means of the ethnographic method, applying semi-structured interviews, observation of some systems of management of learning, and applying questionnaires to students. We observed a professor who adapts to the context of the information and knowledge society, who is changing his teaching and learning methodology, who is learning to use web-based resources. His practice in remote education has helped him develop skills such as autonomy, self-reliance, and administration of time; he has begun to design digital content for online accompaniment; formulate other techniques for monitoring and evaluation; work collaboratively, and promote the use of ICT among students.

Palabras clave

Docencia
Uso de TIC
Universidades públicas
Educación a distancia
Prácticas pedagógicas

Keywords

Teaching
Use of ICT
Public universities
Remote education
Pedagogical practices

Recepción: 22 de septiembre de 2015 | Aceptación: 20 de abril de 2016

- * Gerente de Proyectos de Mejora Académica en la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) y dictaminadora de tesis en la Maestría en Comunicación y Tecnologías Educativas del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Línea de investigación: modelos y ambientes educativos; sublínea: innovación, adaptación e integración de los sistemas tecnológicos. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con G. Aguirre), "Tecnologías de la información y comunicación y docencia: dimensiones culturales, sociales y pedagógicas", *Revista de Transformación Educativa*, núm. 1, pp. 273-299, en: <http://www.rete.mx/index.php/8-numero-tematico-educacion-mediada-por-tecnologia/12-tecnologias-de-la-informacion-y-comunicacion-y-docencia-dimensiones-culturales-sociales-y-edagogicas>; (2015, en coautoría con G. Aguirre), "Etnografía virtual, un acercamiento al método y sus aplicaciones", *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, vol. 21, núm. 41, pp. 67-96, en: <http://www.culturascontemporaneas.com/contenidos/04%20Etnografia%20virtual%20pp%2067-96.pdf>. CE: rociurizmendez@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) ha establecido que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje, apoyados en las tecnologías de la información y la comunicación (TIC); para ello es necesario que conozcan cómo éstas pueden contribuir en la enseñanza y el aprendizaje, y sepan utilizarlas. Estas capacidades forman parte del catálogo de competencias profesionales básicas de un docente. En el contexto de la educación a distancia se observa un creciente desarrollo en la forma de acceder formalmente al conocimiento; modalidades como *b-learning*, *e-learning* y *m-learning* exigen un rol del profesor diferente a lo tradicional, que involucra desde competencias digitales hasta nuevas metodologías de aprendizaje.

Los docentes han incorporado a su quehacer la función de asesoría en línea en programas de educación a distancia, es decir que el acompañamiento al estudiante no sólo se da de forma presencial, sino también a través de otros ambientes de aprendizaje (en la red), con el apoyo de recursos digitales, uso de foros virtuales de discusión y comunicación por *chat*; todo ello extiende y ayuda a la práctica docente. Con el uso de medios tecnológicos para la enseñanza, el docente tiene que desarrollar más autogestión y autonomía, diferentes relaciones sociales mediáticas y otras habilidades cognitivas; y modificar sus usos y costumbres respecto a la administración del tiempo. En suma, adquirir un nuevo estilo docente.

El objetivo de la investigación fue analizar los cambios pedagógicos que vivieron cinco docentes y coordinadores académicos en educación superior cuando se incorporó el uso de TIC a su práctica, en un contexto de educación a distancia. Se cuestionó sobre ¿qué tipo de cambios pedagógicos viven a diario docentes y coordinadores de instituciones de educación superior en México tras la incorporación

de las TIC a sus procesos educativos en educación a distancia? ¿Qué tipo de atributos debe reunir un docente que participa en programas de educación a distancia en instituciones de educación superior? ¿Qué características debe reunir una propuesta de formación en asesoría para que un docente se incorpore con mayor eficiencia al teletrabajo en el contexto de la educación a distancia?

Se partió de tres supuestos: 1) la innovación pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, y con ello se alteran sustancialmente las dinámicas formales del docente; 2) la planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación a distancia demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo; y 3) los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje a distancia desarrollan un perfil académico en donde la comunicación constituye un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y autonomía intelectual entre los estudiantes.

Bajo estos supuestos, se consideró abordar la teoría de las mediaciones de Jesús Martín-Barbero, en la medida en que reconoce la existencia de múltiples instancias culturales y sociales que intervienen en la interacción entre medios y usuarios, en donde se producen significados y sentidos.

...la propia presión tecnológica está suscitando la necesidad de encontrar y desarrollar otras racionalidades, otros ritmos de vida y de relaciones tanto con los objetos como con las otras personas, relaciones en las que la densidad física y el espesor sensorial son el valor primordial (Martín-Barbero, 2009: 7).

También se revisó la teoría del diálogo dialéctico mediado de Lorenzo García Aretio, ya que contribuye a la comprensión de la

educación a distancia en lo que respecta a la autonomía, la independencia, la interacción y la comunicación.

Se asume que las mediaciones pueden ser sociales y culturales, y que en el campo de la educación se encuentran, principalmente, en el uso de la Internet y la variedad de recursos que posibilitan la comunicación e interacción. En el ámbito de la educación formal se establece un diálogo entre las instituciones educativas, el docente y los estudiantes, mediado por entornos virtuales de aprendizaje, sistemas de gestión de aprendizaje (LMS),¹ ambientes personales de aprendizaje, redes sociales y otros, que determinan la forma como se enseña y se aprende.

El estudio de la apropiación de las tecnologías y su uso permite comprender cuáles son sus alcances, su penetración y las posibilidades de su uso pedagógico. Martín-Barbero (2002) explica que el lugar de la cultura en la sociedad cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación deja de ser meramente instrumental para espesarse, densificarse y convertirse en estructural. Esto nos remite, más allá de la novedad de determinados aparatos, hacia nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. Por ejemplo, la comunicación escrita se dinamiza en los foros de discusión, en los *chats* y en los correos electrónicos, con nuevo lenguaje y nuevos protocolos de comunicación.

En las mediaciones se da un diálogo didáctico que se establece entre el profesor (institución) y el estudiante; este último, ubicado en un espacio diferente al de aquél, aprende de forma independiente y colaborativa (García Aretio, 2012); el diálogo se cimienta en un enfoque didáctico y pedagógico, mediado a través de los diversos soportes (medios de comunicación e interacción). Se afirma que sin diálogo no hay educación, y que el objetivo del soporte didáctico es que el sujeto que aprende adquiera determinadas competencias.

Como afirma García Aretio, en la enseñanza a distancia

...el docente nunca es uno, son diversos los agentes que intervienen en el proceso de enseñar y aprender; hasta tal punto solemos reconocer a la institución como la portadora de la responsabilidad de enseñar. Por tanto, es la institución, más que el profesor, la que diseña, produce, distribuye, desarrolla o tutela el proceso de aprendizaje de los estudiantes (2002: 110).

En este contexto, la asesoría (ejercida por el docente) es el elemento sustancial y singular de los sistemas a distancia; “suele ser el rostro, la imagen de esta forma de enseñar-aprender al establecer un sentimiento de relación personal entre el que enseña y el que aprende” (García Aretio, 2002: 112). Esta asesoría del profesor puede producirse de forma sincrónica o asincrónica, y su fin es lograr un aprendizaje no en solitario sino guiado, a la vez que compartido por los pares a través de la tecnología.

METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa; se basa en los aportes del método etnográfico para estudiar las relaciones sociales, cognitivas y afectivas de los docentes y coordinadores académicos inmersos en la educación a distancia. Se consideró que el agente de cambio que presentan los profesores no es propiamente la tecnología, sino los usos, apropiaciones y la construcción del sentido alrededor de ésta, todo lo cual repercute en la práctica pedagógica. Con el método etnográfico se pueden observar con detalle las formas en que se experimenta el uso de la tecnología; el investigador podrá internarse en lo que desea estudiar para observar relaciones, actividades y significados que se generan con la interactividad en los mundos virtuales,

¹ *Learning management system*, por sus siglas en inglés.

donde como etnógrafo “[podrá habitar] en una suerte de mundo intermedio, siendo simultáneamente un extraño y un nativo [por lo que] ha de acercarse suficientemente a la cultura que estudia como para entender cómo funciona, sin dejar de mantener la distancia necesaria para dar cuenta de ella” (Hine, 2004: 13).

Nuestro propósito fue entrevistar y observar a los profesores, comprender su comportamiento, sus saberes digitales, las nociones del ser profesor y las implicaciones socioafectivas y familiares que lo definen en su práctica para la educación a distancia. Con el fin de profundizar en el tema y lograr una visión más integral u holística del fenómeno había que preguntar a “otros sujetos” cómo ven esos cambios en los docentes; es por ello que se incluyó en la investigación a los coordinadores académicos, o bien a los responsables de las propuestas de educación no presencial y a los estudiantes que participan en esas prácticas docentes. Así, se definió como población de estudio a docentes, coordinadores académicos y estudiantes, que viven el fenómeno desde diferentes frentes y que tienen una experiencia singular acerca de cómo se vive la incorporación de las TIC al hecho educativo.

Uno de los propósitos de la investigación fue diferenciar las competencias de los docentes para la gestión en el proceso enseñanza-aprendizaje en contextos presenciales respecto de la educación a distancia, así como identificar la nueva dinámica docente ante el uso de las TIC, reconocer diferencias en la forma de planear las estrategias de mediación en los ambientes de educación a distancia, identificar las competencias digitales adquiridas, conocer la forma en que se han habilitado en la administración del tiempo y cómo se han usado los medios de comunicación y los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) para la colaboración, autogestión y autonomía intelectual en los estudiantes.

Lo anterior se documentó con experiencias narradas por los docentes, pero al mismo tiempo, en prácticas pedagógicas en la coti-

dianidad de su actividad *on line* y *off line*. Con la etnografía se buscó la intromisión en los espacios virtuales y presenciales donde se desarrollan relaciones interpersonales y se generan espacios de producción cultural. En estos espacios las concepciones sobre corporeidad, espacio y tiempo no existen tal como se conciben clásicamente, y en ese sentido la etnografía adquiere nuevas dimensiones sobre cómo se puede abordar un estudio sobre las relaciones sociales mediadas (dentro y fuera) de Internet (Mosquera, 2008).

PARTICIPANTES

Se construyó una red de informantes derivada de la incursión de campo a cinco instituciones de educación superior: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAM-I), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y la Universidad Veracruzana (UV), consideradas a través de una revisión referencial como las pioneras en ofertar modalidades de estudio alternativas a lo presencial en los años setenta y ochenta. Posteriormente, se indagó sobre informantes clave dentro de las coordinaciones de los programas de estudio a distancia, y fueron los mismos coordinadores académicos quienes apoyaron en la selección de docentes que cumplieran los criterios de inclusión previamente establecidos y que estuvieran dispuestos a relatar su experiencia. Entre los criterios estaba que fueran profesores con cinco años o más en educación presencial y no presencial, es decir, que fueran asesores en programas de educación a distancia. Se documentó como un muestreo teórico o estructural, según Denman y Haro (2002), el cual obedece a la inclusión de representantes de los diferentes estratos o situaciones sociales en que se expresa un fenómeno social, cuya delimitación viene determinada por el propio trabajo de campo o por la información recogida de informantes claves. Implica la

explicación de criterios de selección o exclusión y de estrategias de acceso. Bajo el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, sobre el cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia (Hernández *et al.*, 2003).

Como se dijo antes, además de los cinco docentes participaron en el estudio los coordinadores académicos responsables de las propuestas de educación no presencial en las instituciones seleccionadas, por ser testigos privilegiados. Así, se esperaba que cada caso de estudio diera resultados únicos y representativos de la realidad (Cuadro 1).

Cuadro 1. Participantes

Cinco docentes	UNAM docente A (DA)	UAM docente B (DB)	UPN docente C (DC)	IPN docente D (DD)	UV docente E (DE)
	Tutora de maestrías en línea y diplomados en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Tutora del Posgrado en Política y Gestión Cultural (modalidad virtual) dependiente de la Unidad Iztapalapa	Tutora de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (modalidad virtual)	Tutora del PoliVirtual en la Escuela Superior de Contaduría y Administración en la Unidad Tepepan	Tutor en el área de Ingeniería de la Universidad Virtual
Cinco coordinadores	UNAM coordinador A (CA)	UAM coordinador B (CB)	UPN coordinador C (CC)	IPN coordinador D (CD)	UV coordinador E (CE)
	Coordinadora de educación a distancia en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	Coordinador del posgrado en Política y Gestión Cultural (virtual)	Coordinadora de la Licenciatura en Enseñanza del Francés (modalidad virtual)	Jefa de la Unidad de Tecnología Educativa y Campus Virtual	Coordinadora académica de facilitadores de cursos en línea del SEM (Sistema de Enseñanza Multimodal)

Nota: los docentes y los coordinadores se nombraron con las primeras cinco letras del alfabeto con fines de confidencialidad: docente-coordinador A, B, C, D y E.

Fuente: elaboración propia.

También fue importante conocer la opinión de los estudiantes en este proceso, y cuáles fueron las dinámicas que se dieron en los escenarios de educación a distancia, lo cual se complementó con los relatos de los profesores y con los recursos web (didácticos) que elaboraron. No en todos los casos fue posible conocer la opinión de los estudiantes: en el caso del IPN, no se permitió seguir con el estudio debido al cambio de la coordinadora del programa; y en el caso de la UAM-I, fue difícil establecer contacto con la docente después de la entrevista para poder enviar el cuestionario a los estudiantes. En el Cuadro 2 se muestra el

número de estudiantes que participó por institución educativa.

Cuadro 2. Relación de encuestados (estudiantes)

Institución educativa	Número de participantes
UNAM (docente A)	2 estudiantes
UPN (docente C)	12 estudiantes
UV (docente E)	31 estudiantes
Total	45 estudiantes

Fuente: elaboración propia.

Se revisaron dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS): se observaron foros y se nos guio en la navegación del sitio (no se nos concedieron claves y contraseñas de acceso). En el resto de los LMS no se concedieron los permisos.

La muestra, por consiguiente, fue por conveniencia en los tres casos (profesores, coordinadores y estudiantes), es decir, la selección se basó en su disposición a participar en la investigación. Casal y Mateu (2003) explican que este tipo de muestra consiste en la selección, por métodos no aleatorios, de sujetos cuyas características sean similares a las de la población objetivo. En el caso de la investigación que nos ocupa, la muestra la constituye un grupo de personas que son representativas de las prácticas educativas en el contexto de la educación superior.

TÉCNICAS Y PROCEDIMIENTOS

Para la construcción de los instrumentos se partió de dos dimensiones: *perfil docente y prácticas-pedagógicas*; la primera dimensión para dar cuenta de la vida del sujeto educativo, sus concepciones, prácticas y estilos de ser profesor; y la segunda para conocer las actividades y acciones que el docente define como parte de sus saberes y competencias (su trayectoria como profesor), que en este caso serán las propias de la docencia para educación a distancia. Se indagó sobre las competencias, saberes y habilidades que un docente en educación a distancia aprende, desarrolla y se apropia en una formación continua. Con base en lo anterior se establecieron las siguientes categorías de análisis: a) formación docente (docencia, trayectoria docente); b) las TIC (representaciones en torno a las TIC, relación con la oferta presencial, educativa a distancia o virtual); c) competencias didácticas (estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación); d) competencias digitales (estrategias para el acompañamiento: tutoría-asesoría en línea); e) habilidades para la administración del tiempo, autogestión y trabajo colaborativo.

A partir de esas categorías se conformaron los siguientes instrumentos: una guía de entrevista semiestructurada tanto para docentes como para coordinadores académicos, un cuestionario estructurado para estudiantes y una guía de observación para los sistemas de gestión de aprendizaje (LMS). Desde una perspectiva positivista, se realizó una triangulación entre métodos, técnicas e informantes. “En el terreno fenomenológico, para Richardson y Pierre el triángulo debería ser el cristal, un cristal que crece, cambia, se altera; son prismas que reflejan externalidades y las refractan dentro de ellos, creando colores diferentes, patrones, arreglos, desplegándolos en diferentes direcciones” (Denzin y Lincoln, 2005: 7).

ANÁLISIS DE DATOS

Se partió de un marco teórico que orientó las técnicas empleadas y sirvió como guía para acceder al fenómeno estudiado. En el caso de los datos obtenidos con los instrumentos en entrevista semiestructurada y la observación se procedió al acomodo de las categorías de análisis y se definieron códigos, para después entrar en un proceso interpretativo a partir de las teorías que se revisaron sobre las mediaciones y el diálogo didáctico mediado. Con respecto a los datos obtenidos con el cuestionario, el análisis se llevó a cabo bajo el enfoque cualitativo, y se describieron los resultados como complemento para la interpretación a través de codificaciones. El proceso de codificación, según González y Cano (2010), permite condensar los datos en unidades analizables y, así, revisar minuciosamente lo que tales datos nos quieren decir. Entonces, atendiendo a las recomendaciones de estos autores, se procedió, de la siguiente forma:

1. Familiarizarse con los datos, después de haberlos recolectado y transcrito.
2. Hacer una lectura integral de todos los datos, lo cual facilita una visión

completa e integradora del material.

3. Iniciar el proceso de codificación. Se identifican palabras, frases o párrafos cuya significación destaque en relación a los objetivos del estudio.
4. Asignar códigos. Conforme se van identificando los elementos de significación se les asigna un código o nombre, es decir, una etiqueta que intente compilar el significado emergente.

En términos técnicos se siguió el modelo de Kuckartz (2011), que define un flujo para el análisis de los datos obtenidos en una entrevista y que consiste en: 1) transcripción e importación de las entrevistas a un *software* de análisis cualitativo; 2) análisis de los casos e inicio del análisis interpretativo con las preguntas de investigación y la comprensión de la perspectiva de los docentes y coordinadores; comparación entre las entrevistas para identificar semejanzas y patrones; y codificación de los segmentos de texto y categorías.

Para cuestiones de validez se emplearon los aportes de Álvarez-Gayou (2003), quien destaca la importancia de hablar de autenticidad, más que de validez, es decir, de asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga, dejando que éstas expresen su sentir. En el caso de la confiabilidad, al asumir que la investigación es predominantemente cualitativa no se realizaron mediciones, es decir, no se buscó la uniformidad de resultados, sino que cada caso se trató como único y, a la vez, representativo.

RESULTADOS

Los resultados se exponen de acuerdo con las dos dimensiones estudiadas: *perfil docente* y *prácticas pedagógicas*. Cabe resaltar que se había pensado trabajar solamente en esta última, pero se agregó la de perfil docente para dar mayor contexto sobre los participantes en el estudio. Los resultados se organizaron de acuerdo con el objetivo de la investigación,

con el fin de responder a las preguntas y los supuestos planteados. De acuerdo con la extensión permitida para este escrito, se presenta parte de los hallazgos sobre el discurso de los profesores, lo registrado en los dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) que se lograron observar (caso UNAM y UAM) y los resultados de las encuestas aplicadas a los estudiantes.

Perfil docente

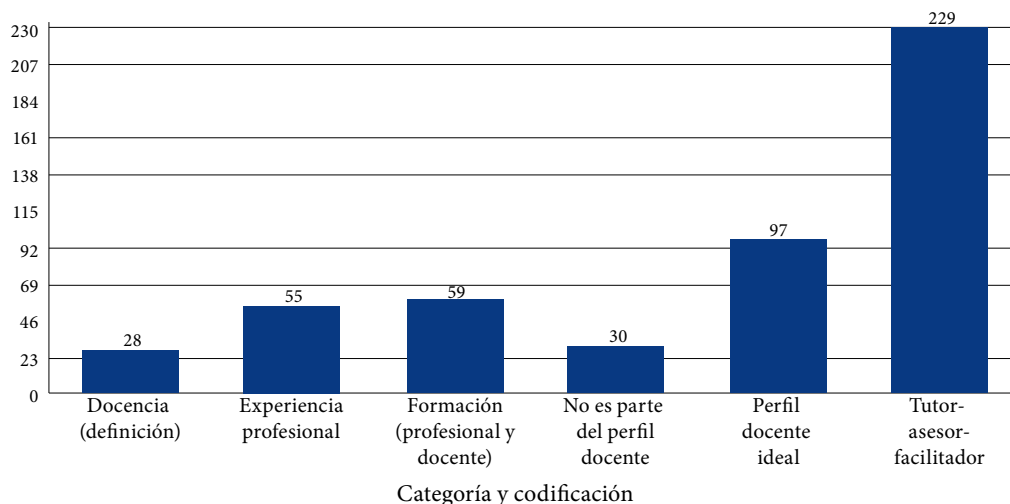
Con relación a esta primera dimensión, se encontró que los profesores entrevistados concluyeron sus estudios formales entre los años sesenta y ochenta, por ello han sido testigos de la paulatina incorporación de los medios de comunicación a la educación a distancia. Los docentes con formación en pedagogía han logrado aprovechar las TIC para favorecer su uso al igual que los formados en el campo de las ingenierías.

La disposición del docente hacia el cambio es un factor que cuenta mucho en favor o en contra del uso de las tecnologías en lo pedagógico: un docente dedicado a la educación a distancia que no ha sido formado para ello, puede seguir practicando la misma docencia que le ha funcionado en su práctica tradicional, y que se reduce, en la mayoría de los casos, a la docencia expositiva. En la Gráfica 1 se muestran las categorías y códigos (en número) que se analizaron para ahondar en esta dimensión.

Los segmentos codificados sobre la categoría tutoría-asesoría o facilitación fueron los más recurrentes. La codificación de estas seis categorías permitió definir y construir un perfil con base en las prácticas, atributos y definiciones que coordinadores y docentes dieron en entrevista sobre la docencia en los cinco programas de educación a distancia.

El análisis de las entrevistas permitió ver que los constructos no están lejos de lo que Rodríguez (2011) señala al referirse a que en la actualidad los docentes, además de su labor instructiva, deben asumir otros roles: promotores de climas organizacionales, creadores de

Gráfica 1. Códigos para la dimensión perfil docente



Fuente: elaboración propia.

recursos, y diseñadores y gestores de actividades y de entornos de aprendizaje que contemplen la diversidad de ritmos, estilos cognitivos, conocimientos y capacidades de los estudiantes.

Se observó que los profesores fungen como orientadores, guías de aprendizaje y del desarrollo de las capacidades de los estudiantes; deben enseñar a aprender, motivar y provocar la curiosidad intelectual; son consultores que resuelven dudas y promueven el uso de las TIC en diversos ambientes (biblioteca, aula, casa); son investigadores que reflexionan sobre la práctica y colaboran con otros docentes; y tienen también la tarea de actualizar los contenidos y revisar los planes de estudio, entre otros.

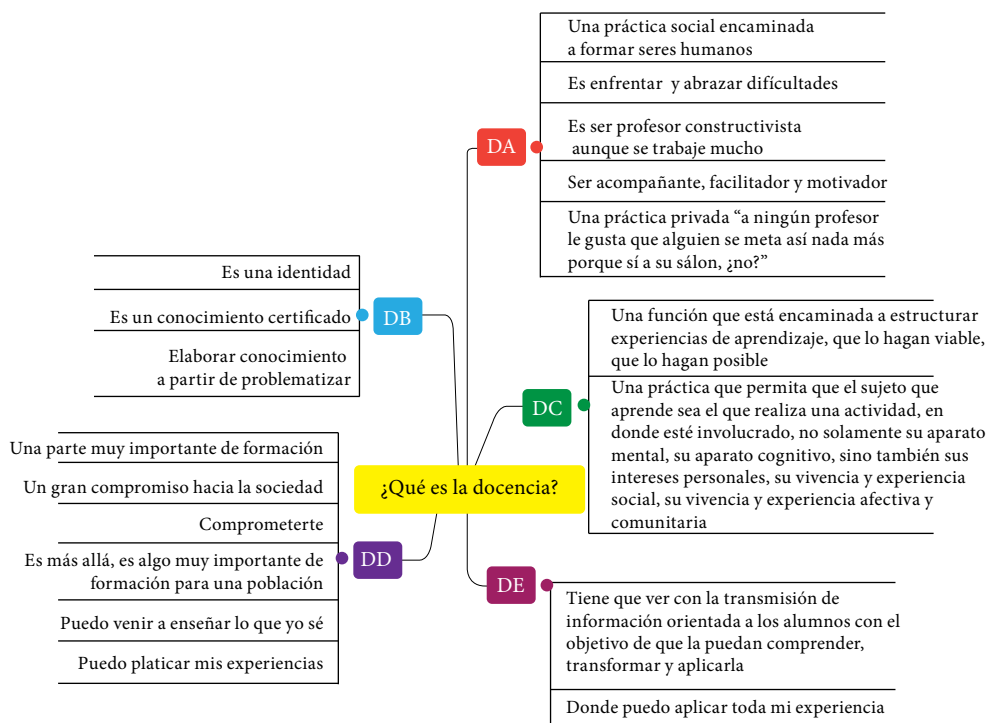
Cuando se les preguntó a los docentes sobre cuál era su definición de docencia, pudo constatarse que la función primordial de esta actividad sigue siendo la de formar a seres humanos: la docencia se entiende como una práctica encaminada a formar seres humanos, en la cual se da un acompañamiento que involucra la propia identidad del profesor, su conocimiento y experiencia, que se transfieren al estudiante para que éste produzca aprendizajes.

Si bien la UNESCO (2008) estableció que los docentes requieren estar preparados para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de aprendizaje apoyados en las TIC, es claro que en algunos casos estas oportunidades no se presentan por diversos factores; en las entrevistas se consigna la falta de infraestructura para soportar los programas de educación a distancia, de capacitación en el uso de las TIC y de conocimiento sobre metodologías de aprendizaje, así como la ausencia de una reglamentación de la práctica docente en línea. Además, las diversas funciones de los profesores son variables que deben atenderse para lograr la mejor inserción a la labor de asesoría en línea.

No debe perderse de vista que la creación de los programas a distancia es reciente y éstos han ido madurando a través del ensayo y el error, lo cual ha permitido experimentar con modelos de gestión que poco a poco harán más eficiente la práctica docente en la modalidad a distancia.

El crecimiento de la educación a distancia ha colocado al docente en una situación de formación constante ante el uso y apropiación de las TIC; los cambios que los docentes

Figura 1. ¿Qué es la docencia?



Fuente: elaboración propia.

han experimentado en el paso de la educación presencial a la no presencial ha favorecido el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza y la búsqueda de actualización disciplinar.

Explica la docente C, de la UPN, que cuando los docentes aprenden a usar el sistema de gestión de aprendizaje (LMS), logran una asesoría más estrecha con los estudiantes:

[En lo virtual]...uno tiene evidencias, porque finalmente en la ruta que se traza se les van planteando productos de aprendizaje, además la plataforma es muy transparente y me permite ver, ah sí, vio primero el texto, ah no, fue tal, o cómo les llamó la atención tal cosa, entonces prefirieron o prefirió tal estudiante mirar esto o lo vio varias veces y después se fue o nunca vio el ejemplo.

La mayoría de los cursos de formación para asesores en línea que tienen las instituciones que participaron en el estudio se imparten en

la actualización del conocimiento disciplinar, el campo de la pedagogía y la didáctica, y el uso de las TIC; algunos docentes toman otros cursos de forma autónoma, porque ellos mismos perciben la necesidad de formación. En las instituciones no existe una definición de lo que debería ser un asesor en línea; cada una establece las funciones del asesor de acuerdo con las necesidades propias del programa educativo. Lo que sí se comparte son las cualidades que debe tener un docente de educación a distancia: tanto los docentes como los coordinadores entrevistados coinciden en que el asesor debe ser: acompañante, facilitador, motivador; una persona capaz de enfrentar y resolver dificultades; un ser constructivista, capaz de generar conocimiento a través de preguntas para problematizar, y de estructurar experiencias de aprendizaje no sólo donde interviene su aparato cognitivo, sino también sus intereses personales, su vivencia y experiencia social, afectiva y comunitaria.

Cuando se les preguntó a los coordinadores académicos sobre cuál debería ser el perfil docente indicaron que éste debería incluir: estar dispuesto a actualización permanente, ser experto y especialista en la disciplina, tener formación tecnológica, estar preocupado por el aprendizaje, ser promotor de la autonomía del estudiante y tener formación docente; ser acompañante, facilitador, motivador, y estar al tanto de las diversas metodologías de aprendizaje; que tenga la habilidad de escribir, ser comprensivo respecto de las historias de vida de los estudiantes, hábil para diagnosticar las condiciones de estudio de los estudiantes, dar solución a los problemas que éstos presenten para favorecer su aprendizaje; tener intuición para resolver problemas técnicos y ser tolerante a la frustración en el campo tecnológico; ser orientador, saber corregir, dar retroalimentación oportuna, ser estudioso del lenguaje no corporal, ser productor de información y creativo para ver la potencialidad pedagógica en un recurso web, así como creativo con temas emergentes; romper la distancia entre docente y estudiante, saber trabajar con grupos, enseñar a los estudiantes a hablar, generar confianza y ser empático con el grupo; ser flexible, ofrecer momentos significativos de aprendizaje que sean de interés a los estudiantes, ser colaborativo, romper el trabajo individual y favorecer la colaboración interdisciplinaria; lograr pensamiento crítico en el estudiante, entender que se está aprendiendo siempre, ser inventivo, ser reflexivo del conocimiento de las sociedades, saber que aprender a navegar implica cierta orientación; tener una preparación en didáctica, en pedagogía, en estrategias de enseñanza y en la administración del tiempo; ser muy organizado y ser autodidacta. Tener experiencia profesional para “impartir cosas más reales” (impartir temáticas más apegadas a la realidad), tener apertura y creatividad, tener una actitud proactiva, reconocer la puntualidad, ser justo y poder exigir.

La innovación en pedagogía ha implicado que un docente tenga que descolocarse respecto de la estructura más vertical del aula presencial y crear ambientes de colaboración más horizontales; las dinámicas formales del docente se alteran si éste se vuelve más flexible, autodidacta, reflexivo y crítico, con una visión de aprendizaje permanente. Dentro de los cambios observados y relatados por los docentes, se ha creado conciencia de lo que se demanda para la educación a distancia: el desarrollo en competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo.

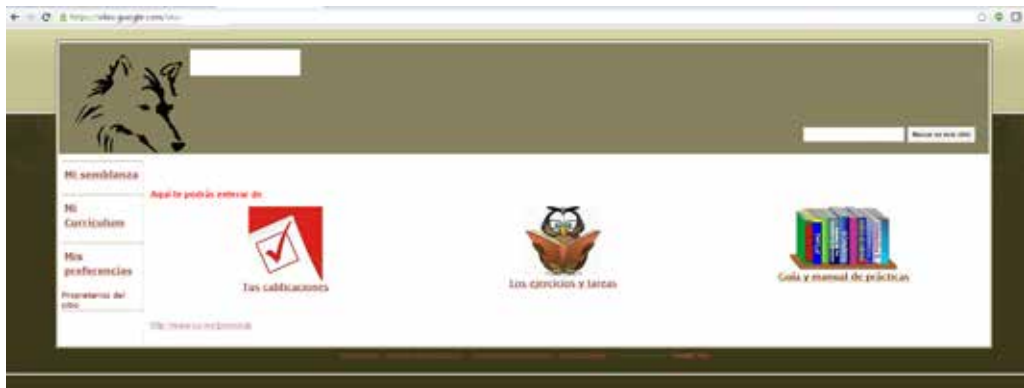
Práctica pedagógica

En la dimensión *práctica pedagógica* se encontró, entre otros hallazgos, que los cambios respecto a estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación no cambiaron mucho, pero la forma como se entregan y diseñan las estrategias sí es diferente. En la Fig. 2 se muestra un sitio web desarrollado por el docente E de la UV, que es el medio de comunicación entre él y los estudiantes. El docente relató que de esta forma logra fortalecer los contenidos en el LMS e incorporar información para que los estudiantes sepan qué actividades realizarán a lo largo del curso. El diseño del sitio web fue complementario al uso de la plataforma EMINUS² de la institución y contiene exámenes, prácticas, reportes de calificación, guías y manuales, con lo cual se obtiene un espacio de intercambio académico.

El uso de las aplicaciones que se encuentran en Internet, explican los entrevistados, les permite ser más creativos cuando presentan la información, ejemplifican con aplicaciones para crear mapas mentales y conceptuales, *wikis*, archivos de audio y video. Otros aspectos que les han permitido diversificar sus estrategias de enseñanza son la disponibilidad de materiales digitalizados, objetos de aprendizaje y recursos de información, así como el acceso inmediato a cualquier contenido y el uso de hipervínculos. La educación

2 Puede consultarse: <https://eminus.uv.mx/eminus/default.aspx>

Figura 2. Sitio web diseñado por el docente E de la Universidad Veracruzana



Fuente: <https://apps.google.com/products/sites/>

a distancia les ha permitido dar una atención más personalizada a los estudiantes y los medios de comunicación les han posibilitado acortar las distancias; han creado sus propias estrategias de acompañamiento en línea, tanto con apoyo de la institución de adscripción como por propia iniciativa.

La formación básica que los docentes a distancia reciben por parte de la institución es sobre cómo usar el sistema de gestión de aprendizaje (LMS) y guías y cursos sobre la función de asesoría. Estos profesores han creado sus propios modelos de acompañamiento en línea, que consiste en:

- a) Ingresar diariamente al sistema de gestión de aprendizaje (LMS).
- b) Consultar la guía en el acceso a recursos de información confiables.
- c) Estar disponibles para sus estudiantes a través de varios canales de comunicación.
- d) Otorgar acompañamiento por varios medios de comunicación.
- e) Incluir la asesoría en su agenda de trabajo.
- f) Establecer comunicación y confianza con los estudiantes.
- g) Ser flexible con la entrega de las actividades.
- h) Dar seguimiento individual, constante, sistemático y organizado.

- i) Actualizar material didáctico y de información.
- j) Revisar quién no ha ingresado al LMS y dar seguimiento.
- k) Favorecer el proceso autodidacta del estudiante.
- l) Tener comunicación asertiva.
- m) Participar y moderar los foros.

En relación a estos modelos de acompañamiento también se indagó acerca de cómo se desarrolla la comunicación, el trabajo colaborativo, la motivación y la interacción en los modelos de acompañamiento en línea. En los cinco casos presentados, las instituciones de adscripción forman a los docentes en el uso del sistema de gestión de aprendizaje (LMS) y proporcionan una guía sobre cómo llevar a cabo la asesoría; el resto de lo que deben conocer —cómo usar algunos recursos web para complementar cuestiones de comunicación, por ejemplo—, lo debe adquirir el profesor sobre la marcha. Con la educación a distancia, los profesores han asumido una propuesta de teletrabajo muy intensa, que les implica echar mano de todos sus saberes, conocimientos y competencias, tanto en lo tecnológico como en lo pedagógico; sólo gracias a su capacidad de adaptación podrán hacer más ligera su incursión en las prácticas propias de la educación a distancia.

Otro hallazgo de la investigación es que en el quehacer docente se inició un fenómeno de

construcción de identidad digital, es decir, el profesor comenzó a ser definido por sus prácticas culturales: cómo se relaciona en la red, qué produce para la Internet, cómo realiza el intercambio de conocimientos con los otros, qué tipo de gestión realiza, cómo y en dónde se relaciona con sus estudiantes. Al tiempo que se integra a la educación a distancia se convierte en usuario de TIC, así como de recursos en la web que poco a poco se convierten en aprendizajes que transmite a sus estudiantes. Éstos, por su parte, reconocen que el docente usa recursos para comunicarse y publicar información en la red, para interactuar y compartir documentos, mediante videoconferencias, foros, *chats*, mensajero, correos, *wikis*, *blogs*, *podcast*, *vodcast* y sitios o páginas web. Además, los estudiantes afirman haber aprendido con el docente a usar videoconferencias, foros, *chats*, redes sociales y *wikis*, así como a generar archivos de audio y de video, y a usar sitios o páginas web.

En la observación de dos sistemas de gestión de aprendizaje (LMS) se observó que en el caso de la docente A de la UNAM, cuando inicia un curso crea un foro académico general donde les explica a los estudiantes cómo deben entregar las actividades, elabora textos a manera de discursos en la plataforma para lograr que el estudiante comprenda que el aprendizaje se dará sólo si él/ella así lo quiere, inculca el hábito de identificar como tales las citas textuales con el fin de evitar el copiado de información, establece el objetivo de la asignatura y lo que llama “reglas del juego”. En la evaluación de productos de aprendizaje, a cada estudiante se le hacen comentarios sobre la tarea, las cuestiones de ortografía y redacción, sobre las características que se establecieron para la actividad y las referencias que se consultan. Los estudiantes en la UNAM hacen una lectura inicial sobre las características del estudiante del Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED),

y se les induce a que conozcan el reglamento académico sobre la carga de asignaturas. Para realizar el acompañamiento como asesora en línea, la profesora ha elaborado actividades sobre el tema de administración del tiempo, y crea canales de comunicación en el LMS por medio de mensajes internos y foros para que los estudiantes planteen sus dudas. También organiza sesiones presenciales a través de sistemas como *Elluminaték*.³ En el día a día, monitorea y da seguimiento sobre cómo el estudiante va respondiendo a actividades. Así mismo, logra desarrollar actitudes académicas y de cordialidad al solicitar la inclusión de fotografías en el perfil acordes al contexto académico y la participación de los estudiantes en el foro de bienvenida, donde éstos tienen que presentarse. También enseña a los estudiantes a contestar un correo de forma académica, a atender las observaciones del asesor, y fomenta la consulta de fuentes de información confiables.

Adicionalmente, la docente A se dio a la tarea de recopilar recursos didácticos e informativos para la materia que imparte en la maestría en línea donde participa, como muestra la Fig. 3; el recurso llamado *Symbaloo* es usado por la docente para complementar el uso de la plataforma Moodle y así ofrecer otras alternativas de comunicación y de facilitación del aprendizaje.

Dentro de los recursos didácticos que la docente ha creado en esta página web está la concentración de herramientas para la asignatura Investigación documental, donde pone al alcance del estudiante varios sistemas de información, como la hemeroteca nacional, herramientas para hacer mapas mentales y organizadores gráficos; así mismo, permite el acceso al aula virtual, revistas digitales, diccionarios, bases de datos, y a organismos gubernamentales, fonoteca, el *Diario Oficial de la Federación*, lecturas complementarias, documentales en línea y libros electrónicos, entre otros.

3 Una herramienta para colaborar en línea mediante *chat*, pizarra, videoconferencia y la posibilidad de compartir documentos.

Figura 3. Recurso web que integra enlaces a fuentes de información



Fuente: <https://www.symbaloo.com/>

En cuanto al LMS de la UAM-I, en el sitio del posgrado en el que participa la docente B se observó la contextualización de la propuesta educativa y una presentación del programa en video. En el menú principal el estudiante puede entrar al aula virtual (Moodle),⁴ y tiene acceso a la biblioteca virtual, al correo institucional, a información de los estudiantes, y a asistencia técnica; también hay un espacio de preguntas frecuentes, e información sobre el equipo de trabajo (asesores, coordinadores académicos y personal de soporte técnico y de seguimiento). Se encontró que la interacción que promueve la docente B se da por foros de dudas y apoyo, que organiza de acuerdo a las unidades temáticas de la asignatura del posgrado. Se pudo observar que había poca interacción y algunos mensajes de estudiantes sin respuesta por parte de la asesora; así mismo, se notó que el estilo de asesoría que desarrolla privilegia lo disciplinar, lo teórico, y que la comunicación queda en segundo plano, no obstante que ésta constituye un elemento clave en el diálogo didáctico mediado (García Aretio, 2002) que se requiere en el acompañamiento en línea (Fig. 4).

En el discurso que emplea la profesora hacia la tecnología se aprecia que ésta está en un proceso de aprendizaje en ese aspecto, y que considera que lo más importante es lo disciplinar. La asignatura del posgrado no está diseñada para la incorporación de otros recursos tecnológicos; la retroalimentación de los trabajos escritos está dada por calificaciones por medio de escalas, pero no por comentarios (Fig. 5). En la entrevista, la docente B afirmó que la asesoría que se otorga a los alumnos para la elaboración de los trabajos que entregan en LMS se da a través de correo y de forma oral, por teléfono o personalmente. En cuanto a las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación, la principal estrategia de enseñanza es la lectura de textos de la asignatura, su discusión en foros y la entrega de un proyecto final. Las actividades de aprendizaje se centran en el desarrollo de pensamiento crítico, principalmente.

Ante la escasa participación de la asesora en los foros, los estudiantes se organizaron para atender sus dudas. La profesora no genera materiales didácticos apoyados en TIC, lo

4 Es un *software* para crear y ofrecer entornos de aprendizaje en línea.

Figura 4. LMS de la UAM-I para la oferta en educación a distancia



Fuente: VIRTU@MI <http://virtuami.izt.uam.mx/>

Figura 5. Apoyo disciplinar preponderante de la docente B

Nombre / Apellido	Calificación	Comentario	Última modificación (Estudiante)
Famela Adriana Fernández Cárdenas	Bien		mexclas_sonoras.ppt Monday, 30 de July de 2012, 22:43
Alexandra Hilana Aldana Arboleda	Muy Bien		Proyecto_final_Aldana.doc Wednesday, 18 de July de 2012, 15:26
Norma Lilia Anaya Vázquez Miguel	Muy Bien		Anaya_anexo_proyecto_FINAL.doc Friday, 27 de July de 2012, 00:41
Angel Alatorre Álvarez Aides	Muy Bien		Alatorre_Proyecto_final.doc Wednesday, 18 de July de 2012, 23:50
Berrios Barrera	Bien		Berrios_final_1_.doc Thursday, 6 de September de 2012, 13:07
Porfirio Castro Cruz	Incompleto		
María Paz Covarrubias Espino del Castillo	Muy Bien		Proyecto_final_La_Despedida.pdf Sunday, 22 de July de 2012, 20:40
Marcela Israel Cabrera Pérez Efrén Calleja	Suficiente		Notas_cabrera_proyecto.doc Friday, 27 de July de 2012, 11:55

Fuente: VIRTU@MI <http://virtuami.izt.uam.mx/>

cual es comprensible ya que no todos los profesores que participan en programas de educación a distancia necesariamente desarrollan todas las posibilidades para el uso óptimo del LMS. En el caso de la docente B, su principal

fortaleza, como ya se dijo, está en su amplia experiencia en la disciplina que imparte.

Como puede verse en la Fig. 5, el recurso se usa parcialmente, y las estrategias de enseñanza de la profesora se centran en atender

la evaluación de los proyectos con apoyos teóricos.

A partir de las evidencias que se han expuesto puede afirmarse que, ante la incursión de las TIC en la práctica pedagógica en la educación a distancia, los docentes encuentran aspectos negativos y positivos. En cuanto a lo negativo, expresaron que en la educación a distancia las posibilidades de dialogar son reducidas, ya que éstas se limitan a la oportunidad de explicar algún tema y la retroalimentación por medio escrito no tiene el mismo efecto, es decir, no se cuenta con el soporte del lenguaje corporal que sí se tiene en la educación presencial; se trabaja más en soledad y la carga de trabajo para los asesores es muy grande. Dentro de lo positivo, los entrevistados opinan que en la educación a distancia se pueden usar las mismas estrategias pedagógicas que les han funcionado en la educación presencial, se optimiza el tiempo y los recursos, logran conocer más a los estudiantes en los grupos virtuales que en los presenciales, se hace un mejor seguimiento de las actividades porque en su mayoría ya se cuenta con el diseño didáctico, y se puede atender a una diversidad de estudiantes en cuanto a edad y nacionalidad. Ven positivo que exista una descolocación del poder del profesor, un cambio de lugar de la autoridad. Se fomenta más la autonomía del estudiante y se construye el conocimiento de una forma más colaborativa.

Como lo plantean Villaroel y Pritchard, “la tecnología se desarrolla mucho más rápido que la adopción o incorporación cultural de sus aplicaciones” (2010: 54). Cómo se reacciona ante los cambios inducidos por la tecnología, tanto a nivel personal como del sistema educativo, será determinado por la forma como culturalmente se defina la situación. Los docentes y coordinadores reconocen que es imprescindible usar las tecnologías, sobre todo en la educación a distancia, sin embargo, puntualizan que lo cultural influye en el contexto, es decir, con las posibilidades de infraestructura y de recursos humanos de la

institución para la formación continua de sus docentes. La educación a distancia implica la reorganización de la práctica pedagógica y de la administración del tiempo respecto de la educación presencial, tanto en el hogar como en los espacios laborales. Explica Martín-Barbero (2009) que las prácticas de que está hecho el vivir cotidiano son las que enfrentan la subsistencia y llenan de sentido la vida. Se puede decir que si antes el uso de las TIC era considerado un obstáculo para la toma de conciencia, hoy es un hecho su existencia y su uso como una necesidad educativa. Con el uso de las TIC, los estudiantes pueden estar en contacto permanente con el profesor (por el tipo de relación que se establece vía virtual), y la presencialidad queda casi siempre ausente; en la educación a distancia —coinciden los profesores entrevistados— se crean lazos de colaboración más sólidos. La docente B, de la UAM-I, planteó que el asesor en educación a distancia debe:

Ser flexible en la entrega de actividades, transmitir el gozo y el placer por el conocimiento, estar informado en temas de actualidad y en la teoría, comprender que los estudiantes están solos y aislados; es la posibilidad de establecer vínculos más amistosos, muy sólidos, muy sabrosos, comunitarios. Eres más amable, lo virtual nos hizo ser más amables, tratar de sentirse fuerte en los temas para participar más en los foros, tener calma, construir la formación docente en los estudiantes, la autonomía, que los estudiantes sepan que cuentan contigo. Es ser un facilitador, es ser un acompañante.

La enseñanza mediada por TIC se antepone a todo lo que se concebía como docencia; tanto docentes como coordinadores reconocen que la pedagogía y las tecnologías deben estar en sinergia y en común con el diseño de un curso en modalidad a distancia; con la formación en el uso de una serie de recursos,

medios de comunicación e información por los que se entrega el contenido, donde interviene el factor humano; y para construir un diálogo didáctico sobre ese contenido y así disipar y abrir nuevas perspectivas. En la dinámica de la educación a distancia se genera un medio que se vuelve estrecho en las relaciones, de aspecto familiar, porque se cuentan vidas, se establecen relaciones, se conoce la forma de trabajo.

La práctica pedagógica en escenarios no presenciales se ha suscrito a un trabajo extendido, a una práctica que no sólo se queda en el aula (virtual), sino que se amplía a espacios extraescolares y familiares que se suman a la cultura digital en educación y al desarrollo de habilidades y destrezas para el trabajo a distancia por medios telemáticos (teletrabajo). Los coordinadores y docentes reconocen que la habilidad para administrar el tiempo es un elemento imprescindible en la educación a distancia, y que se va desarrollando en el proceso mismo. La docente D del IPN comparte su experiencia respecto a la administración del tiempo:

Eso lo fui adquiriendo... a través de la experiencia, y a través del manejo del estrés, porque cuando no te organizas te estresas más. Todo es urgente, todo importa, pero si a cada cosa le das su tiempo y su lugar, disminuye el estrés... hay cosas que de alguna manera me han obligado a que yo me organice. Y yo le encuentro beneficios, muchos, muchos beneficios.

En el discurso docente se encontró que la comunicación y el uso de diversos medios son esenciales, pero también la forma como se escribe un mensaje, como se da el acompañamiento: desde el uso de videoasesorías, hasta el uso del correo electrónico, implica la dedicación de cierto tiempo.

El uso de la tecnología induce a los profesionales de la educación a cambiar su manera de trabajar; la hacen más personal y propia; les

permite laborar desde su hogar o sitios remotos sin dificultad mediante el uso de TIC, que se adaptan a sus habilidades y potencian el desempeño de sus actividades (Osio, 2010). Todos los docentes y coordinadores concordaron en que el tiempo que se dedica a la educación a distancia es significativo; aunque institucionalmente son cuatro horas a la semana, ellos dedican al menos dos horas diarias. Como lo explica Pérez (2010), en el teletrabajo existe la sensación de libertad, de que permite organizar la vida cotidiana para poder atender mejor a los hijos u otros familiares dependientes; el hecho de no tener que dar explicaciones en el trabajo cuando se tienen compromisos familiares, a pesar del aislamiento y la pérdida de posibilidades de promoción profesional que ello puede provocar, es algo que se valora fuertemente. Sobre el tema, la docente C de la UPN, relata:

Sí hay un riesgo, porque de repente la jornada laboral y tu vida académica y tu vida personal están en el mismo lugar y están, si quieres, en un entramado y dices “¡madre mía!”, ¿no? O sea, momento, momento [ríe].

Finalmente, todos estos cambios demandan un profesor activo, en formación constante, con competencias digitales, animador del proceso de aprendizaje, precursor de nuevas formas de aprender, investigador de recursos web que ayuden en el acompañamiento en línea, pero también hábil en el uso del tiempo.

Si bien en el presente escrito no se puede agotar el tema, podemos dedicar algunos apuntes sobre los supuestos preliminares establecidos en la investigación. Se reconoce que:

1. La innovación pedagógica demanda competencias para una gestión eficiente del proceso enseñanza aprendizaje que repercute en la organización de los tiempos educativos, alterando sustancialmente las dinámicas formales del docente. Estas competencias comprenden:

las didácticas, las digitales, el afectivo social, las disciplinares, de autogestión, de administración del tiempo e incluso de investigación (para aportar más al estudiante). La dinámica de trabajo de los docentes ha permeado, incluso, la organización en el hogar; éstos se muestran rebasados ante la innovación pedagógica y los nuevos modelos educativos no presenciales y precisan un proceso de adaptación y formación constante, gestionar nuevos entornos de aprendizaje y generar nuevas estrategias de enseñanza y aprendizaje más acordes con la educación a distancia.

2. La planeación de estrategias de mediación para el diseño de ambientes de educación a distancia demandan del docente competencias digitales y habilidades para la administración del tiempo. Se pudo comprender que si el docente no desarrolla este tipo de competencias, el trabajo a distancia puede representar una alta carga de trabajo; sobre todo implica la invasión de espacios personales y la constante formación en uso de las TIC. A partir del estudio de las distintas dimensiones de la investigación se puede afirmar que los profesores son capaces de planear y diseñar estrategias de mediación en ambientes de aprendizaje a distancia que promueven la colaboración, autogestión y autonomía en los estudiantes, siempre y cuando tengan competencias digitales para crear un sitio web, buscar recursos en Internet, usar sistemas de videoconferencia y gestionar un LMS, entre otros.
3. Los docentes que participan, planean y diseñan en ambientes de aprendizaje a distancia desarrollan un perfil académico en donde la comunicación es un dispositivo para promover procesos de colaboración, autogestión y de autonomía intelectual entre sus estudiantes. Los docentes asesores se

han especializado en el uso de diversas formas para comunicarse con sus estudiantes, lo que les permite estar en interacción constante, generar espacios de colaboración (foros, videoconferencias, *chats*) y ser autogestivos; al mismo tiempo, promueven la autonomía intelectual en los estudiantes al proveerlos de información sobre cómo hacer mejores búsquedas en la red, proporcionan recursos web para incentivar su aprendizaje, y ofrecen el encuadre de una metodología de aprendizaje activa, como el trabajo por proyectos, la investigación, la presentación de proyectos, el uso del método de casos y solución de problemas. Finalmente, todos estos cambios demandan un profesor activo, en formación constante, con competencias digitales, animador del proceso de aprendizaje y precursor de nuevas formas de aprender, así como investigador de recursos web que puedan ayudarle en el acompañamiento en línea. Y es a través del diseño de las estrategias de enseñanza (la institución) y las estrategias de aprendizaje (docente y coordinadores), como el estudiante aprende a trabajar en colaboración, a ser autónomo y autogestivo; cualidades que están presentes en la educación a distancia.

CONCLUSIONES

Del análisis anterior se pueden dejar en puerta algunas posibles líneas de acción para la formación de los docentes de programas a distancia en las instituciones de educación superior; estas líneas tienen que ver con la sensibilización sobre cómo los docentes se insertan en el campo de la educación a distancia. Si se hace de forma adecuada, la experiencia docente puede beneficiar a estos programas. En lugar de atribuirle al docente más funciones, se deben

focalizar los esfuerzos en repensar su jornada laboral y el estímulo económico correspondiente, formarlos constantemente en competencias digitales y prepararlos para el empleo de nuevas metodologías de aprendizaje. Así mismo, se requiere proporcionarles herramientas que desarrollen el trabajo colaborativo y la conducción de grupos en plataformas educativas de gestión de aprendizaje donde la interacción, la comunicación y la motivación sean la base de la capacitación, por mencionar sólo algunos aspectos.

Una de las limitaciones de esta investigación es que no se pudo acceder a todas las plataformas educativas de gestión de aprendizaje, ya que existe cierto recelo por evidenciar cómo se hace la asesoría. No obstante lo anterior, gracias a las encuestas aplicadas a los estudiantes fue posible reconocer que debe fortalecerse la formación en los docentes en el uso de recursos web y en torno al acompañamiento en línea a través de los diferentes medios. El imaginario social de lo que debiera ser un profesor se desdibuja y reconstruye, principalmente, de acuerdo a las teorías psicopedagógicas, los métodos de aprendizaje, los avances en las tecnologías de la información y la comunicación, y la conformación de sociedades de la información y el conocimiento. Y también, en consecuencia, en relación al surgimiento de los entornos virtuales de aprendizaje.

Los profesores y coordinadores académicos han afirmado que no se puede ser experto en TIC, pues es necesario seguir aprendiendo; ubican a la comunicación como un factor clave para acompañar al alumno en la educación no presencial; y reconocen que las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación son diferentes en educación no presencial debido a que se reduce la presencia docente y es el estudiante el que establece sus ritmos de aprendizaje, es decir, se apuesta a que se dé el aprendizaje centrado en el alumno.

Es un hecho que la jornada laboral se amplió con la incorporación de los docentes a programas de educación a distancia, al

mismo tiempo que habilitó sus posibilidades de gestión del tiempo y otras habilidades para el acompañamiento. Los docentes y coordinadores buscan familiaridad con los estudiantes; reconocen el perfil del docente a distancia, mantienen empatía, respeto y colaboración con sus alumnos a pesar de la distancia física; fomentan el acceso al conocimiento y la información de forma distinta.

Ante estas innovaciones en la práctica pedagógica, no hay duda de que la cotidianidad docente impacta, a veces de forma agresiva, en el desarrollo o no de competencias digitales, y en el uso de nuevas metodologías de aprendizaje. Se corroboró que, en general, con el uso de otros medios tecnológicos para enseñar, el docente desarrolla, al igual que el estudiante, competencias de autogestión y autonomía; ha definido patrones de comportamiento y relaciones sociales mediáticas; atiende otro tipo de habilidades cognitivas debido al rango de edad de los participantes en educación a distancia; modifica sus usos y costumbres en relación con el tiempo y el ocio; y, sin duda, se incorpora a la teledocencia aun cuando el teletrabajo no ha sido suficientemente regulado en las instituciones educativas.

Como señalan González y Hernández (2008), el complejo marco de interacciones sujeto-entorno virtual requiere un profundo análisis, así como nuevas formas de entendimiento, en virtud de que existen diferencias en las prácticas que se llevan a cabo en los espacios presenciales tradicionales. Estas diferencias se traducen en mejoras en los procesos educativos que se desarrollan a través de entornos virtuales donde la educación no se ve restringida ni en tiempo ni en espacio, gracias a la aplicación racional y estratégica de la tecnología electrónica. Observamos a un profesor con muchas tareas, con habilidades para administrar el tiempo, que desarrolla estrategias para buscar información, que es autónomo, autorregulado, automotivado, problematizador y creativo, con más flexibilidad, más interesado en cómo se aprende.

Como explicaron Ruiz y Aguirre (2013), en los noventa se privilegiaban cuatro dimensiones en la docencia: el saber académico-disciplinar, el saber técnico-pedagógico (componente central de la profesión docente), el saber crítico-social y comunitario, y el saber personal-reflexivo. En los tiempos actuales, ante la incursión de las TIC se incorpora el saber digital.

Los docentes que se insertan a la educación a distancia deberán desprenderse de falsas expectativas; el asesor a distancia debe destinar un tiempo significativo al acompañamiento, a la investigación de temas que desconoce, al seguimiento de actividades en sistemas de gestión de aprendizaje, a la formación en varios campos, a repensar su práctica pedagógica, tal como se ha expuesto, pero especialmente al desarrollo de competencias digitales para usarlas en beneficio de su asesoría tecno-pedagógica. Al mismo tiempo, los profesores no deben ser abandonados por la institución donde prestan sus servicios; ésta deberá hacer una evaluación diagnóstica antes de que el docente entre de lleno al trabajo laboral para poder apoyarlo en relación a las posibles dificultades que pueda presentar y anticiparse así a la formación permanente que exige esta labor. Día a día se desarrollan nuevas tecnologías y se busca su uso en lo pedagógico; los profesores que no cuentan con el apoyo suficiente van sorteando las dificultades de la mejor manera posible. El docente del siglo XXI ha dejado de ser un mero trasmisor de conocimiento; con las TIC se crean espacios virtuales de enseñanza y aprendizaje donde, además del intercambio de información, se dan relaciones mediáticas, de formación, interacción, trabajo, colaboración e investigación (Aguirre y Ruiz, 2012).

En torno a los recursos web 2.0 y los dispositivos móviles, como señalan Cobo y Moravec (2011), también se está generando discusión sobre la colectivización del saber, el aprendizaje colaborativo, la construcción del conocimiento, el aprendizaje basado en

descubrimiento, el aprendizaje experiencial, el aprendizaje en diferentes contextos y el aprendizaje informal. ¿Qué tanto los docentes están siendo preparados para lo que viene? Porque, como se expuso en la dimensión *perfil del profesor*, los profesores entrevistados se iniciaron en la educación a distancia al calor de la expansión de esta modalidad. Para finalizar, insistimos en la necesidad de que las instituciones reflexionen sobre la formación inicial y continua de los docentes de educación a distancia; de acuerdo con lo que ellos mismos expresaron en las entrevistas, la formación debe considerar el desarrollo de:

- la creatividad;
- la innovación tecnológica para procesos de enseñanza-aprendizaje;
- el uso de recursos web aplicados a la educación;
- el uso de plataformas educativas para la gestión del aprendizaje;
- el uso de medios de comunicación e interacción para beneficio del aprendizaje;
- la comunicación oral (basado en videoconferencias);
- la comunicación escrita basada en la retroalimentación constructivista;
- el diseño multimedia para el apoyo del acompañamiento en línea;
- el saber y prácticas sobre diversos contextos psicopedagógicos;
- investigación para el desarrollo del pensamiento crítico;
- administración de entornos virtuales de aprendizaje;
- nuevos modelos de evaluación en educación a distancia;
- métodos emergentes de aprendizaje;
- diseño instruccional;
- conducción del trabajo colaborativo (foros, wikis y otros);
- fomento de la investigación en educación a distancia.

Se busca formar a los docentes para que, lejos de limitarse a asignar una calificación en actividades previamente diseñadas, sean asesores activos, investigadores motivados, con ganas de innovar y de seguir formándose para la educación a distancia en un sentido más planeado.

Un asesor en línea puede asumir diversos roles en la educación a distancia y puede experimentar diversos cambios en el proceso; sólo su correcta inserción podrá favorecer una adaptación más amigable. Las prácticas pedagógicas en la educación a distancia aún siguen en desarrollo, en prueba y error; se experimenta sobre el ideal de cómo deberá

acompañar un docente los procesos de enseñanza aprendizaje. Los profesores mostraron diversos estilos docentes, en su mayoría generados a partir de experiencias personales, y en algunos casos guiados por la institución de adscripción. Se debe reflexionar sobre lo que cada uno de los docentes y coordinadores académicos ha relatado sobre cómo hacen su trabajo, porque de esos discursos se desprenden necesidades, inquietudes y satisfacciones que las cinco instituciones de educación superior involucradas en el estudio podrían revisar para generar estrategias para el acompañamiento de la práctica pedagógica de docentes en la educación a distancia.

REFERENCIAS

- Álvarez-Gayou Jurgenson, Juan Luis (2003), *Cómo hacer investigación cualitativa, Fundamentos y metodología*, México, Paidós.
- AGUIRRE Aguilar, Genaro y María del Rocío Ruiz Méndez (2012), "Competencias digitales y docencia: una experiencia desde la práctica universitaria", *Revista Innovación Educativa*, vol. 12, núm. 59, pp. 122-145, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179425449010> (consulta: 10 de agosto de 2015).
- CASAL, Jordi y Enric Mateu (2003), "Tipos de muestreo", *Revista de Epidemiología y Medicina Preventiva*, vol. 1, pp. 3-7, en: [http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20\(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta\)/TiposMuestreo1.pdf](http://www.mat.uson.mx/~ftapia/Lecturas%20Adicionales%20(C%3%B3mo%20dise%C3%B1ar%20una%20encuesta)/TiposMuestreo1.pdf) (consulta: 2 de agosto de 2016).
- COBO Romani, Cristóbal y Jhon Moravec (2011), *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*, Barcelona, Collecció Transmedia XXI, Laboratori de Mitjans Interactius/Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- DENMAN, Catalina y Jesús Armando Haro (2002), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social*, México, El Colegio de Sonora.
- DENZIN, Norman e Yvonna Lincoln (2005), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/masseroni/traduccion%20Denzin%20-%20Lincoln_Introduccion%20resumida.doc (consulta: 14 de noviembre de 2014).
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2002), *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*, México, Ariel Educación.
- GARCÍA Aretio, Lorenzo (2012), "En torno a un esquema teórico sobre la enseñanza a distancia y virtual", *Conocimiento Libre y Educación*, LED 2012 [Youtube], en el marco del III Congreso/IV Jornada, 13 al 30 de julio de 2012, en: <https://www.youtube.com/watch?v=VcvcLo2ITWg> (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- GONZÁLEZ Sánchez, Margarita y María José Hernández Serrano (2008), "Interpretación de la virtualidad. El conocimiento mediado por espacios de interacción social", *Revista Apertura*, vol. 8, núm. 9, pp. 8-20, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68811230001> (consulta: 3 de octubre de 2014).
- GONZÁLEZ Gil Teresa y Alejandra Cano Arana (2010), "Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: tipos de análisis y proceso de codificación", *Nure Investigación*, núm. 45, pp. 1-10, en: <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/download/485/474> (consulta: 5 de octubre de 2014).
- HERNÁNDEZ Sampieri, Roberto, Carlos Fernández Collado y Patricia Baptista Lucio (2003), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HINE, Christine (2004), *Etnografía virtual*, Barcelona, Editorial UOC, Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad, en: <http://www.uoc.edu/dt/esp/hine0604/hine0604.pdf> (consulta: 22 de octubre de 2014).
- KUCKARTZ, Udo (2011), "Análisis cualitativo de datos asistido por computadora: historia, métodos y perspectiva", en César Cisneros Puebla (coord.), *Análisis asistido por computadora. Teoría e Investigación*, México, Miguel Ángel Porrúa, pp. 27-51.

- MARTÍN-Barbero, Jesús (2002), *La educación desde la comunicación*, México, Editorial Norma, en: <http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf> (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- MARTÍN-Barbero, Jesús (2009), “Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación”, *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 10, núm. 1, en: http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf (consulta: 7 de noviembre de 2014).
- MOSQUERA Villegas, Manuel Andrés (2008), “De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet”, *FERMENTUM. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 18, núm. 53, pp. 532-549, en: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28656/1/articulo4.pdf> (consulta: 16 de octubre de 2014).
- OSIO Havriluk, Lubiza (2010), “El teletrabajo: una opción en la era digital”, *Observatorio Laboral Revista Venezolana*, vol. 3, núm. 5, pp. 93-109, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=219014912006> (consulta: 12 de octubre de 2014).
- PÉREZ Sánchez, Carmen (2010), “El teletrabajo: ¿más libertad o una nueva forma de esclavitud para los trabajadores?”, *IDP. Revista de Internet, Derecho y Política*, núm. 11, pp. 24-33, en: <http://www.raco.cat/index.php/IDP/article/download/225853/307251> (consulta: 16 de octubre de 2014).
- RODRÍGUEZ, Rosa María (2011), “Repensar la relación entre las TIC y la enseñanza universitaria: problemas y soluciones”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 15, núm. 1, pp. 9-25, en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev151ART1.pdf> (consulta: 20 de septiembre de 2014).
- RUIZ Méndez, María del Rocío y Genaro Aguirre Aguilar (2013), “Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia”, *Revista Apertura*, vol. 5, núm. 2, en: <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/412/339> (consulta: 8 de agosto de 2015).
- UNESCO (2008), “Estándares de competencia en TIC para docentes”, Londres, UNESCO, en: <http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.php> (consulta: 9 de octubre de 2014).
- VILLAROEL, Armando y Jean Pritchard (2010), “¿Estamos aprovechando debidamente el potencial de la educación a distancia en línea en América Latina y el Caribe? Capítulo I: Evolución y desarrollo”, en Patricia Ávila (coord.), *Educación a distancia: actores y experiencias*, México, Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp. 53-61.

Participación familiar en la etapa de educación primaria

M^a PAZ GARCÍA SANZ* | M^a ÁNGELES HERNÁNDEZ PRADOS**
JOAQUÍN PARRA MARTÍNEZ*** | M^a ÁNGELES GOMARIZ VICENTE****

Acercarnos a la participación de las familias en los contextos escolares desde planteamientos dicotómicos resulta un posicionamiento reduccionista. Hablar exclusivamente de familia participativa *versus* no participativa supone negar la diversidad de formas de relación que se desprenden del compromiso de actuación total o parcial que la familia adquiere entre las diferentes alternativas que le ofrece la institución escolar. Con la intención de conocer los distintos perfiles de participación familiar en el proceso educativo del alumnado de educación primaria en España, se realizó una investigación cuantitativa no experimental de carácter nacional, en la que se aplicó un cuestionario a 5 mil 627 familias. El análisis de conglomerados realizado muestra la configuración de cuatro perfiles de participación familiar, los cuales, en orden descendente, han sido denominados: perfil participativo no normativo, perfil participativo normativo, perfil no participativo con sentimiento de pertenencia y perfil no participativo.

To approach the involvement of families in school settings from dichotomous perspectives is a reductionist position. To speak exclusively of participative versus non-participative families implicitly denies the diversity of forms of relationships which derive from the commitment to total or partial involvement a family acquires among the different alternatives the scholastic institution offers. With the aim of identifying different profiles of family involvement in the educational process of elementary school students in Spain, we conducted a nationwide, non-experimental, quantitative investigation in which a questionnaire was applied to 5, 627 families. Cluster analysis shows the configuration of four profiles of family involvement, which, in descending order, have been named: non-normative participative profile, normative participative profile, non-participative profile with sense of belonging, and non-participative profile.

Palabras clave

Participación de la familia
Educación primaria
Relación familia-escuela
Comunicación educativa
Análisis comparativo

Keywords

Family involvement
Elementary education
Family-school relationship
Educational communication
Comparative analysis

Recepción: 3 de febrero de 2016 | Aceptación: 30 de marzo de 2016

* Profesora titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo, evaluación de programas educativos y planificación, aprendizaje y evaluación de competencias. Publicación reciente: (2015, en coautoría con P. Arnaiz y C. Azorín), "Evaluación de planes de mejora en centros educativos de orientación inclusiva", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 19, núm. 3, pp. 326-346. CE: maripaz@um.es

** Profesora del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: educación familiar, educación en valores, ciudadanía, convivencia y sociedad de la información. Publicación reciente: (2016, en coautoría con M.Á. Gomariz, J. Parra y M.P. García Sanz), "Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: un estudio comparativo", *Educación XXI*, en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/16457>. CE: mangeles@um.es

*** Profesor titular del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo y diagnóstico en educación. Publicación reciente: (2016, en coautoría con J.A. Rabadán Rubio y E. Hernández Pérez), "Implementación y valoración de medidas educativas ordinarias adoptadas con el alumnado diagnosticado con TDAH en la comunidad autónoma de la región de Murcia", *Educación XXI*, en: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXXI/article/view/11932/13469>. CE: jparra@um.es

**** Profesora del Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación de la Universidad de Murcia (España). Doctora en Pedagogía. Líneas de investigación: relaciones familia-centro educativo, orientación educativa, acción tutorial y diagnóstico en educación. Publicación reciente: (2015, en coautoría con M.Á. Hernández-Prados, J. Parra y M.P. García Sanz), "El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela", *Participación Educativa*, vol. 4, núm. 7, en: http://ntic.educacion.es/cee/revista/n7/pdfs/pen07art5_mahernandez.pdf. CE: magovi@um.es

INTRODUCCIÓN

Generalmente se reconoce que la implicación de los padres en la educación de los hijos es un aspecto esencial. El reconocimiento de las familias como espacio privilegiado de la educación de las nuevas generaciones, así como por las posibilidades que brinda para la ampliación de la cobertura y calidad de la educación infantil y primaria, son aspectos más que suficientes para justificar la necesidad de participación de éstas en las escuelas (Blanco y Umayahara, 2004). Este tema ha despertado el interés de los educadores en las últimas décadas, y ha dado lugar a la proliferación de estudios nacionales e internacionales que tratan de identificar el grado de participación de los padres en la educación de sus hijos y los efectos positivos que esto conlleva en su rendimiento académico, bienestar psicológico y en la promoción de un comportamiento positivo (Cripps y Zyromski, 2009; Davies y Skinner, 1992; Fan y Chen, 2001; Gibson y Jefferson, 2006; Hofman *et al.*, 1996; Jeynes, 2010; Lau *et al.*, 2011; Mo y Singh, 2008); algunos de estos estudios utilizan modelos teóricos, tanto psicológicos como sociológicos, para explicar cómo influye la colaboración familia-escuela en la escolarización de los niños (Symeou, 2006). Entre los hallazgos encontrados por Ortiz (2014: 103) destaca la afirmación de que “los jóvenes que requieren un tiempo mayor que la media para aprender son aquellos cuyos padres participan poco en su proceso educativo”.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA DE LA FAMILIA

En ocasiones, las expectativas de las familias ante la llegada del bebé se ven acompañadas de un sentimiento de desamparo ante la realidad de afrontar la crianza sin tener la formación que dé sentido a su actuación como padres, sobre todo cuando se presenta alguna situación especial (Murray *et al.*, 2013). Sin embargo, a pesar de que la función educativa de las

familias está siendo cuestionada, éstas continúan gozando de gran protagonismo. Educar desde la familia para que ésta siga siendo un lugar de “arquitectura” en la edificación de las nuevas generaciones para afrontar las dificultades del presente y del futuro, implica generar un espacio en el que la convivencia sea agradable, y en el que sus miembros se sientan acogidos y reconocidos (Mínguez, 2014). De hecho, las familias que se involucran en la educación de sus hijos, según Stitt y Brooks (2014), compensan las dificultades escolares al atender el desarrollo social, emocional, espiritual e intelectual de sus hijos.

Por otra parte, las nuevas tendencias pedagógicas sobre calidad educativa, escuelas democráticas, inclusivas o eficaces, incluyen a las familias como elemento posibilitador o inhibidor de estos componentes. De hecho, la implicación y participación constructiva de las familias, que se traduce en una actitud favorable de los padres hacia el centro escolar, es considerado un ejemplo de buenas prácticas y a su vez constituye una característica de las escuelas eficaces (Azpillaga *et al.*, 2014). De igual modo, la posibilidad de coordinar y orientar iniciativas educativas relevantes a partir del debate y la participación de todos (familias, profesorado, equipo directivo, representantes del ayuntamiento y de los alumnos, entre otros), supone una conquista de la democracia en los centros educativos (Jurado, 2009). Por ello, de acuerdo con Mehlig y Shumow (2013) y Miller *et al.* (2013), el profesorado debe estar suficientemente formado para poder facilitar una participación significativa de las familias, más aún si se toma en cuenta que, para los maestros, uno de los retos más importantes es establecer relaciones de calidad entre los padres y madres del alumnado y la institución educativa (Evans, 2013).

Al analizar la participación de las familias por nivel educativo de los centros, las etapas de educación primaria e infantil presentan los mayores porcentajes de participación. En un trabajo anterior en el que se estudió la comu-

nicación entre las familias y el centro educativo se detectó, en general, un bajo nivel de participación de los padres en la vida del centro escolar; también se encontró que los padres cuyos hijos cursan educación secundaria obligatoria y bachillerato participan menos que aquellos cuyos hijos están en educación infantil y primaria (Gomariz *et al.*, 2008).

Por su parte, Castro y García-Ruiz (2013) analizaron cuantitativamente la percepción del profesorado de educación infantil y primaria respecto a la relación que éste mantiene con las familias; en sus resultados los autores reportaron una relación fluida (91 por ciento), así como una alta satisfacción con el nivel de implicación de las familias en el centro escolar (73.4 por ciento). Este estudio ha sido completado con entrevistas a los docentes en las que se han recogido afirmaciones como: la educación es una tarea compartida entre padres-educadores; el rol educativo de la familia es incluso más importante que el de la escuela; algunos docentes se sienten cuestionados en su competencia por las familias; la familia está delegando su acción educativa en la escuela; entre familia-escuela debe haber confianza y escucha activa, etc.

CORRESPONSABILIDAD EDUCATIVA FAMILIA-ESCUELA

Para Marina (2004), la educación de un niño requiere de la participación educativa de toda una tribu, ya que ni los padres, ni los docentes, por sí solos, pueden educar a las nuevas generaciones para la felicidad y la dignidad. La implicación de las familias en los centros escolares no es tanto una cuestión de competencia escolar; más bien se trata de una cuestión moral, y de una responsabilidad. Lo que se pretende es crear un concepto de educación colectivo, sustentado en la participación y en el concepto de comunidad como núcleos esenciales, pues tal y como afirman Sheldon y Epstein (2005), los efectos positivos en los jóvenes se producen si el enlace entre el medio

ambiente y el entorno familiar se traduce en una acción educativa coherente y cohesionada. Al respecto, Epstein (2009; 2011) señala que la responsabilidad compartida es la mejor solución para conseguir una implicación eficaz de los padres, e identifican seis tipos de colaboración: parental, comunicativa, voluntariado, aprendizaje en casa, toma de decisiones y apoyo a la comunidad.

En aras de superar las posibles tensiones que pueden producirse entre familia y escuela (Beveridge, 2004), se ha asentado como principio pedagógico altamente consensuado la corresponsabilidad educativa entre ambas instituciones, entendido no sólo como la importancia de establecer relaciones cordiales y frecuentes, sino como implicación conjunta en la gestión educativa. De este modo, la influencia de cada institución socioeducativa depende, entre otros factores, del tipo de relaciones que se establezcan entre la familia y la escuela, pero en cualquier caso no es individual o aislada, sino sistemática e interrelacionada (Sánchez Núñez y García Guzmán, 2009).

El tema que nos ocupa constituye un ámbito que suscita constantemente nuevos interrogantes que requieren ser investigados desde diversas metodologías; la versatilidad de los argumentos expuestos anteriormente nos conduce a plantearnos: ¿cómo es posible que siendo la familia un aspecto esencial de la educación que complementa la acción educativa de los centros escolares, no existan lazos estrechos de colaboración entre ambas instituciones? Nos encontramos ante un tema complejo y poliédrico, y precisamente por ello deberá ser abordado desde una perspectiva interdisciplinar. En el ámbito legal, en España se sostiene que la escuela desempeña una función complementaria, pero que la responsabilidad última de derecho recae en las familias (derecho a decidir la educación de sus hijos, a tener la última palabra en caso de que existan divergencias y derecho a participar). Esto se aplica tanto a la participación normativa (implicación en las asociaciones de padres

y madres y consejos escolares), como a la no normativa (participación en otros aspectos no establecidos en las leyes de forma explícita).

La necesidad de incluir a los padres y madres en la toma de decisiones educativas en el ámbito escolar, nace de la idea de una sociedad moderna y democrática que exige la participación de los ciudadanos; en este anhelo, el sistema educativo funge como el principal responsable en la trasmisión e interiorización de los valores participativos (Egido, 2014). No obstante lo anterior, los mecanismos de participación establecidos en las normativas educativas españolas son insuficientes e inadecuados, y requieren, al menos, de una revisión crítica del modelo de participación que promueven, de los niveles de participación alcanzados y del impacto escolar y familiar que han tenido.

En este contexto, es esencial identificar patrones o perfiles de hacer familia que resulten adecuados para promover el desarrollo humano en las nuevas generaciones, es decir, en los que se asuma responsablemente la tarea educativa, entendiéndola como una corresponsabilidad entre familia y escuela. A partir de una investigación más amplia coordinada y financiada por el Consejo Escolar del Estado (2014) de España, el propósito de este trabajo es describir los perfiles de participación de las familias residentes en este país en el proceso educativo de los hijos que cursan la educación primaria.

Nuestras hipótesis de partida son:

1. En general las familias del alumnado de educación primaria en España tienen aceptables índices de participación no normativa en el centro educativo de los hijos, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa.
2. Los perfiles de participación familiar en el proceso educativo de los hijos no se reducen a la presencia o no de ésta en la escuela, sino que, en el contexto español, existe una mayor diversidad.

MÉTODO

La investigación se ubica dentro de los métodos cuantitativos de corte no experimental. Se trata de un estudio descriptivo tipo encuesta, de carácter exploratorio.

PARTICIPANTES

La selección de la muestra del estudio completo se llevó a cabo mediante un muestreo aleatorio estratificado en función de las siguientes variables: etapa educativa, comunidad autónoma y titularidad del centro. En relación a la etapa de educación primaria (objeto de este trabajo), de una muestra inicial de 6 mil 914 familias que residen en España, se excluyeron 1 mil 287, por no generar datos válidos; por lo tanto, la investigación se realizó con una muestra real de 5 mil 627 familias cuyos hijos cursaban educación primaria durante el curso académico 2013-2014. Teniendo en cuenta que se ha partido de una población de 2 millones 858 mil 130 alumnos matriculados en ese nivel en España, en el año académico mencionado (MECD, 2013), el tamaño muestral requerido para un porcentaje de error de 5 por ciento y un nivel de confianza de 95 por ciento sería de 385, por lo tanto, 5 mil 627 familias constituye una muestra representativa de la población.

La distribución de las familias participantes se indica en las Tablas 1 y 2.

Tabla 1. Número de familias participantes en función de la titularidad del centro

Titularidad del centro	Muestra inicial	Muestra real
Pública	4,302	3,472
Concertada	2,494	2,079
Privada	118	76

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Número de familias participantes en función de la comunidad autónoma*

Comunidad autónoma	Muestra inicial	Muestra real
Castilla-La Mancha	168	135
Ciudad de Melilla	47	32
Andalucía	1364	1079
Aragón	355	290
Canarias	234	167
Cantabria	39	35
Extremadura	259	194
Galicia	378	280
La Rioja	58	54
Baleares	378	292
País Vasco	123	100
Castilla y León	414	357
Madrid	1737	1460
Navarra	64	55
Valencia	961	816
Asturias	217	193
Murcia	118	88

Fuente: elaboración propia.

* A pesar de que hubiera sido un dato interesante para la investigación, por constituir la segunda comunidad autónoma más poblada de España, Cataluña no está incluida en la Tabla 2 porque el Consejo Escolar de esta comunidad no accedió a participar en la misma.

VARIABLES E INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Las variables incluidas en la investigación se eligieron por ser utilizadas en otros estudios y consideradas relevantes para conformar los perfiles de participación familiar:

- Variables categóricas: titularidad del centro, nacionalidad de las familias y comunidad autónoma a la que pertenecen.
- Variables numéricas: calidad de la comunicación, participación en activida-

des del centro, sentimiento de pertenencia, implicación directa, implicación en la asociación de padres y madres (AMPA) y en el consejo escolar (CE), edad del padre, edad de la madre, número de libros en casa, estudios del padre, estudios de la madre, recursos para el aprendizaje y otros recursos materiales. De estas variables, las seis primeras hacen referencia a la participación familiar en el proceso educativo de los hijos, mientras que las siete restantes se relacionan con información socioeconómica y cultural de las familias.

La variable *calidad de la comunicación* integra ítems referidos a la frecuencia con la que se realiza dicha comunicación (p. e. “asisto a las tutorías cuando me cita el tutor”) y a la adecuación de la misma (p. e. “estoy satisfecho con las reuniones mantenidas con el centro”).

La *participación en las actividades del centro* se configura a partir de ítems referidos a la implicación de las familias en las actividades organizadas por el mismo (p. e. “participo en actividades formativas para padres, como la escuela de padres, charlas divulgativas”, etc.).

La variable *sentimiento de pertenencia* hace alusión al grado en que las familias se sienten parte de la comunidad educativa (p. e. “me siento parte del centro, lo considero algo mío”).

La *implicación directa* se refiere al apoyo educativo que realizan los padres y madres desde el hogar (p. e. “promuevo la autonomía y responsabilidad de mi hijo en sus estudios”).

La variable *implicación en la AMPA* queda configurada a partir de ítems como: “soy o he sido socio de alguna AMPA del centro al que asiste mi hijo”.

Por último, la variable *implicación en el CE* se define mediante ítems como: “conozco a los representantes de las familias del consejo escolar del centro”.

El instrumento utilizado para esta investigación fue un cuestionario con 69 ítems, de

los cuales 45 aportan información concreta sobre la participación familiar en la educación de los hijos y 24 se refieren a variables situacionales. La validez de contenido del cuestionario fue establecida por siete profesores universitarios, mediante el procedimiento interjueces. La validez de constructo se obtuvo mediante un análisis factorial de componentes principales; se identificó más de un

factor en las siguientes dimensiones: calidad de la comunicación, implicación directa e implicación en el CE. Finalmente, se obtuvo un coeficiente alpha de Cronbach de 0.861, lo que confirma una fiabilidad del instrumento muy alta (DeVellis, 2003).

En la Tabla 3 se muestra el número de ítems que integran las variables numéricas, con su correspondiente escala.

Tabla 3. Ítems y escala de cada variable

Variable	Número de ítems	Escala (mín. y max.)
Calidad de la comunicación	9	1=nunca; 4=siempre
Participación en actividades del centro	4	1=desconozco si hay 4=colaboro y participo
Sentimiento de pertenencia	4	1=nada; 4=mucho
Implicación directa	12	1=nunca; 4=siempre
Implicación en AMPA	8	0=no; 1=sí (0-8 puntos)
Implicación en CE	8	0=no; 1=sí (0-8 puntos)
Edad del padre	1	1=menos de 20; 5=más de 51
Edad de la madre	1	1=menos de 20; 5=más de 51
Número de libros en casa	1	1=menos de 10 libros 6=más de 500 libros
Estudios del padre	1	1=primaria sin completar 8=doctorado
Estudios de la madre	1	1=primaria sin completar 8=doctorado
Recursos para el aprendizaje	12	1=menos de 3 recursos 4=más de 10 recursos
Otros recursos materiales	4	1=menos de 5 puntos 5=más de 35 puntos

Fuente: elaboración propia.

PROCEDIMIENTO

Tras varias reuniones con el Consejo Escolar del Estado (España) se establecieron las áreas de trabajo, y posteriormente, en continua coordinación con el resto de grupos de investigación, se elaboró el cuestionario descrito, el cual fue administrado en formato de papel directamente a las familias desde los propios centros y remitidos a éstos a través de los

consejos escolares de las distintas comunidades autónomas.

Tras la recogida de información, ésta fue analizada con el paquete estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 15. La técnica de análisis de datos empleada para obtener los perfiles de participación de las familias en la etapa de educación primaria fue un análisis cluster en dos fases, puesto que el algoritmo que emplea este procedimiento per-

mite el tratamiento simultáneo de variables categóricas y numéricas, la selección automática del número óptimo de conglomerados y el análisis de muestras de gran tamaño.

RESULTADOS

De acuerdo con el objetivo de la presente investigación, procedemos a detallar los perfiles

de participación familiar cuyos hijos, en el momento de la investigación, asistían a centros educativos españoles y cursaban educación primaria.

En la Tabla 4 se aprecia que los 5 mil 627 padres y madres que generaron datos válidos se combinan constituyendo cuatro conglomerados que conforman los correspondientes perfiles de familias.

Tabla 4. Distribución de los perfiles de familias en la etapa de educación primaria

		N	% de combinados	% del total
Perfil	1	1,289	22.9	18.6
	2	754	13.4	10.9
	3	1,252	22.2	18.1
	4	2,332	41.4	33.7
	Combinados	5,627	100	81.4
Casos excluidos		1,287		18.6
Total		6,914		100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Descriptivos de las variables numéricas por perfiles de familias

Variable	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Calidad de la comunicación	Media	2.79	2.71	2.73	2.79	2.77
	Desv. típica	.35	.39	.34	.35	.36
Participación actividades	Media	2.34	2.06	2.17	2.27	2.24
	Desv. típica	.72	.73	.73	.80	.76
Sentimiento de pertenencia	Media	3.31	3.30	3.19	3.22	3.24
	Desv. típica	.52	.53	.54	.56	.54
Implicación directa	Media	3.45	3.34	3.42	3.41	3.41
	Desv. típica	.31	.37	.30	.33	.33
Implicación AMPA	Media	2.71	2.02	2.53	3.31	2.82
	Desv. típica	2.10	1.96	2.14	2.32	2.23
Implicación CE	Media	2.85	2.31	2.83	3.48	3.04
	Desv. típica	2.23	2.08	2.19	2.39	2.31
Edad padre	Media	3.76	3.59	3.73	3.65	3.68
	Desv. típica	.57	.73	.52	.62	.61
Edad madre	Media	3.53	3.28	3.55	3.43	3.46
	Desv. típica	.55	.62	.53	.61	.59
Estudios padre	Media	4.50	4.23	4.71	3.80	4.22
	Desv. típica	1.83	1.75	1.79	1.82	1.84

Tabla 5. Descriptivos de las variables numéricas por perfiles de familias (continuación)

Variable	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Estudios madre	Media	4.89	4.44	5.05	4.18	4.57
	Desv. típica	1.69	1.69	1.63	1.80	1.76
Número de libros	Media	3.74	3.10	3.99	3.43	3.58
	Desv. típica	1.17	1.36	1.12	1.24	1.25
Recursos aprendizaje	Media	3.13	2.96	3.27	2.99	3.08
	Desv. típica	.66	.72	.65	.71	.70
Recursos materiales	Media	2.68	2.46	2.77	2.64	2.65
	Desv. típica	.57	.62	.56	.58	.58

Fuente: elaboración propia.

En la Tabla 5 se muestran las medias y desviaciones típicas de cada una de las variables numéricas consideradas, en función de los cuatro perfiles obtenidos.

La columna de “combinados” de dicha tabla indica que todos los padres y madres del alumnado que cursa educación primaria perciben bastante calidad en la comunicación con el centro educativo, participan moderadamente en las actividades que organiza dicho centro, poseen un elevado sentimiento de pertenencia hacia el mismo, se implican entre bastante y mucho en el aprendizaje de sus hijos de forma directa, y poco, tanto en la AMPA como en el CE, aunque ligeramente algo más en este último. La media de las variables que integran aspectos de participación no normativos es bastante alta (media=2.92, sobre 4), sin embargo, la referida a la participación normativa resultó ser baja (media=2.93, sobre 9).

Todo ello lleva a concluir la aceptación de la primera hipótesis del estudio.

Por otra parte, en la misma columna de “combinados” de la Tabla 5 se aprecia que los padres del alumnado de educación primaria tienen edades medias comprendidas entre 41 y 50 años, y las madres, entre 31 y 40. Los primeros poseen estudios medios que se sitúan en el nivel de bachillerato o formación profesional de grado medio, mientras que las madres han cursado estudios en un nivel algo superior. Se trata de familias con medios económicos entre pocos y moderados, pero con bastantes recursos para el aprendizaje, entre ellos, poseen una media de 101 a 200 libros en sus hogares.

En las Tablas 6, 7 y 8 se indican las frecuencias y porcentajes de cada una de las categorías de las tres variables cualitativas consideradas para la formación de los perfiles.

Tabla 6. Descriptivos de la variable titularidad del centro, por perfiles de familias

Titularidad del centro	Descriptivos	Perfil				
		1	2	3	4	Combinados
Pública	Frecuencia	0	531	676	2,265	3,472
	Porcentaje	0	15.3	19.5	65.2	100
Concertada	Frecuencia	1,289	219	571	0	2,079
	Porcentaje	62	10.5	27.5	0	100
Privada	Frecuencia	0	4	5	67	76
	Porcentaje	0	5.3	6.6	88.2	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 7. Descriptivos de la variable nacionalidad del padre/madre, por perfiles de familias

Nacionalidad	Descriptivos	Perfil				Combinados
		1	2	3	4	
Española	Frecuencia	1,289	0	1,252	2,332	4,873
	Porcentaje	26.5	0	25.7	47.9	100
No española	Frecuencia	0	754	0	0	754
	Porcentaje	0	100	0	0	100

Fuente: elaboración propia.

Tabla 8. Descriptivos de la variable comunidad autónoma, por perfiles de familias

Comunidad autónoma	Descriptivos	Perfil				Combinados
		1	2	3	4	
Castilla-La Mancha	Frecuencia	0	22	0	113	135
	Porcentaje	0	16.3	0	83.7	100
Melilla	Frecuencia	0	20	0	12	32
	Porcentaje	0	62.5	0	37.5	100
Andalucía	Frecuencia	234	90	0	755	1,079
	Porcentaje	21.7	8.3	0	70	100
Aragón	Frecuencia	15	36	0	239	290
	Porcentaje	5.2	12.4	0	82.4	100
Canarias	Frecuencia	0	50	0	117	167
	Porcentaje	0	29.9	0	70.1	100
Cantabria	Frecuencia	0	6	0	29	35
	Porcentaje	0	17.1	0	82.9	100
Extremadura	Frecuencia	76	2	0	116	194
	Porcentaje	39.2	1	0	59.8	100
Galicia	Frecuencia	85	43	0	152	280
	Porcentaje	30.4	15.4	0	54.3	100
La Rioja	Frecuencia	0	16	0	38	54
	Porcentaje	0	29.6	0	70.4	100
Balears	Frecuencia	195	60	0	37	292
	Porcentaje	66.8	20.5	0	12.7	100
País Vasco	Frecuencia	15	14	0	71	100
	Porcentaje	15	14	0	71	100
Castilla y León	Frecuencia	121	29	0	207	357
	Porcentaje	33.9	8.1	0	58	100
Madrid	Frecuencia	0	208	1,252	0	1,460
	Porcentaje	0	14.2	85.8	0	100
Navarra	Frecuencia	43	11	0	1	55
	Porcentaje	78.2	20	0	1.8	100
Valencia	Frecuencia	433	101	0	282	816
	Porcentaje	53.1	12.4	0	34.6	100
Asturias	Frecuencia	72	17	0	104	193
	Porcentaje	37.3	8.8	0	53.9	100
Murcia	Frecuencia	0	29	0	59	88
	Porcentaje	0	33	0	67	100

Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 1

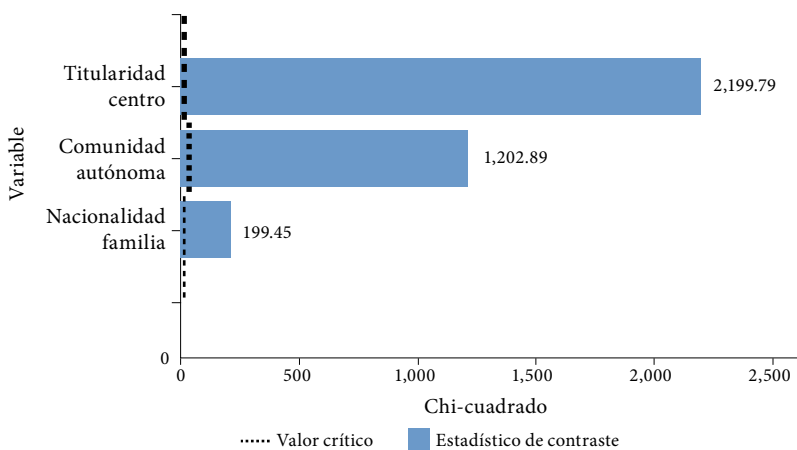
Este primer perfil representa 22.9 por ciento de las familias del alumnado de educación primaria (Tabla 4) y la mayoría del que acude a centros concertados (62 por ciento) (Tabla 6). Asimismo, todo este grupo es de nacionalidad española (Tabla 7) y ocupa los porcentajes más altos de la muestra participante de las comunidades autónomas de Navarra (78.2 por ciento), Baleares (66.8 por ciento) y Valencia (53.1 por ciento), y el segundo lugar de las de Extremadura (39.2 por ciento), Asturias (37.3 por ciento), Castilla y León (33.9 por ciento), Galicia (30.4 por ciento) y Andalucía (21.7 por ciento) (Tabla 8).

La mayoría de las medias de las variables de participación que conforman este perfil de familias se sitúan en primer lugar de los cuatro conglomerados obtenidos, a excepción de la implicación de dichas familias en la AMPA

y en el CE, que ocupan el segundo lugar. Se trata de progenitores que, en general, poseen el perfil de más alta participación familiar (media=2.9); los padres son los de mayor edad, mientras que las madres ocupan el segundo lugar en cuanto al número de años cumplidos respecto al resto de conglomerados obtenidos. En esta segunda posición también se colocan los estudios de ambos, así como el número de recursos materiales y de aprendizaje, incluidos los libros (Tabla 5).

Respecto a la importancia de las variables categóricas seleccionadas, en la Gráfica 1 se aprecia que la titularidad del centro, la comunidad autónoma de las familias y la nacionalidad, resultaron ser estadísticamente significativas para la configuración de este primer perfil (valores críticos de Chi-cuadrado de 8.19, 30.27 y 5.73, respectivamente).

Gráfica 1. Importancia de las variables categóricas en el perfil 1

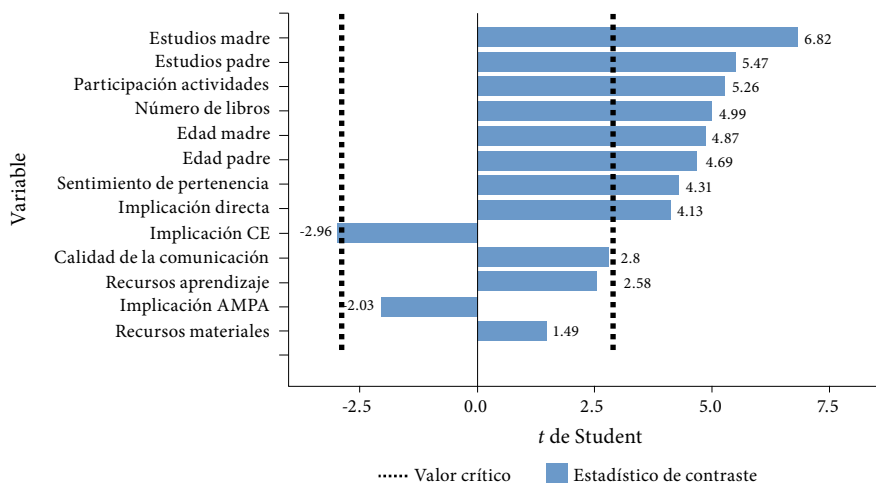


Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la relevancia de las variables numéricas contempladas, la Gráfica 2 muestra que la mayoría son significativamente importantes para conformar este primer perfil (valores críticos de *t* de Student de -2.9 y 2.9), a excepción de la calidad de la comunicación con el centro educativo, los recursos de aprendizaje, la implicación en

la AMPA y los recursos materiales. Como se observa en la Gráfica 2, en la constitución de este perfil de familias, casi todas las variables se sitúan por encima de la media, excepto las relativas a la implicación de los padres en el CE del centro y en la AMPA de la institución, en las que se obtuvo una puntuación inferior a la media.

Gráfica 2. Importancia de las variables numéricas en el perfil 1



Fuente: elaboración propia.

En el contexto de esta investigación, hemos denominado *perfil participativo no normativo* al que se asocia a familias que se implican y participan altamente en la educación de los hijos en colaboración con el centro escolar, excepto en el CE y en la AMPA.

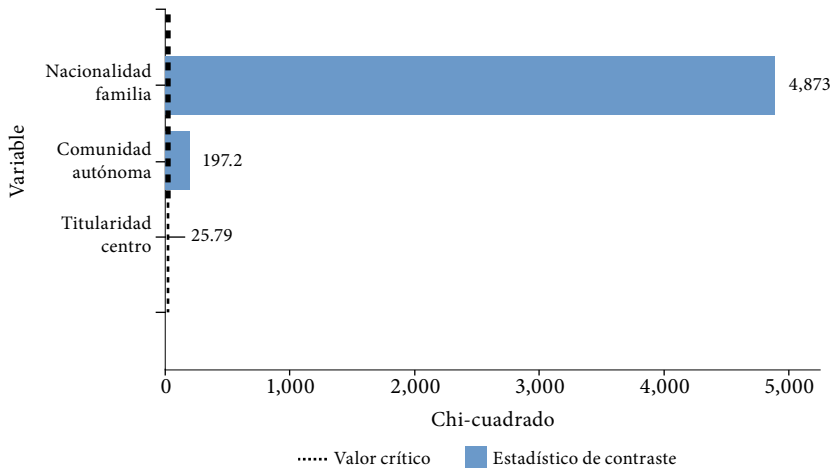
Características del perfil familiar 2

Este perfil queda conformado únicamente por el 13.4 por ciento de las familias del alumnado de educación primaria (Tabla 4). Son padres y madres que han matriculado a sus hijos mayoritariamente en centros públicos y concertados (Tabla 6); familias de nacionalidad no española (Tabla 7) y que constituyen el porcentaje de participantes más alto de la ciudad de Melilla (62.5 por ciento) y el segundo de las comunidades autónomas de Murcia (33 por ciento), Canarias (29.9 por ciento), La Rioja (29.6 por ciento), Baleares (20.5 por ciento) y Navarra (20 por ciento) (Tabla 8).

Se trata de los padres y madres más jóvenes de la muestra. Si bien globalmente poseen de media el más bajo índice de participación familiar de los cuatro perfiles obtenidos (media=2.62), el alto sentimiento de pertenencia que poseen conlleva a situar este perfil en tercer lugar. Las familias que configuran este segundo conglomerado también poseen el menor número de recursos materiales y de aprendizaje en sus hogares, incluidos los libros, sin embargo, tanto los padres como las madres ocupan el tercer lugar en cuanto al nivel de estudios (Tabla 5).

La Gráfica 3 confirma que las tres variables categóricas consideradas son estadísticamente significativas para conformar este perfil (valores críticos de Chi-cuadrado iguales a 5.73 en nacionalidad; 30.27 en comunidad autónoma; y 8.19 en titularidad del centro).

Gráfica 3. Importancia de las variables categóricas en el perfil 2



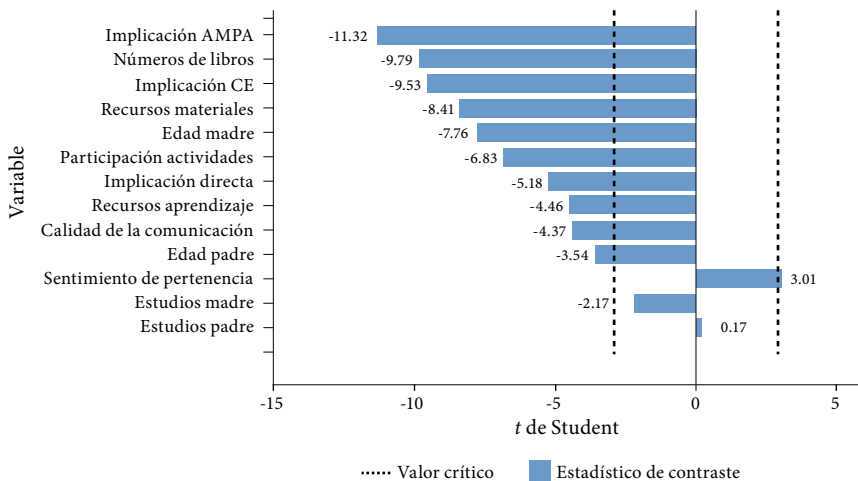
Fuente: elaboración propia.

En relación a las variables numéricas seleccionadas, en la Gráfica 4 se aprecia que la mayoría muestra significación estadística para conformar este segundo perfil familiar (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). La excepción la constituyen los estudios del padre y la madre. En dicha gráfica también se observa

que casi todas las variables se sitúan por debajo de la media muestral, menos el sentimiento de pertenencia y los estudios del padre.

A este perfil de familias le hemos denominado *perfil no participativo con sentimiento de pertenencia*.

Gráfica 4. Importancia de las variables numéricas en el perfil 2



Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 3

Este tercer perfil familiar está constituido por el 22.2 por ciento de la muestra seleccionada (Tabla 4). Se trata de familias cuyos descendientes directos acuden mayoritariamente a instituciones públicas y concertadas (Tabla 6). Todas estas familias son de nacionalidad española (Tabla 7) y pertenecen a la comunidad autónoma de Madrid (Tabla 8).

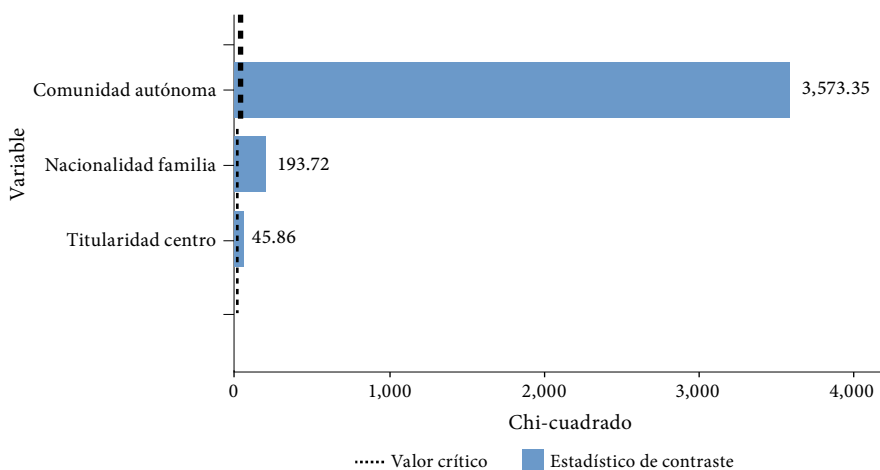
Los resultados indican que el grado de participación de estas familias en la educación de sus hijos se encuentra en función de las variables consideradas. Así, son padres que ocupan la segunda posición en lo que concierne a su implicación educativa directa con los hijos; la tercera en cuanto a su percepción de la calidad de la comunicación con el centro, a su participación en las actividades organizadas por éste y a su implicación en la AMPA y en el CE; y la última posición en relación al

sentimiento de pertenencia (Tabla 5). En general, aunque la media de participación de este grupo de familias se sitúa en tercer lugar de los cuatro perfiles obtenidos (media=2.81), la escasa puntuación obtenida en todas las variables conlleva que lo situemos en último lugar.

Se trata de padres que ocupan la tercera posición en cuanto a su edad y de madres de más años. Ambos progenitores poseen el más elevado nivel de estudios, así como el mayor número de recursos materiales y de aprendizaje en sus hogares, incluidos los libros (Tabla 5).

En la Gráfica 5 se aprecia que, nuevamente, las variables categóricas: comunidad autónoma, nacionalidad del padre y/o de la madre y titularidad del centro han resultado ser estadísticamente significativas para constituir este tercer perfil de participación familiar (valores críticos de Chi-cuadrado de 30.27, 5.73 y 8.19, respectivamente).

Gráfica 5. Importancia de las variables categóricas en el perfil 3



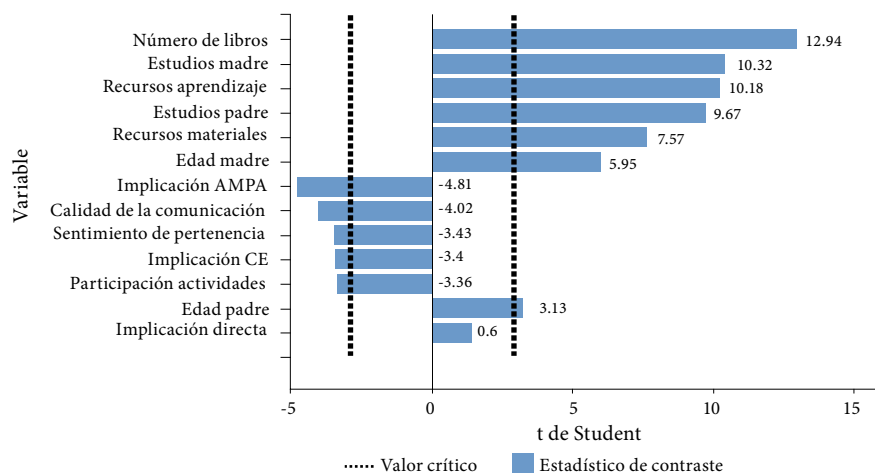
Fuente: elaboración propia.

La Gráfica 6 indica que las variables numéricas seleccionadas, excepto la implicación directa de los padres en la educación de los hijos desde el hogar, poseen importancia significativa para constituir este tercer conglomerado (valores críticos de t de Student de -2.9 y 2.9). De este tipo de variables, las referidas a la participación familiar se sitúan por debajo

de la media (menos la implicación directa), mientras que las relacionadas con las características socio-demográficas de los progenitores se encuentran por encima de la media.

Debido a la escasa participación de los padres de este perfil en el centro educativo de los hijos lo hemos denominado *perfil no participativo*.

Gráfica 6. Importancia de las variables numéricas en el perfil 3



Fuente: elaboración propia.

Características del perfil familiar 4

Este cuarto perfil familiar lo conforma el 41.4 por ciento de los padres encuestados (Tabla 4), por lo que integra la mayor parte de la muestra. Son familias que han matriculado a sus hijos en centros públicos y privados (Tabla 6), con nacionalidad española (Tabla 7). Estos padres y madres conforman los porcentajes muestrales más altos de una gran variedad de comunidades autónomas: Castilla-La Mancha (83.7 por ciento), Cantabria (82.9 por ciento), Aragón (82.4 por ciento), País Vasco (71 por ciento), La Rioja (70.4 por ciento), Canarias (70.1 por ciento), Andalucía (70 por ciento), Murcia (67 por ciento), Extremadura (59.8 por ciento), Castilla y León (58 por ciento), Galicia (54.3 por ciento), Asturias (53.9 por ciento), Melilla (37.5 por ciento) y Valencia (34.6 por ciento) (Tabla 8).

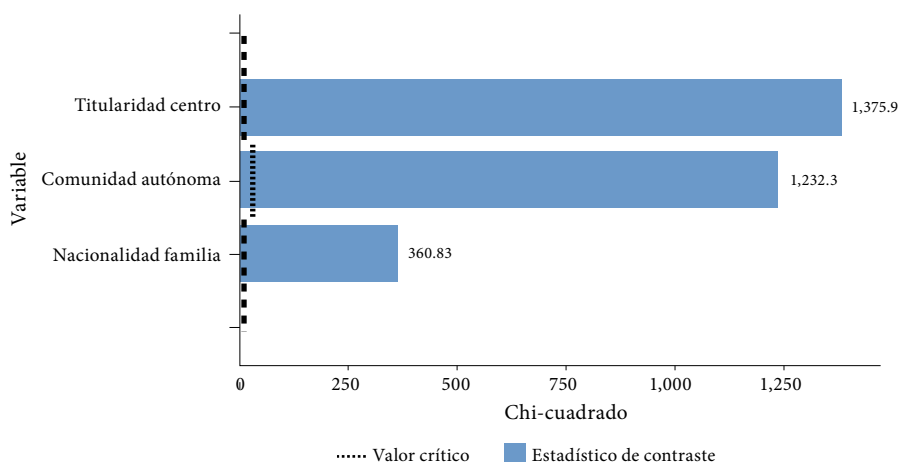
De las seis variables numéricas que indican el grado de participación en el proceso educativo de los hijos, las familias que integran este perfil adquieren el mayor nivel de implicación en la AMPA y en el CE de todos los participantes; tanto la percepción que

poseen sobre la calidad de la comunicación con el centro educativo, como su grado de participación en las actividades del mismo, ocupan la segunda posición; mientras que el sentimiento de pertenencia y la implicación educativa directa de estas familias desde el hogar se sitúa en tercer lugar (Tabla 5). En general, se puede afirmar que estas familias son las segundas que más participan en el proceso educativo de los hijos (media=2.88).

Además, las familias que conforman este cuarto perfil de participación son las segundas más jóvenes, y también ocupan esta posición en lo que respecta a los recursos materiales y de aprendizaje que poseen en sus casas, incluido el número de libros. Se trata de familias con el más bajo nivel de estudios de toda la muestra, tanto del padre como de la madre (Tabla 5).

La Gráfica 7 muestra que la titularidad del centro, la comunidad autónoma y la nacionalidad de las familias son estadísticamente significativas para conformar este cuarto perfil de participación familiar en educación primaria (valores críticos de Chi-cuadrado de 8.19, 30.27 y 5.73, respectivamente).

Gráfica 7. Importancia de las variables categóricas en el perfil 4



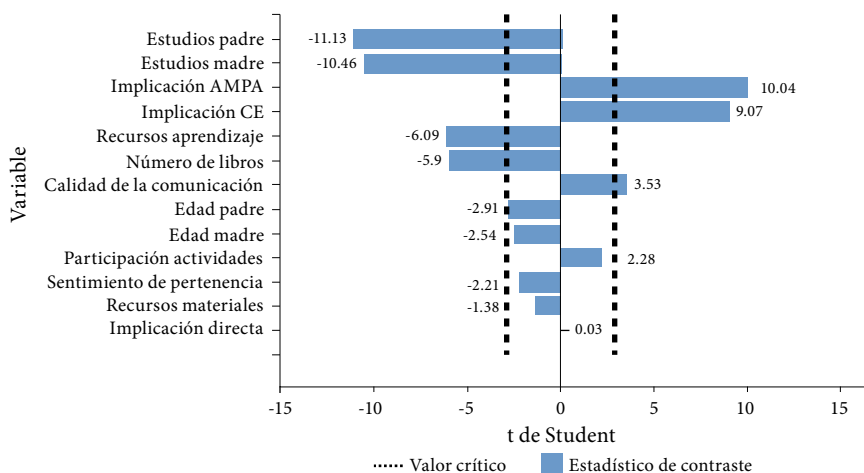
Fuente: elaboración propia.

Respecto a la importancia de las variables numéricas, en la Gráfica 8 se aprecia que únicamente ocho de las seleccionadas han resultado ser estadísticamente significativas en la constitución de este conglomerado (valores críticos de t de Student de -2.89 y 2.89). No lo han sido: la edad de la madre, el grado de participación en las actividades organizadas por el centro, el sentimiento de pertenencia al mismo, los

recursos materiales de los que se dispone y la implicación directa que ejercen las familias en el proceso educativo de los hijos.

Debido a la alta implicación de las familias que conforman este perfil en la AMPA y en el Consejo Escolar del centro educativo de los hijos lo hemos denominado *perfil participativo normativo*.

Gráfica 8. Importancia de las variables numéricas en el perfil 4



Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los cambios experimentados por la familia y el temor a las consecuencias derivadas de la pérdida de su función educativa han contribuido a la proliferación de estudios sobre la participación de las familias en los centros educativos. La extensión del cuestionario empleado, que por el momento es el más completo en su temática en toda Europa, así como la amplitud de la muestra obtenida, son algunos de los aspectos que avalan la magnitud e importancia del estudio presentado. A esto debemos sumar el análisis estadístico de los datos, que nos ha permitido conocer de forma global el nivel de participación familiar en la educación de los hijos que cursan educación primaria, así como obtener los perfiles anteriormente descritos, los cuales apuntan a los diferentes modos en que las familias se implican en la educación de sus hijos.

Los resultados indican la aceptación de la primera hipótesis de investigación, ya que se pudo comprobar que, globalmente, los padres y madres muestran buenos índices de participación no normativa con el centro escolar, pero bajos en lo que respecta a la participación normativa. En esta línea apuntan los resultados obtenidos por Castro y García-Ruiz (2013), los cuales evidencian que 92.1 por ciento de los profesores de primaria asegura mantener una relación fluida con las familias y se muestra muy satisfecho con la implicación familiar (73.4 por ciento). Sin embargo, Giró y Andrés (2012) ponen de manifiesto las dificultades que experimentan los consejos escolares (CE) y las juntas directivas de las asociaciones de padres y madres (AMPA) para su articulación.

Acostumbrados a funcionar desde un planteamiento dicotómico en la construcción del conocimiento (cuantitativo/cualitativo; cognitivo/emocional; teórico/práctico; bueno/malo; etc.) pueden sorprender los resultados obtenidos, en función de los cuales, y de acuerdo a la segunda hipótesis planteada en la investigación, no podemos reducir los modelos

de implicación familiar a la existencia o no de participación; por el contrario, se pudo comprobar una mayor diversidad, concretamente cuatro modelos diferentes de participación familiar. Realmente, si hacemos eco de los estudios, de la propia evidencia social de la diversidad familiar y de la multitud de aspectos que entraña el concepto de participación, no resulta tan extraño que se amplíe el número de perfiles, mismos que reflejan una mayor diversidad de modelos de participación.

Considerando los cuatro perfiles obtenidos de mayor a menor participación familiar, el definido como *perfil participativo no normativo* (perfil 1) presenta un modelo de participación altamente comprometido con el centro educativo en todos los aspectos contemplados, excepto en la implicación en las AMPA y en el CE.

Atendiendo a estos resultados, somos conscientes de las numerosas y diversas dificultades que deben afrontar las AMPA para involucrar a las familias de los centros escolares, como también lo es la gestión democrática de los CE (Buarque, 2012). De acuerdo con Martínez Cerón (2004), predomina un desinterés generalizado por la participación, que se agudiza aún más en los mecanismos o vías de participación establecidos por la normativa (CE y AMPA), lo cual incrementa la distancia entre ésta y la realidad.

Para evitar caer en la demagogia de la participación familiar en este perfil, debemos considerar también que los resultados obtenidos señalan una tendencia, por parte de las familias, a aumentar la calidad de la comunicación, su participación en las actividades del centro, y el sentimiento de pertenencia e implicación directa. Al respecto, estudios previos ponen de manifiesto que entre “los recursos más empleados por los padres para comunicarse con el profesorado se encuentran las reuniones grupales en las que se informa de cuestiones generales del grupo-clase y del centro educativo, así como las entrevistas puntuales” (García-Sanz *et al.*, 2010: 184).

Por último, los resultados obtenidos señalan que el modelo de alta participación (perfil 1) es predominante entre las familias de nacionalidad española, si bien no necesariamente son las que tienen mayores recursos educativos en el hogar, ni el mayor nivel de estudios. Este modelo se encuentra presente exclusivamente en los centros concertados, y da cobertura a prácticamente la mitad de comunidades autónomas contempladas.

El denominado *perfil participativo normativo* (perfil 4) abarca una amplia porción de la muestra participante, así como una mayor diversidad de comunidades autónomas; podemos afirmar que se trata de un modelo muy extendido, y de cobertura nacional. Se compone de familias en las que la comunicación con el centro, el sentimiento de pertenencia al mismo, la implicación directa en el proceso educativo de sus hijos y su participación en el CE han sido variables significativas para la configuración del perfil. Se trata de familias de nacionalidad española cuyos hijos acuden a centros públicos y privados, se encuentran altamente implicadas en la AMPA, y presentan los niveles más bajos de estudios, pero disponen de bastantes recursos educativos en el hogar.

Este perfil es antagónico al anterior en cuanto a que las familias que lo conforman participan especialmente en la AMPA y el CE. Se trata de los padres y madres que prefieren implicarse en los dos órganos en los que están representados oficialmente.

La constitución de los dos perfiles mencionados hasta ahora, lejos de quedar reducida a una paradoja incoherente, nos lleva a pensar que la realidad familiar experimenta las mismas contradicciones, dilemas y disyuntivas propias de la sociedad en la que se encuentra inmersa. Y es que la participación, como valor, requiere de una elección personal que se traduce en un compromiso de actuación. Creer que la participación familiar se debe extender a todas las vías ofertadas en los centros educativos, es partir de un planteamiento equívoco. Los valores, por definición, son inagotables en

sí mismos, ya que adquieren distintas manifestaciones. Así lo expresan Ortega y Mínguez (2001: 20) al considerar el valor como el “modelo ideal de realización personal que intentamos, a lo largo de nuestra vida, plasmar en nuestra conducta, sin llegar a agotar nunca la realización del valor”. En este sentido, son las familias las que, en última instancia, deciden cuándo, cómo y en qué participar, dentro de las opciones que se les brindan.

En lo que respecta al denominado *perfil no participativo con sentimiento de pertenencia* (perfil 2), éste quedó conformado por familias de alumnos matriculados mayoritariamente en centros públicos y concertados, que poseen el menor índice de participación en las actividades del centro, pero un alto sentimiento de pertenencia al mismo. Integra el menor número de familias de todos los configurados, las cuales se distribuyen fundamentalmente entre seis comunidades autónomas. En este sentido, coincidimos con lo señalado por Reparaz y Naval (2014), quienes afirman que para participar no es suficiente con disponer de voluntad e iniciativa; además de querer, se debe saber y poder participar. En esta línea, los hallazgos de Valdés y Urías (2011) indican que los padres y madres consideran importante participar en la educación de los hijos desde el hogar, pero no tienen en cuenta la comunicación y apoyo a la escuela. Estos autores recomiendan capacitar a las familias para que adquieran una visión más amplia de las formas en las que pueden participar en la educación de sus hijos, con el fin de que puedan convertirse en agentes activos de los cambios educativos.

Este perfil se compone de las familias más jóvenes, de nacionalidad no española y con un nivel de estudios de los más bajos. Debemos reconocer que existe un interés manifiesto por las familias inmigrantes hacia la escolarización de sus hijos, que contribuye a despertar el sentimiento de pertenencia. Sin embargo, tal y como exponen Maiztegui-Oñate e Ibarrola-Armendariz (2012), a pesar

de admitir que la escolarización de sus hijos es un factor clave de estabilidad e integración social que les permitirá prosperar en la sociedad de acogida y materializar un proyecto de movilidad social, estas familias muestran una menor implicación en las tareas para casa, así como en las relacionadas con el centro escolar.

Algunos de los estudios previos sobre participación familiar e inmigración ya habían puesto en evidencia que los niveles de participación suelen ser mayores en familias de nacionalidad española frente a la nacionalidad no española (Garreta, 2008; Santos y Lorenzo, 2009). Atendiendo a lo expuesto, podemos afirmar que, desafortunadamente, continúa presente en el panorama español de la participación familiar en los centros educativos esta dualidad en función de la nacionalidad.

Por otra parte, teniendo en cuenta el nivel de empobrecimiento de las familias inmigrantes, principalmente como consecuencia del desempleo y de la ocupación precaria a que las ha orillado la crisis, no es de extrañar que la dotación del hogar referida al número de libros, a los recursos vinculados con el aprendizaje y otros medios materiales sea la menor de todas las obtenidas. El “VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España” (Fundación Foessa, 2014) deja en claro esta situación al exponer que las tasas de desempleo entre el colectivo extranjero avanzan a un ritmo vertiginoso, ya que han pasado de 12.37 por ciento en 2007 a 36.6 por ciento en 2013. No obstante, las creencias referidas a la autoeficacia, la percepción de aspectos vitales como el tiempo, la energía y los conocimientos, y las variables de tipo socioeconómico como la renta y el nivel de estudios, tienen un valor secundario como aspectos decisivos en la participación de las familias en respuesta a la invitación a participar por parte de los centros educativos, el profesorado o de los propios niños (Walker *et al.*, 2010).

Este perfil se asemeja a los resultados obtenidos por Yoder y Lopez (2013), quienes demostraron que las familias con escasos

recursos son extraordinariamente creativas en su capacidad para resolver problemas educativos, motivadas fundamentalmente por el valor que otorgan a la educación; esto conlleva la escasa probabilidad de que la falta de participación se atribuya exclusivamente a la falta de recursos, sino más bien a la marginación que se desprende del miedo, la culpa, la vergüenza y la impotencia debido a su colocación jerárquica. A este respecto, Hands (2013) defiende el apoyo de estrategias e iniciativas inclusivas que promuevan la participación de las familias que se enfrentan a riesgos de exclusión social como la pobreza o pertenecer a un grupo cultural no aceptado por el resto.

En el grupo de familias que hemos definido como *perfil no participativo* (perfil 3), también predominan las que han matriculado a sus hijos en los centros de primaria de titularidad pública y concertada. Son familias de nacionalidad española, todas ellas de la comunidad de Madrid, con los más altos niveles de estudios y el mayor número de recursos en el hogar, tanto materiales como de aprendizaje. Sin embargo, en lo que respecta a la participación, estas familias presentan bajos índices de implicación en la institución educativa con respecto al resto de perfiles, y denotan un escaso sentimiento de pertenencia al centro. Aunque este modelo es contrario al perfil participativo no normativo, y aún más al perfil participativo normativo, se corrobora que la participación de las familias no necesariamente está vinculada a su nivel de estudios ni a la dotación de recursos en el hogar, a pesar de que, tradicionalmente, los mayores niveles de participación de las familias se han vinculado significativamente a un mayor nivel de estudios (INCE, 2000; Pérez-Díaz *et al.*, 2009). Por ello, tomando en cuenta los resultados de esta investigación, así como la recomendación de Martínez-González *et al.* (2000) de estimular a los padres con menor nivel de estudios a que se impliquen en las actividades del centro, deberíamos sumar también promover que los progenitores con

altos niveles de estudios se impliquen en la educación escolar de sus hijos.

Al contrario de lo que ocurre en el perfil anterior, las familias que configuran este perfil presentan un bajo nivel de sentimiento de pertenencia. Atendiendo a los indicadores contemplados en el estudio estatal sobre convivencia escolar realizado por el Observatorio Estatal de la Convivencia (2010), el sentimiento de pertenencia, de forma general, puede ser definido como la confianza que depositan las familias, los alumnos y los profesores en la capacidad educativa del centro para preparar a las nuevas generaciones hacia la vida adulta; concretamente consiste en preparar para la adquisición de un trabajo y para tomar las propias decisiones. Por el contrario, aquellos que muestran un bajo nivel de pertenencia consideran que las iniciativas que provienen del centro escolar son una pérdida de tiempo, y se muestran a favor o indiferentes ante el cambio de centro. Por eso, consideramos que las familias que integran este último perfil muestran un menor interés hacia las cuestiones escolares, pues no sienten el centro como algo propio.

Las características de cada uno de los cuatro perfiles de participación familiar permitirán el diseño, aplicación y evaluación de programas de intervención contextualizados, dirigidos tanto a las familias como al profesorado, encaminados a mejorar aquellas variables específicas que deban reforzarse en cada realidad educativa. De este modo, si tras la evaluación de necesidades en un centro o centros concretos se detecta mayoritariamente un *perfil participativo no normativo*, habrá que insistir en tratar de optimizar la participación de los padres y madres en las AMPA y/o en el CE; cuando el perfil predominante es *no participativo con sentimiento de pertenencia*, la intervención irá dirigida fundamentalmente a enseñar a las familias a participar en la educación de sus hijos, partiendo del hecho reconocido de que éstas están motivadas para ello; si se trata de un *perfil no participativo*, nos

encontramos ante el caso más complejo en el que la intervención deberá integrar contenidos relacionados con un gran número de variables; únicamente cuando en la evaluación de necesidades encontremos mayoritariamente un *perfil participativo normativo*, la intervención será nula o muy leve. En el caso de hallar varios perfiles predominantes de participación familiar, la actuación se encaminará a optimizar todos aquellos aspectos que sean detectados como mejorables.

Desde un planteamiento ético, no todos los perfiles de participación familiar deberían valer lo mismo, pero aunque ya existen criterios para tomar decisiones al respecto, como futura línea de investigación, sería conveniente realizar estudios que permitan identificar el impacto de estos perfiles en el aprendizaje integral del alumnado. Igualmente, como se acaba de mencionar, otra línea de investigación podría centrarse en determinar las carencias de cada centro educativo en materia de participación familiar para diseñar, aplicar y evaluar programas de intervención específicos, capaces de dar cobertura a las necesidades detectadas.

Para concluir, añadimos que lo más innovador de los resultados obtenidos en esta investigación ha sido la obtención de cuatro perfiles de participación en lugar de la dicotomía a la que estamos acostumbrados. Otro hallazgo importante es que si bien las familias inmigrantes muestran bajos niveles de participación y escasos recursos educativos, tienen un elevado sentimiento de pertenencia derivado de considerar al centro como un mecanismo de integración de sus hijos. Por último, esta investigación ha cuestionado la asociación entre nivel de estudios y grado de participación, dado que las familias con un mayor nivel de estudios no presentan las cotas más altas de participación. Por todo ello, consideramos que este trabajo constituye un nuevo punto de partida en la reflexión sobre la participación familiar en el proceso educativo del alumnado de educación primaria en España.

REFERENCIAS

- AZPILLAGA, Verónica, Nahia Intxausti y Luís Joaristi (2014), "Implicación de las familias en los centros escolares de alta eficacia en la Comunidad Autónoma Vasca", *Bordón*, vol. 66, núm 3, pp. 27-33.
- BEVERIDGE, Sally (2004), "Pupil Participation and the Home-School Relationship", *European Journal of Special Needs Education*, vol. 19, núm. 1, pp. 3-16.
- BLANCO, Rosa y Mami Umayahara (coords.) (2004), *Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana*, Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- BUARQUE, María Betania (2012), "La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública", *Educar*, vol. 48, núm. 2, pp. 285-298.
- CASTRO, Ana y Rosa García-Ruiz (2013), "La visión del profesorado de educación infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar", *Aula Abierta*, vol. 41, núm. 1, pp. 73-84.
- CRIPPS, Kayla y Brett Zyromski (2009), "Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for parental involvement in middle schools", *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, vol. 33, núm. 4, pp. 1-13.
- DAVIES, Jonathon y Vincent Skinner (1992), "Parental Responses to Records of Achievement: A primary school case study", *Educational Research*, vol. 34, núm. 2, pp. 117-131.
- DEVELLIS, Robert F. (2003), *Scale Development: Theory and applications*, Thousand Oaks, Sage.
- EGIDO, Inmaculada (2014), "Marcos normativos de la participación de las familias en los sistemas educativos europeos. Una visión comparada", en Consejo Escolar del Estado (coord.), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, pp. 35-56.
- EPSTEIN, Joyce L. (2009), *School, Family and Community Partnership. Your handbook for action*, Londres, Sage.
- EPSTEIN, Joyce L. (2011), *School, Family and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*, Philadelphia, Westview Press.
- EVANS, Michael P. (2013), "Educating Preservice Teachers for Family, School, and Community Engagement", *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 123-133.
- FAN, Xitao y Michael Chen (2001), "Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A meta analysis", *Educational Psychology Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 1-22.
- Fundación Foessa (2014), "VII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España", Madrid, Arias Montano, en: http://www.foessa2014.es/informe/uploaded/descargas/VII_INFORME.pdf (consulta: 27 de noviembre de 2015).
- GARCÍA-Sanz, M^a Paz, M^a Ángeles Gomariz, M^a Ángeles Hernández y Joaquín Parra (2010), "La comunicación entre la familia y el centro educativo, desde la percepción de los padres y madres de los alumnos", *Educatio Siglo XXI*, vol. 28, núm. 1, pp. 157-188.
- GARRETA, Jordi (2008), "Escuela, familia de origen inmigrante y participación", *Revista de Educación*, núm. 345, pp. 133-155.
- GIBSON, Donna y Renee Jefferson (2006), "The Effect of Perceived Parental Involvement and the Use of Growth-Fostering Relationships on Self-Concept in Adolescents Participating in Gear Up", *Adolescence*, vol. 41, núm. 161, pp. 111-125.
- GIRÓ, Joaquín y Sergio Andrés (2012), "Las familias se suben a la 'marea verde': el papel de madres y padres en las movilizaciones educativas", *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 3, pp. 627-643.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación-Observatorio Convivencia Escolar (2010), *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la ESO 2010*, Ministerio de Educación, en: http://www.madrid.org/dat_norte/WEBDATMARCOS/supe/convivencia/estudio.estatal2010.pdf (consulta: 13 de diciembre de 2015).
- Gobierno de España-Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD) (2013), *Alumnado matriculado. Resultados detallados curso 2013-14*, en: <https://www.educacion.gob.es/educabase/tabla.do?path=/Educacion/Alumnado/Matriculado/2013-2014RD/RG Primaria/l0/&file=RD13AlumRgTitSexoCursoPrimaria4.px&type=pcaxis&L=0> (consulta: 5 de octubre de 2015).
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Consejo Escolar del Estado (2014), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, MECD.
- GOMARIZ, M^a Ángeles, Joaquín Parra, M^a Paz García-Sanz, M^a Ángeles Hernández y Juan Pérez (2008), *La comunicación entre la familia y el centro educativo*, Murcia, Consejo Escolar de la Región de Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.
- HANDS, Catherine (2013), "Including all Families in Education: School district-level efforts to promote parent engagement in Ontario, Canada", *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 134-149.
- HOFMAN, Roelande H., Adriaan Hofman, Henk Guldemond y AnneBert Dijkstra (1996), "Variation in Effectiveness between Private and Public Schools: The impact of school and

- family networks”, *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, vol. 2, núm. 4, pp. 366-394.
- Instituto Nacional de Calidad Educativa (INCE) (2000), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, Secretaría General Técnica-Centro de Publicaciones.
- JEYNES, William (2010), “The Salience of the Subtle Aspects of Parental Involvement and Encouraging that Involvement: Implications for school-based programs”, *Teachers College Record*, vol. 112, núm. 3, pp. 747-774.
- JURADO, Carmen (2009), “La familia y su participación en la comunidad educativa”, *Revista Digital de Innovación y Experiencias Educativas*, núm. 23, pp. 1-10.
- LAU, Eva, Hui Li y Nirmala Rao (2011), “Parental Involvement and Children’s Readiness for School in China”, *Educational Research*, vol. 53, núm. 1, pp. 95-113.
- MAIZTEGUI-Oñate, Concepción y Aitor Ibarrola-Armendariz (2012), “Réditos potenciales de la participación de las familias inmigrantes en el centro escolar y posibles dificultades”, *Revista de Psicología, Ciències de l’Educació i de l’Esport*, vol. 30, núm. 2, pp. 33-41.
- MARINA, José Antonio (2004), *Aprender a vivir*, Barcelona, Ariel.
- MARTÍNEZ Cerón, Ginés (2004), “La participación de los padres y las madres. Eje del modelo educativo de CEAP”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 333, pp. 46-49.
- MARTÍNEZ-González, Raquel Amaya, Marisa Pereira, Blanca Rodríguez, Ana Peña, Rosario Martínez, M^a Paz García González, Begoña Donaire, Ana Isabel Álvarez y Victoria Casielles (2000), “Dinamización de las relaciones familia-centro escolar a través de la formación del profesorado en este campo de actuación”, *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 11, núm. 9, pp. 107-120.
- MEHLIG, Lisa M. y Lee Shumow (2013), “How is my Child Doing?: Preparing pre-service teachers to engage parents through assessment”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 181-194.
- MILLER, Gloria E., Cathy Lines, Erin Sullivan y Kirsten Hermanutz (2013), “Preparing Educators to Partner with Families”, *Teaching Education*, vol. 24, núm. 2, pp. 150-163.
- MÍNGUEZ, Ramón (2014), “Ética de la vida familiar y transmisión de valores morales”, *Revista de Educación*, núm. 363, pp. 210-229.
- MO, Yun y Kusum Singh (2008), “Parents’ Relationships and Involvement: Effects on students’ school engagement and performance”, *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, vol. 31, núm. 10, pp. 1-11.
- MURRAY, Mary, Lisa Handyside, Leslie Straka y Tabbatha Arton-Titus (2013), “Parent Empowerment: Connecting with preservice special education teachers”, *School Community Journal*, vol. 23, núm. 1, pp. 145-168.
- ORTEGA, Pedro y Ramón Mínguez (2001), *Los valores en la educación*, Murcia, Ariel.
- ORTIZ, Luis (2014), “Ética, trabajo y examen. La formación de la disposición escolar en medios sociales desfavorecidos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVI, núm. 143, pp. 86-104.
- PÉREZ-DÍAZ, Víctor, Juan Carlos Rodríguez y Juan Jesús Fernández (2009), *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*, Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros.
- REPARAZ, Charo y Concepción Naval (2014), “Bases conceptuales de la participación de las familias”, en Consejo Escolar del Estado (ed.), *La participación de las familias en la educación escolar*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 21-34.
- SÁNCHEZ NÚÑEZ, Christian Alexis y Antonio García Guzmán (2009), “Implicación de las familias en una escuela intercultural: una visión compartida”, *Revista de Educación Inclusiva*, vol. 2, núm. 2, pp. 11-30.
- SANTOS, Miguel Ángel y M^a del Mar Lorenzo (2009), “La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia”, *Revista de Educación*, núm. 350, pp. 277-300.
- SHELDON, Steven B. y Joyce L. Epstein (2005), “Involvement Counts: Family and community partnerships and math achievement”, *Journal of Educational Research*, vol. 98, núm. 4, pp. 196-206.
- STITT, Nichole M. y Nancy J. Brooks (2014), “Reconceptualizing Parent Involvement: Parent as accomplice or parent as partner?”, *Schools: Studies in Education*, vol. 11, núm. 1, pp. 75-101.
- SYMEOU, Loizos (2006), “Cultural and Social Capital: What can we learn for investigating and strengthening school-family collaboration?”, *Cultura y Educación*, vol. 18, núm. 3-4, pp. 219-229.
- VALDÉS, Ángel Alberto y Maricela Urías (2011), “Creencias de padres y madres acerca de la participación en la educación de sus hijos”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 99-114.
- WALKER, Joan, Susan Shenker y Kathleen Hoover-Dempsey (2010), “Why do Parents Become Involved in their Children’s Education? Implications for school counselors”, *Professional School Counseling*, vol. 14, núm. 1, pp. 27-41.
- YODER, Jamie y Amy Lopez (2013), “Parent’s Perceptions of Involvement in Children’s Education: Findings from a qualitative study of public housing residents”, *Child and Adolescent Social Work Journal*, vol. 30, núm. 5, pp. 415-433.

Experiencias y significados de la igualdad de género en dirigentes universitarias: rupturas, adaptaciones y continuidades

CARMEN GLORIA GODOY RAMOS*

En el presente trabajo se analizan los significados que adquiere la igualdad de género en dirigentes estudiantiles, desde la perspectiva de mujeres que participan o participaron en los últimos cinco años en centros de estudiantes y/o federaciones de universidades chilenas públicas y privadas. Por una parte, se hace especial énfasis en los referentes familiares y motivaciones para participar en la vida política universitaria, y por otra, en las experiencias y desafíos que plantea ocupar espacios aparentemente neutros en términos de género. El trabajo se inscribe en una investigación en curso que se propone caracterizar los discursos públicos en torno al concepto de “igualdad de género” que emergieron en Chile a partir de la década de 1990, y su recepción en estudiantes universitarias y profesionales.

In this article we analyze the meanings gender equality acquires for student leaders, from the perspective of women who participate or have participated over the last five years in student centers and/or federations at Chilean public and private universities. On the one hand, we place special emphasis on family referents and motivations to participate in university politics, and on the other, on the experiences and challenges of occupying spaces which are apparently neutral in terms of gender. Our research is part of an ongoing investigation which seeks to characterize the public discourse surrounding the concept of “gender equality” which emerged in Chile starting in the 1990s, and its acceptance among university students and professionals.

Palabras clave

Género
Mujeres
Universidades
Organizaciones estudiantiles
Participación política

Keywords

Gender
Women
Universities
Student organizations
Political involvement

Recepción: 10 de septiembre de 2015 | Aceptación: 9 de diciembre de 2015

- * Profesora de la Escuela de Antropología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Doctora en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Líneas de investigación: género, familia, subjetividad, ciudadanía. Publicaciones recientes: (2015), “El discurso de la igualdad de género en el Chile neoliberal: ¿nuevos significados para la igualdad?”, en M. Castillo Gallardo y C. Maldonado Graus (eds.), *Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*, Santiago, RIL Editores, pp. 249-271; (2014), “Transgresión y disciplinamiento en ‘el estelar del pueblo’”, *Revista de Antropología Experimental*, núm. 14, pp. 45-53, en: <http://www.ujaen.es/huesped/rae/articulos2014/4godoy14.pdf>
CE: cggodoy82@hotmail.com

INTRODUCCIÓN¹

Entre 1990 y la primera década del siglo XXI, en Chile se consolidan las transformaciones estructurales impuestas por la dictadura en el ámbito económico y político, al mismo tiempo que se produce la inserción del país en el mercado global. Con ello, la población que nace y crece en ese periodo vive inmersa en un proceso de modernización acelerada, particularmente en el ámbito tecnológico, lo cual se ha traducido en un acceso más rápido a la información y a otros patrones culturales en el ámbito de las prácticas y representaciones sexo-genéricas. En medio de las paradojas del neoliberalismo y las tensiones que genera la coexistencia de posturas liberales en lo económico, y conservadoras en el plano de la moral, se han producido importantes transformaciones en los roles que hombres y mujeres desempeñan en el espacio público y privado, las cuales se pueden identificar, especialmente, entre mujeres menores de 40 años.

Dichos cambios consolidan la opción profesional, sobre todo para las mujeres pertenecientes a los sectores de ingresos medios y altos. Autonomía, autorrealización y capacidad de elección son ideas fomentadas por los cambios económicos, los cuales han influido en las transformaciones de las relaciones sociales de género. Estas ideas han estado estrechamente relacionadas con la creación de una institucionalidad y la materialización de diversas iniciativas legales que han contribuido a instalar el “discurso de igualdad de género en Chile” (Godoy, 2013; 2015); no obstante lo anterior, la dimensión política de este discurso tiende a quedar neutralizada por la lógica

económica neoliberal, que posibilita el reacomodo y la resignificación de las ideologías de género más conservadoras.

La educación superior universitaria es un ámbito en el que la presencia femenina se ha ido haciendo cada vez más importante durante la última década. En términos generales, entre los años 1990 y 2000 la cobertura en educación superior en el país aumentó casi al doble (de 16 a 31.5 por ciento de la población entre 18 y 24 años de edad), “el más importante incremento que haya tenido este nivel educacional en la historia” (Teitelboim y Salfate, 2003: 171); para el 2014 había ya una “cobertura bruta de 60 por ciento y neta de 39 por ciento” (SIES, 2014: 52).²

La ampliación de la cobertura se produjo en el marco de la diversificación de la oferta educativa en razón del aumento del número de universidades ocurrido desde la reforma del año 1981, pero esto no implicó la disminución de los niveles de desigualdad entre los estudiantes sino que, al contrario, aumentó la cercanía entre escuela y clase social (Ruiz, 2010); los y las estudiantes que hoy ingresan a la educación superior corresponden, en su mayoría, a la primera generación de su familia que puede acceder a estudios superiores y a convertirse en profesionales. No obstante, al prestigio asociado al hecho de contar con estudios universitarios y las expectativas que esto genera se suman las dificultades que conllevan los excesivos costos de los aranceles (es decir, el costo anual de las carreras universitarias) y la escasa preparación de los estudiantes frente a las exigencias académicas, dadas las desigualdades y deficiencias del sistema educativo chileno. A esto se agrega el alto nivel de

1 Este trabajo forma parte del Proyecto FONDECYT de Iniciación en Investigación N° 11130005 (2013-2016), financiado por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica-CONICYT: “El discurso de la igualdad de género en Chile y su recepción en mujeres jóvenes de las capas medias y altas”. En la fase de realización de las entrevistas (mayo 2014 a septiembre de 2014, y junio de 2015) participaron Angélica Santos y Manuela Rodríguez, egresadas de la carrera de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, y Daniela Cornejo, licenciada en Sociología de la Universidad de Chile, a quienes agradezco también sus reflexiones y sugerencias.

2 La cobertura bruta corresponde a la proporción entre el número total de estudiantes que asisten a la educación superior y la población total de 18 a 24 años, mientras la cobertura neta se refiere a la proporción entre el número total de estudiantes de entre 18 y 24 años que asisten a la educación superior y el total de la población comprendido en el mismo rango etario.

endeudamiento con entidades bancarias en el que muchas familias deben incurrir para costear una carrera universitaria para sus hijos e hijas.³

En este contexto, y producto de las desigualdades de carácter estructural, se han producido movilizaciones estudiantiles masivas, particularmente entre los años 2006 y 2011,⁴ en las que participaron muchas estudiantes secundarias y universitarias, y en las que se percibieron liderazgos femeninos que articularon de manera novedosa la demanda por el derecho a la educación y la ampliación de los derechos de las mujeres. En el caso de las líderes universitarias, algunas han llegado a tener mucha visibilidad pública —incluso a nivel internacional—, como es el caso de la presidenta de la Federación de Estudiantes de la Universidad de Chile (FECH), Camila Vallejo (2010-2011), actual diputada por el Partido Comunista.

El trabajo que presentamos aborda la presencia femenina en las dirigencias universitarias. Forma parte de una investigación en curso que se enfoca en la relación entre el discurso público sobre la igualdad de género —que como señalábamos anteriormente, se instala en Chile a partir de la década de 1990— y en los significados que las mujeres jóvenes le otorgan al concepto de igualdad de género en la construcción de sus proyectos de vida y en sus prácticas cotidianas, así como su apropiación y/o resistencia como referente y como discurso que incorpora nuevos derechos para las mujeres. Cabe señalar que la relevancia de la categoría género para el análisis social radica en la posibilidad de abordar “las relaciones de poder y desigualdad estructural entre los sexos” que se manifiestan en las distintas esferas de la vida social y la vida privada

(Valdivieso, 2009: 30). Del mismo modo, permite comprender

...cómo la simbolización cultural de la diferencia sexual afecta las relaciones entre hombres y mujeres, así como estructura la política, la economía, el sistema jurídico legal, las instituciones del Estado, la vida privada, la intimidad, las ideologías, las ciencias y otros sistemas de conocimiento (Bonan y Guzmán, 2007: 2).

Ahora bien, como plantea María Luisa Femenías, la igualdad no es un concepto unívoco, sino que supone tanto la heterogeneidad básica de todos los seres humanos, como “la multiplicidad de variables desde las que se la puede juzgar”; siguiendo a Amorós señala que la igualdad implica grados de realización, que en el caso de las mujeres tienen que ver con su tardía constitución “como ‘individuos’ y por tanto ‘iguales’ a partir de la obtención de reconocimiento” (Femenías, 2007: 51).

Sonia Álvarez planteaba, hacia fines de los noventa, que la introducción de la “perspectiva de género” en el ámbito estatal en Latinoamérica se debió, en parte, al impulso de una agenda modernizadora con un carácter más técnico que político, de tal modo que el término género se habría convertido, entre algunos funcionarios públicos, en un indicador “neutro de modernidad y ‘desarrollo’ en vez de un terreno o dominio minado por relaciones desiguales de poder entre mujeres y hombres” (Álvarez, 1998: 2). En este sentido, la igualdad de género se plantea como una meta o un horizonte de expectativas a partir del cual hombres y mujeres deben ser tratados en justicia “de acuerdo a sus propias particularidades y necesidades, por lo tanto, la igualdad

3 Para el año 2014, el 62 por ciento de los ingresos de las instituciones de educación superior en Chile (que incluye universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) provienen de los aranceles (colegiaturas), de los cuales cerca de 52 por ciento se encuentra subsidiado por medio de créditos y becas que otorga el Estado. El porcentaje restante proviene de fondos propios de las familias, créditos privados, otras becas y otras fuentes (SIES, 2014: 16).

4 Véase, por ejemplo, Falabella (2008); y respecto a la repercusión internacional de las movilizaciones, Smink (2011). Durante 2015 también se ha producido una importante movilización a nivel universitario, cuyo eje es la demanda por la gratuidad de la educación para los estudiantes, tanto de instituciones estatales como privadas.

supone derechos, responsabilidades y oportunidades”. Y esto implica, a la vez, el derecho al ejercicio pleno de la ciudadanía política, civil y social (América Latina Genera, cit. en Godoy, 2015).

La igualdad de género constituye referente universal de las sociedades democráticas (Théry, 2004), y en Chile se ha convertido también en un indicador y un horizonte respecto a la democratización de la vida social; sin embargo, las transformaciones producidas en esa materia no influyen de manera homogénea en la configuración de las subjetividades de las nuevas generaciones de mujeres. Factores como el nivel socio-económico, el acceso a nuevas tecnologías y redes sociales, el entorno educacional y familiar, y las creencias religiosas pueden incidir en un mayor o menor grado de adhesión y valoración del discurso de igualdad de género, o sus alcances, lo que se traduce en distintas prácticas y representaciones acerca de los roles apropiados para hombres y mujeres en el espacio público y privado.

Con base en lo anterior, consideramos la necesidad de realizar entrevistas a estudiantes universitarias que participaran activamente en una organización estudiantil. Nuestro propósito apunta a conocer las motivaciones que las llevan a formar parte de la vida política universitaria y, particularmente, los significados de la igualdad de género, tanto en la organización como en sus estudios y vida personal, en un espacio aparentemente más horizontal y neutro en términos de género. En este sentido, abordamos una dimensión específica del modo en que un grupo acotado de jóvenes construyen sus experiencias de participación política y cómo se podrían problematizar respecto a la ciudadanía de las mujeres. Como plantea Nancy Fraser, las desigualdades de género deben ser abordadas tanto en su dimensión estructural, ligada a diferencias

económicas, como en su dimensión simbólica, que se expresa en patrones culturales que legitiman la subordinación de lo femenino. De esta manera, el género aparece “como un eje categorial que abarca dos dimensiones de orden social”: distribución y reconocimiento; estas dimensiones interactúan entre sí, aun cuando mantienen cierto grado de independencia (Fraser, 2013: 162-163). En este sentido, la justicia de género se sustenta en el principio de “paridad de participación”, una condición cualitativa que supone “la condición de ser un igual, de ser un par con otros, de interactuar con ellos como iguales” (Fraser, 2013: 166).

De acuerdo a lo anterior, la realización de entrevistas a jóvenes comprometidas con una organización estudiantil nos ha permitido, por un lado, complementar opiniones y percepciones respecto a las rupturas y continuidades en los roles, prácticas e imaginarios de género, y por otro, abordar un espacio en el cual la participación femenina no sólo ha aumentado, sino que presenta algunas características similares a la participación de las mujeres en la vida política en general, con algún grado de independencia respecto de la afiliación política más institucionalizada o convencional. En este sentido, cabe recordar que la universidad se ha constituido históricamente como un espacio político de formación de dirigencias en estrecha relación con los partidos políticos tradicionales; no obstante, en la actualidad se observa mayor influencia de otro tipo de colectividades políticas (Lobos, 2014).⁵

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación en que se inscribe este trabajo es de carácter cualitativo y se enfoca en los discursos sociales que se expresan en las narrativas de los propios sujetos. Entendemos

5 Por ejemplo, Frente de Estudiantes Libertarios (FEL), Izquierda Autónoma (IA), Unión Nacional Estudiantil (UNE) y “colectivos” como Revolución Democrática (RD, actualmente constituido como partido político), Juventudes Guevaristas, Acción Liberal y el Partido Progresista de Chile (Pro) (Vargas, 2015). Varias de estas agrupaciones han surgido en la última década. También se cuenta la presencia muy acotada del movimiento gremialista y las juventudes socialistas.

que el discurso se constituye a partir de recursos lingüísticos comunes preexistentes, y que su apropiación corresponde a una interpretación de la realidad desde una posición particular (de clase, género, sexo, raza y/o etnia) (Godoy, 2015). En este sentido, siguiendo a Fraser, una teoría del discurso puede ayudar a comprender la formación de las identidades sociales de hombres y mujeres, en tanto tramas complejas de significados y “redes de interpretación”, así como los modos “en que se forman y desintegran los grupos sociales, entendidos como agentes colectivos” (Fraser, 1997: 2).

Además, esta teoría permite analizar las maneras en que la hegemonía cultural de los grupos dominantes se asegura y se debate, a la vez que permite “dar luz sobre los proyectos de cambio social emancipatorios y sobre la práctica política” (Fraser, 1997: 2). En este caso, los significados atribuidos a la diferencia sexual en un contexto relacional dialogan con las representaciones y significados generados desde las instituciones sociales, ya sea por las tensiones de la diferencia, o por el silencio de ciertas similitudes. De esta forma, un discurso de género obedece a los condicionamientos culturales, intereses sociales y políticos que movilizan a los sujetos que los portan, es decir, las estrategias de sentido que ponen en juego (Grau *et al.*, 1997, cit. en Godoy, 2015).

La principal técnica utilizada fue la entrevista cualitativa, en tanto que posibilita el acercamiento al campo de las representaciones sociales, los “sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales,

códigos y estereotipos cristalizados, rutas y trayectorias vitales particulares, etc.” (Delgado y Gutiérrez, 1995: 228). Esta técnica es útil para el conocimiento de los discursos “arquetípicos” de los individuos en el marco de su grupo de referencia. Conocer estos discursos es fundamental para las evaluaciones sobre sí mismo y los otros, tanto en lo concerniente a las interacciones personales, como a la integración entre el individuo y los roles sociales que debe desempeñar (Delgado y Gutiérrez, 1995).

La investigación contempla entrevistas a estudiantes universitarias y profesionales sin participación en organizaciones, así como a mujeres profesionales que participan en organizaciones de la sociedad civil pro-igualdad. Para efectos de esta investigación, a estas mujeres las definimos, al igual que a las dirigentas universitarias, como informantes clave.⁶ El análisis que presentamos aquí corresponde a 12 entrevistas semiestructuradas realizadas a estudiantes de entre 20 y 31 años, de universidades pertenecientes al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), que incluye universidades estatales y particulares con aporte estatal, y universidades privadas.⁷ Se estableció como criterio el que participaran activamente en una organización estudiantil. Dado que las elecciones son anuales se incluyó a jóvenes que hubiesen participado entre 2011 y el ciclo 2013-2014. Al momento de las entrevistas, las estudiantes ocupaban cargos en centros de estudiantes y federaciones, tanto a nivel de presidencia y vicepresidencia (en ambos casos en una federación y/o centro de estudiantes), como en secretarías, jefaturas

6 De un total de 47 entrevistas realizadas entre el 2014 y 2015, 22 corresponden a informantes clave (12 dirigentas a nivel universitario y 10 mujeres profesionales ligadas a organizaciones sociedad civil), 13 a estudiantes universitarias de entre 19 y 28 años de edad de universidades del CRUCH y privadas, y 12 a mujeres profesionales de entre 25 y 38 años de edad, con/sin pareja, con/sin hijos.

7 El CRUCH, “es una persona jurídica de derecho público, de administración autónoma, creado por ley el 14 de agosto de 1954, como un organismo de coordinación de la labor universitaria de la nación”. Está integrado por 25 rectorías de instituciones de carácter estatal o particulares con aporte estatal (creadas con anterioridad a 1980 o derivadas de aquellas), ubicadas en distintas regiones del país. Entre ellas están la Universidad de Chile y la Universidad Católica. Para mayor información véase: http://www.consejodirectores.cl/web/consejo_aporte.php (consulta: 15 de mayo de 2015). Las universidades privadas consideradas en este trabajo fueron: Universidad Adolfo Ibáñez, Universidad Alberto Hurtado, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Universidad Central, Universidad del Desarrollo, Universidad Diego Portales y Universidad Finis Terrae.

y/o vocalías en áreas específicas (cultura, finanzas, sexualidad) de las mismas organizaciones. Sólo se entrevistó a una mujer recién titulada y que trabajaba, expresidenta del centro de estudiantes de su carrera, que fue la primera mujer en ocupar ese cargo.

Para seleccionar a quienes participarían en la investigación y realizar las entrevistas, en primer lugar se seleccionaron las universidades en las que se encontraban mujeres en la dirigencia a nivel de federación y/o centros de estudiantes, y para identificar a las estudiantes se revisaron la prensa y las páginas web de las instituciones, así como Facebook y Twitter, que son utilizadas como plataformas para visibilizar las actividades de las organizaciones y permiten acceder a información sobre sus directivas. Una vez establecidos los contactos, las sesiones se fijaron en conjunto con la entrevistadora, privilegiando los propios lugares de estudio de las estudiantes o sus proximidades; esto con el fin de minimizar los tiempos de traslado desde los lugares donde desempeñan sus actividades, así como generar condiciones adecuadas para la realización de una entrevista.

Las entrevistas se organizaron en torno a dos ejes temáticos, a partir de los cuales se elaboró una matriz de análisis: el primer eje fue el relativo a las trayectorias y referentes para la participación, así como a las concepciones de igualdad de género y opiniones respecto a su devenir en Chile en términos políticos, institucionales, debates y legislación. El segundo eje se organizó en torno a las características de la carrera, la organización en la que participaban, sus relaciones con la autoridad a nivel institucional, los temas de género en la organización —y en la propia universidad— y por último, sus proyecciones políticas y/o profesionales. Resulta importante precisar que si bien se contaba con una pauta de preguntas organizada en torno a los temas mencionados, las entrevistas se plantearon como instancias de conversación, en las que algunos temas podían cobrar mayor relevancia de acuerdo a las experiencias e intereses de las propias

estudiantes. De esa forma, la entrevista se constituyó como una experiencia en sí misma sobre la cual el equipo que se conformó (la investigadora responsable y tres asistentes), pudo reflexionar y generar nuevas preguntas.

Considerando lo anterior, y para efectos de este trabajo, abordaremos tres temas que surgieron de las entrevistas y que nos parecen de especial relevancia: la participación y los significados que se le atribuyen a la organización y la actividad política; la familia y las historias familiares, en lo que se refiere a la participación política y al rol de las madres como sostén económico de la familia, así como las tensiones que experimentan las estudiantes entre la vida personal, familiar y política, incluidos los estudios.

Organizamos el trabajo en tres partes: en la primera, a modo de contexto, revisamos antecedentes respecto cómo se integran las mujeres a la educación superior, tanto a nivel regional como nacional; en una segunda parte desarrollamos el análisis temático de las entrevistas; y en la tercera presentamos algunas consideraciones finales.

MUJERES, IGUALDAD DE GÉNERO Y EDUCACIÓN SUPERIOR

Nelly P. Stromquist señala, respecto de la relación entre género y educación en América Latina, que en los discursos sobre la democratización de la vida social, la educación aparece como un mecanismo para la movilidad social y la democracia. Pero si bien la educación formal posibilita el acceso a mejores empleos y vidas más satisfactorias, su relación es más estrecha con la integración social que con la liberación individual o colectiva. De esta manera, la igualdad en el acceso a la educación superior —reforzada por brechas mínimas entre matrícula femenina y masculina— da la impresión de que los problemas de género son inexistentes, cuando en la práctica muchos de los derechos de las mujeres todavía no se ejercen plenamente (Stromquist, 1996).

Efectivamente, de acuerdo a Rico y Trucco (2014), en los últimos 40 años la presencia de las mujeres en la educación técnica o universitaria a nivel regional no sólo ha aumentado, sino que ha llegado a superar a la de los varones en países como Argentina, Brasil, Panamá y la República Bolivariana de Venezuela. Por su parte, en Colombia, Costa Rica, El Salvador y México no existen mayores diferencias por sexo entre los matriculados.

Las estadísticas recientes indican que la proporción de mujeres que cursan estudios de tipo técnico-profesional en los países de la región ha aumentado, sin embargo, no se concentran en las carreras de ciencia y tecnología, que son las más valoradas por el mercado laboral y que reciben los mejores salarios, sino en las áreas de ciencias sociales, negocios y leyes (Rico y Trucco, 2014). Esta segregación se encuentra asociada a “las actitudes y resultados de desempeño en estas materias, que se van formando durante la trayectoria educativa y de socialización, de manera que la diferencia en la orientación por sexo determina luego los campos ocupacionales y de estudios postsecundarios” (Rico y Trucco, 2014: 44-45). Para el año 2008, el porcentaje de mujeres de la región que se graduaba en ciencias sociales, negocios y leyes alcanzaba un 57 por ciento, mientras que 41 por ciento lo hacía en “carreras relacionadas con las ciencias, medicina, biología, física, matemática, estadística y computación, dato similar a lo que ocurre en los países de la OCDE” (UNESCO, 2012, cit. por Rico y Trucco, 2014: 45).

Por otra parte, Stromquist (2006: 370) plantea que el creciente acceso a la educación “parece ocurrir mayormente como resultado del cambio de las condiciones sociales y de la expansión general de la educación formal”, y respecto a la acción estatal, afirma que hay una tendencia “a considerar indistinto *igualdad* y *equidad*. En lugar de promover igualdad, muchos gobiernos proponen equidad confundiendo de esta manera los medios [para obtener la igualdad] con los fines”. La autora

apunta que las políticas educativas estatales se limitan a igualdad de oportunidades, entendidas como el “acceso a la educación, particularmente, acceso a educación primaria” (Stromquist, 2006: 369). Las medidas compensatorias que debe tener una “equidad real”, junto con haber sido implementadas por pocos países, tienden a focalizarse “en grupos de mujeres vulnerables: niñas en zonas rurales, niñas pobres y mujeres analfabetas”. Para Stromquist (2006: 370), esta confusión entre igualdad en el acceso y equidad, “significa también considerar que el conocimiento en la escuela es neutro en género; de esta manera, esta política falla en cuestionar la naturaleza de la experiencia escolarizada”.

De igual forma, Trucco (2014: 23) indica que el porcentaje de jóvenes de 25 a 29 años de edad de 18 países de la región que concluye una carrera universitaria (con una duración de cinco años) es de sólo 10.7, con una fuerte diferenciación por quintil de ingreso; sin embargo, es mayor el promedio de mujeres jóvenes “[que] están logrando concluir este nivel educativo en mayor proporción que los hombres, especialmente entre los quintiles de ingreso medios y altos”.

En el caso chileno, en el año 2014 la matrícula de estudiantes de educación superior (incluyendo institutos profesionales y centros de formación técnica) fue de 1 millón 215 mil 413, de los cuales 52 por ciento eran mujeres (SIES, 2014: 14). De ese total, la matrícula en universidades del CRUCH fue de 333 mil 549 estudiantes, mientras que en las privadas llegó a 376 mil 305 (SIES, 2014: 53). Datos del Ministerio de Educación muestran que entre 1983 y 2011, y en concordancia con el panorama regional, la matrícula universitaria de mujeres en las áreas de salud, ingeniería, economía y negocios, y ciencias sociales, se mantuvo en un crecimiento constante —particularmente en salud y tecnología—, de manera que para el año 2011 el número de mujeres matriculadas y tituladas superaba al de los varones (SIES, 2012). No obstante, persisten áreas que concentran

la matrícula femenina: en educación, en universidades del CRUCH y privadas, 64.37 por ciento de la matrícula total en el 2015 corresponde a mujeres, frente a un 35.63 por ciento de varones. De manera inversa, en el caso de tecnología, la matrícula total es prioritariamente masculina (75.47 por ciento), mientras que el 24.53 por ciento restante corresponde a mujeres.⁸

Para estimular el ingreso de mujeres a campos históricamente masculinizados en Chile, como las ingenierías, se han implementado algunas medidas: en el caso de la Universidad de Chile, en 2014 se implementó un Programa de Ingreso Prioritario (PEG) que promueve la incorporación de mujeres al área de ingeniería y ciencias afines, a través de la oferta de 40 cupos especiales en el plan común para quienes cumplan las condiciones de postulación. Esta universidad, además, cuenta con una Oficina de Igualdad de Oportunidades de Género, creada en el año 2013.⁹ En una línea similar, aunque sin un carácter institucional sino acotado a la facultad en que se imparte la carrera, en la Universidad Católica se creó la iniciativa Mujeres para Ingeniería UC; por una parte, se enfoca en alumnas de tercero y cuarto medio, de modo de “aumentar el talento femenino que ingresa a la Escuela de Ingeniería UC; y por otro lado, promueve “Ingenieras UC: más ideas para Chile” que “busca potenciar un ambiente de inclusión dentro de la Escuela de Ingeniería, favoreciendo la discusión y concientización de temas de género en la escuela, además de

generar redes y *role models* entre las estudiantes y egresadas”.¹⁰

MOTIVACIONES PARA LA PARTICIPACIÓN Y AGENDAS DE GÉNERO

Las estudiantes entrevistadas¹¹ provienen de sectores medios y altos, cursaron su educación secundaria en establecimientos tanto públicos (municipalizados) y particulares-subvencionados (privados que administran fondos públicos), como particulares-pagados (clasificación que incluye colegios de orientación religiosa). No obstante, entre los factores que las motivan a participar encontramos un elemento que se repite: la importancia y transversalidad de las movilizaciones estudiantiles, particularmente las del año 2011, en las cuales algunas participaron directamente. Esto se refleja en la mayoría de los relatos en frases como: “marcó hartó el liceo de donde yo venía el 2011... el grupo que se formó igual empezó a cuestionar un poco cómo nos organizábamos... de hecho repetí ese año” (24 años, CRUCH estatal), o “estábamos en el 2011... ¿cómo no íbamos a decir nada?” (21 años, CRUCH particular con aporte estatal-católica). Estas experiencias provocaron el interés por organizarse e impulsar la participación de sus compañeros y compañeras una vez que ingresaron a la universidad. Al respecto se observan dos situaciones distintas: en ciertos casos se trata de una vocación más personal, ligada a la posibilidad de incidir y provocar cambios a nivel interno que encuentra sus antecedentes

8 Fuente: Consejo Nacional de Educación, Índices Matrícula al 25 de junio de 2015, en: http://www.cned.cl/public/Secciones/SeccionIndicesPostulantes/Indices_Sistema.aspx (consulta: 30 de agosto de 2015). Parámetros utilizados: todo el país, sólo universidades (todas), sólo carreras de pregrado, sólo programas regulares, sólo horario diurno, todos los tipos de carreras, todos los tipos de ingreso.

9 En el año 2012, el entonces rector, Víctor Pérez, convocó a académicas, estudiantes y funcionarias a formar parte de una Comisión de Igualdad de Oportunidades de Género, la que inició un diagnóstico luego profundizado por la Oficina de Igualdad mencionada arriba. El trabajo de ambas instancias se publicó como un informe “que describe los principales avances en materia de equidad de género logrados en la Universidad de Chile desde su fundación, y al mismo tiempo, detectó situaciones de discriminación y brechas significativas entre hombres y mujeres en distintos campos del quehacer universitario” (Universidad de Chile-Rectoría, 2013: 27).

10 Para mayor información consúltese la página web *Nuevas ingenieras*, en: <http://www.nuevasingenierasuc.cl/#!equipo/c10mm> (consulta: 15 de mayo de 2015).

11 Todas las entrevistas se realizaron previa firma de un consentimiento informado; hemos omitido los nombres de las entrevistadas, sólo indicamos su edad, si la universidad en que estudia pertenece al CRUCH o es privada, y su carácter religioso o laico.

en trabajos voluntarios realizados en la etapa escolar (que continúan en la universidad) o la pastoral del colegio (cuando se trata de establecimientos católicos). Salir del ámbito puramente académico les permitió conocer “otra realidad totalmente distinta”. Por otra parte, y más allá de tener algún tipo de militancia, estos proyectos, que podrían parecer más individuales, se les presentan como el desafío de “cambiar las cosas”:

...siento que en mi universidad hay muchas cosas que crear, o sea, no sé, partiendo desde que por ejemplo no existía personalidad jurídica de la Federación... siento que ese diagnóstico como de tener realmente, de que todo fuese como una hoja en blanco, me motivó más aún... a decir “bueno, hay que hacerse cargo de esto” ...generar algo nuevo en vez de quedarse como en el *statu quo* y decir “bueno, aquí no pasa nada, qué lata, voy a sacar mi carrera y me voy” (20 años, privada laica).

...no quería pasar... no sé si la palabra es pasar desapercibida, pero no quería pasar por la universidad, por este periodo universitario sin hacer nada y seguir la corriente sino que quería generar cambios y en mi carrera yo tenía muchas y hacía muchas críticas y la idea es que si tú tienes críticas puedas trabajar y que eso se pueda mejorar, entonces yo creo que de ahí nació, y también es todo un tema de que siempre me gustó participar, el que fuera mujer nunca me limitó a no hacer nada (23 años, privada laica).

Cabe señalar que, a diferencia de las universidades estatales que cuentan con organizaciones de representación estudiantil de

larga data,¹² en el caso de varias universidades privadas las instancias de organización de carácter democrático son limitadas y enfocadas en temas de “bienestar estudiantil”.

Una segunda situación corresponde a aquellas jóvenes que participan en algún tipo de organización paralela a la vida universitaria, como colectivos políticos de izquierda, feministas y juventudes de partidos políticos (particularmente las Juventudes Comunistas). Esta militancia genera una identidad que orienta sus propósitos respecto a los temas a poner en la agenda. Esto también supone una trayectoria más larga y una “responsabilidad” mayor que trasciende sus deseos y posibles motivaciones personales, como se aprecia en las siguientes citas:

...cuando era *mechona*¹³ entré a un colectivo como de la universidad, que en ese minuto era el único colectivo de izquierda que existía en la universidad, aparte de las Juventudes Comunistas... en abril del año pasado, cuando ya llevábamos su buen trote, cinco, seis meses en la plataforma, yo me metí a La Alzada¹⁴ ...y en La Alzada encontré en realidad lo que anduve buscando... (21 años, privada laica)

Más que una motivación personal, es una responsabilidad porque, bueno yo milito en la Jota [juventud comunista], y un poco nos habíamos puesto el objetivo de que era necesario, bueno en ese tiempo estaba la derecha en el centro de estudiantes... dejar de que el centro de estudiantes fuera una productora de eventos, dejar de que el centro de estudiantes en el fondo fuera una piedra de tope para todos los procesos que queríamos hacer y un poco en ese sentido me

12 La FECH fue creada en el año 1906, y la Federación de Estudiantes de la Universidad Católica (FEUC) en 1938. Ambas universidades pertenecen al CRUCH.

13 Término coloquial para hacer referencia a los/las estudiantes de primer año.

14 La Alzada, Acción Feminista Libertaria, es una organización político-social creada a fines del 2012 en Santiago, vinculada al Frente de Estudiantes Libertarios. Se define como una organización que surge “frente a la necesidad de hacer visibles las diversas opresiones que mujeres y hombres viven por su condición de género y/o sexo, teniendo como objetivo luchar orgánicamente por la transformación de la estructura capitalista-patriarcal hegemónica, desde una perspectiva libertaria”. Al respecto véase: <http://laalzada.org/web/> (consulta: 15 de mayo de 2015).

tocó asumir más la responsabilidad, que ser una motivación interna que yo dijera como “¡oh! quiero ser presidenta del centro de estudiantes” (24 años, CRUCH estatal).

En tercer lugar, encontramos instancias de organización más espontáneas —aparentemente inarticuladas— entre compañeros y compañeras para “hacer algo”, que recogen también estas experiencias previas para presentar una lista o candidatura en el proceso de elección del centro de estudiantes o federación universitaria.

Estábamos carreteando con un grupo de amigos grande y empezamos a hablar. En el fondo, un poco a filosofar sobre la Universidad y todos los problemas que tenía... había que hacer algo, entonces ahí dijimos “seamos federación”... “¡Ya, pero hagámosla!”, y éramos tres, y empezamos a buscar gente que pudiera participar... tenemos un grupo de trabajo súper grande y que en el fondo son amigos que pensaron siempre parecido y que hay que organizarse y que hay que trabajar, mejorar la U [universidad], y que era necesario también un trabajo súper importante en fortalecer las bases (20 años, privada católica).

Vinculado a lo anterior, preguntamos a las entrevistadas por su visión sobre la igualdad de género en la universidad —en sus carreras y en la institución en general— y al interior de la organización. Las respuestas varían según tengan un discurso más elaborado sobre el tema, ya sea porque militan en un colectivo feminista, como ya mencionamos, o porque el tema les resulta atractivo y se informan. Los posibles impedimentos para la participación, aunque no sean explícitamente excluyentes, aparecen ligados a estereotipos tradicionales sobre la belleza y la carencia de capacidades intelectuales, expresados en los dichos de algunos de sus compañeros, como: “las mujeres no podemos participar en política porque no

tenemos idea de lo que es la política y porque si eres bonita menos puedes participar” (21 años, privada católica).

Las estudiantes cuestionan dichos estereotipos, la “apariencia correcta” que se requiere para ser validadas política e intelectualmente, como por ejemplo, el que “la mujer que se pinta y se maquilla es súper tonta y no hace nada más que eso”. En ese sentido, sus críticas a la norma no necesariamente se traducen en una postura política “feminista”, en el entendido de una praxis de carácter político y transformador, es decir, “una interrogación constante al modo político y cultural existente promoviendo otras formas para la política y la cultura” (Castillo, 2011: 20); al contrario, cuestionan también las clasificaciones absolutas respecto a ser o no feminista para impulsar los temas de igualdad de género en las organizaciones en que participan. Para quienes no se reconocen abiertamente como feministas, o adhieren a sus postulados, los colectivos feministas que existen en sus facultades aparecen más bien como una “división” que hace que los hombres estén “más dedicados a temas de la facultad y las mujeres dedicadas al tema de género”. De esta forma, las demandas por igualdad no son lo mismo que tener una actitud “radical” y que pueda ser calificada como excluyente:

...no me considero feminista, o sea, no lo sé... una vez leía que la mujer que no se considera feminista estaba como pecando contra su género... no lo veo al feminismo como algo malo, sino como... la mujer nos tenemos que empoderar de varias cosas, pero tenemos que romper con este mito de que nosotros somos mejores que los hombres, porque no somos mejores que los hombres... o sea, de feminismo se pasa a esa cuestión de hembrismo, o sea, las mujeres vernos como el macho dominante no puede ser tampoco, porque no queremos lo mismo, porque por algo hemos dado toda esta lucha... (21 años, privada católica).

Esto resulta interesante por dos razones. Por una parte, las estudiantes no reconocen diferencias de género importantes en el ámbito en el que se desenvuelven, como discriminaciones o frenos a sus iniciativas y proyectos, y consideran que estos impedimentos afectaron con más fuerza a las generaciones anteriores (las de sus madres y abuelas), lo que veremos más adelante. Luego, revelan cómo la idea de igualdad ha tendido a separarse de su dimensión más política, si asumimos que, en general, se hace referencia al “feminismo” como una categoría amplia, con excepción de quienes militan en un colectivo con una definición clara, como la clase. No obstante, cuando se les pregunta sobre el impacto que ha producido en ellas participar y/o liderar, reconocen que las ha transformado como sujetos, se han empoderado como mujeres, han adquirido mayor seguridad en sí mismas, y con ello “herramientas mucho más blandas... habilidades de oratoria, habilidades por ejemplo en el tema de negociar, habilidades en el tema de generar discusión política, etcétera, y que no te entrega una sala de clases” (20 años, privada laica).

Otras experiencias personales más complejas y dolorosas han transformado su manera de pensar frente a las relaciones entre hombres y mujeres. Es el caso de una estudiante que denunció haber sufrido una situación de abuso por parte de un compañero, y que la hizo replantearse su actitud, e impulsar la creación de una instancia paralela al centro de estudiantes, enfocada en los temas de género y sexualidad:

...fue en un contexto de fiesta, como de carrete de curso y pasó re piola, yo me acuerdo que le conté al curso y todos quedaron así como “ya, pero es normal, no le *dis* color, estaba curado, olvídale”. Y mi amiga también lo vivió, y nos dimos cuenta que le pasaba a muchas mujeres aquí en la universidad, y que se naturalizaba, por el contexto (24 años, privada laica).

En ese sentido, llama particularmente la atención cómo se repiten nudos y tensiones entre lo privado y lo público, y cómo al mismo tiempo hay una toma de conciencia de una posición en el orden de género, una reflexión que, como decíamos, no se reconoce abiertamente como feminista respecto a los esfuerzos por hacerse de un lugar que también “está demasiado masculinizado”, donde no hay espacio para la diversidad sexual, y donde algunas sienten que se van “poniendo en una posición mucho más dura y mucho más pesada”:

...cuando entré a la universidad igual yo lo noté mucho también, en la política, en la forma de hacer política, que los hombres son muy masculinos para hacer su política, y las mujeres tenemos que adecuarnos a eso, porque si no, no resaltamos... en las asambleas, la forma de gritar, la hora que se demoran en decir su punto, eh, ese tipo de cosas que a veces no se notan tanto como a primera vista... me llamaba mucho la atención esto de los hombres súper dirigentes, y súper masculinos, y súper heterosexuales, y las mujeres son las que toman actas... (21 años, privada laica).

*La familia e historias familiares: las distancias generacionales y las mujeres que aperran*¹⁵

La familia y las historias familiares también adquieren importancia en los relatos de las entrevistadas. En primer lugar, encontramos la memoria de la dictadura y la relación con la política. Hay familias en las que el padre o la madre participaron en oposición al régimen militar, militancias en partidos de izquierda, pero también parientes parlamentarios más cercanos a la derecha, y en las que se conversaba de política “en la mesa”. En ese contexto aparece la “generación del miedo”, denominación que hace referencia a aquellas familias, el padre, la madre o ambos, que vivieron su juventud en dicho periodo y que hoy, más que

¹⁵ Término con el que se hace referencia al hecho de enfrentar una situación, hacerse cargo.

poner obstáculos a la militancia o compromiso de sus hijas con una organización, temen por su seguridad de manera casi inconsciente.

...mi mamá es una mujer que vive con miedo, ayer antes de la marcha me llamaba y me decía “¿dónde estai? Van a salir los milicos, te va a llegar un balazo”, son la generación del miedo también... ninguno de nosotros que nacimos después tiene miedo porque no lo vivimos tampoco, entonces es una parada distinta para con la institucionalidad, para con la sociedad, para con nuestros propios padres, porque no vivimos en el mismo contexto, y pareciera como si hubiera un abismo, como si alguien nos hubiera sacado un pedazo de historia... (21 años, privada laica).

Interesa destacar la reflexión en torno a este “abismo” generacional que emerge como producto del “trabajo de la dictadura” en la modelación de las conductas. En relación a sus padres, cuyas edades fluctúan entre los 45 y 60 años, las “hijas” se enfrentan a la autoridad y la institucionalidad sin el miedo “incorporado”, y al mismo tiempo cuestionan los roles de género tradicionales en el marco de las transformaciones que posibilitan la globalización y el desarrollo tecnológico. Pero además, desafían la posibilidad de perder los beneficios económicos para poder estudiar por el hecho de estar en la organización:

...soy hija única, entonces mi mamá igual le da miedo porque estudio acá y estoy con beca completa, y si me pasaran sumario, ponte tú, qué pasa con mi educación. Pero yo lo acepto no más, o sea si el día de mañana me quitan la beca por x motivo, ahí las veré cómo me las arreglo. Pero esto es algo que tengo que hacer y que tampoco me puedo quedar callada con lo que tengo aquí dentro porque las cosas no están bien dentro de la Universidad... (20 años, privada católica).

Preguntamos por los referentes más cercanos en temas de participación, pero esto fue derivando hacia sus proyectos personales y sus opciones profesionales. La mayoría mencionó como figuras notables o referentes en sus vidas a las mujeres de la familia: madres, abuelas y tías. Así relatan experiencias de movilidad social, de “familias de mujeres”, algunas de ellas separadas de sus padres, que tuvieron que sacar adelante hermanos, hijos y nietos y en las que se reconoce la formación del “carácter”.

En mi familia la gran mayoría son mujeres. Yo vivo con mi mamá, mi abuela y las dos son mujeres súper potentes que me enseñaron a que siempre tenía que ser súper parada, y que nadie me pisoteara y que reclamara por lo que quería y de ahí viene el que yo veía que algo me molestaba y que tenía que participar (23 años, privada laica).

En ese contexto, sin que el padre esté necesariamente ausente, se le asigna un papel menos relevante, frente a “una mamá profesional, una mamá que sustenta el hogar, una mamá que me entrega como apoyo, como contención psicológica, una mamá que está en todas” (20 años, privada laica). Esto concuerda con el nuevo escenario social que se abre en la década de los noventa y que da cuenta de muchas familias sostenidas económicamente por mujeres. Pero así como las madres u otras figuras femeninas de la familia son referentes en la dimensión de sostenedoras, “muy independientes, muy trabajadoras”, al mismo tiempo son cuestionadas por estar “muy sometidas frente a las opiniones de los hombres”. En general, se encuentran más ligadas al mundo del trabajo, del esfuerzo económico, mientras que en varios casos son las figuras masculinas (padre, abuelo, tío, hermano mayor), las que se reconocen más ligadas a la actividad política:

Mi papá es político, hasta el día de hoy es del Partido Comunista, siempre fue dirigente

social: presidente de la junta de vecinos, presidente de la unión comunal, siempre estuvo metido en la política y yo creo que por ahí viene la inquietud (31 años, CRUCH estatal).

[Vengo] de una familia súper política, súper participativa dentro de la dictadura... mi abuelo... fue alcalde DC [demócrata cristiano], pero mis tías y mi mamá se fueron separando un poco más de la rama DC y desde chica yo siempre escuché sus historias... (20 años, privada católica).

Por otro lado, aparecen los casos de madres que habiendo ingresado a la universidad no pudieron terminar sus estudios por motivos económicos, por tener su primer hijo siendo estudiantes, y que con mucho esfuerzo regresaron a la universidad en horario vespertino a completar el proceso iniciado unos diez años antes. Un caso representativo es el de la madre de una de las entrevistadas que trabajaba de secretaria en una oficina de abogados; ante la petición que hizo a sus jefes para adelantar su horario de salida y comenzar a estudiar Derecho, la respuesta fue negativa “porque no querían una abogada, querían una secretaria”. Ella renuncia. Luego, de vendedora se convierte en microempresaria en un ámbito tan masculino —destacado así por la entrevistada— como la construcción, donde participa a través de su pequeña empresa de aseo. En otro caso se recuerda haber visto a la madre, que es profesora —la hija también optó por la pedagogía— “trabajando mucho, haber estudiado de noche para sacar el magíster y poder trabajar en otra cosa” (24 años, privada laica)

Las tensiones entre familia, participación, estudios (y trabajo)

Observamos también la reproducción de los roles tradicionales de género, las tensiones que convergen respecto a cómo equilibrar

las demandas familiares, el “tiempo en familia”, con el ritmo de la política universitaria y con los propios estudios, ya que se debe aprender a hacer rendir el tiempo entre estudios, largas reuniones y declaraciones que escribir. Además no se tiene tiempo para “salir” o mantener una relación amorosa y se pierden celebraciones familiares porque hay que “cumplir”, mantenerse como una buena estudiante, no generar críticas por el desempeño académico. En cuanto a los roles tradicionales, a lo “admitido”, aparece el tema de “no estar en la casa”, “quedarse fuera”, que incidirían en la menor participación política de las mujeres en la universidad, porque también influye la norma.

¿Por qué crees tú que hay menos mujeres en el ámbito político de la universidad?

...cuando uno se mete en pegas políticas, igual es como dejar de hacer un montón de cosas. O sea yo, por ejemplo, no veo a mi familia, tiempo para *pololear* tengo muy poco (24 años, CRUCH estatal).

...yo soy estudiante y no tengo a nadie a mi cargo... costos familiares obvio que hay, me perdí todos los cumpleaños de mi abuela, mi tía, de mi primo chico y todas esas cosas, pero no es lo mismo que si tuviera una hija y que la tuviera que ir a ver a las una o dos de la mañana los días que eran más críticos, o decirle, como “no, tranquila, estoy escribiendo una declaración” (21 años, CRUCH particular con aporte estatal-católica).

Por otro lado, no se reconoce apoyo institucional para las mujeres que son madres y estudiantes universitarias, al menos no de manera explícita; éste depende más de la comprensión de los profesores y profesoras, y del apoyo de sus pares:¹⁶

16 Para el año 2010 las universidades del CRUCH informaron un total de 2 mil 861 estudiantes madres o embarazadas, de las cuales 93 por ciento eran solteras y 5 por ciento casadas. Véase SIES, 2010.

...y mis compañeros toda la vida también ahí *aperraron* con, o sea, de repente llegaba tarde a prueba y los profes no habían dejado entrar al anterior y me decían “es que no te puedo dejar entrar” y todos, así como no importa, déjala entrar porque tenía como el justificativo... todos mis compañeros saben que yo me pongo a hacer trabajos después de las 9:00, y que si no, tenemos que hacer un trabajo por Internet, siempre es después de las 9:00 [cuando se duerme su hija], y están dispuestos a acostarse más tarde porque yo tengo que hacer el trabajo más tarde (30 años, privada católica).

El apoyo para las estudiantes militantes que son madres depende también de las redes familiares —la propia madre—, al menos temporalmente, y cuando no hay cercanía física, la maternidad se ejerce de una manera que puede incluso contraponerse al modelo tradicional: se hace a los hijos responsables de ciertas tareas desde pequeños, y se negocia un reparto de labores más equitativo con la pareja. Cuando se tienen hijos, se estudia y se es dirigente, se demanda el doble y hay que compatibilizar: “aprender a separar” la mamá de la mujer y la persona, saber que “la mamá estudia y que la mamá tiene otras cosas que hacer también”, y donde se aprende también “que haber tenido hijos no significa que yo haya tenido que renunciar a lo que quiero hacer” (31 años, CRUCH estatal).

ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

Cabe señalar que la muestra no cubre la totalidad de organizaciones estudiantiles que contaban con una presidenta o vocera durante el periodo de realización de las entrevistas, a nivel de federación ni de carrera. La escasez de tiempo, sobre todo en periodo de exámenes, resultó ser un obstáculo importante para la concreción de las entrevistas, pese a la gran disposición que mostraron las estudiantes para compartir sus experiencias. Por otra

parte, en este trabajo no profundizamos en la relación entre la matrícula femenina de la carrera y la presencia de mujeres en los centros de estudiantes, si bien en todos los casos considerados, las organizaciones, en sus distintos niveles, estaban compuestas por hombres y mujeres. La mayor presencia de mujeres en cargos de representación a nivel estudiantil resulta un fenómeno de importancia, debido al hecho de que éstos han sido, históricamente, espacios masculinizados. Las mujeres no sólo accedieron más tarde a los estudios universitarios, al menos masivamente, sino que las universidades, al formar parte de lo público, también operan como un espacio privativo de lo masculino —así como lo doméstico ha sido privativo de lo femenino—, más aún al tratarse de una instancia de formación política. Ello, sin embargo, no significa que las mujeres no formaran parte de las dirigencias universitarias durante periodos anteriores, sino que su mayor presencia en ese nivel es el resultado de un proceso de transformación de orden estructural que posibilitó un aumento de la matrícula femenina y la afirmación de un modelo de mujer moderna, profesional y emancipada; esto ha supuesto, al mismo tiempo, reacomodos y adaptaciones de los roles e imaginarios tradicionales, es decir, de la forma “apropiada” de ocupar el lugar de las dirigencias.

En este renovado interés por “hacerse parte de los cambios”, son de gran importancia las transformaciones recientes del Chile postdictatorial en el plano cultural, económico y político; en ese contexto la presión por acceder a la esfera pública como espacio formador de opinión y discusión por parte de las mujeres —y de sectores que son considerados “minoritarios” por su pertenencia étnica, racial y/o sexual— ha instalado el debate en torno al reconocimiento y la redistribución. De igual forma, aunque en menor grado, la participación en algún tipo de organización (como colectivos feministas y juventudes de partidos políticos) ocurre paralelamente a la vida universitaria y orienta los temas a poner en la agenda.

Respecto a la reproducción de los roles tradicionales de género, observamos las tensiones que convergen en el equilibrio de las demandas familiares —el “tiempo en familia”— con el ritmo de la política universitaria y con los propios estudios. Cabe preguntarse si estas tensiones se dan igual en el caso de los varones que participan en organizaciones, trabajan y son padres. De los dichos de las entrevistadas se desprende que esto no necesariamente ocurre. En este sentido, se debe indagar más sobre la aparente “neutralidad” de los espacios universitarios en términos de género, de tal forma que algunas situaciones (no sólo de acoso y/o abuso sexual) podrían estar siendo naturalizadas como forma de sociabilidad admitida entre hombres y mujeres, y de lo cual no se habla o se prefiere no cuestionar. Así también habría que profundizar acerca de la compatibilidad entre el ejercicio de la maternidad y los estudios, cuya existencia no se reconoce institucionalmente, pero aparece en las demandas que las organizaciones le plantean a las instituciones. Maternidad y estudios no son posibilidades mutuamente excluyentes en los proyectos de vida de las estudiantes.

En los esfuerzos por equilibrar la relación entre estudios, relaciones familiares y personales, y la participación en una organización, se repiten nudos y tensiones entre lo privado y lo público. Al mismo tiempo, las estudiantes

expresan una toma de conciencia de su posición en el orden de género, pero su reflexión no necesariamente se entiende como feminista respecto a los esfuerzos por hacerse de un lugar en un espacio de dirigencia que se reconoce como masculinizado, porque la igualdad y las desigualdades de género son problematizadas/politizadas de otra manera. De este modo, se da cuenta de elementos de continuidad y ruptura: las mujeres contarían con ciertas habilidades y capacidades que aunque pueden ser producto de una socialización tradicional, adquieren un nuevo significado en el contexto de una organización donde junto con sus pares varones deben resolver problemas cotidianos, lidiar con la institución y con otros/as estudiantes.

En este sentido, podríamos decir que están quienes siguen un camino conocido y quienes se aventuran en una práctica que iniciaron casi sin buscarlo, en la cual reconocen un aprendizaje importante que incluye el aprendizaje de códigos de la “política masculina”, como la contención de emociones, así como la resistencia a los encasillamientos y estereotipos. A pesar de ello, sus proyecciones no necesariamente están orientadas al mundo de la política en el sentido convencional o no convencional, sino más bien pretenden desarrollar las habilidades adquiridas en su campo profesional y/o en organizaciones sociales alternativas.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, Sonia E. (1998), “El estado del movimiento y el movimiento en el Estado”, en: <http://agendadelasmujeres.com.ar/notadesplegada.php?id=1313> (consulta: 5 de agosto de 2008).
- BONAN, Claudia y Virginia Guzmán (2007), “Aportes de la teoría de género a la comprensión de las dinámicas sociales y los temas específicos de asociatividad y participación, identidad y poder”, Santiago, CEM, documento de trabajo, junio, en: <http://www.cem.cl/pdf/aportes.pdf> (consulta: 25 de julio de 2015).
- CASTILLO, Alejandra (2011), “El feminismo no es un humanismo”, en Coordinadora Universitaria por la Diversidad Sexual (eds.), *Por un feminismo sin mujeres. Fragmentos del segundo circuito disidencia sexual*, Santiago, Coordinadora Universitaria por la Disidencia Sexual (CUDS), pp. 13-21.
- DELGADO, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (1995), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid, Síntesis.
- FALABELLA, Alejandra (2008), “Democracia ‘a la chilena’: un análisis del movimiento estudiantil y su desenlace”, *Docencia*, año XX, núm. 36, pp. 5-17, en: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730181301.pdf> (consulta: 25 de julio de 2015).

- FEMENÍAS, María Luisa (2007), *El género del multiculturalismo*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- FRASER, Nancy (1997), “¿Estructuralismo o pragmática? Sobre la teoría del discurso y la política feminista”, en <http://www.cholonautas.edu.pe/modulo/upload/Fraser%20cap2.pdf> (consulta: 20 de noviembre de 2015).
- FRASER, Nancy (2013), *Fortunes of feminism: from state-managed capitalism to neoliberal crisis*, Londres/Nueva York, Verso.
- GODOY Ramos, Carmen Gloria (2013), “El Estado chileno y las mujeres en el siglo XX. De los temas de la mujer a la igualdad de géneros”, *Diálogos. Revista Electrónica de Historia*, vol. 14, núm. 1, pp. 97-123, en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/8111> (consulta: 25 de julio de 2015).
- GODOY Ramos, Carmen Gloria (2015), “El discurso de la igualdad de género en el Chile neoliberal: ¿nuevos significados para la igualdad?”, en Mayarí Castillo Gallardo y Claudia Maldonado Graus (eds.), *Desigualdades. Tolerancia, legitimación y conflicto en las sociedades latinoamericanas*, Santiago, RIL Editores, pp. 249-271.
- LOBOS Roco, Micaela (2014), “La influencia de las organizaciones políticas universitarias en la formación de élites políticas en Chile: el caso de las federaciones de estudiantes de la Universidad de Chile y Universidad Católica 1984-2005”, *Política. Revista de Ciencia Política*, vol. 52, núm. 2, pp. 157-183.
- RICO, María Nieves y Daniela Trucco (2014), *Adolescentes. Derecho a la educación y al bienestar futuro*, Santiago, CEPAL/UNICEF, Serie Políticas Sociales núm. 190.
- RUIZ Schneider, Carlos (2010), *De la república al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, LOM.
- SIES (2010), “Estudiantes madres o embarazadas en universidades del Consejo de Rectores”, Santiago, Ministerio de Educación de Chile-División de Educación Superior, en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/informede_madres_o_embarzadas_cruch2010.pdf (consulta: 5 de enero de 2014).
- SIES (2012), “Evolución de la matrícula total de educación superior por género (1984-2011)”, Santiago, Ministerio de Educación de Chile, en: <http://www.mifuturo.cl/index.php/estudios/estudios-sies-divesup> (consulta: 9 de mayo de 2012).
- SIES (2014), “Panorama de la educación superior en Chile 2014”, Santiago, Ministerio de Educación de Chile-División de Educación Superior, en: http://www.mifuturo.cl/images/Estudios/Estudios_SIES_DIVESUP/panorama_de_la_educacion_superior_2014_sies.pdf (consulta: 14 de julio de 2015).
- SMINK, Verónica (2011), “Las razones de las protestas estudiantiles en Chile”, en http://www.bbc.com/mundo/noticias/2011/08/110809_chile_estudiantes_2_vs.shtml (consulta: 25 de julio de 2015).
- STROMQUIST, Nelly P. (1996), “Gender Delusions and Exclusions in the Democratization of Schooling in Latin America”, *Comparative Education Review*, vol. 40, núm. 4, Special Issue on Democratization, pp. 404-425.
- STROMQUIST, Nelly P. (2006), “Una cartografía social del género en educación”, *Educação & Sociedade*, vol. 27, núm. 95, pp. 361-383, en: <http://www.cedes.unicamp.br> (consulta: 22 de julio de 2015).
- TEITELBOIM, Berta y Valeria Salfate (2003), “Cambios sociodemográficos en educación”, en Instituto Nacional de Estadísticas (ed.), *Cuánto y cómo cambiamos los chilenos. Balance de una década. Censos 1999-2002*, Santiago, Instituto Nacional de Estadísticas (INE), pp. 161-189.
- THÉRY, Irène (2004), *Dynamique de légálie de sex et transformations de la parenté en Femmes, genre et sociétés. Letat des savoirs*, París, La Découverte.
- TRUCCO, Daniela (2014), *Educación y desigualdad en América Latina*, Santiago, CEPAL/Ministerio de Relaciones Exteriores de Noruega, Serie Políticas Sociales, núm. 200.
- Universidad de Chile-Rectoría (2013), *Del biombo a la cátedra. Igualdad de oportunidades en la Universidad de Chile*, Santiago, Universidad de Chile.
- VALDIVIESO, Magdalena (2009), “Globalización, género y patrón de poder”, en Alicia Girón (coord.), *Género y globalización*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 27-52.
- VARGAS Rojas, Vanessa (2015), “Radiografía a los colectivos políticos que lideran las inéditas tomas de las universidades privadas”, en: <http://eldesconcierto.cl/radiografia-a-los-colectivos-politicos-que-lideran-las-ineditas-tomas-de-las-universidades-privadas/> (consulta: 25 de julio de 2015).

La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares

BÁRBARA BRISCIOLI*

En este artículo se presentan los principales resultados de una tesis de doctorado sobre la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. El objeto de estudio fueron las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Luego de una breve reseña de la perspectiva conceptual y la definición del problema abordado, se exponen los principales hallazgos de la investigación: se analizan datos estadísticos para caracterizar las tendencias en las trayectorias de la población en edad escolar en la Ciudad de Buenos Aires; a continuación se identifican las particularidades en los recorridos de una muestra intencional de estudiantes de escuelas de reingreso. Hacia el final se ofrecen algunas reflexiones y discusiones que dejó planteada la indagación, y se esbozan proyecciones tendientes a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

In this article we present the principal results of a doctoral thesis on the incidence of conditions of schooling in the construction of academic careers. The object of study was the school careers of students at reentry schools in Buenos Aires. After a brief overview of the conceptual perspective and definition of the problem, we present the main findings of the investigation: statistical data are analyzed to characterize career tendencies in the school-age population in Buenos Aires; then we identify particularities in the careers of an intentional sample of reentry school students. Finally, we offer some reflections and points of debate raised by the investigation and outline projections to guarantee the right to education for all adolescents and young adults.

Palabras clave

Trayectoria escolar
Educación secundaria obligatoria
Política educativa
Exclusión educativa
Derecho a la educación

Keywords

Academic career
Mandatory secondary education
Educational policy
Educational exclusion
Right to education

Recepción: 1 de febrero de 2016 | Aceptación: 26 de mayo de 2016

* Docente en la cátedra de Filosofía de la educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y de Problemática educativa en el trayecto pedagógico de los profesores de la Universidad de General Sarmiento (Argentina). Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Líneas de investigación: políticas de educación secundaria, concepciones de "sujeto pedagógico" desde la perspectiva de la filosofía de la educación, y la investigación en la formación docente. Publicaciones recientes: (2013, en coautoría con F. Terigi, C. Scavino, A. Morrone y A.G. Toscano), "La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 33, pp. 27-46, en: <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>; (2012, en coautoría con R. Baquero, F. Terigi, A.G. Toscano y S. Sburlatti), "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos", *Espacios en Blanco*, núm. 22, pp. 77-112, en: <http://www.redalyc.org/pdf/3845/384539804004.pdf>. CE: barbarabri@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Este artículo presenta los principales resultados de una tesis de doctorado¹ sobre la incidencia de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. Específicamente, el objeto de estudio fueron las trayectorias escolares de estudiantes de escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires.² La decisión de ofrecer una visión panorámica de la tesis en esta oportunidad, si bien podría ir en detrimento de la profundización de los diversos análisis (los cuales serán abordados en futuras publicaciones), permite exponer los hallazgos más sustantivos de cada componente, así como entablar nuevas relaciones entre los resultados.³

El artículo consta de una breve presentación de la perspectiva conceptual de las trayectorias escolares construida en la tesis, la definición del problema abordado y la presentación del análisis del material empírico. Corresponde aclarar que la reconstrucción de trayectorias escolares implica un doble abordaje: el procesamiento de estadística poblacional y educativa para conocer las tendencias en los tránsitos por el sistema educativo formal, y el análisis de los recorridos por la escolaridad de un grupo de estudiantes que asiste a escuelas de reingreso. Hacia el final se ponen en consideración algunas reflexiones sobre los rasgos de las trayectorias escolares y se abren discusiones sobre las políticas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y PRESENTACIÓN DE LA CONCEPTUALIZACIÓN Y EL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN DE LA TESIS

La extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina (Ley N° 26.206/2006) hizo visibles las dificultades que presenta el nivel para incluir (esto es, incorporar, retener y asegurar aprendizajes relevantes) a todos los adolescentes y jóvenes. Centrar la mirada en las trayectorias escolares permite una aproximación a los modos en que adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo.

Desde la perspectiva conceptual construida en la tesis, las trayectorias se definen como el entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual, aunque en este estudio, el énfasis está puesto en los efectos concretos y específicos que tiene el pasaje por una u otra institución educativa en la construcción de las trayectorias escolares. Como se focaliza en el nivel secundario,⁴ adquiere especial relevancia la consideración de las condiciones de escolarización.

El postulado central es que las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar (una serie de arreglos comprendidos en la “matriz organizacional tradicional” y el “régimen académico”, que regula los cursos de los estudiantes) imponen dificultades específicas en los tránsitos por el nivel. A continuación se amplían ambas conceptualizaciones:

1 *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*, tesis de Doctorado en Educación dirigida por la Dra. Flavia Terigi, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (Argentina). Presentada el 19 de diciembre de 2013.

2 Se trata de instituciones de nivel medio diseñadas como oferta específica para adolescentes y jóvenes desescolarizados, y se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y finalización de la educación secundaria. La información respectiva se amplía en el siguiente apartado.

3 Parte de lo expuesto en este artículo surge de la sistematización realizada para la instancia de defensa de la tesis.

4 La estructura del sistema educativo argentino y su división en ciclos ha cambiado con los distintos ordenamientos legales de su desarrollo histórico. Particularmente, en la Ciudad de Buenos Aires se mantiene la estructura histórica: 7 grados de nivel primario y 5 de nivel secundario, aunque fueron extendiéndose los años de obligatoriedad escolar. La Ley Federal de Educación No. 24195/1993 la estableció desde el nivel “sala” (5 años) hasta noveno (es decir, hasta el segundo año del nivel secundario), y la meta se extendió a todo el nivel en la Ciudad mediante la Ley No. 898/2002, y fue ésta la jurisdicción precursora. Posteriormente, La Ley Nacional de Educación No. 26.206/2006 declaró los 13 años obligatorios para todo el país, y responsabilizó al Estado de su cumplimiento.

- Las disposiciones básicas de la matriz organizacional —la clasificación del currículo, con la consecuente designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase— conforman un “trípode de hierro” difícil de modificar, que está en la base de buena parte de las críticas al nivel (Terigi, 2008a). La organización del currículo en unidades cerradas (las asignaturas) responde a la división del conocimiento de finales del siglo XIX, y guarda una fuerte correspondencia con la formación de los profesores en especialidades claramente delimitadas. El tercer rasgo constitutivo del nivel medio es el de la organización del trabajo de los profesores por tiempos pagados en función de la carga horaria de los planes de estudio. Esto implica la acumulación de horas para el profesor/a, la fragmentación de su trabajo en numerosas escuelas y grupos-clase, y la falta de tiempo extracurricular pagado para dedicar a otras tareas institucionales (Terigi, 2008a). Estas condiciones impiden un trato más personalizado con los alumnos y tienen directa incidencia en la invisibilidad en la que quedan sumidos los estudiantes.
- Se entiende por régimen académico (Camilloni, 1991) el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Existe consenso sobre la disrupción que provoca el ingreso al nivel secundario en la experiencia escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Desde la perspectiva de los adolescentes, “se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros

vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito y en una nueva cultura institucional” (Rossano, 2006: 301). Asimismo, se enfatiza en la ausencia de un referente claro que los acompañe en la adaptación a estos cambios.

Investigaciones recientes (Baquero *et al.*, 2009; 2012) visibilizan cómo el carácter elusivo del régimen académico, la falta de explicitación de sus diversos componentes, y más aún, la ausencia de instancias de trabajo sobre estas regulaciones, afectan el tránsito de las y los adolescentes y jóvenes por la escolaridad.

Entre los componentes del régimen académico que obstaculizan las trayectorias escolares de los estudiantes aparece con claridad el régimen de promoción por “año escolar completo”, un aspecto del régimen ligado con la repetición, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar.⁵ En suma, las condiciones de escolarización han funcionado históricamente como límite para la expansión de la escuela secundaria y se constituyen en obstáculo para la pretendida universalización.

En este contexto, se indagó en una experiencia con algunas variaciones en la matriz organizacional y en el régimen académico para considerar en qué medida *otras* condiciones producen cambios en las trayectorias escolares de los estudiantes, y más ampliamente, otra experiencia escolar. Se trata de las escuelas de reingreso (en adelante, EdR) de la Ciudad de Buenos Aires, las cuales fueron creadas por el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires en el marco del programa Deserción Cero en el año 2004. Este programa tuvo por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley,

⁵ Recuérdese que, en el régimen académico de la escuela secundaria estándar, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo o en los exámenes complementarios, si un estudiante adeuda un cierto número de materias del año cursado o de años anteriores, repite el año cursado *en su totalidad*. Por tanto, este régimen académico no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas.

en la Ciudad Autónoma, en el año 2002 (Ley N° 898, GCBA).⁶

Las EdR están orientadas a jóvenes y adolescentes que por diversos motivos han tenido dificultades o han debido interrumpir su escolaridad secundaria. Su oferta se propone garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de la población entre 16 y 20 años que tuvo alguna presencia en el nivel secundario, pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y no encontraba una oferta educativa adecuada a sus necesidades (Decreto N° 408/04, GCBA).

Las EdR constituyen una propuesta alternativa para la realización del nivel secundario y el ensayo de una nueva propuesta organizacional y pedagógica que busca adecuarse a las necesidades de una población que reingresa al sistema educativo. Entre las principales diferencias de estas escuelas respecto de las regulares están las siguientes:

- Proponen itinerarios flexibles para el cursado de las materias respetando las condiciones particulares de los alumnos, es decir, se confeccionan trayectos individuales para cada estudiante en función de sus recorridos previos y sus posibilidades (esto permite compatibilizar el cursado con sus condiciones vitales y sus actividades laborales). En concordancia, la promoción se realiza por unidades curriculares (y no por año escolar completo) y la asistencia se contabiliza por materias.
- Se constituyen en un nuevo tipo de instituciones de nivel medio, y para ello se prevé la designación de un directivo a cargo, equipo docente y personal

auxiliar. Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos pagados para actividades académicas complementarias a las clases. También se prevé la creación del cargo de asesor pedagógico, quien se encarga de confeccionar los trayectos personalizados de los alumnos en cada ciclo lectivo. Incluyen tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes en su trayectoria escolar, y para sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

- Otorgan un título equivalente a otras ofertas de educación secundaria de la Ciudad: bachiller o perito mercantil.

Actualmente existen ocho escuelas de reingreso en toda la Ciudad, con una matrícula estimada de 1 mil 700 alumnos.⁷

Esta breve reseña de la conceptualización y el planteamiento del problema de la tesis encuadran la exposición del diseño de investigación. El concepto teórico-metodológico de trayectorias permite un doble abordaje: por un lado, la caracterización de las tendencias en los itinerarios escolares de estudiantes de escuelas secundarias a través del análisis de estadísticas socio-demográficas y educativas de la Ciudad de Buenos Aires (y la comparación de algunos indicadores nacionales). Y por otro lado, la reconstrucción de las trayectorias escolares de una muestra intencional de estudiantes de dos escuelas de reingreso, de manera que se identifiquen las particularidades de sus recorridos y los puntos críticos que de ellos se desprenden. La indagación cualitativa potencia el análisis y permite profundizar en la perspectiva de los sujetos que transitan por el sistema escolar.

6 La sigla corresponde a Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

7 Matrícula de las escuelas de reingreso, según la información obtenida en el trabajo de campo realizado en el año 2010, en el marco del Proyecto "Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar" (PICT 33531) radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador responsable: Ricardo Baquero. Según datos oficiales, los 478 alumnos que se matricularon en el comienzo de 2004 (Krichesky, 2007), con ascensos progresivos, pasaron a sumar 1 mil 606 en 2007 (Krichesky, 2010).

PRINCIPALES RESULTADOS

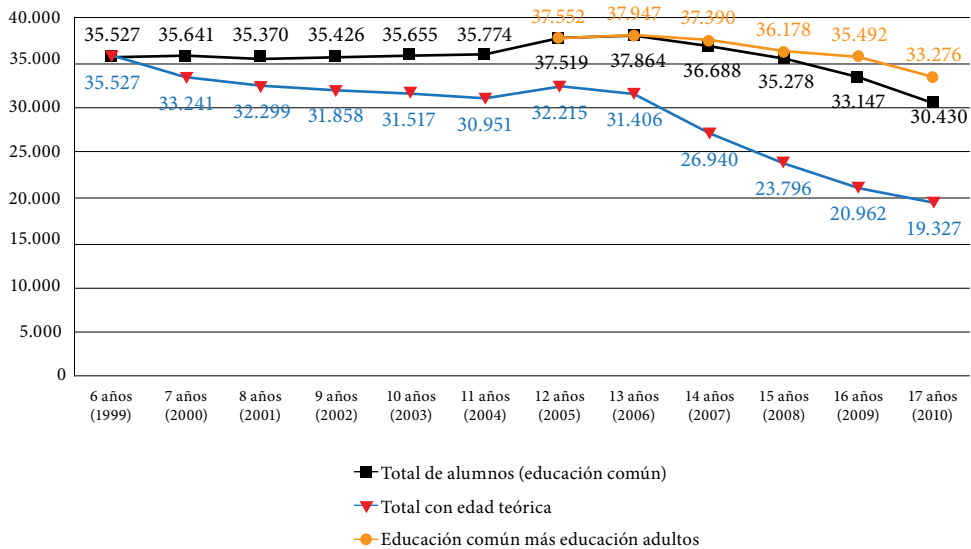
Caracterización estadística de las trayectorias escolares en el nivel secundario en la Ciudad de Buenos Aires

En el marco de la ampliación de la obligatoriedad, la caracterización estadística de las trayectorias escolares permite establecer el grado

de cumplimiento de esta meta y una aproximación cuantitativa de los desafíos pendientes. Comenzamos con la información sobre la progresión por el sistema escolar.

En el Gráfico 1 se presentan los datos del seguimiento de una cohorte por edad simple, comenzando desde los 6 años en el año 1999 hasta que cumplen los 17 años en el 2010.

Gráfico 1. Total de estudiantes y estudiantes en edad teórica, en una cohorte por edad de 6 a 17 años iniciada en 1999 Educación común y de adultos, Ciudad de Buenos Aires, años 1999-2010



Fuente: procesamientos PICT 2010-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 1999 a 2010.

En el tramo desde 6 hasta 11 años se observa una estabilidad en la cantidad de estudiantes inscritos, con manifestaciones de fracaso escolar⁸ que se reconocen en el descenso escalonado de la cantidad de estudiantes en edad teórica a medida que se avanza en el tiempo. De 35 mil 527 estudiantes con 6 años en edad teórica en el año 1999, se pasa a 30 mil 951 con 11 años en el año 2004; esto implica que 15 por

ciento de los estudiantes de la cohorte han atravesado al menos una situación de repitencia o abandono temporario.

En las edades de 11 y 12 años se observa un comportamiento llamativo: hay un incremento del tamaño de la cohorte, acompañado con un aumento de los estudiantes en edad teórica. Esta es la expresión estadística del ingreso de población proveniente del Conurbano Bonaerense.⁹

8 En esta tesis, se considera el término “fracaso escolar” como referencia a los procesos de repitencia y abandono temporario, en tanto se constituyen como situaciones en las que la configuración actual de la oferta del sistema educativo fracasa en garantizar los niveles de aprobación y progresión que establece en su normativa.

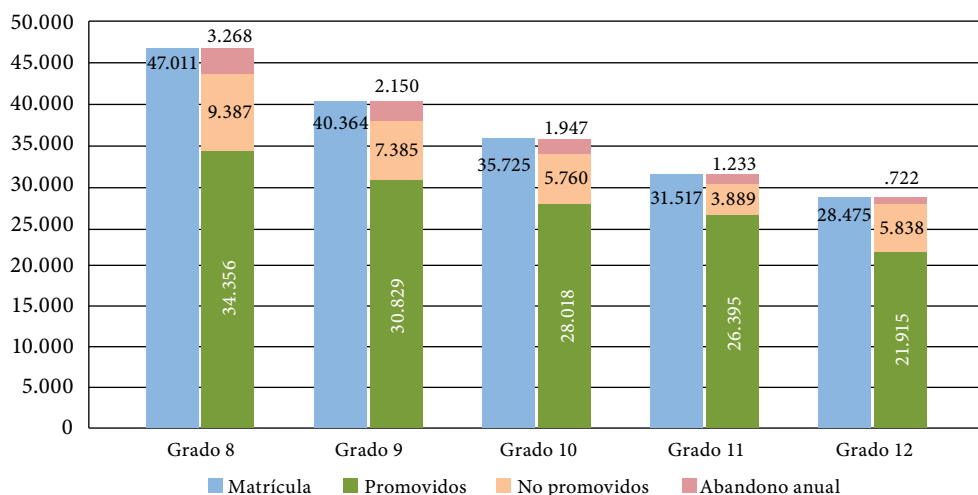
9 Refiere al conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires que rodea la Ciudad de Buenos Aires. El ingreso de estudiantes provenientes del Conurbano se manifiesta exclusivamente en el pasaje entre los 11 y 12

El tramo de edad que va desde los 13 hasta los 17 años se caracteriza por los altos niveles de abandono e intensificación del fracaso escolar. En el año 2010, solamente 19 mil estudiantes de la cohorte habían alcanzado el último año del secundario. Adicionalmente,

se puede observar el traspaso de estudiantes a la educación de adultos¹⁰ desde los 13 años.¹¹

Para focalizar en el nivel secundario, en el Gráfico 2 se perfilan con mayor precisión las trayectorias en este tramo.

Gráfico 2. Total de matrícula, estudiantes promovidos, no promovidos y abandono anual, por grado, Ciudad de Buenos Aires, grados 8 a 12, año 2009



Fuente: procesamientos PICT 2012-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 2009 y 2010.

años. No hay evidencias de que el ingreso se manifieste en tramos superiores, al menos en magnitudes estadísticamente identificables. Los datos muestran que el ingreso a la Ciudad de estudiantes provenientes del Conurbano podría estimarse en torno a los 930 estudiantes para el tránsito entre el 2009 y el 2010. Este comportamiento se ha ido modificando a lo largo del tiempo, pero en magnitudes que no alcanzan a los 2 mil estudiantes (para dar cuenta de esta variabilidad, tomamos como ejemplo los datos de otros años: el ingreso de estudiantes a la Ciudad fue de 1 mil 745 en el 2005 y de 1 mil 205 en el 2006; de 1 mil 651 en 2007 y de 1 mil 365 en 2009).

10 Muchos adolescentes y jóvenes encuentran en esta modalidad una alternativa para terminar sus estudios primarios y secundarios. Al respecto, cabe mencionar que el ingreso a educación de adultos no necesariamente se constituye como una oportunidad efectiva de titulación secundaria, por los altísimos niveles de fracaso escolar y abandono que la caracterizan.

11 Como podría sorprender que la población de este tramo de edad asista a la modalidad “adultos”, conviene hacer algunas aclaraciones. La matrícula de la educación de jóvenes y adultos se compone por lo que el sistema de estadística registra como ofertas de alfabetización para adultos que no han terminado la primaria, y de primaria y secundaria para adultos. También incluye programas *ad-hoc*, como es el caso de las escuelas de reingreso, según se consultó en la Dirección de Investigación y Estadística del GCBA. La edad mínima de ingreso a la educación de adultos es de 14 años en el nivel primario y de 18 años en el nivel secundario, aunque algunas veces estos criterios se flexibilizan para favorecer la inclusión de los estudiantes. De todos modos, la presencia de menores de 18 años en educación de adultos es bastante frecuente, no sólo en la Ciudad: el 22 por ciento de los inscritos en educación de adultos en Argentina tiene menos de 18 años (2010). Es decir que gran parte de la matrícula de adultos se explica por la presencia de población que debería asistir a ofertas de educación común.

El gráfico representa la matrícula inscrita al inicio de cada grado y la condición de finalización del ciclo lectivo; identifica promovidos, no promovidos y abandono anual.

Tal como se observaba en el indicador de promoción, es posible observar los principales grados donde se manifiestan los mayores obstáculos para el avance de dicho grado por año en la secundaria: tanto el inicio del nivel (grado 8 y 9, que alcanza 20 y 18.3 por ciento respectivamente) como el final (grado 12) muestran los indicadores más altos de no promoción. Al final del año 2009, uno de cada cinco inscritos en el grado 8 y en el grado 12 asiste a la escuela hasta el último día de clases, pero no logra aprobarlo. Entre el grado 9 y el grado 11 el porcentaje de no promovidos tiende a disminuir, pero aun en el grado donde el indicador asume los valores más reducidos, más de 12 por ciento no se promueve.

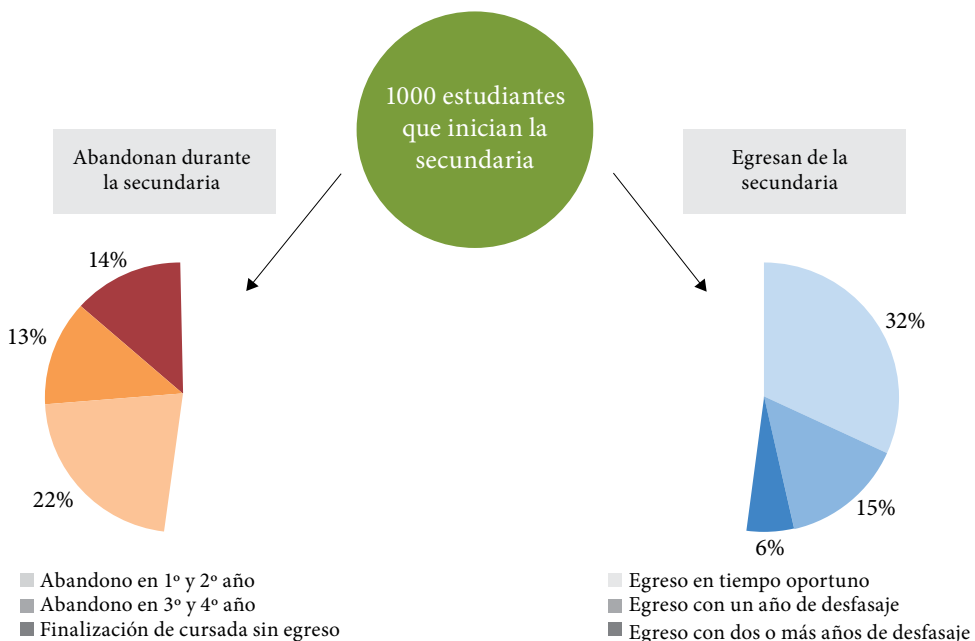
Se puede observar que el abandono anual disminuye sistemáticamente grado a grado;

en el grado 8 se localiza la mayor cantidad de estudiantes que abandonaron durante el ciclo lectivo. No sólo en términos absolutos es mayor: estos 3 mil 268 estudiantes que no finalizaron el ciclo lectivo 2009 representa 7 por ciento de los inscritos al inicio, y en los grados subsiguientes esta proporción no supera el 5.5 por ciento, aunque no debe desestimarse la presencia de abandono en todos los grados.

El Gráfico 2 permite, además, observar la forma en que disminuye el total de estudiantes a medida que se avanza en el nivel, como efecto de los bajos niveles de promoción. En el grado 12 son pocos los que abandonan durante el año (2.5 por ciento del total de inscritos); quienes no promueven permanecerán con asignaturas pendientes para rendir y obtener su certificación de nivel.

Por último, se presentan los datos menos alentadores referentes al porcentaje de egreso del nivel.

Gráfico 3. Proyección de una cohorte teórica que inicia el secundario en el año 2009, Ciudad de Buenos Aires



Fuente: procesamientos PICT 2012-2214 sobre la base de datos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, DiNIECE-MEC, años 2009 y 2010.

De cada mil estudiantes que se inscriben a la escuela secundaria:¹²

- Un 32 por ciento finalizará en tiempo oportuno, es decir que cursará y aprobará cinco años de secundaria en cinco años consecutivos. Aproximadamente 15 por ciento egresará con un año de desfase y 6 por ciento lo hará con dos o más años de desfase. Es decir que 52 por ciento alcanzará a finalizar la secundaria, y 48 por ciento no logrará culminar el nivel.
- Entre los que abandonan la secundaria, 22 por ciento lo hará en los dos primeros años, 13 por ciento entre el 3º y 4º año, y 14 por ciento llegará al quinto año del secundario, pero no lo culminará en condición de egresado.

Para contextualizar esta información se puede comparar el porcentaje de egresados en relación con los inscritos cinco años antes, que era de 60 por ciento en 2001 en la Ciudad de Buenos Aires y que cayó a 52 por ciento en 2009, como se mencionó. En el total del país también descendió el porcentaje de egresados, de 46 por ciento en 2001 a 38 por ciento en 2009.

Dicho muy sintéticamente, el análisis estadístico permite señalar que:

- No se manifiestan mejoras en la asistencia¹³ ni en los tránsitos de los estudiantes por el nivel secundario.
- El achicamiento de la matrícula a medida que se asciende de grado no se

compensa con el pasaje a otro tipo de ofertas, y no garantiza el egreso aun cursando el último año del nivel.

- Se registra un empeoramiento de los niveles de egreso.

En línea con los planteamientos de esta tesis, las estadísticas invitan a reflexionar sobre los efectos de las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares. En particular, sobre el carácter expulsivo de la matriz organizacional del nivel secundario, manifiesto en la obstaculización de los tránsitos por la escolaridad obligatoria.

Análisis de las trayectorias escolares de los/as estudiantes entrevistados/as

La investigación se enmarcó en el proyecto “Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar”¹⁴ y se concentró en el análisis de iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires¹⁵ diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico como un asunto a considerar para resolver las dificultades de progresión por el nivel.

En este marco, se realizó un estudio intensivo de casos en dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en diferentes momentos del año escolar. A lo largo de cada periodo de visita se realizaron observaciones programadas y ocasionales, y entrevistas en profundidad a diversos actores. Además, se recolectaron documentos institucionales y materiales de

12 La tasa de ingreso efectivo al nivel secundario es de 95 por ciento, es decir, 5 por ciento no se inscribe en la escuela secundaria, no obstante estar en condiciones normativas de hacerlo (Fuente: DiNIECE-MEC. Años 2009 y 2010).

13 En la tesis se analizan con profundidad las tasas de asistencia comparando datos de los censos 2001 y 2010, y se concluye que el porcentaje de población excluida del nivel muestra niveles similares en la última década. El tramo de edad que va desde los 15 hasta los 17 años evidencia los desafíos más intensos en términos de universalización de la educación secundaria: aproximadamente uno de cada diez adolescentes de este tramo de edad no asiste a la escuela (9,5 por ciento).

14 PICT 33531. Radicado en el Centro de Estudios e Investigación de la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado junto con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica. Investigador responsable: Ricardo Baquero. Flavia Terigi formaba parte del grupo responsable del proyecto, octubre de 2007-septiembre de 2010.

15 El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en São Paulo, etc.

alumnos/as para su posterior análisis. La descripción del desarrollo de este estudio permite encuadrar el diseño del trabajo en el terreno de la tesis: se realizaron 24 entrevistas a estudiantes centradas en trayectorias escolares, distribuidas en dos escuelas de reingreso, previendo niveles de saturación (Guest *et al.*, 2006).

En términos metodológicos, haber participado en las diversas tareas de campo permitió otra forma de inmersión en terreno, y brindó interpretaciones de los dichos de los sujetos más ajustadas al contexto.

Como aspectos generales de la muestra corresponde destacar la heterogeneidad de las trayectorias escolares. Además de exhibir la distancia existente con las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2008b), quedó en evidencia la gran variedad de dificultades que tienen los sujetos en el tránsito por su escolaridad.

Si bien este aspecto es el que ha dificultado en parte la sistematización de los datos obtenidos (porque, por ejemplo, no pudieron construirse tipologías), es justamente el que brinda mayor potencialidad al análisis. En rigor, el carácter casi de “caso” en el que cada sujeto podría convertirse, expresa la dinámica de estos fenómenos: en otras posibles muestras podrían cambiar las circunstancias y las características de las trayectorias escolares.¹⁶

Por otra parte, lo más notorio son las complicaciones masivas en la escuela secundaria (22 de los 24 estudiantes entrevistados tuvieron dificultades para sostener sus cursos), y la alta proporción de fracasos experimentados por primera vez en este nivel (18 de 24). Esto refuerza la hipótesis presentada al inicio en torno a las dificultades que imponen las condiciones de escolarización estándar para que

los estudiantes logren transitar por y avanzar en la educación secundaria.

El análisis de la caracterización de las trayectorias escolares de los estudiantes entrevistados se estructuró en seis momentos:

1. Dificultades en la escolaridad primaria.
2. Interrupción en la escolaridad en la transición entre niveles.
3. Problemas en el nivel medio.
4. Interrupciones en la escolaridad secundaria.
5. Vuelta a la escuela (de reingreso).
6. Dificultades para sostener los estudios en las escuelas de reingreso.

Corresponde aclarar que no se trata de categorías excluyentes, sino que se construyeron de modo tal que permitieran organizar la información y mostrar simultáneamente la variedad de situaciones por las que incluso un mismo sujeto ha atravesado.

1. Las dificultades en la escolaridad primaria

Con respecto al primer momento, la escolaridad primaria, aunque en menor medida que la secundaria, presenta dificultades específicas, si se tiene en cuenta que cinco de los estudiantes de la muestra tuvieron experiencias de *fracaso escolar*¹⁷ en este nivel. Todas fueron situaciones asociadas a estar de algún modo vulnerabilizados: por privaciones materiales, por haber atravesado conflictos personales o familiares, o por haber inmigrado a la Argentina.

Desde la perspectiva del sistema educativo, el fracaso escolar¹⁸ se produce cuando los estudiantes no logran promocionar un año escolar por calificaciones insuficientes (en

16 Por tanto, el análisis que aquí se hizo no agota de modo alguno el abanico de posibles problemáticas de los adolescentes y jóvenes que cursan la escuela secundaria. Podrían aparecer otras en otras muestras.

17 Vale aquí una aclaración conceptual: si bien inicialmente me resistía al uso de esta categoría para el análisis por su carácter estigmatizante y por su contraste con la perspectiva conceptual sostenida en la tesis, como se desarrolla en el marco conceptual, decidí utilizarla porque expresa situaciones muy distintas a meramente tener complicaciones en los tránsitos por la escolaridad, como se analizó.

18 Como es sabido, existen extensas discusiones en el campo pedagógico sobre quién realmente fracasa: si el alumno, el sistema, el/los profesores, etc. La tesis se adscribe a las perspectivas interaccionistas y situacionales del fracaso escolar, críticas del modelo patológico individual (para profundizar, véase Terigi, 2009).

función de las definidas para aprobar), por sobrepasar la cantidad de inasistencias permitidas, y/o directamente por dejar de ir a la escuela. En el primer caso se habla de *repitencia*; en el segundo, de “*quedarse libre*”; y en el tercero, de *abandono*.

En la reconstrucción de las trayectorias de los estudiantes entrevistados se sucedieron una serie de arbitrariedades que repercutieron en la progresión por la escolaridad. En el análisis emergieron tres puntos críticos que muestran el estigma que portan los estudiantes que vivenciaron el pasaje de una escuela de la provincia a la Ciudad de Buenos Aires, y/o de una escuela de gestión estatal a una privada, debido al imaginario de las escuelas receptoras de ser de “mejor calidad” o “mayor nivel” que las de procedencia. Lo mismo sucedió con quienes han nacido y realizado parte de su escolaridad en países limítrofes. Un alumno cuenta:

Cuando me pasé de escuela, como era inferior al colegio que iba antes me hicieron bajar un año. [Era inferior] el nivel. Porque antes no es como ahora... ahora no sé. Antes se hacía así, no sé si se sigue haciendo ahora. Vos venís de Provincia acá [en referencia a la Ciudad de Buenos Aires] y te bajan dos grados.

La expresión utilizada por los alumnos a lo largo de este ítem: “te bajan de grado” u otras afines se constituye en una categoría emergente, la cual resuena con el concepto *degradación* propuesto por De Gaulejac (2008).

En todos estos casos, las instituciones escolares actuaron *degradando* a los alumnos, bajo la amenaza o la acción concreta de ubicarlos en un grado inferior al que debían haber cursado; o cambiándolos de un turno a otro, que en el imaginario (escolar, pedagógico y social) está destinado a los alumnos de “peor reputación”.

Resuenan aquí algunos casos de la muestra. Uno de ellos fue a una escuela primaria de gestión estatal en un barrio marginal de la Ciudad de Buenos Aires. Dirá que “fueron los mejores años”. Allí repitió tercer grado por “falta de inteligencia”. Producto de esto —dice— lo cambiaron al turno tarde. Terminó séptimo grado con 14 años.¹⁹

Se trata, en general, de resoluciones institucionales que tienen efectos en la vida de los sujetos. Y como se analizó, fueron todas situaciones que obstaculizaron la trayectoria de los alumnos y que tuvieron impactos negativos en sus recorridos y desempeños futuros.

Por otra parte, sin llegar a las instancias de fracaso escolar, existen otras complicaciones en el tránsito por la escolaridad que pueden expresarse en el bajo rendimiento, los cambios de establecimiento, etc. En esta línea se registran otros tres casos en los cuales, curiosamente, las problemáticas vitales no interfirieron en la “regularidad” del recorrido escolar.

Tal es el caso de una alumna para quien la escuela primaria fue “difícil” por problemas con el papá (hacia el final de la entrevista, cuenta que estuvo preso) y por la falta de dinero en la casa. Fue así que transitó por varias escuelas. En el análisis realizado se contabilizan por lo menos cinco cambios en los siete años de su escolaridad primaria. Estos traslados de una institución a otra podrían analizarse como sintomáticos de la inestabilidad en la vida de esta alumna, y asumirse como conflictivos, aunque en apariencia no lo han sido en este caso, o al menos no impactaron en la trayectoria estándar estipulada por el sistema educativo.

De todos modos, debe considerarse que una trayectoria regular no garantiza aprendizajes realizados. Por tanto, queda abierta

19 Los textos con este formato, sin referencia, son extractos de las síntesis de las trayectorias escolares de los estudiantes, construidas a partir de las entrevistas realizadas.

la pregunta por las trayectorias formativas de estos estudiantes, teniendo en cuenta que todos ellos tuvieron también complicaciones a lo largo de su escolaridad secundaria (véanse momentos 2, 3 y 4). Es decir, las inquietudes surgen en torno a si las problemáticas sufridas a lo largo de la escolaridad primaria los preparó para las nuevas exigencias de la escuela secundaria, o los dejó en “peores condiciones” que otros egresados del nivel primario.

2. Interrupción en la escolaridad en la transición entre niveles

Tres de los estudiantes entrevistados tuvieron un hiato en la escolarización al finalizar la primaria —por trabajo o por alguna obligación doméstica— y uno o dos años más tarde volvieron a la escuela secundaria (dos de ellos ya habían tenido experiencias de fracaso en el nivel primario). En estos tres ejemplos, no se sabe si la disrupción en la escolaridad se debe a que han trabajado o tenido tal ocupación, pero son esas otras actividades las que identifican en el lapso en que no iban a la escuela.

Esta cuestión invoca a la reflexión sobre la obligatoriedad social (Tenti, 2003) de la escuela secundaria, en tanto para algunas familias y/o adolescentes puede ser más necesaria o válida la realización de otro tipo de tareas. Como se señaló, la promulgación de las leyes de extensión de la obligatoriedad²⁰ marca un hito en esta construcción aunque, como se sabe, se trata de procesos socio-históricos que pueden no verse reflejados en cambios inmediatos en los comportamientos individuales.

Cabe destacar que, desde la perspectiva de quienes tienen acceso por primera vez al nivel secundario, es la escolaridad la que se suma a las ocupaciones laborales u otras responsabilidades familiares ya asignadas. En este sentido, lo novedoso para los sectores más postergados de la sociedad —y por lo mismo, del periodo de “moratoria”— es poder vivir *en parte* la adolescencia, aunque en los hechos estén “sobrecargados” con las nuevas responsabilidades escolares.²¹

Por último, resulta interesante destacar que dos de estos estudiantes ingresaron directamente a una EdR (o dicho de otro modo, nunca asistieron a una escuela secundaria “tradicional”), lo cual tendrá incidencia en la comparación entre instituciones y en las vivencias particulares en la escuela a la que asisten.

3. Problemas en el nivel medio

Como se explicitó, el dato más sobresaliente son las complicaciones masivas en la escuela secundaria, pero en el caso de los estudiantes entrevistados²² el fracaso está generalizado, ya que 22 de los 24 estudiantes entrevistados tuvieron problemas en su escolaridad secundaria, y las dos únicas que no los tuvieron no asistieron a instituciones de este tipo porque al finalizar la primaria ingresaron —interrupción de por medio— a una EdR. Vale decir que todos los estudiantes de la muestra que transitaban por las condiciones de escolarización estándar tuvieron dificultades para sostener exitosamente los cursos.

Al retomar la pregunta del momento 1: cómo siguen los estudiantes que tuvieron

20 La Ley Federal de Educación 24.195/1993, la Ley 898/2002 (GCBA) y la Ley de Educación Nacional 26.206/2006. En uno de los casos la interrupción tuvo lugar en el año 2003, y en los otros dos casos, en 2006.

21 La juventud, como etapa de la vida, aparece particularmente diferenciada en la sociedad occidental sólo en épocas recientes; a partir de los siglos XVIII y XIX comienza a ser identificada como capa social que goza de ciertos privilegios, de un periodo de permisividad que media entre la madurez biológica y la madurez social. Esta “moratoria” es un privilegio para ciertos jóvenes, aquellos que pertenecen a sectores sociales relativamente acomodados, que pueden dedicar un periodo de tiempo al estudio —cada vez más prolongado— postergando exigencias vinculadas con un ingreso pleno a la madurez social: formar un hogar, trabajar, tener hijos. Desde esta perspectiva, la condición social de “juventud” no se ofrece de igual manera a todos los integrantes de la categoría estadística “joven” (Margulis y Urresti, 1998).

22 Si bien no es representativo de toda la población, resulta un dato potente a la hora de reflexionar sobre la problemática.

complicaciones en sus trayectorias formativas —hayan vivenciado o no experiencias de “fracaso escolar”— pareciera ser que cuando arriban a la escuela secundaria “ya no hay chances”, en tanto cualquier dificultad se convierte en una experiencia de fracaso. Quedan planteadas algunas hipótesis tentativas: ¿será porque en el nivel secundario no están previstas instancias de acompañamiento ante el supuesto de autonomía conferido a los educandos en esta etapa?, ¿o que las complicaciones en la escolaridad primaria habrán tenido algún impacto en las trayectorias formativas de estos estudiantes (en términos de los aprendizajes efectivamente realizados)? ¿Será por las dificultades específicas que impone cursar este nivel, con el agravante de la invisibilidad en que quedan sumidos los estudiantes?

Con respecto a las circunstancias de “fracaso escolar”, los argumentos que utilizan los estudiantes para explicarlas varían. A los fines expositivos se definen tres agrupamientos: i) los que hacen referencia a las problemáticas de índole familiar y/o personal; ii) los que aluden a las dificultades que imponen las nuevas condiciones de escolarización para sobrellevar los cursos; y iii) otros que apuntan a la etapa vital de ingreso al nivel.

- i. Se plantean como causantes del “fracaso”: hechos traumáticos (muerte de la madre, un accidente propio o de un familiar), la aparición de enfermedades crónicas, la maternidad, problemas familiares y/o personales, que en los relatos no se pueden separar de complicaciones económicas; en otros casos las explicaciones son más difusas, aunque siempre se enlazan con problemas latentes con la escolaridad, como se verá a continuación.
- ii. Dificultades que provocan las nuevas condiciones de escolarización. Como se explicitó, 18 estudiantes de la muestra tuvieron su primera experiencia de fracaso en el nivel secundario, 14 de ellos

en el primer año. Por tanto, habría algo de la discontinuidad en la experiencia escolar (expresado en los problemas en el rendimiento que, como se evidencia en los relatos de los estudiantes, muchas veces preexistían al conflicto expuesto; o el sentirse abrumados por las nuevas responsabilidades y complejización de la tarea), a pesar de que no sea el motivo espontáneamente reseñado que provoca estos inconvenientes.

Por otra parte, aparecen argumentos ligados a la “falta de ganas” o la imposibilidad de concentrarse y/o responsabilizarse para poder sostener los estudios de secundaria; estos argumentos ocultan las dificultades que implica lidiar con el nuevo régimen académico del nivel, y que se relacionan con el tercer grupo de argumentos.

- iii. El ingreso a la escuela secundaria coincide con un momento particular en el desarrollo psicoafectivo que se conceptualiza en términos de “adolescencia”. En los relatos de los estudiantes se manifiesta la “falta de ganas” o el “estar en otra cosa”, “no tenía constancia”; “tampoco en ese momento me interesaba”. Estos argumentos parecieran explicar la falta de apego y las concomitantes dificultades para sostener la escolaridad en la etapa vital de inicio del nivel secundario, o “primera adolescencia”, vista en retrospectiva (como se analizará en el momento 5).

Surge como inquietud si el hecho de atravesar esta compleja etapa influye en que se presenten ciertas dificultades para llevar adelante los cambios y nuevas exigencias que impone cursar el nivel secundario. De un modo u otro, en el análisis se detecta que no es una única razón la que permite comprender las dificultades escolares, sino una sumatoria de situaciones y causas que la perspectiva de las trayectorias escolares permite visualizar.

4. Interrupciones en la escolaridad formal

Las sucesivas problemáticas de llevar a cabo los cursos de nivel secundario llevaron a siete estudiantes a interrumpir sus estudios por un tiempo. El criterio que se ha definido para considerar *interrupción* es cuando dejaron de asistir a la escuela por un año completo, o por un periodo de tiempo mayor.

Un estudiante al ingresar en primer año, iba hasta mitad de año, se enfermaba dos meses y tenía que dejar. “Tengo muchas neumonías seguidas... Puede ser que dos años no me enferme, pero en general sí. Es de un momento a otro y estoy como dos meses”. Y esto le hacía perder el año: “por este problema no me dejaban rendirlo o me hacían muchas vueltas... Estuve como tres años sin ir a la escuela después, porque... yo averiguaba antes de anotarme si por casualidad me enfermaba y me decían que no me convenía. Directamente no me hacían anotar, me decían ‘no te conviene, no te conviene’, y bueno...”. Luego de estos dos intentos frustrados de sostener su escolaridad en primer año, tuvo que dejar de ir a la escuela otro año más, hasta que le recomendaron una EdR.

En otros casos fue por padecimientos puntuales, por experimentar incompatibilidad con la maternidad y/o la necesidad de trabajar. Inclusive, algunos optaron por propuestas de formación en otros circuitos educativos o modalidades.

Un estudiante, tras repetir varias veces primer año en distintas escuelas secundarias y luego abandonar, cursó una carrera técnica de dos años. Fue a un Centro de Formación Profesional, en el cual estudió para ser técnico electrónico.²³

Resulta interesante que, en todos los casos, transcurrido un tiempo surgió el deseo de volver a una “escuela común”,²⁴ como se analizará en el ítem que sigue.

5. Vuelta a la escuela (de reingreso)

En este momento, el énfasis se pone en las motivaciones para retornar a la escuela, y más específicamente en la decisión²⁵ de inscribirse en una EdR (conviene recordar que en esta categoría se ubican todos los entrevistados, dado el recorte de la muestra). Como cuestión general, la gran mayoría de los/as estudiantes ingresaron en la EdR por problemas previos en su escolaridad, y lo que se pone en evidencia son las condiciones dadas para que puedan quedarse. Por tanto aquí se enlazan tres asuntos: las cuestiones específicas de la oferta, las novedosas condiciones de escolarización y la nueva posición subjetiva de los estudiantes.

- Muchos de los entrevistados refieren a la elección de la EdR por cuestiones específicas de la oferta. Los aspectos destacados son: el turno (vespertino); la posibilidad de contar con un espacio para el cuidado de los hijos en la escuela; evitar el desfasaje etario que

23 No existe tal título en la oferta de Formación Profesional que brinda el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, pero se respeta lo referido por el entrevistado.

24 “Escuela común”, en este caso, hace referencia a cualquier institución escolar del sistema educativo formal. Tal vez no resulte la adjetivación más acertada teniendo en cuenta el contraste usual entre escuelas comunes y escuelas especiales. Estas últimas constituyen una modalidad reconocida de la educación. En cambio, no es intención de esta tesis que las EdR queden encuadradas como escuelas *especiales*, sino como instituciones educativas con condiciones alternativas de escolarización en el marco de la oferta de educación formal.

25 Como se ha explicitado, el uso de este término no implica la adhesión a una postura “racionalista”, sino que se asume que en las elecciones confluyen aspectos conscientes e inconscientes, influidos por aspectos materiales y simbólicos que componen la subjetividad.

produce la repitencia, tomando esta opción como un “atajo” para recibirse;²⁶ la edad estipulada para la inscripción a las EdR;²⁷ y la motivación por la finalización del nivel secundario.²⁸

- Para los estudiantes que tuvieron algún tipo de dificultad en las escuelas comunes, resulta de gran valor haber encontrado una oferta educativa de nivel medio que los aloje. Más aún, dadas las novedosas condiciones de escolarización de las EdR, estos mismos sujetos pudieron permanecer y avanzar en sus estudios.
- Con respecto a la “revalorización” de la escolaridad secundaria, en los relatos de los entrevistados aparece cierto interés por seguir y egresar. Al mismo tiempo, resuena la alusión a dos “etapas vitales” diferenciadas en relación con el vínculo con la escolaridad secundaria. Como se mencionó (momento 3), en el transcurso de la “primera adolescencia”,²⁹ por “tener la cabeza en otra cosa” no lograrían enganchar con las exigencias de la escuela, pero transcurridos algunos años parece delinearse una segunda etapa, coincidente en algunos casos con la asunción de responsabilidades familiares y/o laborales, en la cual habría cierto registro del sentido

o la necesidad de retomar y terminar la escuela.³⁰

Una lectura psicoanalítica permitiría sostener que el tiempo transcurrido les otorga la ventaja de poder narrar las experiencias transitadas y convierte la “adolescencia tardía” en un momento de reflexividad de la propia historia, en el que se intenta reelaborar parte de lo acontecido en la pubertad o “adolescencia temprana”.

6. Dificultades para sostener los cursos en las escuelas de reingreso

Aun con todas las facilidades brindadas, cuatro de los estudiantes entrevistados tuvieron que dejar de ir a la escuela por un tiempo, y otras dos manifiestan tener serias complicaciones para sostener sus estudios. En algunos casos ha sido específicamente por la necesidad de trabajar, y en otros por la dificultad de conciliar trabajo-maternidad-escolaridad. En los casos analizados las interrupciones temporarias no impidieron que los estudiantes volvieran a la escuela, lo cual da cuenta de su “permeabilidad”. De todos modos, la pérdida de matrícula que se produce en estas escuelas a lo largo del ciclo lectivo interroga sobre los límites que experimentan las propuestas creadas específicamente para revertir la exclusión.

26 Cabe recordar que en esta escuela la propuesta estipula el cumplimiento de cuatro niveles de materias, y no de cinco años lectivos, como las escuelas secundarias comunes en la Ciudad.

27 Particularmente, quienes tienen 16 o 17 años, y han repetido reiteradamente diferentes cursos de la escuela primaria y/o secundaria, o han suspendido temporalmente sus estudios. Como se analiza en la muestra, el desfase de edad representa un problema para retomar la escolaridad por dos motivos: por ser demasiado grandes para inscribirse en una escuela secundaria común, en el año que deben cursar, o por ser demasiado chicos para ingresar a una escuela de adultos.

28 En todos los casos, la obtención del título va ligada a otras metas: en algunos se relaciona directamente con la posibilidad de trabajar, pero en términos de empleos más formalizados; y en otros, como requisito para poder trabajar y continuar estudios superiores.

29 De acuerdo con Quiroga (1999), desde un punto de vista cronológico la adolescencia se divide en tres fases según la lógica estructural del aparato psíquico: la *adolescencia temprana*, la *adolescencia media*, y la *adolescencia tardía*. La primera incluye a la pubertad (10 a 14 años) y la adolescencia temprana propiamente dicha (13 a 15 años). La segunda transcurre desde los 15 o 16 años hasta los 18, y la tercera se extiende desde los 18 los 25 años. Si bien en la tesis no se adscribe a la existencia de clasificaciones tan tajantes de las “etapas vitales”, las mismas sirven como organizadoras del análisis, considerando los cruces con la *edad teórica* estipulada por el sistema escolar, también normativizada. En la tesis se hace referencia a dos momentos (la adolescencia temprana y la adolescencia tardía), pues emergieron de este modo en el análisis, tal como se desarrolla en las siguientes líneas.

30 Para evitar lecturas distorsionadas, se vuelve a aclarar que esta situación obviamente debe enmarcarse en la muestra de estudiantes que están cursando la escuela, y que no es de ningún modo generalizable, especialmente para los casos de quienes han dejado de asistir y no encuentran motivación alguna para volver.

En síntesis, si bien en las EdR parecen haberse ampliado los límites para recibir a ciertos estudiantes (en relación con la “selectividad naturalizada” de la escuela común), ¿persiste el estatus de “in-escolarizables” para otros tantos? Sin duda, el alto nivel de desgranamiento de las EdR constituye uno de los aspectos más preocupantes. Aunque, como se sostiene en otra investigación, “la información sobre abandono escolar debe ser sopesada, en este caso específico, con la historia de desescolarización previa de los alumnos que se acercan a estas escuelas” (Krichesky, 2007: 22).

Duración de los cursos del nivel secundario

Hasta aquí se analizaron las dificultades que tuvieron los estudiantes de la muestra en los diferentes momentos de sus trayectorias escolares. Como corolario, una cuestión preocupante es la gran cantidad de años que les representa, o que les representará a los estudiantes finalizar la escuela secundaria.

A continuación se presenta un cuadro con la información sobre el tiempo que les ha consumido a los estudiantes cursar el nivel

medio, hasta el momento de ser entrevistados; y la proyección de la duración hasta la finalización de la escuela secundaria en el escenario más favorable (suponiendo que cada uno cursará en el tiempo pautado lo que les resta para concluir el nivel). En el Cuadro 1 se incluyen la edad y el año en curso³¹ de los 24 sujetos entrevistados. Luego, se referencia la cantidad de años desde que cada uno ingresó en la escuela secundaria y en una EdR; y en otra columna, la referencia respecto de la edad teórica de ingreso en el nivel (13 años). Este dato indica, si hay diferencia con el anterior, que hubo retraso en el nivel primario o ingreso tardío en la escuela secundaria por interrupción en la transición entre niveles.

Asimismo, se consignan los años pendientes de cursada en una EdR³² en el escenario más favorable: bajo el supuesto de que avanzarán por la escolaridad sin interrupciones y sin necesidad de recurrir a materias. Siguiendo esta misma pauta, se calcula la edad que cada estudiante tendría al finalizar y el total de tiempo invertido según la edad teórica de inicio (que también, por el cálculo realizado, será el mínimo dentro de lo posible).

Cuadro 1. Cantidad de años para cursar la escuela secundaria y proyección de la duración estimada hasta la finalización del nivel

Sujeto entrevistado	Curso	Edad	Años en el nivel	Años en EdR	Tiempo transcurrido desde ET de inicio	Años pendientes en EdR	Total tiempo que tomará finalizar	Edad estimada finalización
A	1er año	17	3?	1	6	3	6	20
B	3er año	17	5	2	5	1	6	18
C	4º año	19	4	4	7	0	4	19...
D	1er año	17	3	1	5	3	6	20
E	3er año	20	8 (c/i)	1	8	1	9	21
F	2º año	20	8?	5 (c/i)	8	2	10	22
G	2º año	17	5	2	5	2	7	19

31 Se consigna el curso en el que los estudiantes mencionan “estar”. Por lo que se infiere corresponde al año (o nivel) del cual están cursando más materias.

32 Se hace el cálculo en función de la duración de cuatro años en una EdR. En otras escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires les representaría aún un año más finalizar el nivel; y se estipulan seis años en las ofertas de educación técnica.

Cuadro 1. Cantidad de años para cursar la escuela secundaria y proyección de la duración estimada hasta la finalización del nivel (continuación)

Sujeto entrevistado	Curso	Edad	Años en el nivel	Años en EdR	Tiempo transcurrido desde ET de inicio	Años pendientes en EdR	Total tiempo que tomará finalizar	Edad estimada finalización
H	2º año	17	5	2	5	2	7	19
I	2º año	16/17	3	2	5?	2	5	19/20
J	4º año	22	7 (c/i)	4	10	0	7	22...
K	1er año	17	4	3 (c/i)	5	3	7	20
L	1er año	19	4?	1	7 (9 en Col)	3	7	22
M	2º año	17	4	2	4	2	6	19
N	4º año	17	5	2	5	0	5	17...
O	4º año	21	9? (c/i)	2	8	0	8	21...
P	3er año	17	5	2	5	1	6	18
Q	4º año	18	6	2	6	0	6	18...
R	3er año	18	6 (c/i)	3	6	1	7	19
S	3er año	18	5	1	5	1	6	19
T	2º año	17	2	2	4	2	4	19
U	4º año	20	8 (c/i)	4	8	0	8	20...
V	4º año	19	6	4	6	0	6	19...
W	3er año	24	12 (c/i)	3 (c/i)	12	1	13	25
Y	4º año	20	8 (c/i)	2	8	0	8	20...

Notas: cuando al dato se le suma un signo de interrogación es porque se duda de su precisión. Cuando se agrega (c/i) implica que hubo una interrupción en el lapso consignado. Los puntos suspensivos en la columna de edad estimada de finalización indican que pueden terminar con esa edad o con un año más. Ésta podría variar teniendo en cuenta el momento de realización de las entrevistas y la fecha de cumpleaños de los/as entrevistados (que en algunos casos se desconocen).

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse en el Cuadro 1, quien muestra la mayor duración en la cursada del nivel secundario es *W*, quien ha debido invertir, hasta el momento, 12 años (debido a dos prolongadas interrupciones); si lograra finalizar en el siguiente ciclo lectivo (cursando el cuarto nivel), se prolongaría a 13 años.

En el otro extremo, además de *C* y *T*, a quienes les demandará sólo cuatro años, por haber cursado el nivel sólo en una EdR, se encuentra *N*, a quien le tomará cinco años cursar la secundaria, porque si bien repitió un año, compensó ese retraso al inscribirse en una EdR, que supone un año menos de duración.

El promedio de tiempo invertido en cursar el nivel secundario en esta muestra —en la proyección más favorable, como se señaló— es de 6.8 años, y el de la duración desde la edad teórica es de 7.6 años. En esta línea, la edad estimada de finalización es de 19.8 años.

Ciertamente, cuantos menos años cursan los/as estudiantes en este nivel, más difícil es calcular cuánto tiempo les llevará concluir su escolaridad secundaria, si es que lo logran; esto es así dados los resultados de los análisis realizados sobre las dificultades que estos estudiantes encuentran conforme avanzan en sus cursos de educación secundaria, incluso en las

EdR. En resumen, las dificultades y obstáculos que imponen las condiciones de escolarización estándar, sumados a las intermitencias en las trayectorias escolares prolongan la estadía en el nivel secundario y posponen la fecha de finalización, lo cual complica aún más las cosas debido a las condiciones de vida de los sujetos.

REFLEXIONES Y PERSPECTIVAS

El análisis realizado permite constatar que existen modos de transitar la escolaridad diferentes de los “esperados”, en tanto dan cuenta de numerosas interrupciones (temporales o definitivas). De aquí es posible plantear que un rasgo actual de las trayectorias escolares es la *intermitencia*, ya que los estudios se interrumpen y se retoman y así sucesivamente. Más aún, en la vida de los adolescentes y jóvenes de la muestra conviven diversas actividades (la escolaridad, entre otras) o se alternan, por arreglos familiares, o por situaciones vitales específicas.

La perspectiva de las trayectorias escolares muestra que las dificultades en los tránsitos por el sistema escolar se producen por una sumatoria de situaciones; en primer lugar, las condiciones de escolarización estándar constituyen un obstáculo para la progresión por el nivel secundario. Por otra parte, la mencionada “intermitencia” y la consecuente extensión en el tiempo de los tránsitos por la escolaridad, dan cuenta de la persistencia de los estudiantes en continuar (van y vienen, pero siempre insisten).

Por último, con respecto a la experiencia escolar en las EdR, los estudiantes se sienten reconocidos, valoran las nuevas condiciones y vínculos, todo lo cual les permite cursar y avanzar por los sucesivos niveles. Del mismo modo, gran parte de los estudiantes entrevistados considera que el pasaje por estas instituciones les abrió nuevos horizontes, en tanto sienten que “pueden” con su escolaridad, y

se proyectan a futuro; no obstante, como se señaló, el hecho de que se extienda por tanto tiempo la realización de los cursos se convierte en un obstáculo en su escolaridad, y más ampliamente, en sus vidas.

DISCUSIONES

En el análisis se ha planteado la discusión sobre quiénes serían los destinatarios de las EdR y quiénes efectivamente asisten a estas escuelas. Como se explicitó, hay una delimitación clara acerca del “alumno esperado”: adolescentes y jóvenes desescolarizados de 16 a 20 años. En política educativa suele advertirse sobre el riesgo de “focalización” en estos casos; sin embargo, diversos estudiantes que acudieron a estas escuelas, y que no cumplen estrictamente algunos de los requisitos de inscripción, fueron recibidos y tuvieron la posibilidad de continuar cursando el nivel secundario. De este modo, las EdR parecen estar abiertas a “cualquiera”.³³

Esta discusión suscita tres tensiones, que serán desarrolladas a continuación: en primer lugar, se plantea la controversia entre la adecuación de la enseñanza y los aprendizajes realizados, que implica la definición más amplia o más restringida de la población destinataria; en segundo, el recorte del perfil de los profesores en las EdR; y por último, la tensión entre las políticas de expansión de la educación secundaria tradicional y las propuestas de baja escala.

El recorte de la población destinataria plantea la tensión entre las flexibilizaciones a favor de los estudiantes y la “adecuación” de la propuesta de enseñanza

El dilema masificación-calidad no es nuevo. Pareciera ser que la llegada de “nuevos públicos” a la escuela secundaria necesariamente iría en detrimento de los contenidos que se

33 “Educar a *cualquiera* y a cada uno”. Véase Carlos Skliar, 2011.

imparten, y que en muchos casos se traducen en “ofertas empobrecidas”.³⁴ Ahora bien, a sabiendas de que existen *circuitos diferenciados* en función de las propuestas desiguales de las escuelas, no parece válido catalogar como de “menor nivel” a las EdR, al menos, si no se especifica el punto de comparación.³⁵

Para matizar los argumentos sobre el nivel de estas escuelas, en el análisis se pusieron en relación con los recorridos escolares previos de los estudiantes para visualizar con qué se estaba estableciendo el contraste en cada caso. De los 24 alumnos entrevistados, sólo cuatro de ellos considera que la escuela es fácil, y además explicitan que tienen previsto seguir estudios superiores. Como se aclaró, no serían los alumnos pensados como “destinatarios” de esta propuesta, teniendo en cuenta que han ingresado a una EdR debido a ciertas situaciones vitales que no les permitieron sostener la escolaridad en otras escuelas, pero no por haber tenido “dificultades de aprendizaje”. Esto refuerza la hipótesis sobre los límites de las condiciones de escolarización tradicionales aun para adolescentes de clase media.

Estos intentos de “ajustarse a la demanda” podrían ir en detrimento de los aprendizajes de los alumnos en las EdR, ya que en *otras* escuelas tal vez los docentes no lo hacen. Lo destacable, sin embargo, es que en las observaciones de clases se percibía un intento genuino de enseñar, y los chicos, aunque a veces “dispersos”, trabajaban. Asimismo, en las entrevistas se pueden percibir algunos de los aprendizajes realizados.

Los estudiantes visualizan también que tienen que trabajar y esforzarse. Si bien en

general destacan que los profesores son flexibles, al mismo tiempo dicen que “hay que cumplirlos”. Parece evidenciarse que el *ser estudiante* requiere de un posicionamiento activo, vale decir, ir a la escuela, cursar, estudiar y aprender. Es cierto que esta tarea puede ser más o menos amena en función de las condiciones propuestas; como se mostró, bajo ciertas condiciones de escolarización, o en distintas instituciones, varían la experiencia o el rigor. De todos modos, aunque se intente “facilitar” los tránsitos, los estudiantes tienen que comprometerse e involucrarse.

Por último, debe destacarse una cuestión ineludible: el derecho a la educación implica que los adolescentes y jóvenes estén en la escuela, que se les ofrezcan saberes relevantes y se pongan en juego estrategias para que puedan aprenderlos.

El perfil de los profesores

Lo que pareciera no admitir discusión es que la propuesta recorta el perfil de los profesores (los que pueden permanecer), al tiempo que se evidencia que trabajar en estas escuelas exige un *compromiso particular*.³⁶ Inclusive, en los discursos del equipo directivo y docente se filtraron varias anécdotas que muestran el esfuerzo “extra” que ellos mismos u otros compañeros han hecho en distintas situaciones. Este carácter excepcional requerido para formar parte del equipo docente de la escuela evidencia que existe algo del orden de lo “no transferible” de esta experiencia y, por lo mismo, guarda relación con el problema de la escala, que trataremos en el siguiente punto.

34 Este prejuicio conservador se traduce en un desconocimiento de los alumnos *reales*, a quienes se les atribuye un supuesto desinterés o “incapacidad”, y por lo mismo se renuncia a enseñarles. Ciertamente, existe un gran número de profesores que rompen con estos supuestos.

35 En el trabajo de campo realizado en el marco del PICT 33531 también se vivenció “baja intensidad” en las clases de las escuelas secundarias “comunes” bajo análisis. Importa destacar entonces que toda comparación debe hacerse asumiendo que existen circuitos educativos diferenciales, no con el fin de conformarse, pero sí para ser realistas y rigurosos en el análisis. Es decir, el punto de comparación no puede ser una escuela secundaria de élite, porque si así fuera casi todas las escuelas estarían en desventaja, no solamente las EdR. Tampoco debe dejar de señalarse que se trata de una situación injusta, en cualquiera de los casos.

36 En otros estudios se ha añadido la categoría de “profesores militantes” para mostrar la mística y el esfuerzo asumido para las tareas cotidianas (Arroyo y Poliak, 2011).

*La tensión entre las condiciones de escolarización únicas y las variaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación*³⁷

Frente a los desafíos de la universalización parece quedar claro que la escuela común, por su carácter excluyente, no puede lograrla. A su vez los programas con innovaciones intensivas (como son las EdR) producen mejores resultados, pero son alternativas de baja escala, por lo cual los recursos y las condiciones dadas producen experiencias, relaciones y saberes que no son directamente replicables o generalizables para la totalidad de las escuelas, por ejemplo, el tipo de seguimiento que se realiza de los estudiantes y el vínculo comprometido de los profesores, entre otros.

Al mismo tiempo, desde cierto punto de vista, el carácter intensivo y acotado de la iniciativa puede interpretarse como una acción que tiende a la *fragmentación* del sistema educativo (Tiramonti, 2009). Desde la perspectiva que sostiene esta tesis se asume que las variaciones no implican necesariamente que sean ofertas deficitarias, sino que, por el contrario, como señala Southwell (2011), retomando a Laclau, se estaría hablando del “poder democratizador” de estos nuevos formatos para la experiencia escolar.

PROYECCIONES

El propósito es que los conocimientos producidos en esta tesis sobre las trayectorias escolares

de los sujetos en una propuesta alternativa de escolarización aporten, con las mediaciones necesarias, a las transformaciones de la escuela secundaria y trasciendan el dilema entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. ¿Qué es lo que tiene que cambiar? Decididamente, las condiciones de escolarización de la escuela secundaria estándar. Si seguimos obstinados en hacer lo mismo, perpetuaremos la exclusión. En cambio, si ensayáramos innovaciones podríamos tender a un sistema educativo más justo.

En función de los resultados expuestos, pueden hacerse dos señalamientos:

- Los cambios en los estudios (acreditación y asistencia por materias) resultan favorables para los itinerarios de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria, lo cual implicaría necesariamente la eliminación del sistema de promoción por año escolar completo.
- Sostener miradas institucionales de los recorridos de los sujetos favorece la progresión por el nivel. Este aspecto supone la existencia de figuras pedagógicas que acompañen a los estudiantes y/o una modificación en el régimen de contratación de los docentes.

La intención es avanzar en la construcción de propuestas destinadas a garantizar el derecho a la educación de todos/as los adolescentes y jóvenes.

37 Se presentan aquí algunas ideas re trabajadas de Flavia Terigi, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone y Ana Gracia Toscano, 2013.

REFERENCIAS

- ARROYO, Mariela y Nadina Poliak (2011), "Discusiones en torno a la fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las escuelas de reingreso", en Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens-FLACSO Argentina, pp. 89-124.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburatti (2009), "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 293-319.
- BAQUERO, Ricardo, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburatti (2012), "La obligatoriedad de la escuela secundaria. Variaciones en los regímenes académicos", *Espacios en Blanco*, núm. 22, pp. 77-112.
- CAMILLIONI, Alicia (1991), "Alternativas para el régimen académico", *Revista Iglú*, núm. 1, Buenos Aires.
- DE GAULEJAC, Vincent (2008), *Las fuentes de la vergüenza*, Madrid, Marmol-Izquierdo Editores.
- GIMENO Sacristán, José (1997), *La transición a la educación secundaria*, Madrid, Morata.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2004, 22 de marzo), Decreto N° 408 (Boletín Oficial N° 1.909, 26 de marzo), Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2002, 17 de septiembre), Ley N° 898 (Boletín Oficial N° 1.542, 8 de octubre), Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gobierno de la República Argentina (2006, 27 de diciembre), Ley de Educación Nacional N° 26.206 (Boletín Oficial N° 31.062, 28 de diciembre), Buenos Aires, Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- Gobierno de la República Argentina (1993, 14 de abril), Ley Federal de Educación N° 24.195 (Boletín Oficial N° 27.632, 5 de mayo), Buenos Aires, Honorable Congreso de la Nación Argentina.
- GUEST, Greg, Arwen Bunce y Laura Johnson (2006), "How Many Interviews Are Enough? An experiment with data saturation and variability", *Field Methods*, vol. 18, núm. 1, pp. 59-82.
- KRICHESKY, Marcelo (coord.) (2007), *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Ministerio de Educación-Dirección de Investigación.
- KRICHESKY, Marcelo (coord.) (2010), *Escuelas secundarias con planes de cuatro años. Perfil de docentes y alumnos*, Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Ministerio de Educación-Dirección Operativa de Investigación y Estadística.
- MARGULIS, Mario y Marcelo Urresti (1998), "La construcción social de la condición de juventud", en María Cristina Laverde (ed.), *Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*, Bogotá, Universidad Central DIUC/Siglo del Hombre Editores, pp. 3-21.
- QUIROGA, Susana (1999), *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo de objeto*, Buenos Aires, Eudeba.
- ROSSANO, Alejandra (2006), "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa", en Flavia Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Editorial Siglo XXI/Fundación OSDE, pp. 295-317.
- SKLIAR, Carlos (2011), "Educar a cualquiera y a cada uno. Sobre el estar-juntos en la educación", ponencia presentada en el panel "Inclusión social y educativa", Seminario regional: "La escuela media en debate. 2. Nuevos temas y viejos problemas en perspectiva latinoamericana", organizado por el Área Educación de FLACSO y Fundación OSDE, Buenos Aires, 2 y 3 de agosto de 2011.
- SOUTHWELL, Myriam (2011), "La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato", en Guillermina Tiramonti (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens/FLACSO Argentina, pp. 35-69.
- TENTI Fanfani, Emilio (2003), *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*, Buenos Aires, Altamira.
- TERIGI, Flavia (2008a), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", *Propuesta Educativa*, vol. 17, núm. 29, pp. 63-71.
- TERIGI, Flavia (2008b), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en Inés Dussel (comp.), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.
- TERIGI, Flavia (2009), "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 50, pp. 23-39.
- TERIGI, Flavia, Bárbara Briscioli, Carolina Scavino, Aldana Morrone y Ana Gracia Toscano (2013), "La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, núm. 33, pp. 27-46.
- TIRAMONTI, Guillermina (2009), "Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas", en Guillermina Tiramonti y Nancy Montes (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*, Buenos Aires, Manantial/FLACSO, pp. 25-38.

Capital cultural y estrategias educativas en hogares periurbanos. Un estudio comparativo en tres localidades del centro de México

JOSÉ ÁLVARO HERNÁNDEZ FLORES*

En contextos de cambios estructurales intensos como los que son propios de los espacios periurbanos, las familias modifican el volumen y composición de su estructura de capital con la intención de mejorar su posición en el espacio social y, por tanto, las condiciones bajo las cuales se lleva a cabo su reproducción. A partir de un estudio comparativo, de tipo cualitativo, desarrollado en tres localidades periurbanas del centro de México, se analiza la forma en que las familias modifican sus apuestas en el campo cultural como respuesta a las condiciones cambiantes del territorio. Con base en el enfoque teórico de Pierre Bourdieu, se identifican los factores que intervienen en el desarrollo de prácticas que inciden en el campo cultural, las modalidades a partir de las cuales dichas prácticas se articulan con las estrategias familiares en su conjunto, y sus posibilidades de éxito o fracaso.

In contexts of intense structural change like those seen in peri-urban spaces, families modify the volume and composition of their capital structure with the aim of improving their position in the social space, and by extension the conditions in which they reproduce. Based on a comparative, qualitative study, conducted in three peri-urban localities in central Mexico, we analyze how families modify their aspirations in the cultural sphere in response to changing conditions of the territory. Based on the theoretical approach of Pierre Bourdieu, we identify the factors that intervene in the development of practices which impact the cultural sphere, the modalities from which such practices are articulated with broader family strategies, and their possibilities of success or failure.

Palabras clave

Capital cultural
Estrategias educativas
Escolaridad
Diferencias educativas
Contexto sociocultural
Desempeño académico

Keywords

Cultural capital
Educational strategies
Schooling
Educational differences
Sociocultural context
Academic achievement

Recepción: 18 de enero de 2016 | Aceptación: 26 de abril de 2016

- * Catedrático CONACYT adscrito al Centro de Estudios Demográficos, Urbanos y Ambientales de El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Línea de investigación: estrategias de reproducción social de hogares rurales y periurbanos. Publicaciones recientes: (2015), "Relaciones de género, etnia y clase en un contexto multicultural: rarámuris, mestizos y menonitas en Chihuahua, México", en *Cuaderni di Thule, Rivista Italiana di Americanistici*, vol. XXXVI, núm. 14, pp. 443-450; (2014), "Prácticas migratorias y reproducción social en grupos domésticos periurbanos", *Migraciones Internacionales*, vol. 7, núm. 3, pp. 193-219. CE: jalvaro@colmex.mx.

INTRODUCCIÓN

El estudio del periurbano supone el abordaje de un complejo territorial que expresa una situación de interfase entre dos tipos geográficos aparentemente bien diferenciados: el campo y la ciudad. Se trata de un espacio que como unidad de análisis presenta dificultades, ya que desde su definición se concibe como un territorio en situación transicional sometido a un permanente proceso de transformación (Barsky, 2005).

La naturaleza difusa de las áreas periurbanas no sólo tiene que ver con el carácter indefinido de sus fronteras físicas o geográficas, también alude a los diversos aspectos socioeconómicos que las caracterizan (Hiernaux y Lindón, 2008). En otras palabras, sus límites son imprecisos no sólo porque resulte difícil establecer con nitidez una clara separación física entre la ciudad y su periferia, o entre ésta y las regiones consideradas como rurales, sino también porque en tales áreas suele existir una población cuyas características sociales y económicas se encuentran en proceso de cambio y redefinición (Entrena, 2005).

En este escenario conflictivo y lleno de incertidumbre, las familias modifican sus prácticas productivas o sociales con la intención de adaptarse a las condiciones cambiantes del territorio. En el ámbito económico, algunas apuestan por la reconversión de sus unidades productivas, la inserción de sus miembros al mercado de trabajo o el desarrollo de nuevas actividades generadoras de ingreso (Méndez *et al.*, 2006). Otras más, ante la escasez de oportunidades laborales, optan por migrar a otros países o regiones (Sanz, 2015). En el ámbito de las relaciones sociales, algunas se inclinan por reafirmar su pertenencia a redes de tipo local, en tanto que otras vislumbran mayores ventajas en la incorporación de esquemas individualistas, mucho más afines al medio urbano (Craviotti, 2012). En el ámbito familiar, por su parte, diversos estudios han documentado cambios en los patrones de

residencia, fecundidad, herencia y conyugalidad, como respuesta a los contextos inseguros y restrictivos propios de la condición periurbana (Hernández *et al.*, 2014). La emergencia de éstas y otras conductas evidencia una intención estratégica, por parte de las familias, por instrumentar prácticas que les permitan afrontar el periodo de transición en condiciones menos desfavorables.

A diferencia de las sociedades rurales tradicionales, donde la familia constituye el instrumento más importante, si no exclusivo, de la reproducción social, en las sociedades urbanas predomina un modo de reproducción que tiene en la institución escolar su principal referente (Bourdieu, 2002). La condición periurbana ofrece, en este sentido, la oportunidad de examinar las distintas posturas que los grupos domésticos asumen con respecto al grado de integración de la institución escolar —y de las prácticas ligadas a ella— en el conjunto más amplio de sus estrategias de reproducción.

A partir de un diseño cualitativo de estudio de caso múltiple, el presente trabajo analiza las distintas prácticas sociales referidas al campo cultural que emprenden los grupos domésticos de tres localidades periurbanas a la capital del estado de Puebla, ubicada en el centro de México.

Las localidades seleccionadas pertenecen al municipio conurbado de San Pedro Cholula: en San Diego Cuachayotla, la fabricación de ladrillos constituye una actividad primordial; en San Francisco Coapa, la migración a los Estados Unidos acusa desde hace varios años una intensidad inusitada; y en San Gregorio Zacapechpan, el cultivo de hortalizas y su venta en los mercados regionales representa, junto con la migración internacional, una importante fuente de ingresos para las familias. Estas tres localidades han experimentado en los últimos años importantes transformaciones sociales y económicas, resultado de su proximidad física con la ciudad de Puebla. Se trata de localidades

periurbanas, con una cultura rural muy arraigada, cuyas estrategias de reproducción social, pese a estar articuladas a actividades muy diferentes, contemplan todavía las prácticas agrícolas, y en donde actualmente convergen, se relacionan y se confrontan actores sociales de orígenes muy distintos.

Para la construcción de los casos, éstos fueron seleccionados mediante un muestreo cualitativo, no probabilístico, tipo bola de nieve, el cual consideró un total de 27 grupos domésticos a los cuales fueron aplicadas igual número de entrevistas semiestructuradas. El tamaño de la muestra fue definido mediante el criterio de saturación teórica.¹ Se procuró abarcar hogares con jefatura masculina y femenina, y en algunos casos se entrevistó a algún integrante adicional del grupo doméstico con atención a criterios de género y generación. De esta forma se indagaron cuestiones vinculadas a la posición socioeconómica de los entrevistados, sus características socio-demográficas, los cambios en la estructura productiva local, la naturaleza de sus vínculos con otros grupos humanos, y otros aspectos que se consideraron relevantes para la caracterización y el análisis de las estrategias de reproducción social desplegadas por los grupos domésticos periurbanos en general, y de las estrategias referidas al campo cultural, en particular.

La información obtenida mediante este instrumento fue triangulada con datos estadísticos de fuentes secundarias y con los recolectados a partir de la observación participante.² La estrategia metodológica adoptada permitió no sólo analizar, interpretar y comprender las estrategias de reproducción social de los grupos domésticos periurbanos, sino dar cuenta de la interrelación existente entre sus condiciones de vida y los significados y valoraciones que le otorgan a sus prácticas.

LA REPRODUCCIÓN DEL MUNDO SOCIAL: UNA MIRADA DESDE BOURDIEU

El problema de la reproducción de la sociedad y de sus mecanismos de dominación-dependencia a todos los niveles constituye uno de los desafíos que aborda la sociología desarrollada por Pierre Bourdieu. A diferencia de otros autores identificados con el paradigma estructuralista, Bourdieu desarrolla su teoría sociológica desde la convicción de que la mera descripción de las condiciones objetivas no es suficiente para explicar el condicionamiento social de las prácticas. Para Bourdieu es necesario, además, rescatar al agente social que produce las prácticas, y su proceso de producción.

Tres son las nociones básicas que Bourdieu reconoce como parte de las estructuras objetivas externas: el espacio social, concebido como un sistema de posiciones sociales que se definen las unas en relación con las otras; el concepto de campo, definido como un espacio pluridimensional de posiciones en el que los actores se distribuyen atendiendo al peso relativo de las diferentes especies de capital que poseen (Fernández y Ferreras, 2009); y el concepto de capital, entendido como el conjunto de bienes acumulados que se producen, se distribuyen, se consumen, se invierten y se pierden, y que puede ser de cuatro especies: económico, cultural, social y simbólico (Gutiérrez, 2012). Aunque son claramente distintas, las diferentes especies de capital se encuentran vinculadas entre sí, y bajo ciertas condiciones pueden transformarse unas en otras: por ejemplo, el capital social o cultural que movilizado puede transformarse en capital económico o viceversa. Si bien se asume que el capital más importante es aquel que es eficiente en cada campo específico, a nivel global, cuando se considera la coexistencia de

1 Glaser y Strauss (1967) emplean el término “saturación teórica” para aludir al momento del proceso de trabajo de campo en el que los datos comienzan a repetirse y no se logran nuevos hallazgos importantes.

2 La observación participante que se desarrolló en este trabajo se equipara al planteamiento que Junker (1960) denomina “observador como participante”, en donde el investigador se involucra en el campo, por periodos cortos, a los que generalmente le siguen entrevistas a profundidad y/o semiestructuradas.

los diferentes campos, el capital económico constituye la especie dominante.

En lo que concierne a las estructuras sociales internas, destaca el concepto de *habitus*, entendido como

...un sistema de disposiciones durables y transferibles, estructuras estructuradas pre-dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin, sin suponer la búsqueda consciente de fines, ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (Bourdieu, 1980: 92).

En otros términos, se trata de todas aquellas disposiciones interiorizadas por el individuo a partir de la posición que ocupa en el espacio social y a partir de su trayectoria, que lo llevan a actuar, sentir, percibir, valorar y pensar más de una manera que de otra.

Finalmente, cuando habla de estrategias de reproducción, Bourdieu (2002) alude al conjunto de prácticas sociales que emprenden los agentes o las familias con el objetivo de mantener o mejorar su posición en el espacio social. Dado que las estrategias dependen de las condiciones sociales de las cuales el *habitus* es producto —es decir, de la condición y posición del individuo en el seno de un campo social determinado— éstas tienden a perpetuar su identidad, mantienen las separaciones, las distancias y las jerarquías, y contribuyen así, de forma práctica, a la reproducción del sistema de diferencias constitutivas del orden social (Swartz, 2012). No obstante, es importante considerar que al ser el *habitus* un producto de la historia, constituye un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también por ellas, lo que perfila a este concepto como una pieza clave para el análisis de las prácticas sociales que tienen lugar en contextos complejos, sometidos a

cambios y transformaciones constantes, tal y como ocurre en los territorios periurbanos.

LA RECONFIGURACIÓN DEL CAMPO CULTURAL EN TRES LOCALIDADES PERIURBANAS

En las tres localidades periurbanas consideradas en este estudio se han presentado, en un periodo relativamente corto de tiempo, cambios estructurales de magnitud considerable. La velocidad con la que se han dado estas transformaciones ha dado lugar a nuevas prácticas, resultado de los ajustes que se derivan del proceso de adaptación de los *habitus* individuales a los cambios que acontecen de manera drástica en las estructuras sociales externas. Una parte considerable de estas prácticas son las que se vinculan a las inversiones y apuestas que las familias realizan en el campo cultural, es decir, aquellas que se plantean como objetivo estratégico la trasmisión, adquisición, incorporación y acumulación de conocimiento que les permita mantener o mejorar su posición en el espacio social.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1997) el capital cultural es aquel que se encuentra ligado al conocimiento, las ciencias y el arte. Constituye un tipo de capital conformado por un conjunto de bienes simbólicos que se presentan bajo tres modalidades: 1) en estado incorporado, bajo la forma de disposiciones durables ligadas a determinado tipo de conocimiento, ideas, valores, habilidades y otras similares (ser competente en tal o en cual campo del saber, ser cultivado, tener un buen dominio del lenguaje y de la retórica, conocer y reconocerse en el mundo social y sus códigos); en estado objetivado bajo la forma de bienes culturales como cuadros, libros, diccionarios, maquinaria e instrumentos diversos y otras realizaciones materiales; y en estado institucionalizado bajo la forma de títulos escolares, diplomas, licencias o acreditaciones profesionales que objetivan el reconocimiento de la sociedad y que presuponen la existencia

de instituciones particulares a las que se reconoce capacidad legítima para administrar y dotar de ese bien (Gutiérrez, 2012; Chauviré y Fontaine, 2008; Bourdieu, 1987). En los siguientes apartados se analizan las prácticas que despliegan los grupos domésticos en el campo cultural, en función de las tres modalidades señaladas previamente.

CAPITAL CULTURAL EN ESTADO INCORPORADO

El capital cultural, a diferencia de otras especies de capital, no puede ser delegado ni transmitido instantáneamente por el don, la transmisión hereditaria, la compra o el intercambio; está ligado al cuerpo, y por tanto, supone un proceso de incorporación por parte del agente con el objetivo de apropiárselo, de hacerlo suyo. Por lo regular, este proceso de adquisición y asimilación ocurre en etapas tempranas, a partir de la pedagogía familiar, de manera totalmente encubierta e inconsciente.

En las tres localidades analizadas la transmisión y adquisición de capital cultural en estado incorporado se aprecia, entre muchas otras cosas, en los procesos de socialización vinculados al desarrollo de las prácticas económico-productivas, como la agricultura y la producción de ladrillo.

Como sucede prácticamente en todas las comunidades rurales, la transmisión de este bagaje de conocimientos, destrezas y habilidades tiene lugar en el seno de la familia. Este aprendizaje ocurre de forma espontánea e inconsciente, infiltrado en todas las prácticas sociales en las que participan los niños y las niñas desde su más temprana edad, a partir de las cuales se les introduce a las formas, movimientos, y a las maneras correctas de hacer las cosas (Degl'Innocenti, 2008).

Un niño puede ayudar cuando menos desde unos 8 o 10 años siquiera. Ve a traer alfalfa, ve a darle zacate a los animales; claro, no va a

trabajar como un joven de 14 o 15 años, que ahí sí trabaja, pero aun así su papá le debe de inculcar: “mira, esto así se hace, esto así se hace, apúrate, yo hago esto y tú me ayudas, nomás mira lo que estoy haciendo y así lo tienes que hacer tú también” (Melitón, 84 años).

Esta forma particular en que el grupo doméstico genera y transmite conocimientos técnicos desempeña, además, un papel decisivo en la superación de las restricciones que implica la rigidez de la fuerza laboral familiar disponible, aspecto que permite vincular las prácticas que se desarrollan en el campo cultural con otras mucho más asociadas a la acumulación de capital económico.

Adicionalmente, la acumulación de capital cultural en estado incorporado contribuye a la reproducción de las estructuras externas de las cuales el *habitus* es producto. En ese sentido, la pedagogía familiar contribuye a inculcar una forma particular de percibir, valorar y actuar en el mundo, misma que en el caso de las localidades de estudio posiciona a la agricultura como una actividad preponderante, altamente apreciada, que forma parte fundamental de los intereses genéricos ligados a la existencia misma del campo. Ello permite explicar la persistencia de las prácticas agrícolas en un contexto en el que la agricultura ha perdido centralidad económica, y en el que las familias adoptan cada vez más una conformación pluriactiva.

Con respecto al tipo de conocimiento inculcado, en San Diego Cuachayotla y San Francisco Coapa, donde predomina la agricultura de temporal, destaca la presencia de saberes ancestrales, vinculados a las prácticas agrícolas, que se siguen transmitiendo de generación en generación.

Para producir nopal necesitamos cortar en luna recia... porque según los abuelos nos dejaron enseñado que en luna recia no tiene plagas la planta, porque si lo siembras en luna muerta o luna tierna por eso le entra la

plaga. Lo mismo el maíz, según los abuelitos nos enseñaron a sembrarlo en luna recia cuando lo quieres para semilla, y cuando no, pues siembras cualquier día... eso nos enseñaron y hemos visto que sí funciona. De ahí vamos aprendiendo, y así mis hijos lo hacen (Eduardo, 51 años).

En San Gregorio Zacapechpan, donde predomina la agricultura de riego, este conocimiento tradicional coexiste con otro de carácter mucho más técnico, resultado de la orientación del patrón de cultivo a la satisfacción de la demanda y a los requerimientos de los mercados urbanos. Los saberes asociados a la adopción de nuevas técnicas de cultivo, paquetes tecnológicos, métodos de empaque y otros aspectos relacionados con la comercialización de las hortalizas, son ejemplo de esto.

Los americanos nos han mandado además de insecticidas, semillas... ellos tienen otro sistema de trabajo. Ahorita hay quien usa ese sistema para sembrar... traen cajitas de este tamaño y van metiendo nomás dos o tres manojos [de cilantro] a modo de que nomás quepan en esa cajita. Y yo les digo: "bueno ¿por qué si vamos a llevarlo a Puebla o a México lo tenemos que ir amarrando?". Y me dicen: "¿sabes por qué?, porque esto va a ser transportado a Estados Unidos" (Melitón, 84 años).

Finalmente, en el caso de San Francisco Coapa, localidad que en los últimos años ha experimentado un proceso de expulsión poblacional muy intenso, frente al conocimiento tradicional inherente al desarrollo de la agricultura de temporal, los grupos domésticos han comenzado a incorporar otro tipo de conocimiento, ampliamente valorado por los habitantes de esta localidad, que se vincula al fenómeno migratorio y a las prácticas asociadas al mismo.

En su carácter de migrantes recurrentes o temporales, los agentes sociales de San Francisco Coapa han logrado incorporar, al paso del tiempo, una serie de habilidades, destrezas, códigos e información que aumenta las posibilidades de éxito en la empresa migratoria. Saber cuándo y cómo migrar, por dónde se puede atravesar la frontera con menos riesgo, en qué lugares se consiguen los mejores trabajos, o cómo se deben comportar en caso de que "la migra" los atrape, forman parte de los saberes adquiridos y transmitidos por los agentes sociales a lo largo de su trayectoria como migrantes y que resultan de gran utilidad para los pobladores de esta localidad.

Yo he pasado por aquí por Tijuana, por Arizona; está mejor por Arizona, porque Arizona es puro desierto, son cortos los caminos, no son tan largos (Luciano, 40 años).

Si ustedes ven que ya los va a agarrar la migra no hay que "largarse", hay que quedarse quietos y no les hacen nada, yo las dos veces que fui ni siquiera me golpearon... nosotros nos quedamos quietecitos, no nos "largamos", por eso no nos hicieron nada, pero algunos que les pegan o los maltratan porque tratan de escaparse, ése es el problema (José, 47 años).

Como se puede apreciar, el capital cultural en estado incorporado guarda estrecha relación con la formación del *habitus*, situación que dificulta, aunque no imposibilita, modificaciones o adiciones posteriores. En el caso de las localidades estudiadas, la incorporación de nuevos saberes al patrón de conocimientos tradicionales muestra cierta capacidad de adaptación de los grupos domésticos frente a los cambios en las condiciones objetivas que resultan del proceso de urbanización, y de la concurrencia de otros fenómenos socioeconómicos, como la desagrarización, la pluriactividad y la migración transnacional.

CAPITAL CULTURAL EN ESTADO OBJETIVADO

En el caso de las localidades analizadas, el capital cultural se asocia con el uso de la maquinaria y los instrumentos necesarios para llevar a cabo tanto la actividad agrícola como la producción de ladrillo. A partir de las entrevistas y la observación participante fue posible apreciar cómo las familias introducen a los infantes en el uso de las herramientas de trabajo; para ello, incluso, fabrican y adaptan dichos aditamentos para que puedan ser usados por sus hijos.

[Mis hijos] saben, saben armar la yunta, llevar el arado, si vamos a preparar la tierra se trabaja de una forma, si vamos a surquear se trabaja de otra, si vamos a laborear se trabaja de otra (Silvano, 66 años).

Aquí a los niños, ya desde niños les hacen su gaverita de dos tabiques, o sea, desde niños ya les compran sus palitas, sus sombreritos, porque esa es la educación que tenemos (Luis, 59 años).

No obstante, cabe señalar que si bien las herramientas, maquinaria, medios de producción, hornos de ladrillo, vehículos y aparatos para el campo ejercen, por su sola existencia y presencia en el ambiente natal, un efecto educativo, la apropiación de esos bienes en sentido simbólico sólo es posible a partir de los conocimientos y las habilidades que forman parte del capital cultural incorporado.

CAPITAL CULTURAL EN ESTADO INSTITUCIONALIZADO

Las prácticas orientadas a la acumulación de capital cultural en estado institucionalizado —bajo la forma de títulos y acreditaciones— resultan sumamente útiles para el análisis de las estrategias de reproducción social en contextos de cambios estructurales profundos,

ya que a partir de dichas prácticas es posible inferir el sentido del porvenir probable de las familias periurbanas, y por tanto, de sus apuestas e inversiones en los distintos campos sociales.

Bourdieu (2002) afirma que el trabajo pedagógico racional que imparten y legitiman las instituciones educativas juega un importante papel en las estrategias de las familias que pertenecen a los sectores más desposeídos de capital económico y cultural. Para estos sectores, la escuela constituye el único camino para apropiarse de los bienes culturales que, dada su posición en el espacio social, no han heredado. Asimismo, constituye una vía —la vía moderna, propia de las sociedades urbanas e industrializadas— para ascender socialmente, o por lo menos, para mantener una posición social en un escenario en el que las condiciones objetivas y los instrumentos de reproducción se están transformando.

A partir del análisis comparativo fue posible apreciar que en cada localidad las estrategias orientadas a la acumulación de capital cultural institucionalizado —también llamado capital escolar— siguen trayectorias distintas, en función de sus características socioterritoriales: su patrón productivo y ocupacional, su cercanía a la ciudad, su dotación de recursos y el grado de penetración de los procesos urbanos.

En San Diego Cuachayotla, por ejemplo, la educación en los niveles secundario y posbásico no constituyó una apuesta relevante hasta finales del siglo pasado. De acuerdo con los testimonios de los informantes, las prácticas familiares privilegiaron durante aquella época el campo económico, fundamentalmente a través de la producción de ladrillos y la agricultura tradicional. La preeminencia de dichas prácticas en el sistema de estrategias de reproducción vigente a nivel local, no fue fruto de la casualidad. A principios de los años sesenta, San Diego Cuachayotla se insertó con éxito en la producción de ladrillo porque supo aprovechar la presencia de bancos de barro y

arena en su territorio, así como su ubicación estratégica a orillas de la carretera federal México-Puebla. Los beneficios económicos asociados a la industria ladrillera, en un contexto de demanda creciente, suscitada por el ritmo de urbanización de las grandes ciudades, tuvo como consecuencia directa que la producción de ladrillo desplazara paulatinamente a la agricultura, hasta convertirse en la principal —y en ocasiones la única— fuente de ingresos.³ Ello propició, entre otras cosas, la reconfiguración de las estrategias familiares con la intención de cubrir la cuota de trabajo físico asociada a la producción de tabique.

La crisis económica, la contracción del sector de la construcción, la sobreoferta regional y el aumento en los precios de los insumos que tuvieron lugar durante los años noventa generaron una caída severa de la rentabilidad económica de la industria ladrillera (Hernández, 2014). Este periodo coincidió con la formación de nuevos grupos domésticos y con el crecimiento acelerado de la ciudad y de las opciones laborales que ésta ofrecía. Bajo este nuevo contexto, la tasa de conversión entre capital económico y cultural, en su vertiente escolar, se consolidó como una vía que ofrecía mayores ventajas para la reproducción familiar. El resultado fue un viraje notable en las apuestas de las familias, la cuales comenzaron a privilegiar la adquisición de capital cultural en estado institucionalizado como parte de sus estrategias. Actualmente, las familias de San Diego Cuachayotla perciben que la obtención de un título o un certificado que acredite un nivel de formación superior incrementa las posibilidades de que sus hijos accedan, en condiciones más favorables, al

mercado de trabajo, instrumento de reproducción que les ofrece, hoy en día, mayor rendimiento a sus inversiones.

Pues yo [mi futuro] ya no lo veo como antes, a lo mejor piensa uno en hacer algo, pero ya no se puede. Entonces para mí solamente son mis hijos, a ellos los voy a apoyar en los estudios a ver si se pueden superar... yo prefiero apoyarlos para que agarren una carrera, porque ya no se ve aquí el negocio en el ladrillo, como que ya no hay futuro en esto, por eso mejor prefiero que agarren una carrera, si es que se puede, para que tengan mejor vida (Juventino, 37 años).

Los datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) parecen confirmar este cambio en las estrategias familiares. En el año 2000, 85 por ciento de la población de 6 a 14 años (educación básica) asistía a la escuela en San Diego Cuachayotla; para 2010 este porcentaje había aumentado a 93.7.⁴ Con respecto a la población de 15 años y más, en el año 2000, el 8 por ciento carecía de instrucción, 23.9 por ciento tenía primaria incompleta, 42 por ciento primaria completa, 18.1 por ciento tenía instrucción secundaria y 8 por ciento contaba con instrucción media superior o superior; para 2010,⁵ el 5.1 por ciento carecía de instrucción, 14.5 por ciento tenía primaria incompleta, 43.6 por ciento tenía primaria completa, 26.3 por ciento tenía instrucción secundaria y 14.2 por ciento contaba con instrucción posbásica (INEGI, 2000; 2010).⁶ Es decir, hubo una mejora en todos los rubros, aunque ésta fue más notable en el nivel secundario y de educación posbásica.

3 Se calcula que 470 familias se dedican a esta actividad en esta localidad. Se tienen censados un total de 322 hornos, cada uno de los cuales produce un promedio de 30 mil ladrillos al mes (Xamixtli, 2006).

4 Dado que esta localidad está considerada como colonia, se carece de datos censales para dicho nivel de agregación en el censo de 1990.

5 La información del censo de 2010 para esta localidad se obtuvo mediante agregación de la información manzana por manzana. Los datos son estimados, ya que por confidencialidad los valores menores a 3 no están disponibles.

6 Dado que la variable "Población de 15 años y más con educación media o media superior" no se consideró en el censo de 2010; para fines de comparación se usó la variable "Población de 18 años y más con educación posbásica".

Los datos estadísticos permiten afirmar que actualmente la inversión escolar de los grupos domésticos de esta localidad se concentra en el nivel primario y secundario, en tanto que el porcentaje de individuos con educación media superior y superior, si bien se incrementó de una década a otra, sigue siendo muy reducido, al menos para los estándares educativos urbanos.⁷

Dado que la adquisición de capital escolar es un proceso que requiere de una inversión considerable de tiempo, es difícil que las estadísticas reflejen en el corto plazo los cambios que se han dado en las familias de esta localidad, en términos de la importancia que actualmente otorgan a la educación formal como parte de sus estrategias de reproducción social. Sin embargo, a partir de los testimonios de los jefes de familia de San Diego Cuachayotla es posible constatar que la idea de que la superación y el ascenso (no sólo económico, sino también social), que está sumamente arraigada, transita necesariamente por la acumulación de capital escolar.

Al ser considerada el factor por excelencia de movilidad social, la educación escolar —en particular en la que se imparte y certifica en los niveles posbásicos— ha comenzado a figurar como un elemento significativo en las estrategias familiares. Así, algunos grupos domésticos de San Diego Cuachayotla han comenzado a invertir y utilizar de forma diferenciada sus conocimientos (capital cultural incorporado), sus posiciones y relaciones (capital social), pero sobre todo, sus recursos materiales (capital económico), en función de la adquisición de capital escolar de algunos de sus miembros.

Este tipo de estrategia supone la instrumentación de una serie de prácticas y de representaciones asociadas: por un lado, el compromiso de los hijos de estudiar y, en la medida de sus posibilidades, contribuir con las

labores domésticas o productivas; y por otro lado, el compromiso de los padres de satisfacer las exigencias asociadas al sostenimiento de la trayectoria escolar (colegiaturas, libros, uniformes, cooperaciones, etc.) y de proporcionar el mayor tiempo posible para la adquisición de capital escolar, lo que implica liberar a los niños, niñas y jóvenes de las obligaciones laborales que tradicionalmente desempeñaban en esa localidad.

Los niños no me ayudan, ellos quieren ayudarme, quieren aprender, me dicen: papi llévame al horno. No, le digo, mejor apúrate a hacer la tarea, no quiero que vayas. Ellos están ganosos e inquietos de saber el trabajo, pero pues ahora son unos niños y no tendrían la noción de agarrar un trabajo así pesado (Adolfo, 34 años).

Conviene recuperar en este punto las reflexiones que hace el propio Bourdieu (1987) acerca de la importancia que tiene el capital cultural heredado respecto al “éxito escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución de capital cultural entre clases y fracciones de clase.

Si atendemos a las estadísticas educativas (INEGI, 2010), el grado promedio de escolaridad de San Diego Cuachayotla es de 6.6, inferior a la escolaridad promedio registrada en la capital del estado de Puebla, la cual se ubica en 10.3. Asimismo, el porcentaje de la población en edad laboral que cuenta con educación posbásica sigue siendo muy bajo (14.2 por ciento) comparado con el de las zonas urbanas (50.9 por ciento, en el caso de la capital del estado de Puebla). Si bien el nivel de agregación y la falta de actualización de las estadísticas impiden un análisis más detallado y preciso, los datos que ofrecen son indicativos

7 En el 2010, por ejemplo, 50.9 por ciento de la población de la capital del estado de Puebla contaba con educación media superior o superior (posbásica).

de la complejidad de las variables que median entre la inversión del grupo doméstico en el campo escolar y el éxito relativo en la escuela.⁸

Por otro lado, el rendimiento económico del título escolar también depende del capital cultural y social heredado que puede ponerse a su servicio (Bourdieu, 2013). En el caso de los grupos domésticos de San Diego Cuachayotla que han empezado a incorporar la inversión escolar como parte de sus estrategias de reproducción, resulta evidente la carencia de cierta especie de capital cultural y social, que en el contexto de los nuevos instrumentos de reproducción dominantes pueda resultar útil (hablar otro idioma, manejar *software* especializado, contar con experiencia laboral, tener algún contacto que facilite la inserción al mercado de trabajo, dominar las formas apropiadas para el desempeño social en contextos urbanos, etc.). Es decir, el hecho de que cada vez más grupos domésticos inviertan en el campo escolar, no significa necesariamente que su trayectoria dentro de la escuela finalice con éxito (Boyer, 1996).

Algunas de las entrevistas realizadas en San Diego ilustran la experiencia de agentes que optaron por una estrategia fincada en la inversión escolar y no obtuvieron los resultados esperados. El siguiente testimonio pertenece a un padre de familia cuyos tres hijos desarrollan actualmente actividades distintas. El testimonio es muy revelador en términos de que ilustra con claridad los rendimientos diferenciales que ofrecen las distintas opciones de inserción laboral disponibles en San Diego Cuachayotla.

[Tengo tres hijos] uno me está ayudando ahorita [produciendo ladrillo], el otro trabaja en el torno, y otro tiene una profesión, pero lamentablemente esa profesión está muy saturada y no hay mucho trabajo; él es químico industrial, entonces, pues ha

buscado y ha intentado encontrar una forma, incluso abrió un pequeño negocio de eso de los productos químicos, pero como le digo, siempre nos absorben los impuestos, entonces cuando más bien le empezé a ir, luego, luego llegaron los inspectores de Hacienda, y luego las rentas y la energía eléctrica y todo eso, no, pues los echaron a correr de volada. Entonces, ¿de qué sirve que haya profesionistas, si no hay trabajo? [Al hijo que es ladrillero] lógico, le está yendo mejor, tiene más tiempo, está más tranquilo. En cambio el otro, el que tiene carrera, pues la verdad llegaba un momento en que no tenía ni para sacar a pasear a la muchacha... mi otro muchacho que trabaja en el torno tiene ya su lugarcito más o menos con su patrón, y pues también él es responsable y le echa ganas, y entonces está constante, y cada ocho días ya tiene sus centavos; acá nosotros por ejemplo en la alfarería no, porque nosotros si no quemamos [ladrillo] en un mes y no vendemos, pues no hay dinero (Antonio, 48 años).

Este tipo de situaciones evidencian que si bien las inversiones y apuestas alrededor del capital cultural empiezan a ocupar un papel relevante dentro de las estrategias de reproducción, los cambios en el espacio social, derivados de este tipo de prácticas, no siempre, ni en todos los casos, cumplen con las expectativas de los grupos domésticos.

El caso de San Francisco Coapa es radicalmente distinto. En esta localidad, la crisis económica no ha sido un aliciente para invertir en la obtención de un título que acredite un nivel de formación capaz de garantizar el acceso en condiciones más favorables al mercado de trabajo. Sin duda influye en esta percepción el grado de precariedad en el que se encuentran las familias, lo cual les impide prescindir de la fuerza de trabajo y/o el ingreso

8 Los datos del último censo que se utilizaron para esta localidad no contemplan diferencias entre educación media superior y superior. Asimismo, se debe considerar que dado que los procesos educativos implican horizontes temporales de mediano y largo plazo, el rendimiento de las inversiones recientes en el campo escolar pueden no estar reflejadas por completo a partir de ejercicios estadísticos.

de cualquiera de sus integrantes. Sin embargo, la motivación más fuerte para desdeñar la vía escolar como forma de ascenso social radica en la posibilidad de migrar a Estados Unidos, práctica que en términos económicos genera rendimientos diferenciales muy por encima de los que ofrece cualquier otra actividad productiva susceptible de ser desarrollada tanto a nivel local como regional.

Las cifras de INEGI (1990; 2000; 2005a; 2010) constatan la intensidad con que la actividad migratoria se ha hecho presente en esta localidad: mientras que en la cabecera municipal de San Pedro Cholula la tasa de crecimiento promedio anual de la población (TCPA)⁹ registrada para el periodo 1990-2000 fue de 2.82 por ciento; en San Francisco Coapa se registró una tasa de crecimiento negativa del orden de -0.85 por ciento. Más aún, durante el periodo 2000-2010 esta tasa decreció a un ritmo galopante (-3.4 por ciento), mientras que en San Pedro Cholula fue de (2.1 por ciento) y en San Diego Cuachayotla fue de (0.63 por ciento). De hecho, la población total registrada en el 2010 en San Francisco Coapa (2 mil 637 habitantes), es menor que la que tenía esta localidad a mediados de los años ochenta. Si consideramos, a modo de hipótesis, que las tasas de fecundidad y mortalidad se han mantenido estables a lo largo del tiempo, nos encontramos con una localidad que en el curso de los últimos 15 años se ha configurado como la que más población expulsa, en lo que a la Zona Metropolitana Puebla-Tlaxcala (ZMPT)¹⁰ se refiere (INEGI, 2005b).

Un indicador más de la intensidad del fenómeno migratorio en San Francisco Coapa es la enorme proporción de hogares con jefatura femenina en esta localidad: mientras que en el año 2000 representaban 26.7 por ciento, para el 2010 alcanzaban ya el 30 por ciento del

total de hogares. Esta cifra contrasta con el último dato censal que existe para el municipio de San Pedro Cholula, el cual registra un 25 por ciento de hogares con jefatura femenina, mientras que en San Diego Cuachayotla este porcentaje alcanza apenas 17 por ciento (INEGI, 2000; 2010).

Los datos anteriores confirman la hipótesis de que en San Francisco Coapa es la migración, y no el mercado de trabajo, el instrumento de reproducción que ofrece mayor rendimiento a las inversiones de las familias. De hecho, en las entrevistas que se realizaron en esta localidad fue muy frecuente escuchar comparaciones entre el nivel de vida y bienestar económico de los agentes que optaron por una estrategia que privilegia la adquisición de capital escolar, y el de los que apostaron desde un principio por una estrategia centrada en la migración.

Yo quiero que [mis hijos] se vayan para ganar un poco de centavos. Uno ve en el trabajo a veces que aquí hay muchos arquitectos, muchos doctores que bien poquito que ganan, y allá por lo menos en unos dos, tres años ya la hiciste... De hecho aquí estudió un doctor y ya se fue al otro lado. Yo le decía: mejor vete allá, porque ve todo ese dinero que se invirtió [en su educación] pues ya se perdió. Y que se va para allá y estaba trabajando allá igual que yo... yo he visto maestros [trabajando allá] también en las tiendas, en un restaurante, sirviendo los platos (Francisco, 41 años).

Como se puede apreciar, las expectativas de la mayor parte de los jefes de familia están puestas en la migración temporal o definitiva de sus descendientes. El resultado de este viraje en las estrategias de reproducción social

9 La T CPA indica el número de personas que aumenta o disminuye cada año en la población por cada 100 habitantes. Este indicador resume los efectos sobre la población de tres fenómenos demográficos: fecundidad, mortalidad y migración. Dado que las dos primeras variables tienden a mantenerse estables, se utiliza para analizar la intensidad de la migración.

10 Por zona metropolitana se entiende a la unidad territorial que circunda al área urbana y que está constituida por los límites de unidades políticas o administrativas (Unikel, 1971).

ha derivado en un lento crecimiento de la población escolarizada. Actualmente las aulas de las escuelas en San Francisco Coapa lucen vacías, y a decir de las autoridades educativas, la población infantil que se inscribe a los cursos regulares se reduce dramáticamente año con año. La demanda educativa, que históricamente constituyó una de las más sentidas de la población rural, no forma parte hoy en día de las prioridades de los habitantes de San Francisco Coapa.

Las estadísticas oficiales (INEGI, 1990; 2000; 2010) arrojan resultados interesantes en este sentido. En 1990, apenas 1.34 por ciento de la población entre 6 y 14 años de edad —periodo que comprende la educación primaria y secundaria— asistía a la escuela. En el curso de una década, como resultado de la inversión en infraestructura educativa en la región y del establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, este porcentaje aumentó hasta alcanzar 81.4 por ciento en el año 2000 y 87.8 por ciento en 2010. Sin embargo, cuando se analizan las estadísticas que corresponden a la población de 15 años y más con educación posprimaria se encuentra que para 1990, el 5.8 por ciento de la población ubicada en dicho rango de edad había asistido a la escuela; para el año 2000 este porcentaje había aumentado ligeramente a 9.6 por ciento (7.5 por ciento con algún grado de educación secundaria y apenas 2 por ciento con algún grado de educación media superior o superior); y en 2010 este porcentaje alcanzó 23.3 por ciento (16.9 por ciento con algún grado de educación secundaria y 6.4 por ciento con algún grado de educación media superior o superior). No obstante, los datos del último censo revelan un alto porcentaje de deserción escolar, sobre todo en el nivel medio superior (16.3 por ciento de la población de 15 años y más que cursó estudios posprimaria desertó antes de concluir el nivel secundario y 72.6 por ciento decidió no cursar el nivel medio superior).

Como se puede apreciar, desde la perspectiva de las familias de San Francisco Coapa

que están apostando por una estrategia de reproducción sustentada en las prácticas migratorias, la inversión escolar tiene sentido únicamente hasta la educación primaria y secundaria, ciclos educativos a partir de los cuales se considera que los integrantes del grupo doméstico han acumulado el capital escolar mínimo que requieren para desempeñar con relativa eficiencia su rol de migrantes.

En el año 2000 la población de 15 años y más sin escolaridad en San Francisco Coapa ascendía a 15 por ciento, 44 por ciento tenía primaria incompleta, 30 por ciento tenía primaria completa, 7.5 por ciento tenía instrucción secundaria, y 2 por ciento contaba con instrucción media superior o superior. Para 2010 la población sin escolaridad seguía siendo alta (11.7 por ciento), y aunque el porcentaje de población con primaria incompleta bajó a 30.7 por ciento, la población con primaria completa se mantuvo prácticamente igual (31.8 por ciento). Los cambios más notables se registran en el porcentaje de población con instrucción secundaria (16.9 por ciento) y posbásica (7.5 por ciento) (INEGI, 2000; 2010).

Las estadísticas muestran que pese a la magnitud de los cambios que se gestaron en los últimos 30 años en esta localidad, la brecha que en términos educativos separa a San Francisco Coapa de la localidad vecina de San Diego Cuachayotla, sobre todo en lo que se refiere a la educación media y media superior, sigue siendo amplia; ya no digamos si se le compara con el municipio de San Pedro Cholula, en donde 42.7 por ciento de la población mayor de 18 años cuenta con educación posbásica (INEGI, 2010).

La interrupción de los estudios a nivel secundario y medio superior es resultado, entre muchos otros factores, del abandono de la escuela con fines migratorios. Dado el contexto de incertidumbre y escasez de oportunidades laborales a nivel local y regional, tal situación no debiera resultar extraña. El propio Bourdieu (1987) señala que la inversión escolar sólo tiene sentido si un mínimo de

reversibilidad en la conversión está objetivamente garantizado.

En San Francisco Coapa, donde 42.4 por ciento de la población mayor de 15 años no cuenta con instrucción alguna o tiene primaria incompleta, y donde el grado promedio de escolaridad es de quinto año de primaria (INEGI, 2010), es comprensible que los mecanismos de herencia y de reproducción de las posiciones dominantes no consideren al capital escolar como parte de sus estrategias; más aún cuando los grupos domésticos están en condiciones de invertir en un instrumento de reproducción sumamente rentable, como es la migración.

Los testimonios de las autoridades municipales en torno a la problemática educativa que vive San Francisco Coapa son muy ilustrativos en este sentido; aulas sin alumnos, maestros sin clases, turnos a punto de desaparecer, son la constante en los cinco centros educativos de esta localidad, en particular en aquellos donde se imparte la educación media y media superior.

Como autoridades sí estamos muy preocupados... las instituciones educativas, desde jardín de niños hasta bachiller, son cinco planteles que existen, pues van disminuyendo; año tras año van bajando, y es una preocupación porque imagínese qué va a ser el día de mañana, escasos cinco años, diez años, o sea, el pueblo se está quedando sin gente... los directores me han comentado: no tenemos más niños. Antes, le hablo de unos quince años, los niños ya no cabían en los salones, necesitábamos más maestros y sin en cambio hoy es todo lo contrario, se están yendo los maestros. El turno vespertino está a punto de desaparecer, ya no hay niños; están aquí como en el bachiller, en la telesecundaria, si usted visitara las instituciones educativas se lo van a decir: hay niños que a medio ciclo, cinco o seis se los llevan [a Estados Unidos], se salen y se van (Jacinto, 36 años).

Pese al panorama anteriormente expuesto, existen en la localidad algunos grupos domésticos minoritarios que en el contexto de las disputas que se verifican en los campos sociales por definir el objeto legítimo de las luchas sociales, han orientado sus apuestas a la adquisición de capital cultural institucionalizado bajo la forma de un título que acredite un nivel educativo posbásico. Para estas familias, la obtención de una patente de competencia cultural reconocida institucionalmente —como lo es un título escolar— se concibe como el pase que posibilita el acceso a una estructura de oportunidades que permite mejorar su posición en el espacio social eludiendo los costos individuales y sociales que implica la migración.

Yo tengo tres hijas y dos chavitos, la mayor ahorita ya está en la universidad, está estudiando Ciencias de la Comunicación, la que le sigue, la menor, tenía la idea por parte de los compañeros de la escuela de irse a los Estados Unidos, pero pues yo se la quité... ella insistía: "papá yo te voy a ayudar, te voy a mandar dinero". "No", le digo, "no necesito, todavía estoy fuerte, todavía puedo mantenerlo, el día de mañana ustedes si van a estudiar es para ustedes, yo quiero que ustedes lleven una vida más tranquila ¿Quieres vivir bien? Pues vivir bien cuesta" (Jacinto, 36 años).

La presencia de estrategias de reproducción distintas al interior de San Francisco Coapa no debe causar extrañeza. El propio Bourdieu (1980) señala que las estrategias de los agentes sociales dependen de la posición que ocupan en el campo, es decir, de la estructura y volumen de capital específico que poseen, así como de la percepción que tienen del mismo.

En el caso de los grupos domésticos que privilegian las estrategias de inversión escolar, lo común es que éstos se vean obligados a prescindir de la fuerza de trabajo y, por tanto, de

los ingresos potenciales de los integrantes más jóvenes, quienes deben destinar gran parte de su esfuerzo y de su tiempo al trabajo intelectual que supone la incorporación de capital cultural a través del aprendizaje y la aculturación; es por ello que un requisito indispensable para emprender una estrategia de este tipo es la posesión de capital económico acumulado que le permita al grupo doméstico deslindar ese tiempo, priorizando en lo cotidiano las prácticas educativas sobre las productivas.

Asimismo, los grupos domésticos que invierten en la adquisición de capital escolar cuentan, por lo regular, con un mayor volumen de capital cultural, en virtud de la posición privilegiada que ocupan en el espacio social. Se trata de familias en donde alguno de los integrantes posee un nivel de escolaridad medio superior y cuyas expectativas a futuro están en permanecer en la localidad, más que en migrar de manera temporal o definitiva hacia Estados Unidos. Para estos grupos, la movilidad social y el incremento del patrimonio están vinculados a la acumulación de capital escolar de sus miembros y a la capacidad de reconversión de éste en capital económico.

Sin embargo, como se señaló previamente, al igual que una inversión mercantil no garantiza por sí misma la obtención de ganancias descomunales, la apuesta por la obtención de un título escolar no garantiza tasas de conversión entre capital cultural y económico altamente rentables. De hecho es frecuente que la tasa de conversión real, efectiva, esté muy por debajo de las expectativas de los agentes sociales. La razón es simple: el rendimiento económico y social de un título escolar depende de la dotación de otras especies de capital que permitan a su poseedor reconvertir con éxito el capital cultural acumulado. En otras palabras, sin recursos financieros (capital económico), sin relaciones o contactos en el mundo laboral (capital social), sin conocimiento práctico o intelectual de las fluctuaciones del mercado de las titulaciones académicas (capital cultural) y sin poder para

hacer valer cada uno de estos aspectos a favor de una inserción favorable en el mercado de trabajo (capital simbólico), resulta complicado obtener el mejor rendimiento posible de las estrategias de inversión escolar.

En el contexto de una localidad periurbana como San Francisco Coapa, donde “lo rural” mantiene todavía una fuerte presencia, los agentes sociales que optan por esta vía enfrentan una larga serie de obstáculos. Si bien es cierto que algunos de ellos han conseguido salir adelante, la gran mayoría deserta ante la imposibilidad de reconvertir favorablemente el capital cultural en estado institucionalizado que ha acumulado a lo largo del tiempo.

Aquí hay pocos profesionistas, digamos, aquí por ejemplo hay un doctor, dos doctores y hasta ahí. Mi chamaco está estudiando arquitectura, pero algunos nomás dejan el estudio a medias, dejan de estudiar porque son muchos gastos. Acá de mis hijos, el mayor no tuvo una carrera completa; tuvo una carrera pero ¿qué pasó? Estuvo trabajando en la Secretaría de Educación Pública hace unos años, pero después con unos compañeros se animaron y pues ya se fue con ellos al norte (Silviano, 66 años).

No sólo los testimonios recopilados en San Francisco Coapa aluden a este proceso de desvalorización paulatina del título escolar frente a otros instrumentos de reproducción más eficientes, como la migración, asociados al progreso económico y la movilidad social que, desde su perspectiva, no garantiza la escuela; basta con echar un vistazo a las estadísticas del último censo (INEGI, 2010), las cuales muestran que apenas 0.9 por ciento de la población mayor de 25 años que habita en esta localidad ha cursado al menos un año de educación universitaria, para corroborar que las estrategias de inversión escolar —sobre todo las que se orientan a la educación superior— no son las estrategias dominantes en San Francisco Coapa.

Finalmente está el caso de San Gregorio Zacapechpan, localidad que se ubica en un punto medio entre las dinámicas reproductivas descritas previamente.

Esta localidad, donde la agricultura comercial desempeña un papel relevante, comenzó a reorientar sus apuestas hacia la adquisición de capital cultural en estado institucionalizado a partir de la crisis económica que tuvo lugar en la década de los ochenta (la cual afectó de manera particularmente severa al sector agrícola), así como de la intensificación del crecimiento urbano.

A diferencia de la mayor parte de los jefes de familia que encabezan actualmente los grupos domésticos de esta localidad, los cuales crecieron y se formaron en pleno auge de la agricultura de riego, y privilegiaron las inversiones en el campo económico; los jóvenes y niños de San Gregorio Zacapechpan destinan desde hace ya varias décadas una parte considerable de su tiempo a la incorporación de conocimientos que les permitan contar con un título escolar.

En 1990, el 80.7 por ciento de los niños de 6 a 14 años de San Gregorio Zacapechpan asistía a la escuela (cifra notable si se compara con el exiguo 1.34 por ciento de la localidad vecina de San Francisco Coapa para este mismo año). Este porcentaje se incrementó a 84.9 por ciento en el año 2000 y a 90.9 por ciento en el 2010.

En lo que concierne a la educación posprimaria, en 1990 el 13.2 por ciento de la población de 15 años había cursado algún grado de nivel secundario o medio superior; para el año 2000 este porcentaje había aumentado a 18.7 por ciento (13.2 por ciento con algún grado de educación secundaria y 5.5 por ciento con instrucción media superior o superior); y para 2010 el censo registró 30.3 por ciento (20.2 por ciento con algún grado de educación secundaria y 10.1 por ciento con educación media superior o superior) (INEGI, 1990; 2000; 2010).

Cabe destacar que si bien el nivel de deserción es menor que en San Francisco Coapa (14 por ciento de la población de 15 años y

más que cursó algún grado secundario no concluyó ese nivel y 66.5 por ciento no cursó ninguna asignatura del nivel medio superior), el porcentaje de estudiantes que interrumpe sus estudios en el nivel secundario continúa siendo alto, por ejemplo, para los estándares del municipio de San Pedro Cholula: a nivel municipal, para ese mismo año, 6.6 por ciento de la población de 15 años y más que contaba con estudios de posprimaria desertó antes de concluir el nivel secundario y 36.5 por ciento no cursó el nivel medio superior (INEGI, 2010).

La semejanza entre San Gregorio Zacapechpan y San Francisco Coapa no es casual. En ambas localidades las prácticas migratorias están presentes como parte de las estrategias de reproducción; sin embargo, a diferencia de San Francisco Coapa, en donde prácticamente no existe a nivel local una opción productiva capaz de asegurar la sobrevivencia del grupo doméstico, en San Gregorio Zacapechpan la agricultura de riego constituye una alternativa viable a la migración, lo que ha contribuido a atenuar la intensidad con que se presenta este fenómeno.

Con todo, a lo largo de las entrevistas que se realizaron en esta localidad fue muy frecuente encontrar referencias a la migración como una actividad que, desde la perspectiva de los agentes sociales, ofrece rendimientos muy superiores a los que potencialmente podría ofrecer la actividad agrícola o, incluso, la incursión ocupacional en escenarios urbanos.

La forma en que la migración compite con la escuela en San Gregorio Zacapechpan está vinculada con las expectativas que tienen los agentes sociales de esta localidad en torno a los rendimientos que —dada su posición en el espacio social y la estructura de capital que cada uno de ellos posee— les ofrecen los diferentes instrumentos de reproducción que están a su alcance. De esta manera, la acumulación de capital cultural en estado institucionalizado que prevalece en esta localidad se establece justo en el punto en el que los agentes sociales consideran que han acumulado el

suficiente capital escolar que no sólo les garantiza el acceso a los diferentes instrumentos de reproducción (mercado de trabajo, migración, agricultura, etc.), sino que les asegura, además, una tasa de convertibilidad entre capital cultural y económico favorable.

El último censo (INEGI, 2010) señala que en San Gregorio Zacapechpan, 7.9 por ciento de la población mayor de 15 años no tiene escolaridad; 22.9 por ciento cuenta con primaria incompleta; 58.3 por ciento con primaria completa; 20.2 por ciento con instrucción secundaria y 10.1 por ciento con educación media superior o superior.

Un análisis comparativo entre las tres localidades analizadas revela que San Gregorio Zacapechpan se encuentra inmersa entre dos grandes tendencias: la tendencia a deslindar tiempo y recursos económicos en la adquisición de capital escolar que posibilite en el mediano y largo plazo la incursión laboral en escenarios urbanos, de la cual San Diego Cuachayotla es un ejemplo claro; y la tendencia a acumular sólo el capital escolar mínimo que los agentes sociales requieren para desempeñar con eficiencia su rol de migrantes, la cual parece ser la norma entre los grupos domésticos de San Francisco Coapa (Tabla 1).

Tabla 1. Nivel de instrucción, población mayor a 15 años, 2010

Nivel de instrucción	San Diego Cuachayotla (%)	San Gregorio Zacapechpan (%)	San Francisco Coapa (%)	San Pedro Cholula (cabecera municipal) (%)
Sin instrucción	5.1	7.9	11.7	4
Con primaria incompleta	14.5	22.9	30.7	10
Con primaria completa	43.6	58.3	31.8	20
Con secundaria incompleta	4.7	4.2	3.8	4
Con secundaria completa	21.6	15.9	13.1	18.4
Con instrucción media y superior	14.2	10.1	7.5	39

Fuente: elaboración propia con datos del INEGI, 2010.

La proximidad física de la ciudad, aunada a la penetración de los procesos económicos urbanos y las nuevas alternativas ocupacionales que éstos implican, ha propiciado cambios importantes en la subjetividad de los agentes sociales de San Gregorio Zacapechpan. Hoy en día, ante la profundización de la crisis económica, algunos grupos domésticos de esta localidad han empezado a cuestionar la trayectoria laboral que se construye sobre el desarrollo de las actividades agrícolas, al tiempo que se preparan para incursionar en los escenarios urbanos.

No obstante la confianza que los agentes sociales de esta localidad depositan en la

educación como elemento detonante de nuevas alternativas ocupacionales, la decisión de explorar estrategias en donde la inversión en capital escolar ocupa un lugar preponderante no constituye, por sí misma, una garantía real de inserción laboral que brinde condiciones satisfactorias y superiores a las proporcionadas por las actividades agrícolas en cuanto a ingreso, estabilidad, seguridad y reconocimiento social se refiere. Ante esta problemática los habitantes de San Gregorio Zacapechpan han optado por desarrollar, de manera paralela a las estrategias orientadas a la adquisición de capital escolar, otras

prácticas que buscan mantener vigente la producción agrícola local. Así, la formación escolar (capital cultural en estado institucionalizado) en esta localidad, coexiste con la que se imparte, de forma empírica e inconsciente, en los campos de cultivo (capital cultural incorporado). Al mantener apuestas e inversiones vigentes tanto en el ámbito rural como en el urbano, los grupos domésticos de esta localidad periurbana minimizan los riesgos de una incursión fallida en el mercado laboral.

CONCLUSIONES

En los estudios de caso expuestos a lo largo de este trabajo se analizaron las estrategias educativas que emprenden grupos domésticos periurbanos con antecedentes rurales, en sus dos principales vertientes: las que se orientan a transmitir capital cultural incorporado, y las que buscan incrementar el capital cultural institucionalizado —también llamadas estrategias escolares— con el objetivo de reconvertirlo, en el largo plazo, en capital económico.

Las primeras se desarrollan de manera cotidiana, subrepticia e inconsciente, a través de la pedagogía familiar, con la intención de inculcar conocimientos, competencias y destrezas vinculadas a las prácticas productivas y sociales dominantes en cada localidad. En los casos analizados existe todo un conjunto de prácticas sociales orientadas a la incorporación de conocimientos, habilidades y saberes asociados a la agricultura tradicional, la agricultura de riego (San Gregorio Zacapechpan), la producción de ladrillo (San Diego Cuachayotla) y la migración (San Francisco Coapa).

Las segundas se presentan de forma diferente en cada localidad, atendiendo a las expectativas que los grupos domésticos guardan con respecto a los rendimientos diferenciales que en cada contexto ofrecen los distintos instrumentos de reproducción a su alcance.

El análisis comparativo permitió vincular dichas expectativas a un conjunto de

dimensiones objetivas asociadas a las características socioterritoriales de cada localidad, tales como el patrón productivo y ocupacional, la cercanía a la ciudad, el acceso a recursos y el grado de penetración de los procesos urbanos. Ello hizo posible identificar tendencias, a nivel de localidad, en términos de las estrategias que los grupos domésticos despliegan en el campo cultural, las cuales se manifiestan en el interés por incrementar, hasta cierto punto, la dotación de capital escolar de sus integrantes. Al mismo tiempo se pudo constatar la presencia de estrategias que se apartan de la tendencia local, principalmente como resultado de las posiciones diferenciadas que ocupan los grupos domésticos en el espacio social.

La hipótesis que se sustenta a partir de este estudio es que en contextos como el periurbano, donde acontecen profundos cambios y transformaciones, las inversiones y apuestas alrededor del capital cultural son muy variadas y dependen en gran medida de la relación entre el volumen y estructura del patrimonio, y el sistema de instrumentos de reproducción al alcance de los agentes sociales. En este sentido, desertar de la escuela antes de terminar la primaria, estudiar sólo hasta la secundaria o apostar a la formación universitaria, constituyen estrategias particulares que sólo pueden comprenderse en el marco del conjunto de las estrategias de reproducción que emprenden los grupos domésticos, las cuales están sustentadas en la posesión de estructuras de capital, y en la disposición de instrumentos de reproducción diferentes, y en la incorporación de *habitus* distintos, incluso en un medio aparentemente homogéneo. El desarrollo de estudios elaborados desde una perspectiva teórica similar, en ámbitos territoriales análogos, podría contribuir a corroborar esta hipótesis.

Finalmente, no está de más señalar que si bien a nivel global el capital económico y las prácticas asociadas a su acumulación tienden a imponer su hegemonía sobre todos los campos, las estrategias orientadas a

la acumulación de capital cultural en sus distintas modalidades no deben ser soslayadas, menos aún en el contexto periurbano, en el que se configuran como una de las principales opciones con las que cuentan los grupos domésticos para hacer frente a los procesos de reconfiguración territorial que ponen en riesgo su reproducción. Al respecto, vale la pena considerar el efecto positivo que políticas públicas como la obligatoriedad de la

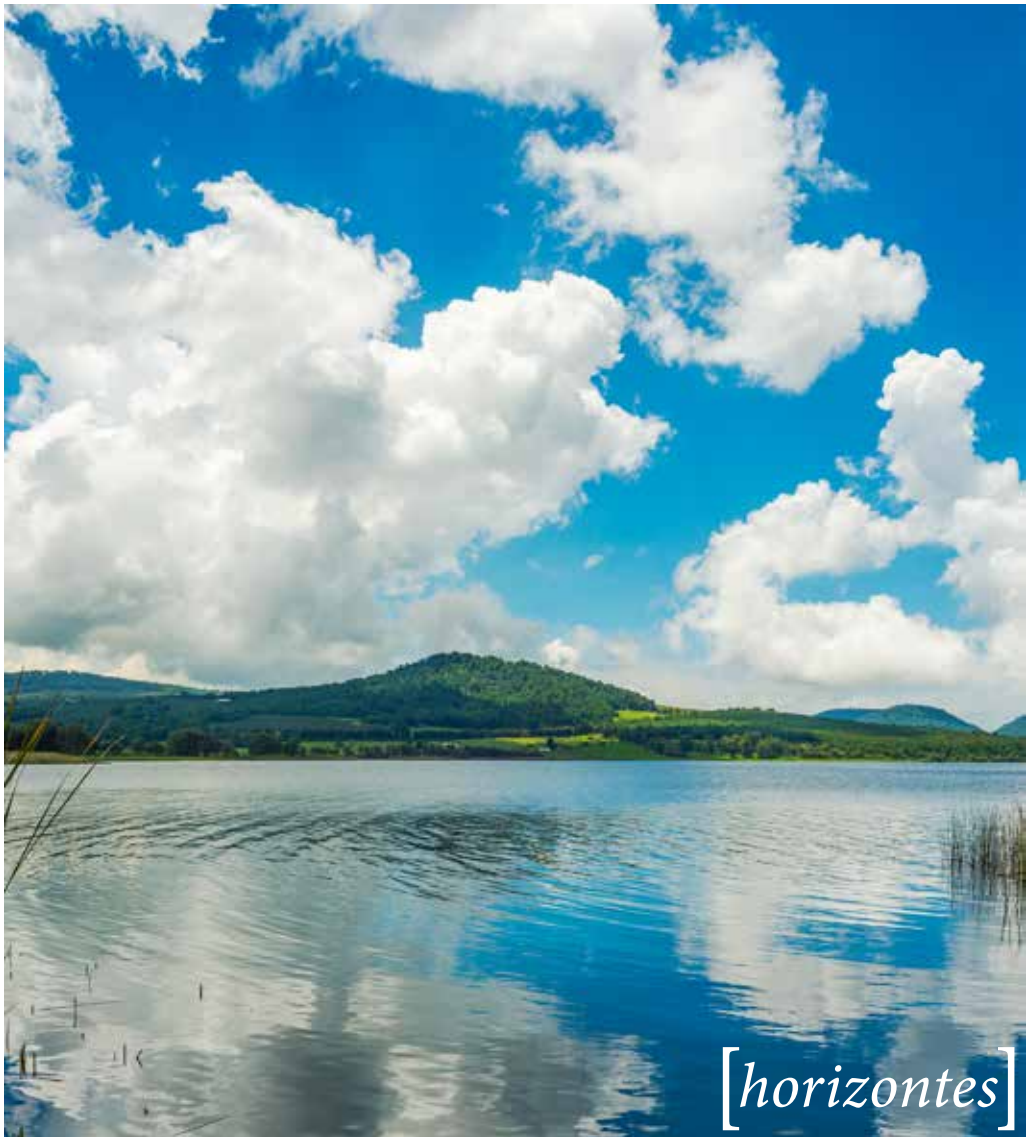
educación secundaria y la inversión en infraestructura educativa tuvieron sobre las estrategias educativas instrumentadas por los grupos domésticos de las tres localidades analizadas; este aspecto obliga a reflexionar en torno al papel que las políticas públicas pueden desempeñar en la mejora de las condiciones bajo las cuales se desarrolla la reproducción social en los territorios rurales y periurbanos.

REFERENCIAS

- BARSKY, Andrés (2005), "El periurbano productivo, un espacio en constante transformación. Introducción al estado del debate, con referencias al caso de Buenos Aires", *Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. 9, núm. 194, en: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-194-36.htm> (consulta: 24 de septiembre de 2015).
- BOURDIEU, Pierre (1980), *El sentido práctico*, Madrid, Taurus.
- BOURDIEU, Pierre (1987), "Los tres estados del capital cultural", *Sociológica*, vol. 2, núm. 5, pp. 11-17.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOURDIEU, Pierre (2002), "Estrategias de reproducción y modos de dominación", *Colección Pedagógica Universitaria*, núm. 37-38, pp. 1-21.
- BOURDIEU, Pierre (2013), *La nobleza del Estado: educación de élite y espíritu de cuerpo*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- BOYER, Pedro (1996), "La sociología de Pierre Bourdieu", *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 76, pp. 75-97.
- CHAUVIRÉ, Christiane y Oliver Fontaine (2008), *El vocabulario de Bourdieu*, Buenos Aires, Atuel.
- CRAVIOTTI, Clara (2012), "Los enfoques centrados en las prácticas de los productores familiares. Una discusión de perspectivas para la investigación en sociología rural", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 70, núm. 3, pp. 643-664.
- DEGL'INNOCENTI, Marta (2008), "Pierre Bourdieu: el capital cultural y la reproducción social", Ficha de cátedra, en: <http://www.unlz.edu.ar/catedra/s-pedagogia/index.html> (consulta: 14 de diciembre de 2012).
- ENTRENA, Francisco (2005), "Procesos de periurbanización y cambios en los modelos de ciudad. Un estudio sobre sus causas y consecuencias", *Papers*, núm. 78, pp. 59-88.
- FERNÁNDEZ, José Manuel y Aníbal Ferreras (2009), "La noción de campo en Kurt Lewin y Pierre Bourdieu: un análisis comparativo", *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 127, pp. 33-53.
- GLASER, Barney y Anselm Strauss (1967), *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Aldine.
- GUTIÉRREZ, Alicia (2012), *Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu*, Córdoba, Eduvim.
- HERNÁNDEZ, José Álvaro, Beatriz Martínez y Arturo Méndez (2014), "Reconfiguración territorial y estrategias de reproducción social en el periurbano poblano", *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 11, núm. 74, pp. 11-34.
- HIERNAUX, Daniel y Alicia Lindón (2008), "El trabajo de campo experiencial y el replanteamiento de la periferia metropolitana. Una interpretación socio-espacial de la economía popular periférica", *Revista Internacional de Sociología*, núm. 50, pp. 215-236.
- INEGI (1990), *Censo de población y vivienda*, México, INEGI.
- INEGI (2000), *Censo de población y vivienda*, México, INEGI.
- INEGI (2005a), *II Censo de población y vivienda*, México, INEGI.
- INEGI (2005b), *La migración en Puebla*, México, INEGI.
- INEGI (2010), *Censo de población y vivienda*, México, INEGI.
- JUNKER, Bufford (1960), *Field Work. An introduction to the social sciences*, Chicago, University of Chicago Press.
- MÉNDEZ, Marlon, Lorena López y Leonardo Márquez (2006), "Incurción ocupacional rural en escenarios no agrícolas y urbanos: reflexiones en torno a la evidencia empírica", *Cuadernos de Desarrollo Rural*, vol. 3, núm. 56, pp. 117-135.
- SANZ Abad, Jesús (2015), "Crisis y estrategias migratorias de reproducción social. Un análisis a partir del estudio de la migración ecuatoriana", *Migraciones*, núm. 37, pp. 195-216.

- SWARTZ, David (2012), *Culture and Power: The Sociology of Pierre Bourdieu*, Chicago, University of Chicago Press.
- UNIKEL, Luis (1971), "La dinámica de crecimiento de la ciudad de México", *Revista Comercio Exterior*, vol. XXI, núm. 6, pp. 507-516.
- XAMIXTLI (2006), "Alternativa para la cocción de ladrillo San Diego Cuachayotla Cholula", Puebla, documento electrónico.

H O R I Z O N T E S



Analogías heurísticas de la lectura y sus implicaciones para la formación docente

AITANA MARTOS GARCÍA* | ALBERTO MARTOS GARCÍA**

En este texto se examinan las analogías concernientes a la lectura a partir del papel central de las creencias, opiniones y representaciones acerca de la educación, y en particular, de las didácticas de determinadas materias en la formación del docente. A través de diferentes símbolos y constructos se revisan las representaciones subyacentes, se pone en valor su uso heurístico, así como las derivaciones e implicaciones de las mismas, y se aportan criterios y caminos posibles para la praxis docente. En particular, se examinan las representaciones de la lectura como gema y como metabolismo, y las del lector (pos)moderno como *cyborg*, subrayándose la necesidad de plantear la lectura inclusiva y de facilitar lectores “omnívoros”. Por último, se utiliza la metáfora del “vuelo del vampiro” por ser una imagen del potencial de sentido que cada acto de lectura provoca en cada lector, del mismo modo que la “quema de libros” es un símbolo plástico de las actitudes compulsivas.

In this text we examine analogies related to reading from the central role of beliefs, opinions, and representations concerning education, and in particular the didactics of certain subjects in teacher training. Through different symbols and constructs we review the underlying representations; assess their heuristic use, as well as their derivations and implications; and propose criteria and possible approaches for teaching praxis. In particular, we examine the representations of reading as gem and as metabolism, and those of the (post)modern reader as cyborg, underscoring the need to foster inclusive reading and facilitate “omnivorous” readers. Finally, we use the metaphor of the “flight of the vampire,” as an image of the potential for meaning that each act of reading instills in each reader, in the same way as “burning books” is a plastic symbol of compulsive attitudes.

Palabras clave

Lectura
Analogías
Modernidad líquida
Heurística
Inclusión
Omnivorismo cultural
Tuning

Keywords

Reading
Analogies
Liquid modernity
Heuristics
Inclusion
Cultural omnivorism
Tuning

Recepción: 20 de enero de 2016 | Aceptación: 28 de abril de 2016

- * Profesora ayudante doctora en la Universidad de Almería (España). Doctora por la Universidad de Extremadura. Líneas de investigación: cultura del agua, educación lectora y bibliotecas. Publicaciones recientes: (2016), “Las leyendas de tesoros como hipotextos de prácticas de cibercultura y sus posibilidades didácticas”, *Tonos Digital. Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, núm. 31, en: <http://www.um.es/tonosdigital/znum25/00index.htm>; (2016), “Imaginario clásico y nuevas lecturas de las leyendas de tesoros”, *Opción*, vol. 31, núm. 78, pp. 184-202. CE: aitmartos@gmail.com
- ** Profesor contratado doctor en la Universidad de Extremadura (España). Doctor por la Universidad de Extremadura (España). Líneas de investigación: literatura fantástica, TIC y lectura y escritura académica. Publicaciones recientes: (2015, en coautoría con A. Martos García), “Etiología y hermenéutica del motivo folclórico y el proverbio clásico. Tesoro de duendes”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 12, núm. 27, pp. 213-235; (2015), “Navegant per materials de lectures múltiples: Pearltrees com a model de pràctica inclusiva”, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 59, pp. 11-23. CE: aemargar@gmail.com

INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL Y EL PAPEL DE LAS ANALOGÍAS. LA LECTURA COMO GEMA

Las (pre)concepciones y representaciones sobre la lectura y los lectores siempre deben contextualizarse. El panorama actual descrito por Bauman (2002; 2005) sobre los retos de la modernidad líquida en la educación pone el énfasis sobre conceptos tales como la impaciencia, la saturación de información o la volatilidad de los métodos contenidos. A estos factores del entorno educativo hay que añadir otros elementos del clima cultural que vivimos desde hace algo más de una década: fragmentación, posmodernidad, convergencia de medios y participación (Jenkins, 2008). Todo ello conforma un “magma” de creaciones y significaciones (Castoriadis, 1999) en el que las culturas mediáticas y las creaciones populares interactúan y crean nuevas corrientes culturales. En los próximos diez años cabe esperar una explosión de ámbitos tales como las redes sociales o los nuevos “artefectos” educomunicativos (Sánchez y Liberal, 2011), que sin duda superarán los actuales formatos de móviles, tabletas o portátiles. Sea cual fuere la evolución, lo cierto es que la brecha digital no será fácil de superar, y que las competencias puramente técnicas sobre dichos aparatos o tecnologías tampoco garantizan que se produzca una auténtica competencia cultural (Hayes, 2014), apoyada en niveles mensurables de lectura crítica (Cassany, 2006), actitud de empoderamiento o de otras habilidades que definirían el perfil de un ciudadano con capacidad crítica.

Debemos a Bauman (2005) la analogía de la modernidad líquida, imagen que ha sido adaptada a los temas de estudio textual por Aguirre (2010) y Martos Núñez (2006). El profesor Aguirre relaciona específicamente literatura e Internet con el concepto de fluido, como una comunicación o circulación sin barreras, horizontal, que fluye y que contradice los conceptos tradicionales que ahormaban la

lectura a un único espacio —la biblioteca—, a un único soporte —el libro— o a una modalidad preferente —la lectura individual silenciosa—. De hecho, ya es común oír hablar de Internet como un océano de información.

Otras analogías brillantes han surgido en la teorización y didáctica de la lengua y la literatura resumidas por Martos Núñez (2007): la lengua como un mercado de palabras (Zaragoza, 1987), que permite el intercambio o “trueque”; o bien otras propuestas similares, como los sintagmas o estructuras de frases representadas como un sistema de trenes; e incluso la visualización de la gramática como un gran hangar de aviones. También en lo concerniente a otras representaciones, como la visión del desarrollo del lenguaje a modo de los procesos de los cristales (para ilustrar que la adquisición del lenguaje es innata) o bien la idea del lenguaje como llama o fuego (Piattelli-Palmarini, 1989), imágenes que posteriormente fueron utilizadas en la controversia teórica entre Piaget y Chomsky. Más específicamente, debemos a Moreno (2005) el estudio de las analogías y metáforas relativas a la lectura, algunas tan conocidas como la del viaje.

En todo caso, indagar las analogías en relación a todos estos aspectos no solamente constituye un acercamiento metafórico sino también heurístico; con estas imágenes iluminamos los procesos involucrados en la lectura y por ello mismo son de gran utilidad, de cara a aspectos de la formación docente como la educación lectora y, en particular, la educación literaria. En este sentido, Handal (2010) subraya el papel de la educación como un medio de canalizar las fuerzas latentes en el ser humano, con apoyo en las teorías educativas del bahaísmo (Handal, 2010). Todo ello converge, según Gardner (1998), con la aproximación de la teoría de las inteligencias múltiples. Los talentos individuales son esas “gemas internas” que preconiza el bahaísmo, y esto coincide a su vez con la filosofía del libro de Ende *La historia interminable*, quien afirmó en una entrevista (Rambures, 1984) que

cuando uno se fija un objetivo, el mejor medio para alcanzarlo es tomar siempre el camino opuesto. Así, Dante, en su *Divina comedia*, comienza pasando por el infierno, de tal modo que para encontrar la realidad hace falta una tarea semejante a darle la espalda y pasar por lo fantástico. Tal sería el recorrido que lleva a cabo el héroe de *La historia interminable*.

En el fondo, lo que buscan tanto el bahaísmo como estas obras de la literatura infantil es recorrer un camino iniciático que empieza siempre por un tramo de iluminación, y aquí es donde las analogías resultan de ayuda. El episodio de la *Mina de las imágenes* es emblemático pues coloca a Bastián ante la tarea de encontrar en la oscuridad de la mina (es decir, la confusión de la vida) sus auténticos sueños. En la mina hay imágenes misteriosas, banales, siniestras, divertidas... pero sólo unas pocas son verdaderas, las que Bastián debe “re-cordar” en el sentido etimológico, es decir, traer a su corazón.

En resumen, Handal (2007) destaca cómo estas representaciones más o menos sutiles, inherentes a los distintos paradigmas psicopedagógicos (por ejemplo, la idea del conductismo de los procesos de aprendizaje como una suerte de mecanismos o engranajes), limitan nuestra visión y olvidan, por ejemplo, la unidad espiritual del ser humano, o lo que podríamos llamar el sentido holístico y único del saber. Éste estaría representado en esa imagen de la “gema” oculta, que es, por lo demás, una imagen recurrente en los místicos; el diamante o rubí, por ejemplo, o bien la imagen de los castillos concéntricos del alma que vemos en común entre Santa Teresa y el Islam (López-Baralt, 2001). De aquí se deduce que los itinerarios de lectura son como los mapas del tesoro, pero estos tesoros no son una suma de dinero, ni un cofre de monedas de oro o un cetro o un talismán poderoso.

La lectura sería, pues, como el hilo de Ariadna que se desenrolla para llegar al centro del laberinto, que es el tesoro mismo, y que está custodiado siempre por nuestros

fantasmas y pesadillas. Queremos realzar con esto que ningún camino es seguro del todo, ninguna verdad es evidente o diáfana; todo debe ser pasado por la experiencia, construido y repensado, como preconizan los cognitivistas y el propio método científico. La lectura escolar, el canon literario explicado o la filosofía en la escuela tratan de allanar ese camino con simplificaciones y reducciones que tienden a omitir esta parte de “escarbar en la mina de las imágenes”. La cartografía del conocimiento es, pues, como los mapas del tesoro; y el profesor, como los oráculos antiguos, dan indicaciones, pistas o claves para localizar las “gemas” del saber. Pero lo importante es que no hay un camino lineal o simple, sino que más bien hay un descubrimiento del camino como un itinerario hodológico (Lewin, 2013), que se delimita desde una intención meditativa, como se hacía en las peregrinaciones. Curiosamente, los círculos de estudio que cultivan el bahaísmo se parecen en su funcionamiento a las actuales comunidades de aprendizaje que practican la lectura dialógica (Aguilar, 2010).

LA LECTURA COMO METABOLISMO

En otro plano aparentemente menos espiritual, hay un grupo de imágenes también muy poderosas, didácticamente hablando, que relacionan el comer y beber con la lectura. El metabolismo se describe como un proceso fisiológico de asimilación de alimentos, pero es indudable que muchas fraseologías habituales revelan esta misma analogía de fondo. Por ejemplo, para muchos docentes educar en la lectura es:

- gusto lector, gusto literario
- devorar un libro, leer un libro con voracidad
- hábito lector, apetito lector...

Algo similar ocurre respecto a la relación entre leer y beber. El visionario y disidente

Bukowski (2013: 54) escribía en un poema: “siendo muchacho dividí en partes iguales el tiempo / entre los bares y las bibliotecas” y, más adelante: “si tenía un libro o un trago entonces no pensaba demasiado en otras cosas / los tontos crean su propio paraíso”. Mordacidad que esconde una gran verdad: separar lo material y lo espiritual, lo instintivo y lo intelectual, y todas las otras topografías de Bajtin (1974) en relación a arriba/abajo, superior/inferior, es un modo de rebajar la densidad o el espesor de un texto, de “aguarlo”, en suma, para que, como dice Calvino (1992), ya no sirva para lo que es esencial en un clásico: hacernos interrogantes capaces de fascinarnos y subyugarnos una y otra vez, como viene ocurriendo desde hace siglos con *Hamlet*, *D. Quijote* o *La divina comedia*.

La extrapolación de lo antropológico a lo didáctico es también obvia: igual que Lévi-Strauss (1968) explicó el paso cultural de lo crudo a lo cocido, el profesor es quien debe convertir ese texto “crudo” en un texto cocinado, aderezado o condimentado, siempre para hacerlo más atrayente al paladar del lector. Hoy ya nadie duda de que la gastronomía es cultura, por tanto, la manera de preparar un texto ante sus potenciales consumidores es también tarea de una serie de artes, las artes de la lectura, que van desde el entrenamiento puramente retórico al conocimiento de lo que Eco (1997) llama la “enciclopedia cultural del lector”, pues de hecho sabemos que sin adiestramiento retórico y sin conocimiento previo del tema la lectura se hace mucho más dificultosa (Goodman, 2006).

En realidad, los estudios de animación a la lectura y a la escritura siempre son indagaciones encaminadas a cómo “degustar” los textos, esto es, “procesarlos” de la forma más eficiente o motivadora. La lectura, en esta perspectiva didáctica, es un proceso tan complejo y cultural como la gastronomía: un lector paladea o saborea un texto conforme a ciertas pautas o códigos histórico-culturales, es decir, conforme a un bagaje de

conocimientos y experiencias lectoras previas (Mendoza 2001), que le hacen comparar y activar continuamente el intertexto lector. No hay lectores universales como tampoco hay gastronomías universales, sino lectores y lecturas contextualizadas, de modo que cada cultura y época elabora sus propias teorías y prácticas lectoras; esto enfatiza el hecho de que hay muchos modos de “leer bien”, en contextos diversos.

Algunas de las diferentes teorías literarias, como la de la estética de la recepción (Iser, 1987), o la de las inteligencias múltiples (Gardner, 1998), nos pueden iluminar sobre cómo se forma este “paladar lector”, que evidentemente necesita ser educado. La teoría de la recepción indaga que, más allá del potencial de sentido que todo texto esconde, lo realmente pertinente son las experiencias que se comparten, ya desde muy niño, y que forman un intertexto que en realidad viene a ser un acervo personal y colectivo, más o menos amplio. En otras palabras, un imaginario. Los cuentos clásicos, por ejemplo, serían ficciones prototípicas que enseñan a los niños no sólo a leer, sino también a entender y “armar” el mundo a través de sus esquemas narrativos y del arsenal de valores que proyectan. Y si los imaginarios sociales (Castoriadis, 1999) construyen en buena medida el discurso social, los imaginarios vehiculados por estas ficciones que aparecen en las lecturas escolares —no sólo desde la literatura, sino en textos relativos a la naturaleza, informativos, argumentativos, etc.— dan paso a una imagen del mundo que crea también sus estereotipos, por ejemplo, la divisoria convencional fantasía/realidad. Así, si en un texto aparece una simple alusión a “dragones” u otro tópico de la fantasía, eso valida o invalida la lectura en un sentido u otro, como si la ciencia no pudiera extraer o comunicar nada útil de estos materiales narrativos (Negrete, 2002).

La imaginación sigue siendo un valor duramente cuestionado, tanto en el ámbito estético como en el educativo. Lo cierto es que esta

vida de ensoñación o fantasía sólo se tolera bien si se disfraza de entretenimiento o juego, aunque sepamos que posee funciones cognitivas mucho más amplias. Es conocido que los adolescentes, al hacerse *fans* de una serie o una saga, lo que evidencian a menudo es la necesidad de socializar y reforzar un grupo de “iguales”, más que una afición puramente literaria o artística. Todo ello concuerda con los *nuevos estudios de literacidad* (Barton y Hamilton, 2000) en la medida en que enfatizan el nicho social de la lectura; por eso hemos realizado que la lectura de textos no es un acto aislacionista sino, por su propia naturaleza, una memoria que se comparte (Limiñana, 2008).

En este sentido, el *fandom* o comunidad de *fans* es tributario de la nueva sociedad de la información y la globalización, de la cibercultura que hace converger los lenguajes (Jenkins, 2008) y que ha reemplazado la lectura clásica por una lectura multimodal. Efectivamente, los nuevos modos sensoriales de lectura configuran lo que se ha llamado el *sensorium* audiovisual (Franco, 2009) y se inclinan al exceso y a la saturación de estímulos.

Por otra parte, otras conocidas teorías psicopedagógicas subrayan el papel de la citada teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1998), por tanto, de lo que se trataría es de descubrir y potenciar los talentos individuales. De esta manera, si por un lado damos valor a la comunidad de lectores, a lo que Chartier (1994) llamaría el ambiente letrado que favorece la alfabetización y, por otro lado, valoramos igualmente las inteligencias personales, estamos creando entonces un conjunto de situaciones que ilustrarían a los buenos docentes la generación de entornos y de experiencias lectoras adecuadas, así como la forma de cultivar un talento lector de forma metódica.

En relación a esta metáfora gastronómica de la lectura tenemos algunos textos infantiles como *El increíble niño comelibros* de Jeffers (2006), escritor e ilustrador. El imaginario de la voracidad tiene raíces antiguas (Martos y Martos, 2013a) en un sentido siempre

iniático, mayéutico. El otro extremo sería el llamado “ayuno de pantallas”, esto es, abstenerse de ciertas prácticas, como proponer a los alumnos que durante un tiempo no usen el ordenador o los móviles. Esto nos lleva a otra temática, que no podemos abordar aquí, referida a lo que con propiedad podríamos llamar “lecturas tóxicas”. Por citar un botón de muestra, el cultivo de la violencia, el sensacionalismo, las lecturas que insisten en la invisibilidad de la mujer, el planeta o de minorías desfavorecidas, el *fakelore* como forma de desvirtuar el folklor, en fin, todo un conjunto de lecturas “indigestas” o claramente nocivas, que además vienen no impuestas, pero sí propaladas por el mercado.

LAS LECTURAS NÓMADAS Y EL LECTOR (POS)MODERNO COMO *CYBORG*

Precisamente el auge de la mercantilización de la cultura, y por tanto, de la lectura, crea un tipo de lecturas nómadas, de modas audiovisuales (Verdú, 2003) que imponen gustos efímeros y cambiantes, erráticos entre las plataformas transmedia (Scolari, 2009). Esto encaja perfectamente con la posmodernidad, con su estética neobarroca y también con la recreación de la *high culture* por las culturas populares, que da paso a lo que se ha llamado la estética *kitsch* (Olalquiaga, 2014). La moda conocida como subcultura gótica (Malpica, 2010) sería un buen ejemplo de todo ello. De hecho, el consumo está generando multitud de prótesis multisensoriales (Martos Núñez y Martos García, 2014), como los ordenadores, tabletas, móviles... artefactos a través de los cuales percibimos la realidad gracias a mil aplicaciones. Por ejemplo, leemos de forma cada vez más visual, con más infografías, animaciones, cartografías, etc., es decir, con lo que se ha dado en llamar mentefactos, o artefactos mentales (Zubiría, 1999).

El lector (pos)moderno vendría a ser, en consecuencia, una especie de *cyborg*, asistido por numerosos *gadgets*, y con permanente

acompañamiento a través de las redes sociales. Tales *gadgets* son como los de los superhéroes *Batman* o *Iron man*: prótesis parciales de este conjunto mayor que los neurocientíficos han llegado a catalogar como mente extensa o exocerebro (Bartra, 2007); dicho de otro modo, nuestros pensamientos y modos de sensibilidad ya están “empaquetados”, de algún modo, “fuera”.

La llamada realidad aumentada es un ejemplo de estos paquetes sensoriales que nos ofrece la cultura digital; se trata de mezclar objetos reales y virtuales con unos *scripts* concretos que nos permiten coordinar objetos en 3D, video, sonido e información de seguimiento de objetos. El objetivo básico es la interactividad: ampliamos nuestra percepción e interactuamos con todos los resortes a nuestra disposición en este nuevo entorno “híbrido”. Esta técnica nos permitirá, por ejemplo, que de las páginas de los libros o de cualquier otro soporte “salgan” maquetas e imágenes en 3D de los mundos o escenarios fabulados.

Así pues, cabe pensar en que es urgente formar ciudadanos polialfabetizados, pero, siguiendo con este concepto del *sensorium* (Idárraga, 2009), atentos a los nuevos modos de lectura, al peligro de los discursos solamente tecnológicos y, en última instancia, atentos también a la necesidad de lecturas críticas que “deconstruyan” esa saturación sensorial que trata de ahormar nuestros modos de percepción, y que vemos como una tendencia que se difunde desde la industria del entretenimiento.

La cultura digital ocupa hoy lo equivalente a la revolución de la imprenta y de toda la cultura tipográfica que promovió una difusión masiva de documentos. Hoy los “artefactos” relacionados con la lectura y la escritura están cambiando de forma rápida la relación con el usuario, a pesar de que el libro impreso, por su ergonomía, siga ocupando un papel preferente; desde el bolígrafo digital que empiezan a usar los estudiantes a los móviles como aparato multi-función, la cultura digital está suponiendo “otra vuelta

de tuerca” al automatizar tareas, diccionarios o servicios que antaño costaban una gran cantidad de trabajo y de tiempo.

LECTORES OMNÍVOROS

En estos nuevos contextos, y dentro del ámbito de la sociología del consumo, se acuñó la noción de “omnivorismo cultural” (Peterson, 1992), cuya posterior reelaboración ha venido a cuestionar, en cierto modo, las ideas de Bourdieu (1998) en relación a la diferenciación y jerarquización de los estilos de vida según la adquisición de capital cultural; desde la perspectiva de estas nuevas nociones, las ideas de Bourdieu obedecían a un momento en que los hábitos de consumo eran diferentes a los de los ciudadanos actuales de las sociedades de modelo occidental. En efecto, las nuevas élites de estas sociedades se comportan cada vez más como omnívoros sociales, de forma que sus prácticas y estilos de vida no difieren ya tanto del resto de la sociedad, al menos del modo en que las élites ilustradas se diferenciaban de las clases subalternas.

Por citar un caso ilustrativo, Charles Perrault como erudito, frente al vulgo y las tradiciones populares (Soriano, 1975), crea sin embargo el imaginario más influyente de la cultura europea, los cuentos de hadas clásicos, a partir de los cuales se han hecho múltiples versiones distintas. Con todo, hoy una figura así no parece posible, en el sentido de que la “fantasía” ya no forma parte de una moda cortesana impulsada por un círculo reducido del llamado preciosismo (*le cabinet des fées*, Robert, 1982), sino que aparece como una especie de *trending topic*, como un tema de interés transversal que va desde las páginas de los académicos a la literatura más refinada, pasando por la producción industrial que representan, por ejemplo, las factorías de ficción de Hollywood o Disney, más toda la dimensión de videojuegos, *fanfics* o *blogs*, que son precisamente los que Jenkins (2008) considera como síntomas de la nueva cultura. El estudio

de la estratificación social y el consumo cultural (Chan y Goldthorpe, 2007) revelan precisamente que los hábitos se están aproximando. Así, la asistencia a espectáculos como la ópera, la música clásica o la visita a museos (turismo cultural) siguen en horas bajas, de forma que muchas personas catalogadas antes como “cultas” realizan estas prácticas al mismo tiempo que asisten a conciertos de *heavy metal*, consumen cómics y *anime*, o se declaran *fans* de series de alcance universalizado, como *Juego de tronos* o *Mad men*. La cultura como aristocracia o consumo muy selectivo está en sus horas bajas, y ello nos lleva a este concepto del omnivorismo cultural.

Peterson (2005) establece una casuística entre unívoros y omnívoros de la cultura de élite y de la cultura popular, pero esto es solamente aplicable de forma nítida en los extremos, esto es, el individuo de clase alta que tiene gustos “exquisitos” (*highbrow unívores*), y el individuo de clase baja que es identificado como ejemplo de mal gusto (*lowbrow unívores*). Lo habitual es que las conductas oscilen en una escala de grises, de opciones intermedias. Las modas audiovisuales y todo el mundo de Internet impulsan un interés a menudo superficial por distintas manifestaciones culturales, por ejemplo el zen, el *coaching*, el ecologismo... Esto lleva a confirmar la segmentación de públicos propia de la era digital, y a su vez propicia el abandono de las lecturas canónicas clásicas, favorecido por esta creciente dispersión de públicos y géneros. Por citar un caso significativo, el reciente éxito del filme *Juegos del hambre* (2012) y de la novela homónima de S. Collins de 2008 ha puesto de moda un tipo de distopía que ha encontrado precisamente un gran eco en un público juvenil femenino.

LA LECTURA COMO TUNEO O CUSTOMIZACIÓN DE TEXTOS

En línea con la modernidad líquida, un aumento de la relativización referida a los gustos, aficiones o *hobbies* se correlaciona con

una mayor segmentación de públicos, cada vez más fragmentados. La *customización* o personalización de mitos y lecturas (“*tuneo*”, en la expresión de Martos, 2006) sería un ejemplo sintomático de todo ello. En cambio, en el ámbito de la alfabetización clásica los estudiantes eran canalizados desde niños a reconocer un canon de lectura como parte de un subsistema cultural (Pozuelo, 2004), que ellos no podían cambiar ni adaptar, sino que estaba configurado básicamente a imagen de los docentes y de los académicos.

Dicho canon era jerárquico y excluyente; primaban ciertos clásicos y hacía invisibles otros muchos géneros, como la ficción de aventuras, el terror, etc. Algo que ya le ocurrió a Julio Verne y a otros visionarios en su época, pero que en el contexto de la sociedad actual ya no era posible mantener, porque la industria del entretenimiento ha usado muchos de estos textos marginalizados por la escuela como “cantera” de sus producciones. Esto ha ido hasta el punto en que los ciudadanos en general han adquirido educación literaria precisamente a través de las versiones cinematográficas de escritores como Poe, Stevenson, Conan Doyle, Salgari, Verne y un amplísimo etcétera. La paradoja es evidente: la llamada subcultura gótica (Malpica, 2010) es un movimiento juvenil de transgresión cuyos referentes de origen son claramente literarios —como el cuento gótico del siglo XVIII—, pero estas fuentes son conocidas y consumidas a través de las mediaciones de sus versiones audiovisuales. Poe es leído realmente desde los cómics, o incluso a partir de sus poemas musicalizados en la versión en *Los Simpsons* y en otros muchos formatos.

Frente a los omnívoros o los unívoros, que por ejemplo están todo el día consumiendo música *pop* como única dieta cultural, también se ha acuñado el neologismo “poquívoros” (*paucívores*, Chan y Goldthorpe, 2007) para describir aquellos que no siendo unívoros ni omnívoros, consumen en todo caso un segmento pequeño de cultura, un conjunto

de hábitos agrupados. Y también estarían los inactivos, que se sientan ante el televisor y renuncian a cualquier práctica cultural.

En definitiva, la cultura actual ya no es un “templo del saber”, sino que, impregnada de una implacable mercantilización, se parece más a un gran bazar (Amigo, 1998), y sus escenarios a un zoco igualmente universalizado, donde la dimensión económica y el *marketing* son esenciales. La generación de productos transmedia ha agravado de algún modo esta problemática, porque de un lado el libro o la lectura clásica han perdido el centro de la creación: ya no son sino un producto más entre varios. Y por otro lado, la ficción ya no se concibe como algo acabado sino como un proceso siempre *in fieri*, de ahí la proliferación de sagas, series y franquicias que siempre están probando el éxito de los mundos narrativos que son presentados al público. La segmentación de la audiencia permite, además, promover todo tipo de propuestas y géneros, desde el *thriller* político (*House of Cards*) a las series de zombies. Todo ello contribuye enormemente al concepto de modernidad líquida, pues las creaciones son también delicuescentes, se diluyen en las nuevas modas y tendencias sin que aparezcan como referentes únicos y “sólidos”.

EL VUELO DEL VAMPIRO

Michel Tournier proporciona una maravillosa analogía de la lectura cuando afirma que “el escritor cuando escribe un libro, no ignora que suelta entre la anónima multitud de hombres y mujeres bandadas de alados seres de papel, vampiros secos ávidos de sangre que se desperdigan al azar en busca de lectores” (Tournier, 1989: 10).

Lo que quiere decir es que no puede vivir sin el lector, que “se hincha de su calor y de sus sueños” (1989: 10), lo cual significa que actualiza el potencial de sentido de ese texto en una determinada dirección, y que el conjunto de todas esas interpretaciones que se van decantando en la vida de un texto en la comunidad

forma, precisamente, la recepción de ese texto. Ese es el “vuelo del vampiro”, esa especie de polinización múltiple o de contagio vírico cuyas formas más extremas vemos en las comunidades de *fans*, establecidas precisamente por el diálogo incesante de esos grupos —en el sentido bajtiniano del dialogismo— con un texto convertido ya en canon, como lo era *La Iliada* para la vida de los griegos.

Es cierto que lo que atrae del vampirismo a los jóvenes actuales es ante todo una moda —la subcultura gótica— cuyas raíces son claramente literarias, pues son procedentes del romanticismo. M. Tournier ya decía que este vuelo del vampiro se hacía al azar, y con ello desautorizaba que un texto tuviera un destinatario, una ruta o una intención única, o más bien unitaria. Ciertos elementos del azar explican precisamente que a veces unos textos tengan una gran huella y otros ninguna, como explica Tournier a propósito del Werther de Goethe.

Realmente, esta metáfora es otro ejemplo heurístico de la distorsión de elementos que se produce: no es el texto el que sale o se externaliza del autor; de forma que vuela hacia nosotros y se posa “en nuestra cabeza” comportándose como un vampiro; no, es más bien nuestro afán de comunicarnos y de interpretar el mundo lo que explica nuestra ávida disposición a interesarnos y leer todo aquello que nos ayude en esta tarea. De esta forma, la participación del lector es parte del acto creador, pues en éste no solamente interviene el autor, sino todas las lecturas en potencia que pueden ser realizadas, e incluso las que jamás se harán (Bárceñas 2007).

LA LECTURA COMO COMBUSTIÓN

No puede ser casualidad que la lectura se asocie tantas veces a la quema de libros. Recuértese lo dicho por Tournier:

Apenas cae sobre el lector, el libro se hincha de su calor y de sus sueños. Florea, alcanza

su plenitud, se vuelve, en fin, lo que es: un prolífico mundo imaginario donde se mezclan —como en el rostro de un niño las facciones de su padre y de su madre— las intenciones del autor y los fantasmas de quien lo lee (1989: 10).

Un texto lleno de fantasmas y de pesadillas para su receptor lleva, así pues, al impulso de su destrucción, de su combustión fruto de la intolerancia, de la propia hipertrofia del sistema o biblioclasmo (Rodríguez, 1997). La quema de libros es un acto, o apoteosis, cercano en cierto modo a los devoradores de libros. No olvidemos por ejemplo la figura de San Pablo: los biblioclastas o los censores que hacen el expurgo en *El Quijote* son también, en cierto modo, “fans” de esos mismos libros o géneros.

Esto no quiere decir que no haya motivos para rechazar textos —recuérdese lo dicho antes de las lecturas tóxicas—. Pero estas prácticas que pretenden conjurar al vampiro destructor que en apariencia lleva dentro un determinado libro, en realidad es una muestra más de lector obsesivo-compulsivo, capaz de los mayores sacrificios y de los mayores agravios si se sacan afuera los conflictos que hay, no en los libros, sino más bien en su comunidad receptora. Porque, como dice Manuel Rivas (2010) en el expresivo título de su novela, *Los libros arden mal*, y son, de algún modo, incombustibles.

COROLARIOS DE ESTAS ANALOGÍAS PARA LA DIDÁCTICA Y LA FORMACIÓN DOCENTE

La tendencia barroca de la posmodernidad se visualiza perfectamente en un centro comercial como ejemplo de abigarramiento y de futilidad de los usos y los consumos. Como los valores de la bolsa, la volatilidad es el signo de la educación y la cultura en la era de la modernidad líquida. Sin embargo, la lectura y la escritura siguen siendo un instrumento

básico de (de)construir el mundo y sus preconcepciones o estereotipos, y por tanto, de promover una literacidad crítica y abierta.

Al acercar la lectura a la comida y la bebida relativizamos una cultura elitista que separaba lo material de lo espiritual, lo superior y lo inferior (Bajtin, 1974), y añadimos el elemento emocional necesario para la educación de bienestar, humor, etc. De hecho, las librerías-café son un ejemplo nuevo de emprendimiento en muchas ciudades.

Los conceptos de inclusión social y cultural (Blanco, 2006), junto con otras ideas conexas, como la inclusión digital, suponen una nueva manera de concebir la cultura y de integrar en ellas actuaciones más eficientes sobre el entorno y el propio patrimonio y memoria cultural, de forma que aumenten el empoderamiento y la autoconciencia de las comunidades. Al poner en valor la participación y la colaboración, las expresiones culturales marginales o periféricas adquieren ahora protagonismo, porque forman parte de ese panorama plural que se quiere destacar. Lo mismo ocurre, en concreto, con la cultura escrita, que se expresa en multitud de situaciones, contextos y formas, y no sólo en los que han sido acuñados por la cultura académica tradicional —es decir, el canon o las prácticas culturales socialmente prestigiadas (Barton y Hamilton, 2000)— sino también a propósito de otras prácticas vernáculas, por usar la terminología de los citados “nuevos estudios de literacidad”.

La diferencia con la literatura o el arte clásicos, entendidos para ser contemplados o disfrutados a distancia, es lo que se ha llamado la dimensión “ostensiva”: ahora son manifestaciones para ser “jugadas”, interpretadas, dramatizadas, como en un juego de rol o un videojuego. Se trata de una lectura y una escritura performativas, propias de las culturas juveniles (Reguillo, 2004), que persiguen ciertos comportamientos y que entienden, como en el teatro primitivo, que el arte es un ritual, una “concelebración”. La afinidad de todo esto con el carnaval es evidente, pero ya no se

trata del carnaval clásico que analizara Bajtin (1974); la plaza pública de la Edad Media es ahora el mundo entero, el “aula sin muros” de McLuhan (1974), y las transgresiones, provocaciones o códigos invertidos ahora se dirigen no a una sola ideología dominante (la Iglesia medieval, por ejemplo) sino a un conjunto de poderes y expresiones, es decir, participan de la fragmentación propia de nuestra cultura.

Los jóvenes, a través de prácticas como el *fan fiction*, los juegos de rol o las redes sociales, evidencian un tipo de lectura y escritura que ya no se resigna a estar “frente al texto”, sino “en” o “dentro” del texto; de ahí que Martos García (2008) hable de “con-fabulación”, en el doble sentido de fabulación colaborativa y de confabulación como conspiración, como identidad de grupo que se quiere contraponer al mundo adulto.

El corolario de todo esto es que estamos ante una cultura híbrida y mercantilizada, algo así como una gran superficie de productos y servicios, donde lo más importante es, claro, educar al consumidor a que adquiera sus propios gustos y criterios. Por tanto, el profesor, como mediador de lectura, tiene un gran papel en el “metabolismo” de la lectura.

El omnivorismo cultural

El concepto de omnivorismo cultural debe llevar a otros de gran interés en el aula: un currículo integral de lecturas (García Rivera, 2004), esto es, inclusivo, que incorpore diferentes estratos (la literatura escrita, es decir, los clásicos, la literatura tradicional, la cibercultura...) y, específicamente, una actitud constructiva de “conciliar” dichas culturas, de reconocer, al modo de Cervantes o Rabelais (Bajtin, 1974), que conciliar significa, en este caso, llegar a ser una especie de “anfíbio” cultural” (Möller, 2000). Es decir, poder ser lo mismo un fanático de lo digital que leer libros impresos. De hecho, los profesores también somos “anfíbios culturales”, en el sentido de que nos encontramos a mitad de camino entre dos espacios de cultura, entre dos semiosferas (Lotman y

Navarro, 2000), y eso es importante porque el diálogo bajtiniano entre las culturas que encarnan distintas generaciones es “iluminador”; de hecho, “revisitar” la mitología clásica desde los mitos juveniles, los superhéroes o el universo marveliano ofrece al profesor multitud de instrumentos y claves.

Igualmente, el concepto de *gourmet* al que debe aspirar toda educación estética tiene que pasar por eso precisamente, por probar diferentes experiencias, desde las más simples, toscas o incluso grotescas (si nos referimos a los zombies antes mencionados), sin contradicción con el disfrute de otras creaciones supuestamente más refinadas o complejas (Kafka, Proust...).

Una lectura crítica es hoy combatir los estereotipos, las lecturas “tóxicas”, las manipulaciones, y ser capaz, por tanto, de deconstruir textos dominantes en nuestra cultura, como lo está siendo, por ejemplo, el discurso del culto a la violencia que impregna los productos de ficción que diariamente consumen nuestros alumnos. Analizar todos estos elementos, des-piezar los grandes iconos y modas, ahora promovidas desde Internet, es tarea de la llamada literacidad crítica. Esto no debe llevar a una confrontación inútil entre la concepción clásica de la cultura y las nuevas formas culturales, entre la cultura letrada y la cibercultura, ya que éstas deben convertirse en aliadas gracias a la acción inteligente y consorciada de grupos y comunidades. Como bien indica Sawyer (2011), la innovación no vendrá de genialidades aisladas sino de aplicar “pequeños y constantes cambios” (García Rivera, 2013); por ejemplo, esa tarea cotidiana que propugna Dennet (1995) de “aprender a desaprender”, y que encuentra en la escuela su marco ideal.

Mirar y repensar estos nuevos escenarios y prácticas culturales puede ayudarnos en esta tarea, para la cual se requiere una síntesis audaz: revalorizar cognitivamente la cultura digital y mediática en que estamos inmersos, para que no sea simplemente un contenedor

de entretenimiento inducido, y a la vez actualizar la cultura letrada, creando pasarelas y caminos de comunicación entre ellas. El trabajo crítico pasa por reconocer que estos textos alternativos de la cultura juvenil, en la actualidad, se presentan como antitextos, y sus escenarios, como anti-ambientes, es decir, tienen una carga contestataria que podemos aprovechar con fines educativos; no se trata de dejarlos sólo en una “pose”, como ocurre con la subcultura gótica, sino de contribuir a una renovación constante. Por poner dos ejemplos: las tertulias dialógicas y los talleres de escritura creativa serían prácticas en esta dirección. Todo ello, por cierto, en clara convergencia hacia tendencias de vanguardia en la novela “cultura”, como la autoficción.

Necesitamos, pues, reformular todos estos conceptos apelando a una resiliencia educativa (Garrido y Sotelo, 2005), hasta el punto de que la desescolarización (Illich, 1985) hoy debe ser vista como una forma de repensar la escuela para que sirva de contrapeso a todas esas fuerzas “disolventes” de la modernidad. Tiene que luchar contra el relativismo absoluto, tiene que promover valores positivos, tiene que fomentar ciudadanos omnívoros o, al menos, no de lecturas “únicas”, lo cual significa generar ambientes favorables a la lectura y a la escritura, en tanto que instrumentos catalizadores de éxito educativo y social. Esta visión holística supera lo que podría entenderse como una perspectiva curricular. La lectura y la escritura, en el sentido amplio que venimos preconizando, debe ser transversal e impregnar la vida misma de un centro educativo.

Peterson relaciona el omnivorismo cultural con la amplitud del gusto y el nivel del gasto (Peterson y Rossman, 2007); su corolario es evidente: tras las etiquetas como antiguo, moderno, *folk* o *pop*, hay un amplio muestrario de prácticas que el profesor debe ayudar a los jóvenes a resignificar. De modo análogo, incrementar el gasto en implementar medios que favorezcan la difusión cultural es indispensable; en el caso nuestro, las bibliotecas y

mediotecas, acompañadas, claro, de personal y de medios de dinamización.

Por otro lado, el omnivorismo cultural, que tiene una dimensión en principio positiva, también puede acarrear actitudes no tan deseables, como la de una cierta voracidad cultural, ligada al mismo principio de modernidad líquida, donde todo es objeto de consumo rápido; de hecho, esto se corresponde con el perfil multi-tarea de las nuevas generaciones interactivas (Brinqué y Sádaba, 2009). Sin embargo, la lectura crítica y deconstructiva (Derrida, 2001) requiere un nivel de reflexión y profundidad más bien parecida a una “digestión lenta”, contraria a los excesos de un consumo voraz. Además, como crítica a esta categoría de Peterson se ha dicho que una cosa es el gusto y otra el consumo cultural, y que un individuo puede tener un actitud entusiasta hacia un tipo de productos en particular, y otra puramente de consumo hacia otras.

Obviamente, los matices son variados; hay autores como Lahire (2008) que desautorizan las generalizaciones porque dan más valor a las disonancias o idiosincrasias individuales, lo cual, a su vez, entra en conflicto con uno de los postulados de los nuevos estudios de literacidad (Barton y Hamilton, 2000), que defienden la dimensión social en la creación de los lectores. Lo importante, a nuestro juicio, es el concepto de anfibio cultural (Möller, 2000) que hemos glosado a propósito de Bajtin. Cuando decimos que Cervantes o Bajtin frecuentaban a la vez la cultura popular y la cultura humanista, está claro que lo hacían de distinta manera o con distintas fuentes; sólo hay que oír lo que dice Sancho Panza y lo que dice don Quijote para entender que, detrás de la retórica de cada uno, hay también formas diferentes de categorizar y organizar la realidad. Así, un adolescente *fan* de una serie no cataloga esta ficción del mismo modo que una lectura académica, aunque formalmente las dos narraciones hayan sido construidas según esquemas similares. El uso o la pragmática confieren, pues, sentidos diferentes.

Como diría Eco (1997), el *fan* sobreinterpreta la ficción que es objeto de culto, mientras que para él una lectura escolar es sólo una tarea académica desvinculada de sus intereses personales.

Para los sociólogos, el punto de mira es establecer una tipología del receptor cultural, pero para el educador el problema es más bien instrumentar esta información, este *input*, digamos, de cara a unas adquisiciones que se pretenden conseguir, un *output*. Lo positivo del concepto de omnivorismo cultural es que no deslegitima *a priori* ningún objeto cultural, por llamarlo así, sabiendo que el canon literario es, a fin de cuentas, una construcción y una herencia cultural (Pozuelo, 2004). Partiendo, pues, de eso que llamamos un canon textual amplio —la literatura universal, si nos referimos a la literatura específicamente, y el corpus textual en uso, cuando apuntamos a las competencias comunicativas en general—, lo que se preconiza es que la “dieta lectora” de un estudiante debe pasar por numerosas y diversificadas experiencias de lectura, y eso es lo que ponderamos como lectura inclusiva. También propugnamos por que el papel del profesor o mediador sea el del profesional que es capaz de transformar esos textos “crudos”, sin marcas ni elaboración alguna, en textos “cocidos”, preparados o aderezados de algún modo, por seguir la analogía. Precisamente, como antes hemos recalado, la noción de “anfibia cultural” permite entender al profesor, más que al alumno, como intermediario, como agente de una convergencia que lleve al encuentro de culturas diferentes, a experimentar lecturas cruzadas y, en última instancia, a compartir espacios, físicos o mentales, de interacción, que es lo que hacen los juegos de rol y otras actividades típicamente juveniles.

Es importante la dimensión social de la lectura, porque no basta con que un alumno sea un “ratón de biblioteca”, un lector (in) formado y experto (Martos García, 2009a) y otro actúe más bien como un iletrado o un lector inactivo. Quizás tenga que ver la locura

de don Quijote con el hecho de que no tenga enfrente lectores de su talla para compartir y relativizar sus propias interpretaciones, es decir, crear una lectura dialógica. Del mismo modo, un lector iletrado, como es el propio Sancho, se activa y se refina en contacto con otro lector más avezado, según se aprecia en la misma obra. La taxonomía de lectores, pues, debería hacerse en función de las propias redes de lectura que han ido construyendo a partir de sus experiencias, y ahí más *items*, más lecturas, no significa necesariamente que sean mejores. Por eso no debemos seguir manteniendo tópicos como el número de lecturas como pauta didáctica. Estudios con enfoques cualitativos, como el de Bahloul (1990) y su trabajo de índole sociológica sobre los “lectores precarios”, cuestionan abiertamente las preconcepciones sobre ellos, que de hecho son la mayoría de los adolescentes. Lo que la juventud evidencia es una nueva axiología y una nueva “mirada” sobre la lectura, que explica esta paradoja en la que en apariencia leen poco, en un entorno inundado y saturado de textos.

Pero igual que la lectura en voz alta suplía en el Renacimiento a la cultura libresca a la hora de transmitir el Quijote por pueblos y plazas, la co-referencia de estas ficciones con las versiones que aparecen en distintos lenguajes está supliendo la consulta a la fuente de origen. Es por ello que, sin haber leído la novela original de Stevenson o de Mary Shelley, todos los adolescentes pueden reconocer el patrón narrativo de *La isla del tesoro* o de *Frankenstein*. Ciertamente, el hipertexto, un cómic o un *filme* no son clones de la obra literaria, pero sí son una expansión posible de un mundo inventado, en forma múltiple: hiperficción, cine, *anime*, performance, videojuegos... (Gaggi, 1998; Gee, 2004). El creciente peso mayor del lector está quitando cierto “estrellato” a los autores, a los “genios” del canon clásico, para dejarlo en manos del público de recepción, pero eso es inevitable. La estética de la recepción nos ilustra de los vaivenes de la interpretación de una obra en distintas etapas culturales, y

eso forma parte también del valor añadido de una obra o de un clásico, que los estereotipos adelgazan y caricaturizan. Las prácticas de *fan fiction* son otro ejemplo al respecto: los jóvenes escriben lo que les gusta, y siguen componiendo series o sagas de ficción aun cuando la editorial o la productora las hayan clausurado, tal como ocurrió con *Star Trek*.

La lectura inclusiva y el omnivorismo cultural tienen, pues, sentido en un mundo dominado por lo que Even-Zohar (1990) denomina polisistemas culturales, que van del centro a la periferia, y que entran a menudo en conflicto, es decir, se consideran como marginales manifestaciones que luego, en la práctica, son de gran interés para el alumno. Su equivalente, en la lectura, son las actitudes de comer o devorar libros, como don Quijote, que se entusiasmaba con todo lo que leía y pretendía llevarlo a la práctica al instante, es decir, era un lector entusiasta, compulsivo.

En cambio, la lectura excluyente y el univorismo se parecería a esta distopía que Bradbury describió en *Fahrenheit 451*: quemar libros; esto lo podemos utilizar como elemento de reflexión para un plan lector en el aula (Urrego, 2008). En la práctica, la modernidad líquida hace, como en el libro de Cervantes, descatalogar, por así decir, textos que pasan a formar parte de un depósito de libros —llamado a menudo biblioteca—, pero que no son incorporados a la cultura viva de una comunidad. Formar lectores que contrarresten los disolventes de este universo líquido es, como decimos, resignificar y reapropiarse (Martos García, 2009b) de los textos desde una didáctica renovadora.

Resignificar las lecturas

La hermenéutica es importante porque un texto significativo es valioso por su capacidad de hacer preguntas, interrogantes nuevas; es la base de la formulación de Calvino. Hay que rescatar el concepto de Kristeva (1978) de *significancia*, no sólo como producto sino como proceso, es decir, como capacidad del texto de

jugar y producir muchos otros sentidos (1978); eso se aprecia en las sagas y series, cuyo sentido se ramifica hasta el punto de verse en la necesidad de crear nuevos productos (*spin-off*) o de “recargar” la historia (*reboot* ficcional, Martos y Martos, 2013b).

La necesaria tolerancia y apertura hacia otras culturas y discursos no puede obviar que debe haber unos valores y ámbitos de consenso, como son el respeto a la propia identidad o la beligerancia contra la violencia de género, y en general contra toda violencia. Incluir todas las formas de cultura en una gran polifonía es promover una escuela bifronte, que preserva y renueva a la vez su memoria cultural, y que está abierta a su legado y a su futuro. No es una opción táctica más, sino la constatación del postulado del gran maestro Menéndez Pidal (1978): lo que no es tradición es plagio, esto es, lo que no ha sido (re)significado, es un *fake*, un *mash-up* (Dornaletche y Gil, 2011), un implante, una imitación más dentro del gran bazar de la modernidad líquida. Rechacemos imitaciones, podríamos decir. Pero el problema es que a menudo el estudiante no sabe discernir ni tiene criterio para elegir. El reto está en educar con itinerarios de lectura que sean subyugantes, atrayentes, nuevos, pero a la vez que integren las manifestaciones culturales citadas: lo oral, lo escrito, lo digital, lo transmediático, y que se pueda plasmar en diferentes niveles (Corral, 2005).

En realidad, la hostilidad o escepticismo hacia los libros y la lectura en general no es una práctica nueva, pues existió en el pasado bajo la forma de quemarlos o censurarlos (Rodríguez, 1997), y hoy reviste formas contradictorias. Por un lado, tenemos la tendencia hacia el libro único, o bien hacia formas de pensamiento único (Maciá, 2006) que bajo la globalización pretende troquelar la mente de los alumnos, y que prolifera en manuales, *best-sellers* y textos omnipresentes gracias a un cuidado *marketing*. Por otro lado, tenemos un mercado casi selvático, exuberante, que produce un sinfín de títulos y de puntos de

venta, pero en un contexto a la vez de unas humanidades desacreditadas, de un profesorado poco apreciado y de la creciente sensación de la inanidad de la lectura a la hora de “estar en el mundo”, como diría Heidegger (1993). En otras palabras, abocados a estar en medio de unas lecturas tan invisibles como la carta robada del cuento de Poe —cuyo enigma ya no sirve para crear interrogantes, sino para entretener o subir audiencias adormecidas—, e inaccesibles —por el precio— o irrelevantes para la mayoría de la comunidad educativa.

Una y otra vez observamos que en realidad es responsabilidad de la escuela formar consumidores en sentido amplio, incluyendo en este caso promover un perfil mínimo que los capacite para apreciar las ficciones y lecturas que van a constituir su entretenimiento como adultos. Hemos visto los matices y correlaciones entre gusto y consumo (Bourdieu, 1998); en el primero, además, hay latente un elemento crítico y personalizado, y en el segundo se da a menudo un automatismo compulsivo. Desautomatizar la propia percepción del lector en sus rutinas, y promover la lectura como itinerarios posibles y en permanente construcción, de “jardines de senderos que se bifurcan”, es una responsabilidad de la escuela inclusiva.

La escuela es, en esta tesitura, el último enlace, o si se quiere seguir usando la analogía “líquida”, el último faro o islote de alfabetización capaz de resistir a este *tsunami* de una posmodernidad líquida. Sin duda, la mercantilización creciente de la cultura y su impacto socioeducativo está haciendo no sólo que la escuela sea el último reducto de este aprendizaje “liberal y dialógico” (Oakeshott, 2009; Bajtin, 1974), sino que se pueda trasladar a ella lo que decía el viejo adagio medieval, “la ciudad hace libres a los hombres” (Cooke, 1988), frente a los movimientos de la última década cuasi de re-feudalización y de concentración de poderes, si se observa la ofensiva de las grandes corporaciones y las prácticas abusivas cada vez más cotidianas. Utopías (Sloterdijk, 2003) que, con todo, no podemos abandonar como guía de un trabajo responsable en las aulas, dentro de lo que irónicamente Verdú (2003) ha denominado “capitalismo de ficción”.

En última instancia, todas las analogías examinadas, y las diferentes prácticas o enfoques derivados de ellas, convergen en la necesidad de arbitrar un abanico de diferentes estrategias didácticas para promover la lectura en general, y la lectura con textos literarios en particular (Montoya y Vivas, 2014).

REFERENCIAS

- AGUILAR, Consol (2010), “Lectura dialógica y transformación de las comunidades de aprendizaje”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 67, pp. 31-44.
- AGUIRRE, Joaquín (2010), *Hacia una lectura universitaria y otros escritos hermenéuticos*, Madrid, Universidades Lectoras.
- AMIGO, Roberto (1998), “El resplandor de la cultura del bazar”, *Razón y Revolución*, núm. 4, en: <http://www.razonyrevolucion.org/textos/revryr/arteyliteratura/ryr4Amigo.pdf> (consulta: 27 de abril de 2016).
- BAHLOUL, Joëlle (1990), *Lectures précaires: étude sociologique sur les faibles lecteurs*, París, Centre Georges Pompidou.
- BAJTIN, Mijail (1974), *La cultura popular en la Edad Media y el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Barcelona, Barral Editores.
- BÁRCENAS, Ignacio (2007), “Reseña de *Nietzsche en carne y hueso* de Michek Tournier”, *Contribuciones desde Coatepec*, núm. 12, pp. 153-157.
- BARTON, David y Mary Hamilton (2004), “La literatura entendida como práctica social”, en Virginia Zavala, Mercedes Niño-Murcia, y Patricia Ames (eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*, Lima, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, pp. 109-139.
- BARTRA, Armando (2007), *Antropología del cerebro. La conciencia y los sistemas simbólicos*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2002), *Modernidad líquida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Zygmunt (2005), *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

- BLANCO, Rosa (2006), "La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy", *Reice: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 3, pp. 59-68.
- BOURDIEU, Pierre (1998), *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- BRINGUÉ, Xavier y Charo Sádaba (2009), *La generación interactiva en España. Niños y adolescentes ante las pantallas*, Barcelona, Ariel/Fundación Telefónica.
- BUKOWSKI, Charles (2013), *Erecciones, eyaculaciones, exhibiciones*, Barcelona, Anagrama.
- CALVINO, Italo (1992), *Por qué leer los clásicos*, Barcelona, Tusquets.
- CASSANY, Daniel (2006), *Tras las líneas*, Barcelona, Anagrama.
- CASTORIADIS, Cornelius (1999), *L'institution imaginaire de la société*, París, Editions du Seuil, collection Points-Essais.
- CHAN, Tak Wing y John Goldthorpe (2007), "Social Stratification and Cultural Consumption: The visual arts in England", *Poetics*, vol. 35, núm. 2, pp. 168-190.
- CHARTIER, Roger (1994), *El orden de los libros: lectores, autores, bibliotecas en Europa entre los siglos XIV y XVIII*, Barcelona, Gedisa.
- COOKE, Phil (1988), "Modernity, Postmodernity and the City", *Theory, Culture & Society*, vol. 5, núm. 2-3, pp. 487-489.
- CORRAL, Rose (2005), "Itinerarios de lectura (y escritura)", en Rose Corral (ed.), *Entre ficción y reflexión. Juan José Saer y Ricardo Piglia*, México, El Colegio de México, pp. 193-205.
- DENNET, Daniel (1995), *Darwin's Dangerous Idea*, Nueva York, Simon and Schuster.
- DERRIDA, Jacques (2001), *La deconstrucción en las fronteras de la filosofía: la retirada de la metáfora*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- DORNALETECHE Ruiz, Jon y Eva Gil Pons (2011), "Mash-ups, re-cuts y fake trailers: manifestaciones mediáticas del consumidor contemporáneo", ponencia presentada en "Nuevas tendencias e hibridaciones de los discursos audiovisuales en la cultura digital contemporánea", mayo de 2011, Castellón, Universitat Jaume I, en: https://www.researchgate.net/publication/268484439_Mash-ups_re-cuts_y_faketrailers_manifestaciones_mediaticas_del_consumidor_contemporaneo (consulta: 16 de marzo de 2016).
- ECO, Umberto (1997), *Interpretación y sobre interpretación*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ENDE, Michael (2006), *La historia interminable*, Barcelona, Punto de Lectura.
- EVEN-Zohar, Itamar (1990), "Polysystem Studies", *Poetics Today*, vol. 11, núm. 1, pp. 11-16.
- FRANCO, Idárraga y Hugo Felipe (2009), *Sensorium e Internet, una aproximación al fenómeno tecnológico desde la obra de Walter Benjamin*, Tesis Doctoral, Bogotá, Pontificia Universidad Javeriana.
- GAGGI, Silvio (1998), *From Text to Hypertext: Decentering the subject in fiction, film, the visual arts, and electronic media*, Pennsylvania, University of Penn Press.
- GARCÍA Rivera, Gloria (2004), "Paracosmos: las regiones de la imaginación (los mundos imaginarios en los géneros de Fantasía, Ciencia Ficción y Horror: nuevos conceptos y métodos)", *Primeras Noticias. Revista de Literatura*, núm. 207, pp. 61-70.
- GARCÍA Rivera, Gloria (2013), "Sensorium audiovisual y jóvenes", en Eloy Martos Núñez y Mar Campos Fernández-Figares (coords.), *Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura*, Madrid, RIUL/Santillana, pp. 614-617.
- GARDNER, Howard (1998), *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós.
- GEE, James Paul (2004), *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- GOODMAN, Ken (2006), *Sobre la lectura: una mirada de sentido común a la naturaleza del lenguaje y la ciencia de la lectura*, Barcelona, Paidós.
- HANDAL, Boris (2007), "The Philosophy of Bahá'í Education", *Religion and Education*, vol. 34, núm. 1, pp. 48-62.
- HANDAL, Boris (2010), "De la Córdoba mora a los Bahá'ís de Irán", *Cultura y Religión*, vol. 4, núm. 1, pp. 125-137.
- HAYES, Andrea Giráldez (2014), *Competencia cultural y artística*, Madrid, Alianza Editorial.
- HEIDEGGER, Martin (1993), *Basic Concepts*, Bloomington, Indiana University Press.
- ILLICH, Iván (1985), *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Joaquín Mortiz/Planeta.
- ISER, Wolfgang (1987), "El proceso de lectura: enfoque fenomenológico", en José Mayoral (comp.), *Estética de la recepción*, Madrid, Arco, pp. 215-244.
- JEFFERS, Oliver (2006), *El increíble niño comelibras*, México, Fondo de Cultura Económica.
- JENKINS, Henry (2008), *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*, Barcelona, Paidós.
- KRISTEVA, Julia (1978), *Semiótica 1*, Madrid, Fundamentos.
- LAHIRE, Bernard (2008), "The Individual and the Mixing of Genres: Cultural dissonance and self-distinction", *Poetics*, vol. 36, núm. 2, pp. 166-188.
- LÉVI-Strauss, Claude (1968), *Mitológicas: lo crudo y lo cocido*, México, Fondo de Cultura Económica.
- LEWIN, Kurt (2013), *Principles of Topological Psychology*, Redditch, Read Books Ltd.

- LIMIÑANA Gras, Rosa María (2008), "Cuando crear es algo más que un juego: creatividad, fantasía e imaginación en los jóvenes", *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, núm. 35, pp. 39-43.
- LÓPEZ-Baralt, Luce (2001), "Teresa de Jesús y el Islam. El símil de los siete castillos concéntricos del alma", en Pablo Beneito y Lorenzo Piera Delgado (coords.), *Mujeres de luz: la mística femenina, lo femenino en la mística*, Madrid, Trotta, pp. 53-76.
- LOTMAN, Iurii Mikhailovich (2000), *La semiosfera*, vol. 3, Valencia, Universitat de València.
- MALPICA, Alejandro García (2010), "Las tribus góticas", *Anuario Electrónico de Estudios en Comunicación Social. Disertaciones*, vol. 3, núm. 1, pp. 324-347.
- MARTOS García, Aitana (2009a), "Hacia una conceptualización de la cultura escrita: contextos y prácticas letradas en/desde el Quijote", *Ocnos*, núm. 5, pp. 55-68.
- MARTOS García, Alberto (2008), "El poder de la con-fabulación. Narración colectiva, *fan fiction* y cultura popular, *Especulo*, núm. 40, en: http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/m_amo/amo_4.html (consulta: 6 de abril de 2016).
- MARTOS García, Alberto (2009b). "Tecnologías de la palabra en la era digital: de la cultura letrada a la cibercultura", *Relatec. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 15-37.
- MARTOS Núñez, Eloy (2006), "Tunear los libros: series, *fanfiction*, *blogs* y otras prácticas emergentes de lectura", *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, núm. 2, pp. 63-77.
- MARTOS Núñez, Eloy (2007), "Tejidos, fluidos y otras analogías textuales (I)", *Especulo: Revista de Estudios Literarios*, vol. 34, núm. 5, en: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero34/fluidos.html> (consulta: 19 de marzo de 2016).
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2013a), "Imaginaris del devoramiento en la cultura del agua: dragones, tragantía, tragaldabas y otros espantos", *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 13, pp. 122-143.
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2013b), "La noción de *reboot* ficcional y las nuevas configuraciones cibertextuales", *Documentos Electrónicos y Textualidades Digitales. Nuevos lectores, nuevas lecturas, nuevos géneros*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 247-264.
- MARTOS Núñez, Eloy y Alberto Martos García (2014), "Artefactos culturales y alfabetización en la era digital: discusiones conceptuales y praxis educativa", *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, vol. 26, núm. 1, pp. 119-135.
- MCLUHAN, Marshall (1974), *El aula sin muros*, Barcelona, Laia.
- MENDOZA Fillola, Antonio (2001), *El intertexto lector: el espacio de encuentro de las aportaciones del texto con las del lector*, vol. 3, Cuenca, Universidad de Castilla La Mancha.
- MENÉNDEZ Pidal, Ramón (1978), *Flor nueva de romances viejos*, Madrid, Espasa-Calpe.
- MÖLLER, Claudia (2000), "Algunas notas sobre la convergencia en el libro I de Gargantúa y Pantagruel de François Rabelais", *Tiempos Modernos: Revista Electrónica de Historia Moderna*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-7.
- MONTOYA, Jessica Angulo y Ana Mercedes Vivas García (2014), "Un abanico de estrategias didácticas para promocionar la lectura con textos literarios", *Legenda*, vol. 18, núm. 18, pp. 169-191.
- MORENO, Víctor (2005), *Metáforas de la lectura*, Madrid, Lengua de Trapo.
- MUÑOZ Garrido, Victoria y Francisco De Pedro Sotelo (2005), "Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social", *Revista Complutense de Educación*, vol. 16, núm. 1, pp. 107-124.
- NEGRETE, Aquiles (2002), "Science Via Narratives. Communicating science through literary forms." *Ludus Vitalis*, vol. 18, núm. 10, pp. 197-204.
- OAKESHOTT, Michael (2009), *La voz del aprendizaje liberal*, Buenos Aires/Madrid, Katz.
- OLALQUIAGA, Celeste (2014), "Sagrado kitsch", *Revista Kaypunku*, vol. 1, pp. 89-105.
- PETERSON, Richard A. (1992), "Understanding Audience Segmentation: From elite and mass to omnivore and univore", *Poetics*, vol. 21, núm. 4, pp. 243-258.
- PETERSON, Richard A. (2005), "Problems in Comparative Research: The example of omnivorousness", *Poetics*, vol. 33, núm. 5, pp. 257-282.
- PETERSON, Richard A. y Gabriel Rossman (2007), "Changing Arts Audiences: Capitalizing on omnivorousness", en Steven Tepper y Bill Ivey (eds.), *Engaging Art: The next great transformation of America's cultural life*, Nueva York, Routledge, pp. 307-342.
- PIATTELLI-Palmarini, Massimo (1989), "Evolution, Selection and Cognition: From 'learning' to parameter setting in biology and in the study of language", *Cognition*, vol. 31, núm. 1, pp. 1-44.
- POZUELO Yvancos, José María (2004), "I. Lotman y el canon literario", *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, núm. 3, en: <http://journaldatabase.info/journal/issn1696-7356> (consulta: 28 de abril de 2016).
- RAMBURES, José Luis (1984, 22 de abril), "Michael Ende, la realidad de la fantasía", *El País* (edición impresa), Sección de Cultura, p. 47.

- REGUILLO, Rossana (2004), "La performatividad de las culturas juveniles", *Estudios de Juventud*, vol. 64, núm. 04, pp. 49-56.
- RIVAS, Manuel (2010), *Los libros arden mal*, Madrid, Peguin Random House Grupo Editorial España.
- ROBERT, Raymond (1982), *Le conte de fées littéraire en France: de la fin du XVIIe à la fin du XVIIIe siècle*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- RODRÍGUEZ de la Flor Adánez, Fernando (1997), *Biblioclismo: por una práctica crítica de la lecto-escritura*, Valladolid, Junta de Castilla y León.
- SÁNCHEZ, Javier Sierra y Sheila Liberal Ormaechea, (2011), *Investigaciones educomunicativas en la sociedad multipantalla*, Madrid, Fragua.
- SAWYER, Keith (2011), *Explaining Creativity: The science of human innovation*, Oxford, Oxford University Press.
- SCOLARI, Carlos Alberto (2009), "Transmedia Storytelling: Implicit consumers, narrative worlds, and branding in contemporary media production", *International Journal of Communication*, vol. 27, núm. 3, pp. 586-606.
- SLOTERDIJK, Peter (2003), *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Siruela.
- SORIANO, Marc (1975), *Los cuentos de Perrault: erudición y tradiciones populares*, Madrid, Siglo XXI.
- TOURNIER, Michel (1989), "El vuelo del vampiro", *Letra Internacional*, núm. 13, pp. 49-54.
- VERDÚ, Vicente (2003), *La vida en el capitalismo de ficción*, Barcelona, Anagrama.
- ZARAGOZA, Vicente (1987), *La gramática hecha poesía*, Madrid, Popular.
- ZUBIRÍA Samper, Miguel (1999), *Pedagogías del siglo XXI: Mentefactos I*, Santafé de Bogotá, Fundación Alberto Merani.

Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora

BEATRIZ GARCÍA FERNÁNDEZ*

El objetivo de este trabajo es presentar un marco que facilite la comparación de indicadores de abandono escolar temprano entre los diferentes países europeos, Estados Unidos y México. Para ello se realizó un análisis comparativo considerando la definición y caracterización del fenómeno adoptadas en cada país y la contextualización en el correspondiente sistema educativo. Además se aporta una reflexión sobre el cumplimiento de distintos criterios de calidad de los indicadores referentes a este fenómeno. Se concluye que con el objetivo de mejorar la calidad de los indicadores en cuestiones como validez, confiabilidad, comparabilidad y actualidad, sería conveniente aumentar el tipo de dato, frecuencia de análisis y niveles de agregación, de modo que se posibilite una caracterización del problema más precisa. Se destaca el interés de contar con un indicador complementario que permita la comparabilidad a nivel internacional.

The purpose of this article is to present a framework that facilitates the comparison of indicators of early school desertion between different European countries, the United States, and Mexico. To that end we have conducted a comparative analysis considering the definition and characterization of the phenomenon adopted in each country and its contextualization in the corresponding educational system. Also, we offer a reflection on the fulfilment of different criteria of quality of indicators relating to this phenomenon. We conclude that, in the interests of raising the quality of indicators in areas such as validity, reliability, comparability, and actuality, it would be appropriate to increase type[s] of data, frequency of analysis, and levels of aggregation, to support a more precise characterization of the problem. We underscore our interest in finding a complementary indicator that permits comparability at the international level.

Palabras clave

Abandono escolar
Indicadores educativos
Análisis comparativo
Sistema educativo
Calidad de la educación

Keywords

School desertion
Educational indicators
Comparative analysis
Educational system
Quality of education

Recepción: 4 de noviembre de 2015 | Aceptación: 5 de mayo de 2016

- * Profesora Doctora del Área de Didáctica de las Ciencias Experimentales (Departamento de Pedagogía), Facultad de Educación de la Universidad de Castilla-La Mancha (Ciudad Real, España). Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con A. Mateos y M.T. Bejarano), "Training Teachers with a Virtual Learning Community: Connecting peers with an international dimension", *Pedagogika*, vol. 122, núm. 2, pp. 124-140. Doi: <http://dx.doi.org/10.15823/p.2016.25>; (2016, en coautoría con A. Mateos y M.T. Bejarano), "How Spanish Science Teachers Perceive the Introduction of Competence-Based Science Teaching", *Journal of Baltic Science Education*, vol. 1, núm. 15, pp. 371-381. CE: Beatriz.Garcia@uclm.es.

INTRODUCCIÓN

La calidad de la educación es un pilar esencial para lograr la reducción de la pobreza y un futuro más sostenible, pacífico y justo (UNESCO, 2002). Para cuantificar la calidad de la educación y el éxito de las políticas educativas, es preciso emplear indicadores que permitan evaluar diferentes dimensiones de los sistemas educativos; por indicador se entiende “un estadístico simple o compuesto relacionado con un constructo educativo básico y que es útil en un contexto de políticas públicas” (Shavelson *et al.*, 1989: 4-5).

Uno de los principales problemas educativos a escala mundial es el abandono escolar temprano, que se considera un factor determinante del éxito de las políticas educativas (Przybylski, 2014). Este complejo problema es causado por una amplia variedad de factores personales, sociales, económicos, académicos y familiares (Comisión Europea, 2013a), y su reducción es una cuestión de primer orden, pues tiene un impacto directo en la entrada de los jóvenes en el mercado laboral, en el acceso a la educación superior (Alegre y Benito, 2010), y en la reducción del desempleo, la pobreza y el riesgo de exclusión social (Comisión Europea, 2013b); todo ello está ligado al fortalecimiento del modelo social europeo (Consejo de la Unión Europea, 2006). El abandono escolar temprano es, además, uno de los indicadores de desarrollo sostenible (Eurostat, 2015a), de igualdad de género (Instituto Europeo de Igualdad de Género, 2016), y un indicador clave en Europa para el año 2020 (Comisión Europea, 2013c) sobre políticas de empleo y sociales (Eurostat, 2015c).

Puesto que no existen metodologías consolidadas para el diseño de indicadores, especialmente considerando una perspectiva internacional (Martínez Rizo *et al.*, 2007), es frecuente que distintos países utilicen indicadores diferentes para medir el mismo fenómeno. Si bien varios países e instituciones europeas utilizan la tasa de abandono escolar

temprano (AET) para medir este problema, se caracteriza y define de distintos modos en cada país. Estas disparidades son fruto, por un lado, de la ausencia de metodologías consolidadas para su cálculo y definición, y por otro, atienden a las diferencias entre las realidades educativas de los distintos países, vinculadas, por ejemplo, a la estructura del sistema educativo. Dado lo anterior, la identificación de estas diferencias es fundamental si se pretende establecer comparaciones entre valores de indicadores en distintos países, o comprender posibles diferencias entre estrategias destinadas a reducir el problema.

Este trabajo pretende contribuir a la revisión y actualización de los indicadores educativos especialmente desde una perspectiva internacional (Martínez Rizo *et al.*, 2007). Para ello, se proporciona un marco que posibilita la comparación de los indicadores de abandono escolar considerando conjuntamente su definición y caracterización, y la obligatoriedad de la educación en diferentes países europeos, Estados Unidos y México. Este es un punto de partida para propiciar tanto la reflexión sobre el cumplimiento de los criterios de calidad de esos indicadores, como posibles mejoras de los mismos, ya que dicho marco sería útil para diseñar estrategias eficaces en predicción y prevención de este problema, especialmente en España y México.

DEFINICIONES DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

En España, el abandono escolar temprano es uno de los principales problemas que afectan a la calidad educativa, pues registra la segunda tasa más elevada de la Unión Europea (21.9 por ciento en 2014), sólo por detrás de Turquía (Comisión Europea, 2015: 65; Eurostat, 2015b; Eurostat, 2016). Y es que pese a que esta tasa ha disminuido en España desde 2008, se registran importantes diferencias entre comunidades autónomas (Eurostat, 2016) y aún se encuentra muy por debajo del 10 por ciento,

tasa mínima deseada y objetivo europeo para el año 2010 (Comisión Europea, 2010; 2013).

Cuando se pretende establecer comparaciones entre tasas de abandono escolar registradas por diferentes países, como es el caso de los *rankings* europeos (Eurostat, 2015b), es esencial revisar las diferencias existentes entre los indicadores destinados a ofrecer información sobre un mismo problema, pues estas diferencias afectarán a la comparabilidad de la información. La comparabilidad es uno de los criterios establecidos por el Sistema Nacional de Indicadores Educativos de México (SININDE) (Martínez Rizo *et al.*, 2007) para determinar la calidad de los indicadores educativos. Atendiendo a este criterio podremos encontrar indicadores específicos, que permiten comparar información dentro de un programa educativo en particular, e indicadores genéricos, que son los que se emplean en varios programas, lo que permite la comparación entre ellos (Martínez Rizo *et al.*, 2007).

Las principales diferencias entre las definiciones de abandono escolar adoptadas por diferentes países para el cálculo de indicadores, frecuentemente incluyen la edad en la cual se considera que se produce, y el logro de un mínimo nivel educativo. En Estados Unidos, por ejemplo, el concepto de deserción (*dropout*) está ampliamente extendido, y se refiere a jóvenes de entre 16 y 24 años que abandonan el sistema educativo sin haber finalizado la educación secundaria superior o equivalente, como el *general educational development test* (U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, 2015). Esta definición difiere de la adoptada por la Comisión Europea, propuesta por el Instituto de Estadística de la UNESCO (Eurostat) (Comisión Europea *et al.*, 2014), que es ampliamente empleada en países europeos, por lo que podemos considerarla como indicador genérico según criterios del SININDE (Martínez Rizo *et al.*, 2007). Esta definición se refiere a jóvenes entre 18 y 24 años que han abandonado el sistema educativo con un nivel de educación secundaria básica, y que

no han seguido ningún programa educativo durante las cuatro semanas precedentes a la encuesta. Eurostat calcula este porcentaje dividiendo el número de jóvenes dentro de este grupo, por el total de población en el mismo rango de edad.

Estadísticamente, Eurostat considera que una persona pertenece al grupo de abandono escolar temprano si su nivel académico en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) desarrollada por el Instituto de Estadística de la UNESCO (2011) es de 0 (pre-primaria), 1 (primaria), 2 (educación secundaria básica) o 3-C (capacitación o formación profesional que no proporciona acceso a la educación superior, como programas de garantía social, seminarios de formación, escuelas profesionales, talleres de empleo y programas de cualificación profesional inicial), y que no han seguido ningún programa educativo o formativo durante las cuatro semanas previas. La definición considera como deseable que los jóvenes finalicen la educación secundaria básica o programas de nivel 3-C, y que continúen posteriormente con su formación.

Aunque es un término ampliamente utilizado y Eurostat ha proporcionado una definición que facilita la unificación de criterios, no hay consenso en su elección para la elaboración de indicadores. Por ejemplo, hay países que consideran dentro del abandono escolar a aquellos jóvenes que han abandonado el sistema educativo sin haber obtenido el tercer nivel de la CINE, mientras que otros consideran a quienes no han obtenido una mínima cualificación, o abandonan el sistema educativo sin haber finalizado la educación secundaria básica.

De acuerdo con la definición de Eurostat, en España se consideran, dentro del grupo de abandono escolar temprano, a jóvenes entre 18 y 24 años que no cursan estudios en el nivel 3 considerado por la CINE, es decir, educación secundaria superior (Bachillerato) o formación profesional (ciclos formativos) de

grado medio. También se consideran los jóvenes de ese mismo rango de edad que finalizan la educación secundaria básica (Educación Secundaria Obligatoria, equivalente al nivel 2 en la CINE) pero que no continúan con la educación secundaria superior o ciclos formativos de grado medio, y los estudiantes que cursan educación secundaria obligatoria y/o que no han alcanzado aún este nivel educativo. Por tanto, los objetivos de Eurostat para España demandan más que la finalización de la educación secundaria básica, pues consideran que se produce abandono escolar cuando no se continúa con la educación secundaria superior o con ciclos formativos de grado medio.

Esta definición de Eurostat ha sido cuestionada al considerar que un mejor punto de referencia para 2020 sería lograr que el 90 por ciento de jóvenes europeos continuase en el sistema educativo tras finalizar la educación obligatoria, al menos hasta finalizar la educación secundaria superior (Roca, 2010). En otras palabras, sería deseable no sólo cursar estudios tras la finalización de la educación secundaria básica, como considera Eurostat, sino cursar la educación secundaria superior y, además, finalizarla. No obstante, la mayoría de países que emplean el concepto de abandono escolar temprano han adoptado la definición de Eurostat, aunque países como Dinamarca, Suecia, Noruega y Macedonia tienen sus propias definiciones nacionales (Anexo I). En República Checa, Chipre, Letonia, Hungría, Malta, Rumania y Eslovaquia, la definición de Eurostat es la única considerada.

Otros países emplean tanto la definición de Eurostat como otra u otras propias de cada país/región: España, Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Bulgaria, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, Francia, Italia, Luxemburgo, Holanda, Austria, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Reino Unido (Escocia) e Islandia. En Estonia, Francia, Austria, Eslovenia, Polonia y Finlandia se acepta más de una definición propia.

Varios países/regiones en Europa utilizan conceptos distintos de abandono escolar (Anexo I): Bélgica (comunidad germano parlante), Croacia, Lituania, Portugal, Turquía, Montenegro, Suiza y Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). España considera, por ejemplo, el término “fracaso escolar”: mientras que abandono escolar temprano se refiere a la educación post-obligatoria, fracaso escolar se refiere a la educación obligatoria, específicamente al porcentaje de jóvenes que no finalizan con éxito la educación secundaria básica entre los 16 y los 17 años. Este término está asociado al sistema educativo español. Por tanto, es más útil emplear el concepto abandono escolar temprano, sin olvidar que el fracaso escolar puede condicionarlo, especialmente si al mismo tiempo se presentan otros factores, como la estructura del sistema educativo, o el contexto socioeconómico (Vélaz de Medrano y De Paz, 2010).

En México se emplean dos indicadores sobre este problema (Anexo I): la tasa de deserción total (TDT) y el porcentaje de abandono durante la trayectoria ideal respecto a la generación escolar y respecto al total de desertores 2002-2003 a 2012-2013 (PATIRGETD). El primero de ellos se presenta atendiendo a niveles de educación primaria, secundaria y media superior, desglosando por grado en cada nivel. En el segundo se considera el total de la trayectoria educativa del estudiante, idealmente hasta la educación media superior (17 años). Ambos indicadores son útiles referencias para la evaluación de situaciones de desigualdad educativa en México (Martínez Rizo, 2012).

EDUCACIÓN OBLIGATORIA Y SU RELACIÓN CON LA DEFINICIÓN DE ABANDONO ESCOLAR

Para poder comparar las tasas de los indicadores de abandono escolar es preciso atender a las definiciones empleadas, y además contextualizarlas en el sistema educativo al que

hacen referencia. Así, en la mayoría de países europeos (inclusive España), la educación secundaria básica es obligatoria hasta los 16 años, pero esta edad no es la misma en todos los sistemas educativos. En algunos países se considera abandono escolar cuando los jóvenes no superan la educación secundaria básica, mientras que otros consideran requisitos más exigentes, como la superación de la educación secundaria superior.

Dentro de aquellos países que consideran abandono escolar temprano la no superación de la educación secundaria básica, encontramos a Grecia, Austria, Serbia, Montenegro y Eslovenia, los cuales consideran los 15 años como edad mínima para abandonar el sistema educativo. Con la misma definición, Estonia considera 16 años como edad límite. La comunidad francófona de Bélgica considera los 15 años, y 18 si la educación secundaria se combina con trabajo. En Alemania, dependiendo de la región (Länder), las edades límite consideradas son 15 o 16 años para la educación secundaria básica, y 18 o 19 para la educación secundaria básica combinada con trabajo (Comisión Europea/Eurydice, 2014; The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education, 2015).

En la mayoría de los países europeos se considera abandono escolar temprano cuando se abandona el sistema educativo sin continuar en la educación secundaria superior o programas formativos de nivel equivalente, aunque se haya superado la educación secundaria básica. Este grupo incluye a países donde se consideran los 15 años como edad mínima para abandonar la educación obligatoria: Eslovenia, República Checa, Austria, Suiza y Chipre. También incluye a Croacia, con 14 años como edad mínima para abandonar la educación. Con la misma definición encontramos a Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Luxemburgo, Finlandia,

Suecia, Islandia, Noruega, Italia, Hungría, Macedonia, Eslovaquia, Irlanda, Letonia, Malta, Bulgaria y España, donde los 16 es la edad mínima para abandonar el sistema educativo. Rumania considera los 17 años. Con el mismo criterio sobre abandono escolar, en Polonia y en la región flamenca de Bélgica, la edad límite para abandonar la educación es 15 años, y 18 para la educación obligatoria a tiempo parcial combinada con trabajo. En Holanda y Portugal la edad límite es 18 años, y en Hungría 16, o 18 para la educación obligatoria a tiempo parcial combinada con trabajo. En Noruega se considera abandono escolar si un estudiante ha cursado educación secundaria superior durante al menos cinco años o más (Comisión Europea/Eurydice, 2014; The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education, 2015). En México se considera abandono escolar el abandono del sistema educativo sin haber superado la educación media superior (nivel 3 de la clasificación CINE, finalización a los 17 años).¹

Por tanto, de los países que consideran como abandono escolar el no continuar en la educación secundaria superior o equivalente, sólo cinco de ellos consideran 15 años como edad mínima para abandonar la educación; el resto suele considerar 16 años (entre ellos España), y en algunos casos edades incluso superiores (Rumania y México).

De los ocho países que consideran como abandono escolar no finalizar la educación secundaria básica, siete de ellos establecen 15 años como edad mínima para abandonar la educación, aunque dos de ellos, Alemania y Bélgica, aumentan esta edad hasta los 18 cuando se refiere a formación profesional a tiempo parcial combinada con trabajo. Estonia considera los 16 años. En Estados Unidos, donde el rango de edad al que se considera que se produce abandono escolar se encuentra entre 16 y 24 años, la edad mínima para abandonar la

1 Hasta el 2012, la educación obligatoria en México llegaba hasta la educación secundaria básica, cuya edad normativa para concluirla eran los 15 años de edad; a partir de ese año, mediante una reforma constitucional la educación obligatoria se amplió a la educación media superior, cuya edad normativa de conclusión se fija en los 17 años. La universalización del acceso a este nivel educativo se propone realizar gradualmente, con fecha límite al año 2022.

educación obligatoria oscila entre 16 y 18 años, dependiendo del estado.

A tenor de los anteriores datos, y en el contexto europeo, España considera una edad límite para abandonar la educación y una definición de abandono escolar temprano similar a países como Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Finlandia, Suecia y Letonia, con tasas inferiores al 10 por ciento, objetivo de la Comisión Europea para el año 2020 (Anexo I).

DATOS Y SEGUIMIENTO DEL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

Las causas del abandono escolar temprano son complejas y variadas; por ejemplo, el contexto familiar, un entorno socioeconómico poco favorable, la existencia de dificultades de aprendizaje y las propias estrategias del sistema educativo para reducir el problema (Comisión Europea, 2013a). Todo ello hace complicada su caracterización y limita la capacidad de identificación de situaciones de vulnerabilidad (Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea, 2005). Por ello, debido a esta complejidad, se torna fundamental la toma de datos relevantes que posibiliten caracterizar y predecir este fenómeno, de modo que sea posible diseñar estrategias y políticas efectivas basadas en evidencias en aras de reducirlo. Dentro de esta caracterización podemos atender a las fuentes, agregados, tipos de datos y frecuencia de análisis.

Las fuentes de datos para el cálculo del abandono escolar varían según el país (Anexo II), y suelen relacionarse con las definiciones consideradas (Comisión Europea/Eurydice, 2014). Así, los países que sólo consideran la definición de Eurostat suelen considerar únicamente datos de la encuesta de población activa. La mayoría de países, entre ellos España, utilizan diferentes fuentes de datos además de la encuesta de población activa, como por ejemplo registros nacionales o bases de datos de estudiantes proporcionadas por las

autoridades públicas (Comisión Europea/Eurydice, 2014).

El nivel de agregación al que se dispone de los datos (nacional, regional, local y escolar), la frecuencia de análisis y el tipo de dato complementario son cuestiones cruciales para una caracterización precisa del fenómeno, pues la disponibilidad de datos a diferentes niveles permite establecer comparaciones entre centros educativos, localidades, regiones y países. De acuerdo con la Comisión Europea (Comisión Europea *et al.*, 2014), la mayoría de países europeos posee datos a nivel nacional que proporciona la autoridad educativa correspondiente. Países como Bulgaria, Alemania, Dinamarca, Letonia, Luxemburgo, Rumania y Suiza sólo tienen datos a ese nivel (Anexo II), pero es frecuente encontrar países con datos agregados a diferentes niveles, como España, donde se dispone de datos a niveles nacional y de comunidad autónoma; México, a niveles nacional y de entidad federativa; o como Irlanda, Austria y Turquía, los cuales tienen datos a niveles nacional y regional.

Quince países/regiones europeas tienen datos agregados en tres o cuatro niveles: nacional, regional, local y/o a nivel de centro educativo. Trece de estas regiones/países analizan los datos a niveles nacional, regional y local: las comunidades francófonas y flamencas de Bélgica y Suecia, Eslovenia, Polonia, Grecia, Francia, Italia, Lituania, Holanda, Portugal, Finlandia y Noruega. De todos ellos, los ocho últimos tienen datos también a nivel de centro educativo. El Reino Unido (Inglaterra, Gales, Escocia e Irlanda del Norte) cuenta con datos a nivel nacional y local (Escocia, además, a nivel de centro educativo), y Estonia y Malta a nivel de centro educativo y nacional, mientras que Islandia sólo tiene datos a nivel de centro educativo.

Si lanzamos una mirada a países con tasas de abandono escolar superiores al 10 por ciento (Italia, Portugal y Noruega), éstos tienen datos agregados en los cuatro niveles, y Reino Unido, en tres de ellos. En Malta, México y

España los datos se encuentran disponibles en dos niveles de agregación, y en Rumania e Islandia, en uno de los cuatro niveles posibles.

La Comisión Europea considera la frecuencia de análisis de los datos como otro tipo de información fundamental para caracterizar el abandono escolar (Comisión Europea *et al.*, 2014), y establece cuatro tipos de frecuencias: una, dos, tres (o cuatro) veces al año, y mensualmente (Anexo II).

En España, México, Bélgica (comunidades francófona y flamenca), Alemania, Estonia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Austria, Rumania, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Suecia, Suiza, Islandia y Turquía, los datos se analizan únicamente una vez al año. En Grecia, Francia, Polonia, Escocia y Noruega los datos son analizados dos veces al año. En Bulgaria, Letonia, Portugal y Reino Unido los datos se analizan tres o cuatro veces al año (en Inglaterra, Gales, Irlanda de Norte y Portugal, los datos se analizan, además, una vez al año, y en Escocia, una y dos veces al año). En Dinamarca y Holanda los datos se analizan mensualmente (en Holanda, además, una vez al año).

En relación al tipo de dato registrado, la Comisión Europea (2013a) establece como información esencial la edad, relación entre abandono escolar y absentismo, género, itinerario escolar, rendimiento académico, contexto socioeconómico, si es inmigrante o no y la lengua materna. En este sentido, señala de manera específica 14 tipos de datos personales y académicos para caracterizar el fenómeno (Comisión Europea *et al.*, 2014). Los datos personales considerados son edad, género, características socioeconómicas, nivel educativo de los padres, nacionalidad/ciudadanía, si el estudiante es nativo o no, lengua materna y área de residencia. Los datos académicos propuestos son nivel de retención, rendimiento académico, absentismo, itinerario escolar, necesidades educativas especiales, y además se considera de manera genérica otro tipo distinto de información.

La Comisión Europea recoge que 15 países/naciones utilizan nueve o más de los 14 tipos de datos anteriormente citados (Comisión Europea *et al.*, 2014) (Anexo II): Italia, Alemania, Estonia, Grecia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Malta, Portugal, Finlandia, Suecia y Reino Unido (Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia). En Italia y Lituania se toman 12 y 13 tipos de datos, respectivamente. En Austria, comunidad francófona de Bélgica, Dinamarca, Irlanda, España, Francia, Polonia, Eslovenia, Suiza e Islandia se toman cinco o menos tipos de datos. Así, en España sólo se toman los datos de edad, género, nivel educativo de los padres e itinerario académico (Comisión Europea *et al.*, 2014), es decir, únicamente cuatro tipos de los 14 recomendados por la Comisión Europea. México presenta los datos de los indicadores TDT y PATIRGETD agregados en función del género, y considera el nivel de retención y el seguimiento educativo del estudiante (tres tipos de datos); sin embargo, los dos últimos llevan implícitos edad y abstentismo, y no hay que olvidar que este país posee indicadores que aportan información considerada como esencial por la Comisión Europea, aunque no aparece vinculada de manera explícita para caracterizar los indicadores antes referidos (Anexo II).

CRITERIOS DE CALIDAD DE LOS INDICADORES SOBRE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO

La comprensión de los procesos que acontecen en un sistema educativo pasa por la necesidad de contar con indicadores confiables que permitan su caracterización. En particular, el abandono escolar temprano es un problema cuya complejidad hace necesaria una caracterización precisa y fiable para poder diseñar estrategias basadas en evidencias que permitan reducirlo, por lo que es esencial contar con indicadores de calidad. En este sentido, el SININDE ha establecido una serie de criterios

que permiten evaluar de modo cualitativo la confiabilidad de los indicadores educativos (Martínez Rizo *et al.*, 2007). Atendiendo estos criterios, y con base en el análisis aportado en anteriores apartados, se plantea un contraste reflexivo sobre el cumplimiento de los mismos en estos indicadores.

a) *Validez*. Se entiende como “la propiedad del indicador que consiste en medir realmente lo que se pretende que sea medido” (Martínez Rizo *et al.*, 2007: 76). Un indicador debe medir la realidad que pretende evaluar, la cual, en el caso del abandono escolar, depende de numerosos y complejos factores (Comisión Europea, 2013b), los cuales no siempre aparecen como información en formato de datos agregados. Por ello, la Dirección General de Educación y Cultura de la Unión Europea (2005) advierte de la necesidad de que los indicadores proporcionen suficiente información sobre este complejo fenómeno.

En concreto en España, país con una elevada población inmigrante, Fernández *et al.* (2010) sugieren considerar el factor de la inmigración, pues existe una alta probabilidad de que parte importante de este colectivo haya abandonado el sistema educativo antes de llegar a España, lo cual afectaría a la medición real del indicador sobre el problema. Estos autores también señalan diferencias de género en el fracaso escolar y en el abandono escolar temprano entre la población inmigrante. Aun así, y pese a su importancia, España no presenta este dato agregado en función de la población inmigrante (Comisión Europea/Eurydice, 2014), hecho que afecta al criterio de validez. En el caso de México, señalamos que existen indicadores complementarios a los indicadores TDT y PATIRGETD analizados en este trabajo, aunque la información que proporcionan no aparece conectada con estos indicadores para establecer agregados. Algunos de estos indicadores son porcentaje de alumnos en rezago grave y avance regular, tasa de aprobación, índice de condición

socioeconómica en el hogar de los alumnos de 15 años, porcentaje de escuelas por tasa de reprobación y por tasa de deserción, y eficiencia terminal.

b) *Confiabilidad*. Este criterio se cumple en los indicadores españoles y mexicanos considerados, puesto que se encuentran definidos conceptual y operacionalmente de forma que la información obtenida es consistente a lo largo de las sucesivas aplicaciones. En este sentido se destaca, además, la importancia de la confiabilidad de la información (Martínez Rizo *et al.*, 2007). Así, si bien la encuesta de población activa, ampliamente empleada en Europa (Anexo II) —y en particular en España— para el cálculo del abandono escolar temprano (Gobierno de España, 2015) es una fuente confiable, Roca (2010) señala que su uso permite determinar el nivel educativo de la población cuando se lleva a cabo la encuesta, pero no permite evaluar situaciones educativas concretas, y cuestiona su utilidad para estimar el efecto de políticas adoptadas en el propio contexto educativo. México emplea para el cálculo estadísticas específicas de la Secretaría de Educación Pública y la Dirección General de Planeación y Estadística Educativa (INEE, 2015).

c) *Comparabilidad*. La falta de una perspectiva internacional en el diseño de indicadores educativos que aborden el abandono escolar temprano hace que sea frecuente encontrar indicadores de tipo específico para cada país o región, pero no generales, que se apliquen en contextos educativos distintos y que permitan comparaciones significativas. Así, los indicadores de abandono escolar temprano TDT y PATIRGETD de México cumplen el criterio de comparabilidad nacional, pues permiten comparar entre diferentes entidades federativas (hay agregados a este nivel) pero no permiten comparar a nivel internacional. En este sentido, el indicador propuesto por Eurostat, empleado en España, aunque adolece de falta

de información —fundamentalmente asociada a escasez de datos agregados—, cumple los criterios de comparabilidad a nivel nacional e internacional, pues permite comparar entre comunidades autónomas y se aplica en un amplio número de países (Anexo II).

d) *Estabilidad temporal*. Se refiere a si el indicador permite comparaciones significativas a lo largo del tiempo. En este sentido, destacamos la importancia de mantener los indicadores actuales para permitir las comparaciones en el futuro, si bien planteamos la conveniencia de aumentar los niveles de agregación, tipo de dato y frecuencia de análisis para incrementar su calidad según los criterios referidos en este apartado.

e) *Actualidad* de la información ofrecida por el indicador. La Organización de Estados Iberoamericanos distingue entre las funciones de los indicadores de monitoreo, asociadas a su uso inmediato, y de evaluación, cuando se emplean al final del proceso (OEI, 2008). En el caso de los indicadores de abandono escolar temprano de España, y TDT y PATIRGETD de México, los datos se presentan anualmente, por lo que podemos considerarlos de evaluación, pues permiten evaluar el proceso transcurrido durante el curso académico pero no son útiles para detectar situaciones de riesgo durante este periodo de modo que se logre activar mecanismos para que finalmente no se produzca.

f) *Sensibilidad*, asociada a registros de valores distintos de un indicador vinculados en forma consistente a diferencias significativas de los sistemas educativos. En el caso de México y España, puesto que los indicadores empleados son relativamente recientes y no ha habido muchos cambios legislativos, se necesitaría un marco temporal más amplio para poder evaluar hasta qué punto se cumple este criterio.

g) *Factibilidad de implementación*. La información necesaria para construir el indicador

debe poder obtenerse, es decir, la importancia del indicador se debe valorar en relación al costo de obtención. Destacamos que en México hay indicadores cuya información permitiría, conectada con los indicadores TDT y PATIRGETD, mejorar el nivel de agregación, y cumplir así la condición de factibilidad. En España, con la segunda tasa de abandono escolar más elevada de Europa y la más alta de la Unión Europea (Gobierno de España, 2015), debería replantearse un aumento en el tipo de datos y en la frecuencia de análisis, como recomienda la Comisión Europea (2013a), pues una mejor comprensión del problema repercute en el diseño de políticas educativas más efectivas.

h) *Importancia*. En el caso de los indicadores en México y España referidos se cumple este criterio, pues el elemento al que se refiere tiene impacto en las dimensiones eficacia interna y eficiencia de la calidad educativa (INEE, 2015).

i) *Utilidad*. Los indicadores de abandono escolar cumplen este criterio, pues están relacionados con dos dimensiones fundamentales de la calidad educativa y tienen impacto directo en el desarrollo de políticas para reducirlo. En este sentido, Roca (2010) señala que el indicador Eurostat no permite identificar situaciones concretas de jóvenes que acaban de terminar la educación obligatoria. Así, podemos calificar este indicador como cuantificador, pero no de monitoreo, por lo que su utilidad es mejorable si se atiende la frecuencia de análisis para poder detectar situaciones concretas de riesgo.

j) *Claridad*. Los indicadores referidos cumplen este criterio, pues facilitan la interpretación de la información proporcionada por parte del usuario; sin embargo, la interpretación de datos sobre abandono escolar temprano requiere de amplia tipología de datos asociados que permitan caracterizarlo, y éstos no siempre se toman. En este sentido, mejorar

la caracterización a nivel de agregados significaría mejorar la claridad, pues permitiría una mejor interpretación de los datos ofrecidos por el indicador.

REFLEXIONES FINALES

El abandono escolar temprano es un fenómeno que determina la calidad educativa, y por ello es esencial emplear indicadores que permitan caracterizarlo y reducirlo de una forma válida y fiable; es recomendable, además, que estos indicadores permitan la comparabilidad de los datos más allá de las fronteras nacionales.

La existencia de diferencias en términos de definición y caracterización de los indicadores empleados entre distintos países atiende a la propia estructura del sistema educativo, pero dificulta la comparabilidad de la información a escala internacional.

Así, en España se considera la definición de Eurostat junto a una nacional, fracaso escolar, asociada al sistema educativo español y menos restrictiva. Eurostat considera dentro de abandono escolar a todos aquellos que poseen la educación secundaria básica pero que no siguen ningún programa educativo, criterio considerado en países europeos con tasas de abandono escolar por debajo de 10 por ciento, como Austria, Bélgica, Croacia, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Polonia, Holanda, Eslovaquia, Eslovenia, Suiza, y Suecia, además de en Estados Unidos y México (Anexo I). En relación a la edad mínima para abandonar el sistema educativo, España y México consideran 16 y 17 años, respectivamente. Estas edades límite y otras consideraciones son coincidentes con aquellas tenidas en cuenta en países con tasas de abandono escolar inferiores al 10 por ciento, como Dinamarca, Finlandia, Francia, Irlanda, Letonia, Luxemburgo, Eslovaquia y Suecia, que es el objetivo europeo para el año 2020. Pero también en la misma línea de

Bulgaria, Estonia, Hungría, Islandia, Italia, Malta, Noruega y Escocia, con tasas de abandono escolar superiores a 10 por ciento.

Dada la diversidad de este escenario, para posibilitar la comparabilidad internacional sería conveniente considerar un indicador común con independencia del empleo de indicadores nacionales. La generalización del indicador de Eurostat podría ser un primer paso, pues aunque la falta de datos actualmente no permite caracterizar con detalle el problema, son varios los países europeos que ya lo emplean, lo que permitiría en ellos el seguimiento temporal y facilitaría su implantación global. Por otra parte, la calidad del indicador Eurostat podría mejorarse si se aumenta el tipo de datos asociados en la línea de las recomendaciones de la Comisión Europea y de países como Suecia, Holanda, Reino Unido o Liechestein (que consideran edad, género, contexto socioeconómico, nivel educativo de los padres, nacionalidad, si el estudiante es o no nativo, lengua materna, área de residencia, nivel de retención, absentismo, seguimiento y rendimiento académico y presencia de necesidades educativas especiales), así como la frecuencia de análisis (dos veces al año o superior) y si se incluyen agregados a nivel de centro educativo que permitan que el indicador cumpla funciones evaluativa y de monitoreo. Se apunta, asimismo, a la conveniencia de diseñar y aplicar un indicador internacional complementario más restrictivo que Eurostat, que considere la no finalización de la educación secundaria superior o programas formativos que den acceso a educación superior, pues otorgaría una visión complementaria del panorama educativo.

El valor de los indicadores de abandono escolar en España y México, superiores a 10 por ciento, contrasta con el hecho de que en ambos países se presente un análisis de datos anual y a niveles nacional y regional (otros países con tasas inferiores a 10 por ciento, como Holanda, Finlandia y Lituania, poseen datos agregados a niveles nacional, regional,

local y de centro educativo). A esto se suma que países con tasas de abandono escolar superiores a 10 por ciento presentan el indicador correspondiente caracterizado según diversos tipos de datos; por ejemplo, Italia y Portugal recogen 12 tipos de datos y Malta recoge 10. Si consideramos países con tasas de abandono escolar inferiores a 10 por ciento, encontramos que una gran mayoría recoge más de cuatro tipos de datos: Austria (5 tipos), Bélgica (comunidad francófona 5, comunidad flamenca 7), Holanda (10), Eslovenia (6), Suecia (12), Dinamarca (5), Finlandia (11), Francia (5), Alemania (10), Grecia (10), Irlanda (6), Lituania (13), Luxemburgo (9), y la excepción, Polonia y Suiza, con 3 tipos diferentes de datos. Si consideramos aquellos países con valores de indicadores de abandono escolar entre 10 y 15 por ciento encontramos a Reino Unido (11 tipos), Estonia (10) y Noruega (6). Destaca que en México y España sólo se presenten agregados considerando 3 y 4 tipos de datos respectivamente —aunque en el caso de México hay indicadores que aportan información complementaria (Anexo II)—, y que no sea frecuente, en el marco analizado, la presencia de datos agregados por centro educativo que faciliten la toma de decisiones a nivel de gestión escolar. En México, esta cuestión es especialmente relevante, pues la estratificación y desigualdades entre centros escolares se traducen en una desigual distribución de aprendizajes y en falta de equidad educativa (Tapia y Valenti, 2016).

En cuanto a la validez de los indicadores, se sugiere ampliar el rango de datos empleados para la caracterización del fenómeno de modo que mida efectivamente la realidad objeto de estudio. Por ejemplo, en el caso español, Fernández *et al.* (2010) revelan el impacto de incluir la nacionalidad en el cálculo. En el caso de México, se propone conectar la información recogida a través de otros indicadores contemplados en SININDE (Martínez Rizo *et al.*, 2007) relacionados con los 14 tipos de datos que recomienda la Comisión Europea para caracterizar el abandono escolar. Puesto que

es información que ya se recoge, no afectaría de manera importante al criterio de factibilidad de implementación, aunque sí se apunta la posibilidad de replantear la toma de datos y la formulación del indicador correspondiente, para permitir la incorporación de agregados según estas categorías.

La mejora en la caracterización del abandono escolar se traduce en contar con información que permita comprender mejor el proceso, pero también detectar situaciones de vulnerabilidad. Destacamos que la frecuencia de análisis, el tipo de dato manejado y los niveles de agregación, suelen atender a cuestiones evaluativas y no de monitoreo, lo cual limita la utilidad asociada a acciones efectivas para reducir el problema. Se propone, por ello, lanzar una mirada a países con tasas de abandono escolar inferiores a 10 por ciento, y aumentar la frecuencia de análisis y el tipo de dato consignado, así como la agregación a nivel de centro educativo. En cuanto a la mejora de factores que afectan a la confiabilidad de los indicadores, se concluye que es recomendable utilizar información contenida en los registros administrativos del ministerio o secretaría de educación correspondiente, como ya sucede en México, pues emplear sólo encuestas anuales generales de población activa se traduce en limitar la evaluación de situaciones educativas de riesgo y reducir la utilidad de los indicadores para monitoreo.

Planteamos, por tanto, posibles mejoras aplicables a estos indicadores de modo que se ajusten a las nuevas realidades, incluso se propone abarcar planteamientos más amplios, como considerar una perspectiva internacional, pero sin olvidar la conveniencia de mantener los indicadores vigentes, lo que permitirá dar continuidad a una evaluación ya existente del sistema educativo. Todo ello en aras de diseñar estrategias más precisas y efectivas para reducir este complejo problema y alcanzar las metas sociales establecidas por cada país, pero también con el propósito de contribuir a gestiones integrales de territorios más amplios.

REFERENCIAS

- ALEGRE Canosa, Miguel Ángel y Ricardo Benito Pérez (2010), “Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 65-92.
- Comisión Europea (2010), *Europe 2020. Communication from the Commission. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth*. [COM (2010) 2020], Bruselas, Comisión Europea, en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Comisión Europea (2013a), *Reducing Early School Leaving: Key messages and policy support. Final report of the thematic working group on early school leaving*, Bruselas, Oficina de publicaciones de la Unión Europea, en: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/doc/esl-group-report_en.pdf (consulta: 20 de marzo de 2016).
- Comisión Europea (2013b), *Commission Recommendation of 20.2.2013. Investing in children: Breaking the cycle of disadvantage*, Bruselas, Comisión Europea, en: http://ec.europa.eu/justice/fundamental-rights/files/c_2013_778_en.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Comisión Europea (2013c), *Europe 2020 Target: Early leavers from education and training*, Bruselas, Comisión Europea, en: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf (consulta: 20 de marzo de 2016).
- Comisión Europea (2014), *The Former Yugoslav Republic of Macedonia 2014 Progress Report*. [COM (2014) 700 final], Bruselas, Comisión Europea, en: http://ec.europa.eu/enlargement/pdf/key_documents/2014/20141008-the-former-yugoslav-republic-of-macedonia-progress-report_en.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Comisión Europea (2015), “Documento de trabajo de los servicios de la Comisión. Informe sobre España 2015, con un examen exhaustivo relativo a la prevención y la corrección de los desequilibrios macroeconómicos [COM (2015) 85 final 26.2.2015]”, Bruselas, Comisión Europea, en: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/csr2015/cr2015_spain_es.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Comisión Europea/Eurydice (2014), *Compulsory Education in Europe 2014/15. Eurydice facts and figures report. Education and training*, Bruselas, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/facts_and_figures/compulsory_education_EN.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice/Cedefop (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, policies and measures. Eurydice and Cedefop report*, Luxemburgo, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, en: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/175en.pdf (consulta: 20 de marzo de 2016).
- Consejo de la Unión Europea (2006), “Modernising Education and Training: A vital contribution to prosperity and social cohesion in Europe - 2006 Joint Interim Report of the Council and of the Commission on Progress under the Education and Training 2010 work programme, OJ C 79, 1.4.2006”, Bruselas, Diario Oficial de la Unión Europea, en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=OJ:C:2006:079:TOC> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea (2005), *Study on Access to Education and Training, Basic Skills and Early School Leavers (Ref. Dg EAC 38/04) Lot 3: Early School Leavers. Final Report*, Bruselas, Comisión Europea.
- Eurostat (2015a), *Sustainable Development Indicators. Social inclusion*, Bruselas, Eurostat, en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/sdi/indicators/social-inclusion> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Eurostat (2015b), *European Statistics of Early Leavers from Education and Training*, Bruselas, Eurostat, en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators/statistics-illustrated> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Eurostat (2015c), *Early Leaving from Education and Training*, Bruselas, Eurostat, en: http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Early_leavers_from_education_and_training (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Eurostat (2016), *Education and Training. Statistics illustrated*, Bruselas, Eurostat, en: <http://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/statistics-illustrated> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- FERNÁNDEZ Macías, Enrique, Rafael Muñoz de Bustillo Llorente, Francisco Javier Braña Pino y Juan Ignacio Antón Pérez (2010), “Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 307-324.
- Gobierno de España-Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (2015), *Datos y cifras. Curso escolar 2015-2016*, Madrid, Secretaría General Técnica, en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/>

- educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras/Datosycifras1516.pdf (consulta: 17 de marzo 2016).
- Gobierno de Finlandia-Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2012), “The Youth Guarantee in Finland”, Helsinki, Ministry of Education and Culture-The Youth Guarantee in Finland, en: http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/The_Youth_Guarantee_in_Finland.pdf?lang=en (consulta: 17 de marzo de 2016).
- INEE (2015), *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2014. Educación básica y media superior*, México, INEE, en: <http://spdpuebla.net/documentos/P1B113.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2011), *International Standard Classification of Education ISCED 2011*, Montreal, UNESCO Institute for Statistics, en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Instituto Europeo de Igualdad de Género (2016), *Education and Training of Women*, Lituania, European Institute for Gender Equality, en: <http://eige.europa.eu/gender-statistics/women-and-men-in-the-eu-facts-and-figures> (consulta: 20 de marzo de 2016).
- JUGOVIĆ, Ivana y Karin Doolan (2013), “Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A review of research and policy”, *European Journal of Education*, vol. XLVIII, núm. 3, pp. 363-377.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2012), “Las desigualdades en la educación básica”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXIV, número especial, pp. 29-46.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe, Héctor V. Robles, Juan Manuel Hernández, Laura Zendejas y Mónica G. Pérez (2007), *Propuesta y experiencias para desarrollar un sistema nacional de indicadores educativos*, México, INEE, en: http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Otros_textos/Propuesta/Completo/propuestayexperienciascompletoa.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Organización de Estados Iberoamericanos (2008), *Monitoreo e indicadores: texto de apoyo al proceso de construcción de un Sistema Regional de Indicadores sobre atención y educación inicial*, Guatemala, OEI-Oficina Nacional en Guatemala, en: <http://www.oei.es/idie/mONITOREOINDICADORES.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- Parlement de la Communauté Française (2015), “Décret organisant divers dispositifs scolaires favorisant le bien-être des jeunes à l'école, l'accrochage scolaire, la prévention de la violence à l'école et l'accompagnement des démarches d'orientation scolaire” (Doc. n° 39909, 04-08-2015), Bélgica, Parlement de la Communauté Française, en: http://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/39909_003.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- PRZYBYLSKI, Bartłomiej Kacper (2014), “Unsuccessful in Education: Early school leaving”, en Dieter Eibel, Ewa Rokicka y Jeremy Leaman (eds.), *Welfare State at Risk. Rising inequality in Europe*, Cham (Suiza), Springer International Publishing, pp. 153-166.
- ROCA Cobo, Enrique (2010), “El abandono temprano de la educación y la formación en España”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 31-62.
- SHAVELSON, Richard J., Lorraine McDonnell y Jeanne Oakes (1989), “The Design of Educational Indicator Systems: An overview”, en Richard J. Shavelson, Lorraine McDonnell y Jeanne Oakes (eds.), *Indicators for Monitoring Mathematics and Science Education. A sourcebook*, Santa Monica, Rand Corporation, pp. 1-17, en: <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/reports/2008/R3742.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- TAPIA, Luis Arturo y Giovanna Valenti (2016), “Desigualdad educativa y desigualdad social en México. Nuevas evidencias desde las primarias generales en los estados”, *Perfiles Educativos*, vol. XXXVIII, núm. 151, pp. 32-54.
- The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (2011), *Taking Optimal Advantage of Opportunities. Declaration 2011 on the common educational objectives for the educational area Switzerland*, Berna, Confederación Suiza, en: http://educoc.ch/record/96061/files/erklarung_-30052011_d.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).
- The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (2015), “The Swiss Education System”, Berna, Confederación Suiza, en: <http://www.edk.ch/dyn/16342.php> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- UNESCO (2002), *Education for All: Global monitoring report. Education for all. Is the world on track?*, París, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001290/129053e.pdf> (consulta: 17 de marzo de 2016).
- United States Department of Education-National Center for Education Statistics (2015), “The Condition of Education, Status Dropout Rates”, Washington, D.C., Institute for Education Sciences, en: https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator_coj.asp (consulta: 17 de marzo de 2016).
- VÉLAZ de Medrano Ureta, Consuelo y Ana Belén de Paz Higuera (2010), “Investigar sobre el derecho, el deseo y la obligación de aprender

en la sociedad del conocimiento”, *Revista de Educación*, núm. extraordinario, pp. 17-30.

VOJNOVIĆ, Marina Sólic y Jelena Nástic Stojanović (2014), *Introducing Tutoring Serbia: Early school leaving prevention and intervention model*, Belgrado, WEBIN, en: http://www.wb-institute.org/meta-content/uploads/pub_Introducing-TUTORING-SERBIA-2014.pdf (consulta: 17 de marzo de 2016).

ANEXO I

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Austria	7	15	N.d.	Sí	a) Estudiantes que abandonan el sistema educativo sin haber superado la educación secundaria básica (hay 9 años de educación obligatoria, pero se requiere un informe positivo al finalizar el 8° curso para tener acceso al 9° curso de la mayoría de los tipos de educación secundaria superior). b) Estudiantes que no continúan en el sistema educativo tras los 9 años de escolarización obligatoria.
Bélgica (1) (comunidad francófona)	9.8	15	18	Sí	Abandono de la educación o formación habiendo únicamente superado la educación secundaria básica, incluyendo a los que no la han superado.
Bélgica (comunidad germano parlante)		15	18	No	Sólo está definido el absentismo: no cumplimiento de la educación obligatoria.
Bélgica (comunidad flamenca)		15	18	Sí	"School leavers" (abandono escolar): estudiantes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido un título de enseñanza secundaria superior.
Bosnia Herzegovina	N.d.	15	N.d.	No	El concepto de abandono escolar no está definido.
Bulgaria	12.9	16	N.d.	Sí	Menores de 18 años que únicamente poseen el título de educación secundaria básica, o inferior.
Croacia	2.7	14	N.d.	No	El concepto de abandono escolar no está oficialmente definido. No obstante, el enfoque principal del problema se centra en no cursar o no completar la educación secundaria superior.
República Checa	5.5	15	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Chipre	18.2	15	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Dinamarca	7.7	16	N.d.	No	Jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido el certificado de educación secundaria superior.

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Estonia	11.4	16	N.d.	Sí	a) Jóvenes que abandonan la educación secundaria básica sin haber obtenido el certificado correspondiente. b) Jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber obtenido un certificado de educación secundaria superior.
Finlandia	9.5	16	N.d.	Sí	a) No poseer un certificado de educación secundaria superior. b) Todos los recién graduados menores de 30 años que no trabajan y que no se encuentran estudiando, y jóvenes con sólo la educación básica. Definición empleada por el programa de garantía juvenil (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2012: 1).
Macedonia (2)	12.5	16/17/18	N.d.	No	Proporción de la población entre 18 y 24 años que posee como nivel educativo más elevado la educación secundaria básica, y que no siguen programas educativos o de formación.
Francia	8.5	16	N.d.	Sí	a) "Non graduate leavers" (no graduados): estudiantes que abandonan la educación sin superar una cualificación secundaria superior. b) "Drop-outs" (desertores): estudiantes que abandonan el sistema educativo sin haber completado un programa de formación inferior a la educación secundaria superior (la no finalización de programas que permiten el acceso a programas de educación secundaria superior, y la no finalización de programas dentro del nivel de educación secundaria superior tras la finalización de un primer programa en el mismo nivel educativo).
Alemania (3) (5 Länder)	9.5	16	19	Sí	"Drop-outs" (desertores): jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber completado la educación básica.
Alemania (4) (12 Länder)		15	18	Sí	"Drop-outs" (desertores): jóvenes que abandonan el sistema educativo sin haber completado la educación básica.

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Grecia	9	15	N.d.	Sí	Abandono escolar: no finalizar la educación obligatoria, u otra titulación equivalente de educación y/o formación profesional.
Hungría (5)	11.4	16 (18)	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Irlanda	6.9	16	N.d.	Sí	Niños y jóvenes entre 6 y 16 años, o aquellos que no han completado 3 años de educación post-primaria (es la última etapa obligatoria), que no asisten al centro educativo de manera regular.
Islandia	19	16	N.d.	Sí	No poseer un certificado de educación secundaria superior.
Italia	15	16	N.d.	Sí	Se define el concepto “ <i>at-risk of drop-out</i> ” (en riesgo de deserción): estudiantes que abandonan la educación durante el curso académico sin comunicarlo oficialmente al centro educativo.
Letonia	8.5	16	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Liechtenstein	N.d.	15	N.d.	N.d.	N.d.
Lituania	5.9	16	N.d.	No	El término abandono escolar no está oficialmente definido. Se emplean otros conceptos similares. a) “ <i>Not-learning child</i> ” (no matriculado): menor de 16 años que no está inscrito en el registro de estudiantes. b) “ <i>Not-attending child</i> ” (absentismo): estudiante inscrito en el registro de estudiantes, pero que durante un mes no ha asistido a más de la mitad de las sesiones consideradas dentro del currículo escolar obligatorio sin la debida justificación.
Luxemburgo	6.1	16	N.d.	Sí	Estudiantes de secundaria entre 16 y 24 años que han abandonado el centro educativo durante el pasado curso académico y no vuelven a él antes del 15 de noviembre del siguiente curso.

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Malta	20.4	16	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Montenegro	N.d.	15	N.d.	No	Se considera abandono escolar temprano en educación primaria y en educación secundaria.
Noruega	11.7	16	N.d.	No	Abandonar el sistema educativo sin haber obtenido un certificado de educación secundaria superior (se debe lograr en 5 años tras su comienzo).
Polonia	5.4	15	18	Sí	a) Estudiantes que no continúan en programas educativos y/o de formación tras la educación secundaria básica. b) Estudiantes que han abandonado la educación y/o formación sin haber finalizado la educación obligatoria ("drop-out", o deserción).
Portugal	17.4	18	N.d.	No	El abandono escolar temprano no está oficialmente definido. Se utilizan los conceptos de deserción ("school drop-out") y absentismo.
Holanda (6)	8.6	18	N.d.	Sí	Estudiantes entre 12 y 23 años que abandonan el sistema educativo durante el curso académico y sin haber obtenido cualificación básica (educación secundaria superior general, pre-universitaria, o al menos un diploma de formación profesional de nivel 2).
Reino Unido - Inglaterra	11.8	16	17	No	El término empleado es "not in education, employment or training" (NEET): personas de 16 a 24 años en situación de desempleo que no siguen un programa educativo o formativo.
Reino Unido - Gales		16	N.d.	No	
Reino Unido - Irlanda del Norte		16	N.d.	No	
Reino Unido - Escocia		16	N.d.	Sí	Abandono del sistema educativo antes de cumplir 16 años.

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Rumania	18.1	17	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Serbia	N.d.	15	N.d.	N.d.	Se considera abandono escolar temprano en educación primaria y en educación secundaria.
Eslovaquia	6.7	16	N.d.	Sí	Sólo se emplea la definición de Eurostat.
Eslovenia	4.4	15	N.d.	Sí	a) Adultos jóvenes que no finalizaron con éxito la educación básica (educación secundaria básica). Estos jóvenes son grupo objetivo del Programa de Escuela Básica para Adultos. b) Adultos jóvenes desempleados entre 15 y 25 años que no tienen ninguna cualificación profesional y no continúan en el sistema educativo. Estos jóvenes son grupo objetivo del Proyecto de Aprendizaje para Adultos Jóvenes.
España	21.9	16	N.d.	Sí	Jóvenes entre 18 y 24 años que no han finalizado la educación secundaria superior y no cursan programas educativos o de formación. Fracaso escolar: jóvenes entre los 16 y los 17 años que no finalizan con éxito la educación secundaria básica.
Suiza	5.4	15	N.d.	No	El abandono escolar no está oficialmente definido en Suiza. No obstante, en los objetivos de la Política Educativa Común para el área educativa suiza se emplea el concepto “ <i>early leavers from education and training</i> ”: estudiantes que abandonan el sistema educativo sin haber finalizado la educación secundaria superior.

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
Suecia	6.7	16	N.d.	No	La Agencia Nacional Sueca para la Educación no define el concepto de abandono escolar temprano. No obstante, el Programa de Reforma Nacional de 2014 lo define como “la proporción de jóvenes entre 18 y 24 años que no han finalizado la educación secundaria superior y no siguen ningún otro programa educativo”. La Asociación Sueca de Autoridades Locales y Regionales considera a los jóvenes con 20 años que no han finalizado la educación secundaria superior o equivalente.
Turquía	38.3	17 años + 6 meses	N.d.	No	El abandono escolar no está oficialmente definido, pero se emplea el concepto de absentismo.
Estados Unidos	7 (2013)	16-18	N.d.	No	<i>Dropout rate</i> (tasa de deserción): porcentaje de jóvenes de 16 a 24 años que no están en el sistema educativo y que no tienen un certificado de educación superior (<i>high school credential</i>) o un diploma equivalente, como el certificado de Desarrollo Educativo General (<i>General Educational Development certificate</i>).

Edad de finalización de la educación obligatoria y definiciones de abandono escolar en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia, Noruega, Serbia, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Tasa AET 2014	Edad de finalización de la educación obligatoria	Edad de finalización de la educación obligatoria adicional a tiempo parcial*	Empleo de la definición de Eurostat de abandono escolar temprano	Definiciones consideradas de abandono escolar temprano
México	20.2** 22.3%- 80.5% ***	17	Nd.	No	Se emplean dos indicadores nacionales: a) Tasa de deserción total: porcentaje de matriculados al inicio del ciclo escolar que abandonan la escuela entre ciclos escolares consecutivos antes de concluir el nivel/tipo educativo de referencia (primaria, secundaria y/o media superior). Es la suma de la tasa de deserción intracurricular (porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios durante un mismo ciclo escolar) e intercurricular (porcentaje de estudiantes que abandonan sus estudios entre dos ciclos escolares consecutivos). Se desglosa por curso en cada nivel. b) Porcentaje de abandono durante la trayectoria ideal respecto a la generación escolar y respecto al total de desertores (2002-2003 a 2012-2013). Número de abandonos durante el tránsito ideal de la generación escolar en el nivel educativo de referencia por cada cien alumnos matriculados de la misma generación. Mide la deserción de alumnos que avanzan ininterrumpidamente en el nivel educativo de referencia durante el seguimiento de la cohorte escolar.

1) Los estudiantes pueden elegir, cuando cumplen 15 años, entre un programa educativo a tiempo completo, o combinar un programa en una institución educativa con un trabajo a tiempo parcial. 2) La edad límite son 16 años para estudiantes que siguen un programa formativo de 2 años, 17 para estudiantes que siguen un programa formativo de 3 años, y 18 para estudiantes que siguen un programa formativo de 4 años o educación secundaria general. 3) Berlin, Brandenburg, Bremen, Nordrhein-Westfalen y Thuringen. 4) Baden-Wuerttemberg, Bayern, Hamburg, Hessen, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz, Saarland, Sachsen, Sachsen-Anhalt y Schleswig-Holstein. 5) La educación es obligatoria hasta los 16 años para los estudiantes de 11º curso, y hasta los 18 para los estudiantes de 12º curso. 6) Los estudiantes menores de 18 años que han completado el periodo de educación obligatoria continúan en un programa educativo para obtener cualificación básica, ya sea en programas educativos a tiempo completo, o en programas educativos a tiempo parcial combinados con trabajo. *N.d.: no disponible. **Tasa de deserción total, calculada como la suma de la tasa de deserción media para educación media superior, educación secundaria y educación primaria, con valores de 14.3, 5.1 y 0.8 por ciento respectivamente. ***Porcentaje de abandono durante la trayectoria ideal respecto a la generación escolar (22.3 por ciento) y respecto al total de desertores (80.5 por ciento). Datos disponibles por nivel educativo y género (2002-2003 a 2012-2013).

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eurostat (2015b), Comisión Europea (2013a; 2014), Comisión Europea/Eurydice (2014), The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education (2011: 1-3; 2015), Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2012), Jugović y Doolan (2013), Parlement de la Communauté Française (2015), Vojinović y Stojanović (2014), U.S. Department of Education (2015), INEE (2015).

ANEXO II

Indicadores de abandono escolar temprano: fuente de datos, niveles de agregación, cobertura de tipología de datos, y frecuencia de análisis en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía, Estados Unidos y México

País	Fuente de datos (1)	Nivel de agregación (2)		Tipos de datos empleados para caracterizar el abandono escolar temprano (2)																Frecuencia de análisis de datos (2)					
		Nacional	Regional	Local	Centro educativo	Edad	Género	Contexto socioeconómico	Nivel educativo de los padres	Ciudadanía/nacionalidad	Nativo/no nativo	Lengua materna	Área de residencia	Nivel de retención	Absentismo	Seguimiento educativo	Rendimiento académico	Necesidades educativas especiales	Otros	Una vez al año	Dos veces al año	3-4 veces al año	Mensualmente		
Austria	BDE	X	X		X	X				X			X								X				
Bélgica (comunidad francófona)	BDE	X	X	X		X	X				X			X							X				
Bélgica (comunidad germano parlante)	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Bélgica (comunidad flamenca)	BDE	X	X	X		X	X	X	X				X	X							X				
Bulgaria	BDE	X				X	X						X											X	
Croacia	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
República Checa	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Chipre	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Dinamarca	BDE	X				X	X								X	X									X
Estonia	BDE	X			X	X	X				X	X	X	X	X			X	X	X					
Finlandia	BDE	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X		X	X	X					
Francia	EE	X	X	X	X	X	X						X		X									X	
Alemania	EE	X				X	X		X	X	X		X	X	X	X	X				X				
Grecia	BDE	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X		X	X						X	
Hungría	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E
Irlanda	ES	X	X				X			X			X	X	X						X				
Islandia	BDE				X	X	X																	X	
Italia	BDE	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Letonia	BDE	X				X	X			X			X		X		X								X
Liechtenstein	EPA	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.
Lituania	BDE	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X				X	
Luxemburgo	BDE	X				X	X			X	X		X	X	X	X					X	X			
Malta	BDE/EE	X			X	X	X			X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

Indicadores de abandono escolar temprano: fuente de datos, niveles de agregación, cobertura de tipología de datos, y frecuencia de análisis en los países miembros de la Unión Europea, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Noruega, Turquía, Estados Unidos y México (continuación)

País	Fuente de datos (1)	Nivel de agregación (2)		Tipos de datos empleados para caracterizar el abandono escolar temprano (2)																Frecuencia de análisis de datos (2)						
		Nacional	Regional	Local	Centro educativo	Edad	Género	Contexto socioeconómico	Nivel educativo de los padres	Ciudadanía/nacionalidad	Nativo/no nativo	Lengua materna	Área de residencia	Nivel de retención	Absentismo	Seguimiento educativo	Rendimiento académico	Necesidades educativas especiales	Otros	Una vez al año	Dos veces al año	3-4 veces al año	Mensualmente			
Noruega	BDE	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X											X			
Polonia	BDE	X	X	X		X	X					X											X			
Portugal	ES	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Holanda	BDE	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X							X			X
Reino Unido - Inglaterra, Gales	BDE/EE	X		X		X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reino Unido - Irlanda del Norte	EPA	X		X		X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Reino Unido - Escocia	BDE/EE	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X		X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Rumanía	EPA	X				X	X	X		X	X		X				X	X	X			X	X	X		
Eslovaquia	EPA	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	E	X			
Eslovenia	EE	X	X	X		X	X			X	X											X	X			
España	EPA/EE	X	X			X	X		X						X								X			
Suiza	EPA	X				X	X					X											X			
Suecia	EE	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X					X	X			
Turquía	BDE	X	X			X	X		X				X	X	X		X	X				X				
Estados Unidos (3)	EPA	X	X	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.	N.d.
México (4) TDT	ES	X	X				X															X**	X			
México (5) PATIRGETD	ES	X	X				X						X		X							X**	X			

1) BDE: datos obtenidos a partir de bases de datos de estudiantes; ES: encuestas/estadísticas sobre abandono escolar temprano; EPA: encuesta de población activa; N.d.: dato no disponible. 2) E: sólo se dispone de datos de la encuesta de población activa; N.d.: no disponible. 3) En Estados Unidos se recoge también la etnia. 4) TDT: tasa de deserción total. Desagregación por entidad federativa, nivel o tipo educativo, grado escolar, género, modelo educativo, tipo de sostenimiento (público o privado) y control administrativo. 5) PATIRGETD: porcentaje de abandono durante la trayectoria ideal respecto a la generación escolar y respecto al total de desertores de 2002-2003 a 2012-2013. Desagregación por entidad federativa, nivel educativo, género y tipo de servicio prestado. ** El SININDE (INNE, 2007) considera indicadores referentes a edad, migración, tamaño de localidad y de población, etnia, lengua indígena, índice de marginación, nivel educativo de la población, rendimiento académico y necesidades educativas especiales, entre otros, pero éstos no aparecen vinculados con los indicadores señalados a efectos de desagregación.

Fuente: elaboración propia con datos de: Comisión Europea (2013a; 2014), Comisión Europea/Eurydice (2014), Martínez Rizo *et al.* (2007), INEE (2015).

D O C U M E N T O S



El Modelo Educativo en México: el planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa¹

LOS FINES DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Nos enfrentamos a la necesidad de construir un México más libre, justo y próspero, que forma parte de un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante. En ese contexto, la Reforma Educativa nos da la oportunidad de sentar las bases para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación, alcancen su máximo potencial.

El principal objetivo de la Reforma Educativa es que la Educación pública, Básica y Media Superior, además de ser laica y gratuita, sea de calidad e incluyente. Esto significa no sólo que el Estado debe garantizar el acceso a la escuela a todos los niños, niñas y jóvenes —independientemente de su entorno socioeconómico, origen étnico o género— sino que la educación que reciban les proporcione aprendizajes y conocimientos significativos, relevantes y útiles para la vida.

El Artículo 3º de la Constitución establece que el sistema educativo debe desarrollar “armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el respeto a los derechos humanos y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia”. Para hacer realidad estos principios, es fundamental plantear qué mexicanos queremos formar y tener claridad sobre los resultados que esperamos de nuestro sistema educativo. Se requiere, además, que el sistema educativo cuente con la flexibilidad suficiente para alcanzar estos

resultados en la amplia diversidad de contextos sociales, culturales y étnicos de México.

Los mexicanos que queremos formar

El propósito de la educación básica y media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México. Es decir, personas que tengan la motivación y capacidad de lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno social y natural, así como a continuar aprendiendo a lo largo de la vida, en un mundo complejo que vive cambios vertiginosos. De manera más específica, todo egresado de la Educación Básica y Media Superior debe ser una persona que:

- Se expresa y comunica correctamente, oralmente y por escrito, con confianza y eficacia, tanto en español como en otra lengua materna, en caso de tenerla; sabe identificar ideas clave en textos para inferir conclusiones; es capaz de comunicarse en inglés; emplea el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos; tiene capacidad de análisis y síntesis; sabe argumentar, es crítica, reflexiva, curiosa, creativa y exigente; se informa tanto de los procesos naturales y sociales, como de la ciencia y la tecnología, para

1 En la sección Documentos de este número de *Perfiles Educativos* se transcribe el texto titulado “Los fines de la educación en el siglo XXI”, publicado por el Gobierno de México a través de la Secretaría de Educación Pública (puede descargarse de: http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114503/Los_Fines_de_la_Educacion_n_en_el_Siglo_XXI.PDF). Y dos capítulos del libro *El modelo educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa* (México, SEP, 2016): “Introducción” (pp. 8-17), y “Conclusión” (pp. 86-93). De esta manera se pretende contribuir al estudio y al debate de la Reforma Educativa en México.

comprender su entorno; es competente y responsable en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC); tiene la capacidad y el deseo de seguir aprendiendo de forma autónoma o en grupo a lo largo de su vida.

- Se conoce y respeta a sí misma, asume y valora su identidad, reflexiona sobre sus propios actos, conoce sus debilidades y fortalezas, y confía en sus capacidades; es determinada y perseverante; reconoce como iguales en dignidad y en derechos a todos los seres humanos, y es empática al relacionarse con otras personas y culturas; sabe trabajar en equipo y tiene capacidad de liderazgo; en la solución de conflictos privilegia el diálogo, la razón y la negociación; cuida de su salud física y mental; toma decisiones razonadas y responsables que le permiten adaptarse con rapidez y eficiencia a los cambios de su entorno; es capaz de diseñar un plan para construir una vida plena y llevarlo a la práctica.
- Tiene valores, se comporta éticamente y convive de manera armónica; conoce y respeta la ley; defiende el Estado de Derecho, la democracia y los derechos

humanos; promueve la igualdad de género; valora la pluralidad étnica y cultural de nuestro país y del mundo; conoce la historia que nos une y da identidad en el contexto global; siente amor por México; tiene creatividad, sentido estético y aprecio por la cultura y las artes; cuida el medio ambiente; participa de manera responsable en la vida pública; hace aportaciones al desarrollo sostenible de su comunidad, su país y del mundo.

Esta concepción de los mexicanos que queremos formar hace necesario que los estudiantes vayan logrando progresivamente los aprendizajes que se esperan de ellos a lo largo de su trayectoria escolar. Los logros en el aprendizaje de un nivel educativo constituyen el fundamento de los logros del nivel siguiente. Esta progresión en el aprendizaje permite estructurar los planes y programas de estudio.

Con estos Logros Esperados, maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y comunidad, así como la sociedad en general, contarán con una guía que permita orientar mejor sus esfuerzos para alcanzar los fines de la educación.

Logros esperados al término de cada nivel educativo

Ámbitos	Al término del preescolar	Al término de la primaria	Al término de la secundaria	Al término de la educación media superior
Lenguaje y comunicación	Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna.	Comunica sentimientos, sucesos e ideas en su lengua materna y en español, tanto de forma oral como escrita; se comunica en inglés en actividades simples y cotidianas; usa las TIC para satisfacer su curiosidad y expresar ideas.	Se comunica en español y en su lengua materna con eficacia oralmente y por escrito, con múltiples propósitos y en contextos diversos; describe en inglés necesidades, acontecimientos y aspiraciones; usa las TIC para realizar investigaciones y para comunicarse.	Argumenta con eficacia y se expresa en español y en su lengua materna con claridad, de forma oral y escrita; se comunica en inglés con fluidez y naturalidad; utiliza las TIC para obtener, procesar, interpretar información y comunicar con eficacia.

Logros esperados al término de cada nivel educativo (continuación)

Ámbitos	Al término del preescolar	Al término de la primaria	Al término de la secundaria	Al término de la educación media superior
Pensamiento crítico y reflexivo	Siente curiosidad por aprender sobre su entorno y comienza a desarrollar el pensamiento lógico y abstracto.	Observa, analiza y reflexiona con orden, cualitativa y cuantitativamente, acerca de eventos del mundo natural y social.	Analiza situaciones, identifica problemas lógicos, matemáticos y de otra índole, formula preguntas, define sus ideas y las fundamenta con argumentos y evidencia.	Utiliza el razonamiento lógico, el pensamiento matemático y el método científico para analizar críticamente fenómenos, generar hipótesis, desarrollar argumentos, resolver problemas, justificar sus conclusiones y desarrollar innovaciones; responde con adaptabilidad y flexibilidad a entornos cambiantes.
Valores, convivencia y colaboración	Conoce las reglas básicas de convivencia y participa en actividades interactivas.	Sabe que sus actos tienen consecuencias, respeta los valores y las reglas de su comunidad, y aporta sus habilidades al trabajo conjunto.	Actúa con apego a las reglas, conoce, respeta y ejerce los derechos humanos y los valores de la vida democrática, emprende proyectos personales y colectivos.	Respeto la ley, tiene juicio ético, privilegia el diálogo para solucionar conflictos, ejerce sus derechos y asume sus obligaciones como ciudadano, trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable.
Desarrollo físico y emocional	Tiene autoestima, controla sus movimientos en juegos y actividades físicas y desarrolla hábitos saludables.	Identifica y autorregula sus emociones, hace ejercicio físico y cuida su salud.	Conoce sus fortalezas, debilidades y capacidades, reflexiona sobre sus propios actos, es empático y construye vínculos afectivos, se mantiene sano y activo, y tiene una orientación vocacional.	Es consciente, determinado y persistente, tiene capacidad de afrontar la adversidad, cultiva relaciones interpersonales sanas, cuida su salud física y mental, maneja sus emociones y tiene la capacidad de construir un proyecto de vida con metas personales.
México y el mundo	Habla acerca de su familia, costumbres y tradiciones.	Siente afecto y sentido de pertenencia a su comunidad y a México.	Se identifica como mexicano, tiene conciencia del mundo y aprecia la diversidad cultural.	Siente amor por México, dialoga y aprende de personas con distintos puntos de vista, entiende la relación entre sucesos locales, nacionales e internacionales, valora la diversidad cultural y étnica.

Logros esperados al término de cada nivel educativo (continuación)

Ámbitos	Al término del preescolar	Al término de la primaria	Al término de la secundaria	Al término de la educación media superior
Arte y cultura	Usa el arte y el juego para expresar lo que siente.	Explora y disfruta el arte, y despliega su creatividad en alguna actividad que disfrute, como el canto, baile, teatro o dibujo.	Participa en actividades creativas, desarrolla su sentido estético, y aprecia la belleza, el arte y la cultura.	Valora y experimenta el arte y la cultura porque le permiten comunicar sentimientos, valores e ideas, así como desarrollar su creatividad y fortalecer su sentido de identidad.
Medio ambiente	Practica hábitos que benefician al medio ambiente como tirar la basura en su lugar.	Sabe de la importancia del medio ambiente y practica su cuidado, como, por ejemplo, no desperdiciar el agua y reciclar la basura.	Es consciente de la importancia de conservar el medio ambiente y utiliza los recursos naturales con responsabilidad.	Comprende las implicaciones del daño ambiental y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones sostenibles; piensa globalmente y actúa localmente.

**EL MODELO EDUCATIVO 2016.
EL PLANTEAMIENTO PEDAGÓGICO
DE LA REFORMA EDUCATIVA**

Introducción

La necesidad de transformar el modelo educativo

Desde inicios del siglo XX hasta nuestros días, una de las principales características del sistema educativo ha sido su verticalidad. Cuando el Presidente Álvaro Obregón creó la SEP en 1921, el primer Secretario de Educación Pública, José Vasconcelos, puso en marcha un proyecto educativo que atendiera las necesidades de una población primordialmente rural cuyo analfabetismo era cercano al ochenta por ciento.

En ese contexto histórico, centralizar la educación constituyó un paso indispensable para crear escuelas que permitieran difundir los ideales de la Revolución y los valores del humanismo. Este gran proyecto del Estado mexicano se veía limitado por el insuficiente número de maestros formados en las escuelas normales. Por ello, Vasconcelos emprendió una campaña alfabetizadora e inició la

formación de un magisterio rural con una escolaridad de tres o cuatro grados de primaria a fin de compartir sus conocimientos con un pueblo en su mayoría analfabeta. Como parte de este esfuerzo, Vasconcelos creó las misiones culturales que buscaban incorporar a los indígenas y a los campesinos al proyecto de nación.

Dos décadas después, Jaime Torres Bodet relanzó el proyecto educativo nacional para expandir la cobertura en todo el territorio. Inspirado en el legado de Vasconcelos, Torres Bodet emprendió nuevamente una campaña alfabetizadora, apeló a la vocación de los jóvenes, y creó el Instituto Nacional de Capacitación del Magisterio para estimular el trabajo docente en el campo e impulsar su desarrollo profesional.

En 1944, buscando la equidad, Torres Bodet organizó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares para unificar los planes y programas de primaria. Asimismo, creó el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE) para dar respuesta a la creciente demanda de planteles en los diversos niveles educativos.

Más adelante, durante la presidencia de Adolfo López Mateos y con el regreso de Torres Bodet a la SEP, surgió un instrumento fundamental para la educación de los mexicanos: el libro de texto gratuito. Con la creación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959, la sociedad tuvo acceso a los libros de texto, no solamente como elementos para reforzar los contenidos comunes en la educación de todo el país, sino también como una medida de apoyo para las familias que no tenían recursos para adquirirlos.

En las siguientes décadas, el incremento poblacional acelerado y la urbanización del país provocaron que el sistema educativo concentrara sus esfuerzos en las escuelas urbanas. A pesar de los intentos por cambiar las prácticas, métodos y contenidos para fortalecer el ejercicio magisterial en el ámbito rural, estas acciones no fueron suficientes para hacer de la educación un verdadero motor de movilidad social. Si bien la expansión del sistema educativo permitió pasar de una cobertura del diez por ciento en primaria en 1921 a una cobertura completa en primaria y casi universal en la secundaria al inicio de la segunda década del siglo XXI; en este largo periodo, se hicieron evidentes diversos obstáculos para ofrecer una educación de calidad.

A principios de los años noventa se llevó a cabo la descentralización de la Educación Básica. Entre otros aspectos de este proceso, la SEP preservó su atribución normativa para determinar los planes y programas de estudio en la educación básica de todo el país, en tanto que los gobiernos estatales asumieron la responsabilidad de brindar los servicios educativos. A pesar de la transferencia de 100 mil escuelas de educación básica, que permitió a las autoridades intermedias atender de manera más cercana las necesidades educativas locales, el sistema mantuvo su carácter esencialmente vertical y prescriptivo.

Por su parte, la Educación Media Superior también ha tenido logros destacados, aunque sigue enfrentando desafíos importantes.

Durante la mayor parte del siglo XX, esta modalidad tuvo una escasa cobertura que comenzó a acelerarse hasta finales de los años sesenta y, sobre todo, desde inicios de los noventa. Hoy, tres de cada cuatro jóvenes en la edad correspondiente cursan la educación media superior y la Constitución dispone que para el ciclo escolar 2021-2022 la cobertura deberá ser total.

A diferencia de la Educación Básica, la Media Superior se desarrolló en múltiples subsistemas agrupados en dos grandes categorías: el Bachillerato General y el Bachillerato Tecnológico. La multiplicidad de subsistemas tiene la ventaja de facilitar una formación más pertinente, de acuerdo a los requerimientos locales. No obstante, la reciente introducción del Marco Curricular Común ha logrado dar mayor identidad a la Educación Media Superior, al tiempo que conserva las ventajas de contar con los subsistemas. Al igual que en el nivel básico, en el medio superior prevalece el importante reto de elevar la calidad educativa. Además, existe un serio problema de abandono escolar que se manifiesta sobre todo en el primer año.

A casi un siglo de su diseño original, el modelo educativo ya no es compatible con una sociedad más educada, plural, democrática e incluyente. Dentro de la unidad esencial del país existe una variedad de identidades, de perspectivas, de culturas que preservan identidades diferentes, reflejo de la diversidad que nos caracteriza como nación. No obstante, el modelo no ha permitido a las localidades, regiones y entidades reflejar su identidad y perspectiva de futuro en la organización y en los contenidos educativos con los que la escuela trabaja.

Los fines de la educación

Los fines de la educación están establecidos en el Artículo 3º constitucional y se refieren al desarrollo armónico de todas las facultades del ser humano. Es primordial que la

educación se proponga formar a los estudiantes en la convicción y capacidades necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente, respetuosa de la diversidad, atenta y responsable hacia el interés general.

Hoy en día, la sociedad del conocimiento exige de las personas mayor capacidad de interpretación de fenómenos, creatividad y manejo de la información en entornos cambiantes. La escuela ha dejado de ser el único lugar para aprender y la infinidad de fuentes de información nos obligan a replantear las capacidades que los alumnos deben desarrollar en su paso por la educación obligatoria.

Las disciplinas, en torno a las cuales está organizada la enseñanza, siguen vigentes y son necesarias para organizar sistemáticamente el aprendizaje del español (y de otra lengua materna, de ser el caso), las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, así como la filosofía en el bachillerato, entre otras. Estas disciplinas conforman el núcleo de conocimientos básicos que se requieren para la comunicación efectiva, el pensamiento lógico y la comprensión del entorno en que vivimos.

No obstante, el cambio que se plantea está orientado a fortalecer el sentido y el significado de lo que se aprende. Se propone ensanchar y hacer más sólidos el entendimiento y la comprensión de los principios fundamentales, así como de las relaciones que los contenidos guardan entre sí. La memorización de hechos, conceptos o procedimientos es insuficiente y hoy ocupa demasiado espacio en la enseñanza. El desarrollo de las capacidades de pensamiento crítico, análisis, razonamiento lógico y argumentación son indispensables para un aprendizaje profundo que permita trasladarlo a las diversas situaciones para resolver nuevos problemas.

Los aprendizajes adquieren sentido cuando verdaderamente contribuyen al pleno desarrollo personal y social de los individuos.

El desarrollo personal y social incluye los aspectos siguientes:

- Apertura intelectual: la adaptabilidad, el aprecio por el arte y la cultura, la valoración de la diversidad, la promoción de la igualdad de género, la curiosidad intelectual y el aprendizaje continuo.
- Sentido de la responsabilidad: iniciativa, perseverancia, reflexión sobre los actos propios, integridad, rechazo a todo tipo de discriminación, convivencia pacífica, respeto a la legalidad, cuidado del medio ambiente, actitud ética y ciudadanía.
- Conocimiento de sí mismo: cuidado de la salud, autoestima, conocimiento de las propias debilidades, fortalezas y capacidades como ser humano y manejo de las emociones.
- Trabajo en equipo y colaboración: comunicación, coordinación, empatía, confianza, disposición a servir, solución de conflictos y negociación.

Una educación integral, como la que se debe impulsar, es la que hace posible que el amor a México se traduzca en una convivencia más armónica, en un mayor respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho, en el aprecio, cuidado y racional aprovechamiento de nuestra riqueza natural, así como en la capacidad de hacer valer los principios de libertad, justicia y solidaridad en el mundo global en el que hoy se desenvuelven las naciones.

El modelo que se propone busca hacer efectivo el derecho a la educación para todos. A partir de los principios que dan sustento a la educación inclusiva, postula la eliminación de las barreras que impiden el aprendizaje y la participación a todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que presentan condiciones de vulnerabilidad.

La Reforma Educativa, iniciada en diciembre de 2012, responde a estos requerimientos; de ahí que la ley haya dispuesto que la SEP hiciera una revisión del modelo educativo. Con tal propósito, en 2014 la SEP realizó un amplio proceso de discusión participativa —que

constó de dieciocho foros regionales de consulta y tres reuniones nacionales en los que se recopilaron más de 15,000 planteamientos—cuyas principales conclusiones confirmaron la necesidad de generar una nueva propuesta de modelo educativo.

El modelo educativo de tipo vertical hizo posible la construcción de un sistema educativo nacional que fue pilar del desarrollo de México. Hoy debe reconocerse que ese modelo no es favorable a la adquisición de las capacidades del siglo XXI, por lo que la Reforma Educativa aporta los elementos necesarios para construir un nuevo modelo, a partir de los elementos que aquí se presentan.

Los principales ejes del modelo educativo 2016

El modelo educativo 2016 reorganiza los principales componentes del sistema educativo nacional para que los estudiantes logren los aprendizajes que el siglo XXI exige y puedan formarse integralmente, tal como lo contempla el Artículo 3º constitucional. En ese sentido, el planteamiento pedagógico —es decir, la organización y los procesos que tienen lugar en la escuela, las prácticas pedagógicas en el aula y el currículo— constituye el corazón del modelo.

Partiendo de un enfoque humanista y tomando en cuenta los avances de las ciencias de la educación, la presente propuesta describe las principales características del currículo. Este habrá de servir para orientar y encauzar los esfuerzos de los maestros, padres de familia, estudiantes, autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto a fin de asegurar el logro de los fines de la educación.

Para materializar el nuevo planteamiento pedagógico, se parte de una nueva visión que pone la Escuela al Centro del sistema educativo, como espacio en donde convergen todos los recursos y esfuerzos de los distintos actores. Bajo este enfoque, las comunidades escolares deben contar con más apoyo, recursos

y acompañamiento para progresivamente desarrollar las capacidades que les permitan ejercer una mayor autonomía de manera responsable.

De la misma manera, el modelo 2016 exige maestros mejor preparados para implementar este planteamiento en las aulas. El objetivo es que, dentro del marco nacional que seguirá definiendo la SEP, los docentes construyan interacciones educativas significativas con creatividad e innovación, con el fin de estimular a sus alumnos a alcanzar los resultados esperados. En ese sentido, se plantea la consolidación de los procesos de evaluación y del Servicio Profesional Docente, así como el fortalecimiento de la formación inicial, entre maestros y estudiantes, para atraer y retener a los mejores docentes.

Al mismo tiempo, el modelo busca abatir barreras que dificultan el aprendizaje, a fin de crear las condiciones necesarias para que este planteamiento pedagógico sea una realidad para todos los niños, niñas y jóvenes de México, independientemente de su origen, género o condición socioeconómica. Para ello, todos los elementos del modelo educativo —currículo, directores, docentes, padres de familia, infraestructura, presupuesto, procesos, flujos de información, entre otros— deben responder al imperativo de la educación inclusiva y con equidad, como principios intrínsecos de la tarea educativa.

De esta forma, por ejemplo, la población indígena podrá ser atendida de manera más adecuada y pertinente, teniendo en cuenta la diversidad correspondiente a sus culturas y contextos geográficos y sociales. La educación responderá a las necesidades de todos los niños, niñas y jóvenes, incluyendo aquellos con discapacidad y en situación vulnerable.

Finalmente, el modelo educativo establece los principios y mecanismos que permitirán una gobernanza efectiva y un funcionamiento adecuado del sistema educativo. Esto incluye en primer lugar la colaboración entre el Gobierno Federal y los gobiernos

estatales, pero también la relación entre la autoridad educativa y el sindicato de maestros. De la misma manera, el modelo reconoce la importancia de los padres de familia y de otros actores de la sociedad civil en la educación, así como del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) y del Poder Legislativo, entre otros.

CONCLUSIÓN

Una educación de calidad representa la mejor inversión que puede hacer nuestro país por sus ciudadanos. Por ello, en 2012 se dio inicio a un proceso de reforma que mandata revisar el modelo educativo y exige definir la visión que debe guiar la educación que se imparte en las escuelas públicas de los niveles obligatorios. La responsabilidad no es menor: los niños ingresan a las aulas desde los tres años y egresan al cumplir la mayoría de edad; una parte muy importante de su formación emocional, cognitiva y social se desarrolla en la escuela, con la guía de sus maestros.

Una educación de calidad es aquella que forma integralmente a las personas y las prepara para la época que les corresponde vivir. Como resultado de los avances logrados por la educación, hoy reconocemos el valor de la diversidad, las exigencias de la democracia, de la construcción de la equidad, del ejercicio de las libertades y del respeto a los derechos humanos y el Estado de Derecho. El desarrollo de los individuos y las nuevas formas de convivencia ya no admiten las certezas del pasado.

Las regiones y las entidades de nuestro país anhelan legítimamente que el sistema educativo reconozca la variedad de identidades que conforman a la nación y estimule la capacidad creativa surgida de sus propias comunidades, indígenas y no indígenas, para construir nuevas y más pertinentes respuestas a las necesidades locales.

En otro sentido, la educación enfrenta, además, los nuevos retos correspondientes a los cambios sociales, políticos y económicos

en el marco del cambio tecnológico acelerado y la globalización. La velocidad con la que se desarrolla el conocimiento hace necesarias mayores capacidades para la interpretación de los fenómenos, así como una mayor creatividad y manejo de conocimientos en entornos cambiantes. Hoy no es suficiente adquirir y memorizar información; es necesario saber acceder y profundizar en aquello que se requiere a lo largo de la vida.

Todo ello implica un planteamiento renovado que permita asegurar la vigencia de la educación laica, gratuita y de calidad que imparte el Estado. No se trata de cambiar por cambiar sino de afianzar los valores que como sociedad asumimos para fortalecer el respeto a nosotros mismos y a los demás, el sentido del deber y de la responsabilidad, para favorecer la capacidad de cooperación y de mirar por el interés de todos. Tampoco se trata de cambiarlo todo ni de introducir elementos que resulten extraños a maestros, alumnos, padres de familia y sociedad. Se trata de un modelo que a través de la educación sitúe a México en la ruta que nos permita vencer los desafíos que plantea el siglo XXI.

Los cambios introducidos por la Reforma Educativa en curso y las obligaciones que derivan de ella, exigen de la autoridad la construcción de una nueva visión integradora que permita actualizar, reordenar y vincular adecuadamente los componentes que intervienen en la producción del hecho educativo. A partir de la realización de las funciones que a cada uno corresponde y de la interacción que entre los elementos del sistema educativo se producen, tienen lugar los diversos procesos que desembocan en la escuela.

En los ámbitos de la Educación Básica y de la Media Superior se relacionan entre sí multiplicidad de elementos; diversos factores se articulan en torno a los aprendizajes efectivos, además, desde luego, del desarrollo cognitivo de cada niño o adolescente. Para que haya buenos aprendizajes debe haber un buen currículo y condiciones para su implementación,

así como prácticas de enseñanza adecuadas, maestros capaces y actualizados. Se requiere de ambientes escolares propicios, participación de los padres de familia y de la comunidad, así como de presupuestos y normas que apoyen a las escuelas y a los maestros en el ejercicio de su función, etcétera. Cada aspecto o componente juega un papel que se articula e interrelaciona con los otros.

El nuevo modelo debe conservar algunos atributos del modelo vigente: la educación nacional, los planes y programas de estudio de la Educación Básica determinados por la Federación, los libros de texto gratuitos, el papel central de las normales en la formación de maestros, la formación continua de los maestros en servicio, el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior, la diversidad de modalidades en este tipo de educación y la evaluación de los distintos componentes de la educación, entre otros aspectos que han caracterizado a la educación nacional y que forman parte del sistema educativo.

El cambio consiste en el fortalecimiento y en una nueva conjugación de los componentes del sistema educativo. El nuevo modelo educativo está concebido para que estos componentes se organicen de manera que posibiliten la realización de un planteamiento pedagógico apropiado para lograr los aprendizajes del siglo XXI.

Ello exige de escuelas en que los maestros gocen de mayor confianza en su calidad de profesionistas expertos en la enseñanza. Los maestros no pueden ser vistos como quienes transmiten un conjunto de conocimientos homogéneos más o menos estáticos y suficientes para toda la vida. Se requiere que los maestros y las escuelas en donde trabajan se aboquen a los requerimientos de la educación del siglo XXI que habrán de quedar plasmados en los planes y programas de estudio en la Educación Básica y en el Marco Curricular Común de la Educación Media Superior.

Las nuevas exigencias implican que los maestros y las escuelas reciban apoyos adicio-

nales a los que han recibido en el pasado. No sólo se trata de cuestiones materiales —que desde luego son muy relevantes— sino también de acompañamiento, asesoría, formación continua pertinente para las necesidades de las escuelas y recursos pedagógicos diversos. La relación entre maestros y escuelas con los demás componentes del sistema educativo debe ser de “abajo hacia arriba” y en “intercambios horizontales”, y no sólo de “arriba hacia abajo”.

Los diversos componentes del sistema educativo, en particular aquellos que inciden más cercanamente en la vida de las escuelas, deben conjugarse dinámicamente en el proceso de formación integral del ser humano que permita a México hacer frente a los desafíos del siglo XXI. En esto consiste el nuevo modelo educativo.

Escribir el modelo educativo que orientará las políticas, estrategias y prácticas en la Educación Básica y en la Media Superior no significa partir de cero ni introducir formulaciones que los docentes no habían escuchado antes. Por el contrario, de lo que trata el modelo es de sistematizar, en un diseño coherente, un conjunto de aportaciones que se han producido en diversos momentos en el seno del sistema educativo.

Es indispensable que la implementación de un modelo como el que se propone:

- Sea concebida como un proceso a desarrollar, como un continuo inacabado, sujeto a una dinámica de mejoramiento y enriquecimiento permanentes, a partir de la creatividad compartida horizontalmente y auspiciada desde la autoridad responsable, y que asegure su consistencia y vitalidad, así como la vigencia del principio de inclusión. Esto es mucho más que un conjunto de métodos y contenidos que quedan rígidamente establecidos desde el momento que son comunicados por la autoridad.

- Se procese y desenvuelva mediante una amplia participación en la que intervienen expertos y miembros del magisterio de todo el país. Lejos de sugerirse un “deber ser” rígido, la propuesta alienta una movilización pedagógica nacional que inyecte vitalidad a las diversas formas de enseñanza y de interacción de los maestros con sus alumnos en el aula para una sólida concreción curricular.
- Dé cabida a ideas y elementos que irán emergiendo en el proceso de implementación del modelo que se formula y que permitirán enriquecer la discusión pedagógica en el país.
- Reconozca los espacios que corresponden a las voces plurales provenientes de regiones y localidades, a fin de asegurar la presencia de la diversidad que caracteriza a México.
- Impulse a las autoridades estatales a desempeñar un papel relevante, a fin de asegurar una adecuada concreción que responda a las características de las distintas regiones del país.
- Sea gradual teniendo en cuenta la dinámica creativa a la que por definición debe corresponder.

Es evidente que en cada caso el punto de partida variará considerablemente de acuerdo a la situación real de cada comunidad escolar. Esa diversidad podrá traducirse en distintos

grados de dificultad y también en potencialidades diferentes. El modelo habrá de adecuarse a cada realidad particular. Por ello en su diseño se ha previsto que tenga la flexibilidad necesaria a fin de asegurar la inclusión mediante una permanente adecuación a la variedad de condiciones existentes en el país, a las condiciones de las personas y a las diversas posibilidades reales que presentan las escuelas y los maestros.

De esta forma, el modelo educativo cumplirá su propósito fundamental al hacer realidad el derecho establecido en el Artículo 3º de nuestra Constitución en favor de todos los niños y jóvenes mexicanos: recibir en la escuela una educación de calidad, que les permita adquirir la formación integral y les prepare para realizar plenamente sus potencialidades en la sociedad del siglo XXI.

La educación es un derecho que detona poderosas transformaciones. Cuando el modelo educativo define que el propósito de la educación obligatoria es que todos los niños y jóvenes mexicanos se formen como ciudadanos libres, responsables e informados, capaces de ejercer sus derechos y participar cabalmente en la vida productiva y democrática de la sociedad, busca que se enfoquen los mayores esfuerzos posibles para formar personas que participen en proyectos individuales y de grupo, pero que también tengan la capacidad y visión para incidir en su entorno y de ser parte de la transformación de nuestro país hacia uno más libre, justo y próspero.

R E S E Ñ A S



Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación

José Antonio Serrano Castañeda, Juan Mario Ramos Morales y Blanca Flor Trujillo Reyes (coordinadores), México, Universidad Pedagógica Nacional, 2015

Ana María Salmerón C.*

Entre las maneras en que Italo Calvino ha expresado que se reconoce a un clásico, dos son particularmente atinadas en relación con John Dewey: la primera señala que una obra clásica es la que nunca termina de decir lo que tiene que decir; la segunda sostiene que es clásico “lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero —al mismo tiempo— no puede prescindir de ese ruido de fondo” (Calvino, 2015: 19).

Los textos reunidos en *Deliberar con John Dewey: ciencias sociales y educación*, que tan certeramente han coordinado José Antonio Serrano, Juan Mario Ramos y Blanca Flor Trujillo, ofrecen un buen ejemplo del carácter clásico de los escritos producidos por Dewey entre la segunda mitad del siglo XIX y la primera del XX. El conjunto que combina esta compilación no sólo da cuenta de que las ideas filosóficas, pedagógicas y sociales del autor no han terminado de pronunciarse; también subraya, prolijamente, que el pragmatismo deweyano remite a la actualidad de sus postulados en el orden de una forma de producción teórica que ni desdeña las condiciones empíricas del momento de su emergencia, ni desprecia la solidez filosófica que se finca en la búsqueda de certezas de orden científico en el registro del uso de las mejores tradiciones de pensamiento para encarar los problemas presentes y los retos a enfrentar en aras de un futuro deseable.

Hay algo explícito de ello en la intención declarada de los coordinadores del volumen en la introducción: “las ideas de John Dewey están vigentes hasta nuestros días”. Pero los capítulos mismos y su ordenamiento llegan más lejos. Muestran cómo los hilos que tejen la trama del sistema filosófico del autor con quien deliberan cobran nuevos sentidos en el marco de una realidad que en los siglos XIX y XX no podía predecirse; pues la condición del siglo XXI, tan distinta de sus precedentes, está obligada a recalcular el carácter de los nuevos problemas con lo mejor de las viejas tradiciones.

Es ésta la razón, sospecho, que ha orientado la organización de los capítulos en los tres apartados que componen la antología, a saber: I) *Tradiciones en ciencias sociales*; II) *Trayectorias conceptuales* y III) *Dewey y lo educativo*.

* Académica de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). CE: anamasalmeron@gmail.com

El primer apartado, compuesto por tres capítulos, constituye una ventana amplia hacia el pragmatismo filosófico que sitúa el lugar y la fuerza del pensamiento deweyano en el contexto de su surgimiento y en el de su vigencia. Es decir, usando los términos de Calvino, coloca la obra de Dewey en posición de relegar su actualidad a la categoría de ruido de fondo y, al mismo tiempo, consigue que tal ruido de fondo no resulte prescindible. Los tres textos extraordinarios que conforman este apartado permiten, por un lado, observar el sistema de Dewey en la trama del momento de su producción; y por otro, orientan la consideración de las relaciones de su emergencia con su potencial para la reflexión sobre los problemas epistemológicos y sociales de nuestra era.

El primer capítulo, escrito a manos de José Antonio Serrano, es un buen indicio de esta capacidad del volumen. Se trata de un texto claro y erudito que posiciona al pragmatismo deweyano en diálogo con otros pragmatismos, con la hermenéutica y con la fenomenología. En un registro temporal, sitúa el pensamiento de John Dewey en relación con los modos en que la teoría de la acción toma cuerpo en discursos y posturas destacadas de la filosofía y las ciencias sociales. La contribución de Serrano colabora a la comprensión, no sólo de las condiciones de surgimiento del pensamiento de Dewey, sino, y sobre todo, de sus posibilidades para mejorar la óptica científico-social del presente y de su potencial a futuro.

El segundo capítulo: “Ciencias sociales y pragmatismo: Dewey y Weber, debates posibles”, procura un seguimiento bien entonado del texto que le precede. Es una contribución magníficamente documentada en la que Arturo Ballesteros explora las categorías con que Dewey y Weber abordan y permiten el examen sociológico. La profundidad de su exploración permite a Ballesteros avanzar conclusiones interesantes que confrontan las posibilidades vislumbradas por Dewey en torno a la transformación social. Problematisa, sobre todo, lo que considera una “excesiva valoración [de Dewey] de las ciencias físicas como referente de la investigación social”.

No muy lejos de la postura de Ballesteros, en el tercer capítulo de este primer apartado Miguel de la Torre realiza un ejercicio crítico de la mirada del filósofo de Burlington sobre lo social. Este texto emprende un preclaro recorrido por las grandes líneas del pensamiento estadounidense desde el siglo XVIII hasta los años de Dewey. En él da cuenta nítida de los antecedentes del pragmatismo, del ambiente intelectual y político en que se desarrolló y del modo en que Dewey produjo su peculiar forma de ser liberal. De la Torre no oculta sus sospechas sobre la actitud complaciente o ingenua de algunos de los juicios de Dewey en relación con el progreso de la humanidad. Se trata de un texto de interés particular que enjuicia con solidez la falta de reservas que caracteriza a la fe deweyana en la humanidad.

El conjunto de estos tres primeros textos —con su atinada secuencia— representa una ventana amplia al proyecto pragmatista de Dewey, particularmente en lo que toca a su mirada sobre la condición social y las herramientas científicas que juzga pertinentes para comprenderla y guiarla.

El segundo apartado: *Trayectorias conceptuales*, por su parte, delibera con John Dewey por la vía de tres ejercicios finos de comprensión de nociones y posturas básicas del autor. Hilados los tres capítulos que componen el segundo tramo del volumen generan un expediente de análisis pujante y repleto de perspectivas de amplio interés para lectores iniciados en la obra del autor, pero que puede ser aprovechado con fines didácticos para aproximar al lector lego a su conocimiento. La contribución de Blanca F. Trujillo, con que inicia el apartado, constituye una sofisticada reconstrucción de la trayectoria de uno de los conceptos más vigorosos del *corpus* de la obra de John Dewey: el de “hábito”.

Además de los expresados propósitos de ofrecer claridad sobre el carácter del hábito y su sentido en la constitución de la experiencia —cumplidos, por cierto, a cabalidad—, el texto posee una característica añadida que abona a una comprensión más profunda del pragmatismo deweyano. La arquitectura del capítulo y la secuencia de presentación de las ideas dan cuenta del tipo de recorridos y encadenamientos que articulan el trayecto del pensamiento de Dewey, a más de la coherencia interna que lo caracteriza. Esta virtud añadida, me atrevo a pensar, es quizá producto de la extensa familiaridad de Trujillo con la obra del autor y de la profundidad de su comprensión del sentido total de su sistema filosófico. La labor de desmenuzamiento conceptual que realiza la autora así lo indica. Parte de una perspectiva biológica, orgánica (de registro evolucionista) que se engarza con el carácter psicológico de la noción para continuar el recorrido por sus derivaciones filosóficas (epistemológicas, éticas, y de cuño político y social) hasta desembocar en sus efectos para el campo pedagógico. Ésta es —estoy convencida— la manera más adecuada de leer a Dewey; la ruta para comprender el sentido profundo y la voluntad de orientación de sus escritos. Ello permite, además, explorar la superioridad que ofrece la reflexión interdisciplinaria que marcó su hacer filosófico.

En perfecta continuidad con el afán de elaboración conceptual, sigue al texto de Trujillo el titulado: “Efectos de la noción deweyana de indagación”, de Juan Mario Ramos, cuyo propósito es, explícitamente, doble: de la mano de otros pragmatistas y neo-pragmatistas, Ramos ofrece, por un lado, una interpretación —peculiar, pero bien sostenida y convincente— de la idea deweyana de indagación; y por otro lado, aprovecha tal interpretación para dar cuenta del impacto del pensamiento de Dewey en la formulación de nuevos problemas de investigación y de nuevas rutas de intervención y de diseño curricular. El capítulo hace, además, un mapeo de las implicaciones de la noción medular que le ocupa en el pensamiento de grandes figuras de la pedagogía del siglo pasado y de su potencial a futuro.

Cierra este apartado la contribución de Rosa María Torres, con un trabajo que da cuenta del modo en que la teoría de la acción y la acción política de Dewey operaron coherente y significativamente en su obra y en su vida. La exposición de la labor de John Dewey en la comisión que llevó su nombre y que se ocupó de investigar el proceso soviético en contra de Trosky, es sólo un recurso que utiliza Torres para dar cuenta del vínculo indisoluble entre pensamiento y acción que define al pragmatismo del autor estadounidense. El análisis del protagonismo de Dewey en el proceso de revisión del juicio de Moscú contra Trosky es aprovechado por la autora, no sólo para reivindicar a ambas figuras, sino para dar cuenta, también, del modo en que la noción deweyana de “experiencia asociada” ilumina las posibilidades de despliegue de la inteligencia social, y del poder transformador que las nociones pragmáticas de verdad y de conocimiento pueden alcanzar en el espacio público. En última instancia, la recuperación de la experiencia de participación de Dewey en esa comisión no es sino el modo —por demás eficaz— que certeramente eligió Rosa María Torres para acercar al lector a la convicción deweyana de que existe una conexión inevitable entre la distribución del conocimiento, la acción y la democratización del poder. Se trata de una contribución poderosa que, ubicada en el corazón del conjunto de textos que reúne este volumen, comporta la doble función de atender al asunto de que se ocupa y servir de bisagra para conducir al lector desde la reflexión sobre la teoría hasta los vínculos más directos de su relación con la práctica —particularmente, por supuesto, con la práctica educativa—. Así, el tránsito hacia el apartado compuesto por la tercera triada de textos (el que se ocupa de *Dewey y lo educativo*) ocurre con suave naturalidad.

Inicia éste con el capítulo “Arte, experiencia y educación. Lo que la medición no puede medir” escrito por Marcus Vinicus da Cunha y publicado en portugués, la lengua de origen del autor brasileño. Da Cunha se auxilia de las concepciones estéticas y políticas de John Dewey para someter a juicio las tendencias contemporáneas de medición de los procesos educativos y para criticar los modos en que los sistemas de razón que emanan de los hábitos mercantiles dominan y prostituyen los valores inherentes a las relaciones y prácticas educativas. La contribución de Da Cunha al volumen ayuda a la comprensión de los principios —los semi-ocultos y los manifiestos— que trastocan los hábitos y las perspectivas reflexivas de la educación en la actualidad.

Miguel Ángel Pasillas, por su parte, abona al ejercicio de deliberación con Dewey en un texto que ofrece claridad sobre la comprensión pragmatista de la educación y su inevitable asociación con las condiciones que harían posible la transformación social y la democracia. La contribución inicia con el dismantelamiento de la extendida creencia errónea que adjudicó al instrumentalismo deweyano tendencias como la paidocentrista, o proyectos como el de la escuela activa. El minucioso análisis de la teoría educativa de Dewey que hace Pasillas ofrece razones

suficientes, no sólo para desmontar los equívocos de las lecturas superficiales que se han hecho del autor, sino —sobre todo— para reivindicar el significado preciso y el lugar de la experiencia y de su reconstrucción continua, como condición definitoria de lo educativo y como elemento vertebral de la transformación del espacio público y de la democracia. Constituye éste un texto con enorme poder de iniciación para un público amplio de interesados en la obra de John Dewey, pues perfila —con notable eficiencia didáctica— los enlaces y conexiones entre la filosofía, la teoría social, la política y la educación que unifican y dan coherencia a las ideas más sobresalientes de los escritos políticos y educativos del autor.

Con broche de oro, cierra la tercera triada de textos el de Diana Melisa Paredes Oviedo. Otra contribución esencial al volumen, particularmente por su poder orientador de las prácticas de formación del magisterio. La autora no escatima claridad en sus miras y sugiere —siempre al apoyo de una magnífica comprensión de la literatura deweyana— las directrices pedagógicas y políticas (teóricas y prácticas, conceptuales y técnicas) que es factible desprender del pensamiento de Dewey de cara al deber ser de la formación de docentes noveles y en ejercicio. Como todos los capítulos que le preceden, el de Paredes incide en la trama de lo que lo que la obra de Dewey aporta a los asuntos contemporáneos.

¡Cuánto bien haría a los actuales reformadores de la educación pública en México una lectura cuidadosa de este extraordinario volumen! El vigor de los análisis comprometidos en todas las contribuciones, la atinada articulación lograda por el ordenamiento de la secuencia de los ejercicios de inteligencia y deliberación contenidos en el libro y el respaldo de las mejores líneas del proyecto deweyano constituyen, sin duda, un *corpus* elocuente para conducir acciones orientadas al progreso de las ciencias sociales y de la educación.

Por último, importa decirlo, la reunión de los textos multiplica el valor que cada uno tiene por su cuenta. A pesar de la variedad de asuntos tratados y de las distancias de las perspectivas, la unidad que los engarza es útil por sí misma. Tanto aquellos que ejercen críticas a algunos postulados deweyanos, como los que coinciden más estrechamente con sus planteamientos, reconocen —en la obra del autor— un legado imprescindible con enorme potencial para iluminar los problemas actuales con que se enfrentan las ciencias sociales y la educación. El conjunto, no obstante la mirada crítica de algunos textos, valora y percibe el poder explicativo y práctico de los escritos deweyanos; reconoce las posibilidades que ofrece la solidez de la teoría pragmatista y el instrumentalismo de Dewey; y reivindica la necesidad de la acción y la importancia de acompañarla del mejor uso de la inteligencia en beneficio del progreso social.

El programa de deliberación que compone el conjunto reunido en este volumen constituye la evidencia de la condición de autor clásico

que tiene Dewey y reivindica su posición en la genealogía del pensamiento actual en los campos de las ciencias sociales, la filosofía y la educación.

No puedo menos que saludar con beneplácito el buen tino de los coordinadores y convocar a la lectura de esta inteligente propuesta de deliberación con John Dewey.

REFERENCIAS

CALVINO, Italo (2015), *Por qué leer a los clásicos*, Madrid, Siruela.

Cómo convertirse en un hábil investigador

Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, Barcelona, Gedisa, 2008

Alejandro Espinoza-Tenorio*

Cómo convertirse en un hábil investigador es otra útil obra que Gedisa editorial nos trae al castellano como parte de su colección “Herramientas universitarias”. El título en inglés, *The Craft of Research* (1995), fue editado por The University of Chicago Press y se han impreso más de 400 mil copias. Para la realización de la obra se reunió a tres experimentados profesores e investigadores: Wayne C. Booth, Gregory G. Colomb y Joseph M. Williams, de las universidades de Chicago Illinois. Al ser expertos en campos como sociedad, lenguaje, investigación y ética, los autores buscaron que su trabajo describiera de una manera original al quehacer científico como un arte, el de investigar. En mi opinión rebasaron las expectativas, es por eso que considero que será una obra enriquecedora para los lectores de *Perfiles Educativos*.

Las cinco partes y 15 capítulos del libro buscan mostrar que todas las etapas de la investigación, por más mecánicas que parezcan, son procesos creativos e intuitivos que están interconectados entre sí. Los autores apuestan a que, al tomar conciencia de la simultaneidad que conlleva el trabajo científico, los lectores puedan adquirir las destrezas para ser autocríticos y plantear problemas más reales y significativos que, aunque complejos, posean soluciones convincentes. A pesar de que muchos de los que nos dedicamos al quehacer científico trabajamos paralelamente en las diferentes etapas de nuestras investigaciones, lo hacemos de manera intuitiva, por lo que continuamos enseñando a los estudiantes a seguir el método científico mecánicamente, que es como nos lo enseñaron a nosotros. Es ahí donde subyace la premisa básica de los autores respecto a que la investigación “no se aprende una vez y para siempre” (p. 16).

El atractivo del libro inicia desde el prefacio, pues en él se explica cómo, para superar la estructura clásica de un libro, se articularon innovadoras secciones en cada una de sus partes: a) esclarecedores y amenos prólogos; b) sugerencias breves que en algunos casos son listas de control para repasar nuestra comprensión del tema; y c) útiles recuadros y párrafos introductorios con ejemplos e información anecdótica

* Investigador del Grupo de Manejo Sustentable de Cuencas y Zonas Costeras (CZC-CO) de El Colegio de la Frontera Sur, unidad Villahermosa. CE: espinatenorio@hotmail.com

que proviene de la amplia experiencia de los autores como profesores. En especial llama la atención la recomendación de los autores sobre leer dos veces el libro: una primera lectura completa, pero rápida, y una segunda selectiva, según el grado de experiencia del lector. Para guiarnos por este didáctico consejo, al inicio de cada sección se sugiere a qué tipo de investigador se recomienda la lectura; de esa forma los autores buscan que su trabajo sea de utilidad tanto para el estudiante interesado en aprender y practicar el proceso de la investigación, como para el profesional preocupado por mejorar sus habilidades para comunicar los resultados de sus investigaciones.

En la parte I se describe cómo al escribir un proyecto científico se debería de iniciar por identificar el rol que jugamos en la investigación, a través de preguntas como: ¿quién será el lector?, ¿qué espera de ti?, ¿sabes para quién escribes?, ¿por qué estás redactando este trabajo? Estos cuestionamientos son especialmente importantes para los principiantes, cuando ofuscados por la creciente cantidad de información, y carentes del sentido intuitivo que viene con la experiencia, necesitan un plan modificable y plástico que les guíe a escribir una argumentación capaz de convencer al lector, a quien imaginamos como un escéptico que espera entretenerse, comprender y, ¿por qué no?, cambiar su postura ante nueva evidencia.

Dos partes fundamentales de esta labor son: a) actualizar el conocimiento existente en nuestras líneas de investigación —sin fuentes fiables, viviríamos presos de lo que vemos y oímos— y escribir constantemente para recordar-comprender-ganar perspectiva sobre preguntas difíciles (capítulo 1); y b) identificar el tipo de conversación que deseamos establecer con los lectores, cuyos intereses pueden ir desde simplemente entretenerse u obtener un beneficio práctico de algún pasatiempo, hasta comprender temas complejos plagados de dilemas e incertidumbres (capítulo 2). Fundamental, escribir e idealizar a nuestro lector objetivo durante un trabajo investigativo nos permite tomar conciencia de que investigar nunca es un camino solitario, por más que románticamente así se haya idealizado.

En la segunda parte del libro, Booth, Colomb y Williams entran de lleno a dar forma a una investigación. Para muchos, el inicio real de toda investigación es la pregunta, pues es la base de todo trabajo investigativo, pero para llegar a formularla debidamente no sólo hay que identificarla, también se requiere argumentarla cuidadosamente. El reto es cómo trascender de un tema interesante, pero muy amplio, a una pregunta específica y significativa para la comunidad científica. El camino que proponen los autores es el más lógico (ir de un tema amplio a uno restringido, y luego a las preguntas y su significación racional) pero, como ellos mismos sostienen, depende de varios factores, como la experiencia del autor, la disponibilidad de información y la amplitud del tema (capítulo 3). La argumentación de una pregunta significa un gran trabajo, pues es la razón fundamental por la que pedimos a los

lectores que nos lean: sabemos que hemos encontrado y justificado un tema (y dejado muchos interesantes atrás) cuando nuestro título es una aseveración potencial y desafiante para el lector. Este último desafío es lo que los autores describen en el capítulo 4 como “de las preguntas a los problemas” (p. 68).

Los autores concluyen esta parte de la obra con dos importantes capítulos con recomendaciones para que los estudiantes e investigadores principiantes armen un plan de investigación que considere no sólo usar sistemáticamente una amplia gama de fuentes de información (capítulo 5), sino también utilizarlas crítica y responsablemente (capítulo 6). Además de los errores humanos (e.g., una palabra olvidada, unas comillas omitidas), en los trabajos científicos, “un buen número de distorsiones son consecuencia de una convicción que se vuelve demasiado apasionada” (p. 94) por parte los investigadores.

Cuando seguir estas recomendaciones al inicio de una investigación se vuelve un hábito, el estudiante se torna un investigador capaz de encontrar un problema cuya solución hace que los demás vean al mundo de una nueva manera.

En la tercera sección los autores intercalan sugerencias para cimentar un buen trabajo en la ciencia, dado que la fundamentación es el paso que hace trascender una investigación. Para armar un primer borrador hay que organizar la información de acuerdo a una tesis central, una afirmación cuya respuesta reflexiva nos guiará a contestar una pregunta difícil; a eso se le conoce como argumentación. De acuerdo con los autores, una buena argumentación científica se puede considerar como una conversación reflexiva que incluya al menos cuatro elementos: a) la *afirmación* que se quiere transmitir eficazmente a los lectores (capítulo 7), b) las *evidencias* fiables y claras que apoyan tal afirmación (capítulo 8), c) la *justificación* (premisa) que explica por qué la evidencia es pertinente a la afirmación (capítulo 9); y d) las *condiciones* que delimitan la certeza de la afirmación y las evidencias, haciendo que ambas sean más precisas (capítulo 10). Argumentar de esta forma relacional nuestros problemas de investigación ayudará a que los lectores identifiquen claramente las contribuciones reales de nuestro trabajo.

El hecho de que la planificación de un primer borrador sea el tema más ampliamente tratado en el libro revela cuan demandante de tiempo y energía puede llegar a ser esta parte de la labor científica. Una de las ideas principales que se desea transmitir en esta cuarta sección de la obra es que, a partir de la certidumbre de que no hay un camino único —ni una señal única de cuándo empezar a escribir el primer borrador—, cualquier plan para escribir debería iniciar por tener claros aspectos como: la imagen de los lectores; cómo quiere ser visualizado el autor (¿apasionado?, ¿objetivo?, ¿equilibrado?); el aporte de nuestra pregunta al estado del conocimiento científico; y una afirmación provisional que permita visualizar la potencial secuencia de las secciones de nuestro trabajo.

Para empezar a escribir —y que el camino sea lo menos tortuoso posible— lo que los autores añaden es una serie de recomendaciones muy concretas sobre cómo respetar la complejidad de la tarea, lo que significa no sobreestimar los tiempos, escribir el primer borrador revisable tan pronto como sea posible, recabar opiniones calificadas y confiables sobre el trabajo y siempre, siempre mantenerse escribiendo (capítulo 11). Por supuesto, este proceso de redactar el manuscrito de una investigación no está exento del riesgo de caer en excesos, y uno de los mayores sucede cuando se usan textualmente las palabras que pertenecen a otra persona. Según los autores, la mayoría de los plagios son accidentales, por no ser cuidadosos o por ignorancia, lo que significa que la mayoría de los investigadores que cometen estos accidentes pueden ser catalogados como descuidados o ignorantes, pero pocos como malintencionados. Ninguno de los tres adjetivos es deseable para la carrera de un investigador, por lo que el primer paso para evitar estos accidentes es dedicarle el tiempo debido a nuestro escrito.

El uso adecuado de material de apoyo visual (capítulo 12), una organización coherente (capítulo 13) y un estilo legible (capítulo 14), son aspectos de un trabajo investigativo que generalmente se subestiman y se dejan para el final. No obstante, como los autores lo afirman, son de gran importancia para que los lectores comprendan el mensaje claramente. Un buen hábito es pensar en estos aspectos desde las primeras etapas de la escritura de un borrador a través del análisis de los tipos de datos que se poseen, y elegir el estilo y estructura más efectivos para “atrapar” la atención de su potencial lector. Por ejemplo, para ser fiel a un estilo en un manuscrito se deben cuidar aspectos que van más allá de la ortografía y la gramática, y considerar principios como el orden cronológico de los datos, la conjugación verbal adecuada al tema que se está tratando (¡la forma pasiva no es la única opción en ciencias!) y dejar para la parte final de las oraciones la información más compleja que requiere, por ejemplo, explicar un nuevo concepto técnico.

Por más contraintuitivo que parezca, al escribir sobre nuestra investigación el toque final es justamente la sección inicial: la introducción (capítulo 15). La importancia de esta sección también es frecuentemente minimizada, pero en realidad es crucial en todo trabajo, pues desde las primeras oraciones se debe convencer al lector de que el problema que se plantea es importante, y de que las soluciones que se presentan son trascendentales. Lograr la comunicación de nuestros resultados depende de que primero capturemos la atención de los lectores. Aunque el diseño de una buena introducción estriba en el tema y la audiencia, para los autores del libro una estructura típica debería incluir un breve bosquejo del contexto donde se inserta una problemática, la formulación y argumentación del problema de investigación, y la esencia de la respuesta a ese problema.

La quinta sección del libro (consideraciones finales) es la más positiva. Los autores echaron mano tanto de su experiencia profesional

como de su creatividad para seleccionar y crear cinco productos finales: 1) un ensayo sobre la ciencia como una actividad social donde son necesarias consideraciones éticas obvias y no tan obvias (*e.g.*, mandamientos como *no plagiarás, no inventarás resultados, no ocultarás información*); 2) un suplemento con ideas innovadoras para aquellos profesores que buscan motivar tanto la curiosidad de sus estudiantes, como desarrollar sus capacidades para informar; y 3) un ensayo bibliográfico en el que los autores se basan para formular sus últimas sugerencias sobre los aspectos más críticos del quehacer científico (*e.g.*, ética, argumentaciones y fuentes de información fiables). Incluso el 4), un apéndice sobre las fuentes de información temática que los autores recomiendan, y el 5), un índice temático con los principales términos del argot científico, son interesantes herramientas de ayuda para un lector principiante, ya que están diseñados para facilitarles la búsqueda e identificación de la literatura y los conceptos que los guíen en sus primeros pasos por la investigación.

Considero que lo trascendental de la obra es la parte humana que le imprimen los autores. Hacen de ella un vívido relato sobre una mezcla de sentimientos que van del trabajo duro, la frustración, o por momentos la confusión, hasta la satisfacción de la búsqueda y la certidumbre —que sólo se gana con la experiencia— de que al final todo encajará. De esta forma logran mostrar que aun en el trabajo sistemático hay espacio para la creatividad y la imaginación. En lo personal, fui más allá de las dos lecturas recomendadas por los autores; releer esta obra se ha convertido para quien escribe estas líneas en un quehacer cotidiano. Al fin y al cabo, como todo hábil artesano, un buen investigador debe de pulir cotidianamente sus herramientas.



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

- Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
- Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
- En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
- Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
- Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
- Todas las siglas deberán estar desatadas y explicadas, al menos la primera vez que aparezcan.
- Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
- Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
- Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía. Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: 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 *nanking* Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. XXXII, núm. 129, pp. 8-29, en: <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
- Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
- Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
- En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
- Para el envío de originales deberá dirigirse un correo electrónico con la colaboración adjunta a la dirección: perfiles@unam.mx



issue

