

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES EDUCATIVOS



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLI

NÚMERO 163

Ana Hirsch y Cecilia Navia

ARTICULACIONES DIVERSAS ENTRE LAS LABORES DE INVESTIGACIÓN
Y DE DOCENCIA SEGÚN LOS ACADÉMICOS DE POSGRADO DE LA UNAM

Alonso Quiroz y Cristina Mayor

EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LA FORMACIÓN INICIAL DE DOCENTES DE MATEMÁTICAS

Sergio Friedemann

JUVENTUDES Y POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSITARIAS

Maribel Pérez, Andrés E. Miguel, Julita Moreno y Karina A. Martínez
EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y DESARROLLO SUSTENTABLE
EN LAS CIUDADES DEL ESTADO DE OAXACA, MÉXICO

Óscar Espinoza, Luis E. González, Dante Castillo y Luis Sandoval
VISIÓN DE TITULADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

QUE ACCEDEN POR PRIMERA VEZ AL MERCADO LABORAL EN CHILE

•••

Andrea Maroñas, Rubén Martínez y Rita Gradaille

EDUCACIÓN DEL OCIO *EN* Y *CON* LA COMUNIDAD

Ana M. Botella y Pablo Ramos

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Marc Pallarès, Óscar Chiva, Jordi Planella y Ramón López
REPENSANDO LA EDUCACIÓN

Sylvie Didou

LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES MEXICANAS HACIA ASIA DEL ESTE

Alberto Galaz, Mariela S. Jiménez-Vásquez y Ángel Díaz-Barriga
EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN CHILE Y MÉXICO

••

Axel Didriksson

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA AGENDA DE TRANSFORMACIÓN
PARA LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

DIRECTOR

Alejandro Canales Sánchez

CONSEJO EDITORIAL

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

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

Daniel Cassany, *Universidad Pompeu Fabra, España*

Cristián Cox Donoso, *Universidad Diego Portales, Chile*

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

Gustavo Fischman, *Arizona State University, EUA*

Claudia Jacinto, *Instituto de Desarrollo Económico y Social, CONICET, Argentina*

Felipe Martínez Rizo, *Universidad Autónoma de Aguascalientes, México*

Roberto Rodríguez Gómez Guerra, *Universidad Nacional Autónoma de México, México*

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

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

Lilia Toranzos, *Organización de Estados Iberoamericanos, Argentina*

Carlos Tünnermann Bernheim, *Academia Nicaragüense de la Lengua, Nicaragua*

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), Graciela Cordero Arroyo (UABC),

Gloria del Castillo Alemán (FLACSO-México), Gunther Dietz (UV), Ana Lucía Escobar Chávez (UAS),

Ana Hirsch Adler (IISUE-UNAM), Martín López Calva (UPAEP), Andrés Lozano Medina (UPN),

Dinorah Miller Flores (UAM-Azacapotzalco), Enrique Pieck Gochicoa (UIA), Rosa Martha Romo Beltrán (UdeG),

Estela Ruiz Larraguivel (IISUE-UNAM), Patricio Solís Gutiérrez (COLMEX),

Ana María Tepichin Valle (COLMEX).

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.

© 2018, 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 permite la reproducción de los textos publicados siempre y cuando sea sin fines de lucro y citando la fuente. 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 al correo: perfiles@unam.mx. 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 200 ejemplares en enero de 2019.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
ANA HIRSCH ADLER Y CECILIA NAVIA ANTEZANA	8
Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM <i>Various articulations between research and teaching work, according to postgraduate academics at UNAM</i>	
ALONSO QUIROZ MEZA Y CRISTINA MAYOR RUIZ	21
Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes de matemáticas Propuestas para su implementación <i>Competencies assessment in the initial training of math teachers Proposals for implementation</i>	
SERGIO FRIEDEMANN	39
Juventudes y políticas públicas universitarias El caso de la “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, 1973-1974 <i>Youth and public university policy The case of the Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires, 1973-1974</i>	
MARIBEL PÉREZ PÉREZ, ANDRÉS ENRIQUE MIGUEL VELASCO, JULITA MORENO AVENDAÑO Y KARINA AIDEE MARTÍNEZ GARCÍA	59
Educación media superior y desarrollo sustentable en las ciudades del estado de Oaxaca, México <i>Upper secondary education and sustainable development in cities of the state of Oaxaca, Mexico</i>	
ÓSCAR ESPINOZA DÍAZ, LUIS EDUARDO GONZÁLEZ, DANTE CASTILLO Y LUIS SANDOVAL	75
Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile <i>Perceptions of Psychology degree holders who enter the labor market for the first time in Chile</i>	
<i>Horizontes</i>	
ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ, RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA Y RITA GRADAÏLLE PERNAS	94
Educación del ocio <i>en y con</i> la comunidad Aportes desde la pedagogía social <i>Leisure education in and with the community Contributions from social pedagogy</i>	

ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS Y PABLO RAMOS RAMOS	109
Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos Una revisión bibliográfica <i>Research-action and project-based learning</i> <i>A review of the literature</i>	
MARC PALLARÈS PIQUER, ÓSCAR CHIVA BARTOLL, JORDI PLANELLA Y RAMÓN LÓPEZ MARTÍN	123
Repensando la educación Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos <i>Rethinking education</i> <i>Trajectory and future of modern educational systems</i>	
SYLVIE DIDOU AUPETIT	138
La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este ¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur? <i>Internationalization of Mexican universities toward East Asia</i> <i>A form of South-South cooperation?</i>	
ALBERTO GALAZ RUIZ, MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ Y ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA	156
Evaluación del desempeño docente en Chile y México Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización <i>Teacher performance assessment in Chile and Mexico:</i> <i>Precursors, convergences and consequences of a global standardization policy</i>	
 <i>Documentos</i>	
AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI	178
La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe Balance y perspectivas de la CRES-2018 <i>Construction of an agenda of transformation</i> <i>for the Latin American and Caribbean university</i> <i>Assessment and perspectives from the CRES-2018</i>	
 <i>Reseñas</i>	
MARCO AURELIO NAVARRO LEAL Y ZAIRA NAVARRETE CAZALES (COORDS.)	196
Innovación en educación Gestión, currículo y tecnologías <i>por: Gloria Angélica Valenzuela Ojeda</i>	
GUILLERMO JESÚS BERNAZA RODRÍGUEZ	204
Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural <i>por: Danilo Arquímides Quiñones Reyna y Arsenio Celorrio Sánchez</i>	

Editorial

El complejo vínculo entre investigación y docencia

La actividad docente, la investigación y la extensión se asumen como las funciones sustantivas de las universidades. En general, se da por hecho que éstas se llevan a cabo en la vida cotidiana institucional, tanto como la estrecha relación que guardan entre sí y su convergencia armónica. Sin embargo, esto no ocurre en todos los casos, y tampoco es tan evidente el supuesto vínculo en el conjunto de instituciones.

En las últimas décadas, la ampliación del sistema de educación superior y su diversificación han provocado un doble movimiento. Por un lado, el mayor volumen de instituciones ha propiciado la formación de segmentos inclinados principalmente a una u otra función: el conjunto más amplio centrado en la actividad docente; otro que intenta conjugar ambas y una parte minoritaria enfocada en la investigación. Por otro lado, la relación entre investigación y docencia se ha vuelto más intrincada y conflictiva, derivada de modelos únicos de referencia que privilegian una función en detrimento de la otra, así como de las prácticas que se desarrollan de forma rutinaria en las instituciones.

Es evidente que la organización de la institución es relevante tanto para la actividad de investigación como para el quehacer docente, así como la cantidad de recursos financieros disponibles, el tipo de infraestructura sobre el que opera, las condiciones laborales de su planta de personal, los grados académicos alcanzados por su personal, la magnitud de su matrícula, la relación entre alumnos y profesores, el campo de conocimiento que cultiva y los niveles educativos que concentra, entre muchos otros factores. Sin embargo, no es claro cuáles de ellos tienen mayor influencia en la relación entre investigación y docencia, de qué forma ocurre esta influencia, ni las consecuencias que se derivan de ello.

Este número de *Perfiles Educativos* abre con un texto que busca precisar las formas de articulación de las dos funciones sustantivas en el posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México. A través de las opiniones de poco más de tres centenares de académicos de este nivel educativo, las autoras del artículo documentan de qué forma los proyectos de investigación que llevan a cabo influyen en sus actividades docentes y de tutoría.

Los resultados muestran lo que parece ser una percepción generalizada sobre las funciones sustantivas, esto es, que la investigación ejerce un marcado predominio; así aparece tanto en la revisión de la literatura como en las opiniones

de los académicos. En cambio, la magnitud es distinta en el sentido inverso: de la docencia hacia la investigación. En el artículo se muestra no solamente una coexistencia relativamente controvertida entre la investigación y la docencia, sino también cierta inconformidad de los académicos sobre las actividades adicionales que deben cubrir, como la búsqueda de recursos complementarios, tareas de gestión y trámites burocráticos, entre otros, que no deberían ser parte medular de su trabajo, pero que ya ocupan una parte central del mismo.

Al artículo anterior le sigue otro centrado en la evaluación de las competencias de docentes de matemáticas; es una contribución que sugiere algunas iniciativas de evaluación en el tema. El trabajo utiliza una combinación de encuestas a más de 50 profesores de educación media superior de 25 carreras de Pedagogía de Santiago de Chile y, posteriormente, entrevistas a una muestra intencionada de ellos. En general, se sostiene que:

...los resultados indican que los procedimientos para evaluar competencias matemáticas específicas deberían estar acordes con la complejidad de dichas competencias y, además, incluir baterías de instrumentos que vayan desde las clásicas pruebas y controles escritos, pasando por las disertaciones y el uso de plataformas virtuales, hasta llegar a los talleres, incluyendo la coevaluación y la autoevaluación como formas eficientes para lograr autorregulación y autonomía de aprendizaje por parte de los estudiantes (p. 33).

En tercer lugar, está una contribución que indaga la participación de las juventudes en el proyecto de reforma universitaria durante el periodo que va de mayo de 1973 a septiembre de 1974 en la Universidad de Buenos Aires. Es un trabajo basado en entrevistas en profundidad y la consulta de fuentes documentales, que se sustenta en la ciencia política y los estudios sobre la universidad. Describe el contenido de la reforma y principalmente se concentra en los tiempos, formas y mecanismos a través de los cuales participaron las juventudes universitarias en “el proceso de reforma inconclusa”.

Le sigue un artículo sobre la relación entre la educación media superior y el desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca, México. Una entidad de contrastes que concentra la cuarta parte de municipios de la República —el mayor volumen a nivel nacional—, ocho regiones socioeconómicas, gran biodiversidad y una gran pluralidad étnica y lingüística; y que, al mismo tiempo, presenta graves rezagos y ocupa las últimas posiciones en desarrollo socioeconómico. Los autores del artículo sostienen la hipótesis de que “la educación media superior influye de manera alta y significativa en el mejoramiento del desarrollo sustentable y urbano, así como en la reducción de la reprobación en las escuelas de EMS de las ciudades de Oaxaca” (p. 65).

De acuerdo con los principales resultados de la investigación, obtenidos a través de un análisis cuantitativo, la hipótesis se acepta parcialmente. Los autores destacan que la trascendencia de la educación media superior se manifiesta

principalmente en las ciudades de alto y bajo crecimiento demográfico, mientras que en las ciudades de crecimiento demográfico medio, “la concentración territorial constituyó el factor de mayor impacto, especialmente en la reprobación” (p. 72) en este nivel educativo, en las ciudades analizadas.

La sección de Claves de *Perfiles Educativos* cierra con un artículo sobre el recurrente problema de ingreso al mercado laboral de los egresados universitarios. Es el caso de los titulados de la carrera de Psicología de tres universidades chilenas con diferente nivel de selectividad. Los autores analizan las experiencias de inserción laboral que experimentaron los egresados, recién titulados, para identificar los factores intervinientes. Su principal premisa es que, en un mercado saturado y competido, los empleadores seleccionan del conjunto de profesionales a aquéllos que cuentan con las competencias que podrían ser funcionales a la productividad de sus empresas; en ausencia de las competencias necesarias, las posibilidades de inserción laboral enfrentará mayores obstáculos y entrarán en juego factores que no están asociados a la formación.

Los hallazgos del trabajo muestran que los factores de prestigio institucional y calidad de la formación profesional son determinantes en el proceso de inserción laboral, y que esta situación tiene un efecto mayor en los egresados de las universidades con un menor nivel de selectividad. Así, los autores llaman la atención en que no solamente se debe de atender la equidad en el acceso a la educación superior, ya que también habría que ocuparse de la calidad de la inserción laboral.

La sección de Horizontes de nuestra revista incluye cinco contribuciones. La primera es una reflexión teórica acerca del ocio, en donde se muestra el proceso de transformación conceptual que este ámbito de trabajo ha experimentado en el devenir histórico, actualmente considerado como un aspecto del desarrollo humano, como un tiempo con valor en sí mismo, “del que nadie puede ser privado, y que al contribuir a la satisfacción de necesidades humanas, favorece también la mejora de la calidad de vida de las personas. Además, explora el papel de la pedagogía social para materializar el derecho al ocio” (p. 98).

La segunda contribución es una revisión bibliográfica sobre la investigación-acción y el aprendizaje basado en proyectos. Los autores identifican similitudes entre una y otro, pero también las dificultades para su integración; uno de los más importantes es la falta de tiempo del profesor-investigador, sin embargo, dicen, la investigación-acción y el aprendizaje basado en proyectos se pueden desarrollar como metodologías complementarias, con lo cual habría una mejora del trabajo por proyectos con base teórica.

En tercer lugar está una reflexión sobre el cambio educativo, esto es, sobre la trayectoria y la perspectiva de los sistemas educativos modernos. Los autores se interrogan sobre la forma en la que se podrían integrar las demandas de mejora escolar y los retos sociales que encaran las instituciones escolares. Su punto de partida son tres convicciones: los cambios pierden su esencia como categorización antropológico-educativa si renuncian al análisis de las relaciones personales y del contexto sociológico en el que se insertan; cualquier reforma debe impulsar

un sistema educativo que acepte que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y elegir los cambios externos que necesiten sus propias dinámicas internas; y es tan importante uniformar decisiones (políticas, pedagógicas y psicosociales) como articular la pluralidad de los diversos órdenes educativos.

El artículo que le sigue es una documentación acerca del estado en el que se encuentra la cooperación académica entre las universidades de México y las de Asia del Este. Las preguntas que se busca responder son: ¿quiénes colaboran?, ¿en qué marcos institucionales se desenvuelven?, y ¿cuáles son los objetivos? La revisión de la información y la literatura consultada le permiten a la autora afirmar varios rasgos del tipo de relación sostenida: se trata de una colaboración académica en transición; también es emergente, porque la cooperación es relativamente reciente; todavía es restringida en términos cuantitativos, a pesar de que se está expandiendo; y es evolutiva, en tanto que sus esquemas de organización “dependen de una arquitectura que ha sido impactada por el incremento y la diversificación de los actores y de los dispositivos involucrados en ella” (p. 140).

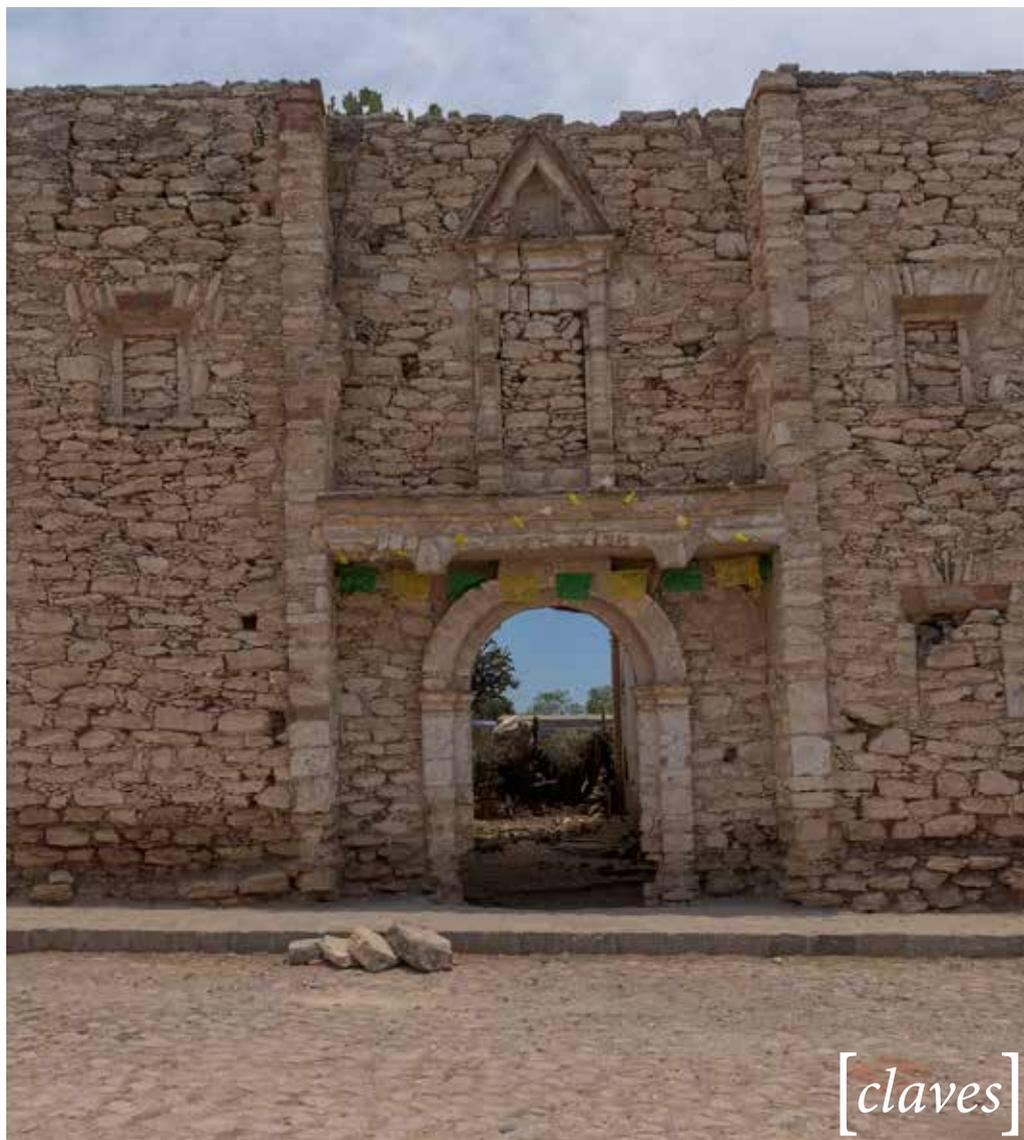
Por último, la sección cierra con un trabajo sobre la evaluación del desempeño docente, en el que se busca precisar, desde una perspectiva comparada, la dinámica y evolución de esa política para los casos de Chile y México. Los autores plantean diferentes interrogantes: ¿cuál ha sido la evolución que han tenido las políticas de evaluación de profesores en América Latina?, ¿qué supuestos e intereses subyacen?, ¿qué similitudes y diferencias poseen los sistemas de evaluación de desempeño de Chile y México?, ¿a qué nivel es posible encontrarlas?, ¿qué naturaleza tienen?, Y ¿qué puntos críticos comparten?

Finalmente, este número de *Perfiles Educativos* cierra con un documento titulado: “La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe: balance y perspectivas de la CRES 2018”. Como parte de la comisión de redacción de la Declaración final y del esbozo de Plan de Acción de la Conferencia, el autor de este texto presenta aspectos de lo discutido y lo acordado en la CRES 2018, tomando en cuenta tres parámetros: 1) la magnitud de la CRES (en términos de la representatividad de sectores y la cantidad de eventos realizados previamente); 2) la calidad (la vigencia del movimiento cordobés de 1918 y la fuerza narrativa del manifiesto Liminar; la afirmación de la educación superior como bien público y el rechazo de su mercantilización); y 3) la presentación de líneas de trabajo para continuar la discusión. Para finalizar, el autor presenta los 15 componentes que deberán formar parte de la visión y las estrategias de cambio para la universidad de América Latina y el Caribe; y propone nueve temas fundamentales para la constitución de una agenda de transformación de la educación superior para la región para el periodo 2018-2030.

Expresamos nuestra confianza en que estos once textos resulten interesantes para nuestros lectores, y que sirvan para enriquecer el trabajo de investigación y la práctica profesional en educación en todos los niveles.

Alejandro Canales Sánchez

C L A V E S



[*claves*]

Articulaciones diversas entre las labores de investigación y de docencia según los académicos de posgrado de la UNAM

ANA HIRSCH ADLER* | CECILIA NAVIA ANTEZANA**

El objetivo del artículo es presentar las opiniones que expresaron los académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre la relación que existe entre los procesos de investigación y el trabajo que se lleva a cabo en la docencia y en las tutorías. La información se recopiló en el año 2017, a partir del cuestionario de Fernández-Cruz y Romero (2010), al cual se añadieron cuatro preguntas abiertas. En este trabajo analizamos la referida a: ¿cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría? A partir de una muestra estratificada simple se obtuvieron 399 cuestionarios que se respondieron en línea. Entre los hallazgos destacan que predominó la idea de que existe una gran influencia de la investigación en las actividades de docencia y tutorías y en menor grado de la docencia hacia la investigación. También se expresó que ambas funciones sustantivas pueden articularse de diversas maneras, algunas de ellas de forma controversial.

The purpose of this article is to examine the opinions expressed by postgraduate academics at the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) regarding the relationship between research work and their teaching and tutoring work. The information was compiled in 2017, using the questionnaire designed by Fernández-Cruz and Romero (2010), with the addition of four open questions. The paper analyzes responses to the question: How do your research projects influence your teaching and tutoring activities? Based on a simple stratified survey, responses were received from 399 online questionnaires. One of the main findings was that research is considered to have a tremendous influence on teaching and tutoring activities and that, to a lesser extent, teaching also influences research. The responses also indicated that both substantive functions can be articulated in various ways, some of them controversial.

Palabras clave

Académicos de posgrado
Investigación
Docencia
Tutorías
Articulación de las funciones sustantivas

Keywords

Postgraduate academics
Research
Teaching
Tutoring
Articulation of substantive functions

Recepción: 11 de junio de 2018 | Aceptación: 23 de octubre de 2018

* Investigadora en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctora en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Líneas de investigación: educación y valores; ética profesional y ética de la investigación; excelencia del profesorado de posgrado de la UNAM. Publicaciones recientes: (2016, en coautoría con R. Sanz Ponce), "Ética profesional en el profesorado de educación secundaria de la Comunidad Valenciana", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 139-156; (2016), "Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España", *Revista de la Educación Superior*, vol. 45, núm. 179, pp. 79-93. CE: anaha007@yahoo.com.mx y hirsch@unam.mx

** Profesora-investigadora en la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París 3. Líneas de investigación: formación de profesores; ética e identidad profesional; cultura, valores y educación en la formación profesional. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con A. Hirsch), "Ética de la investigación con personas y grupos en condiciones de vulnerabilidad en México y Bolivia", *Praxis Sociológica*, vol. 22, pp. 15-28; (2016), "Acciones para la formación en valores profesionales en docentes", en T. Yurén, L.M. Ibarra y A.E. Escalante (coords.), *Investigación en educación y valores: ética, ciudadanía y derechos humanos*, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, pp. 471-481. CE: ceeci@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es presentar las opiniones que expresaron los académicos de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) sobre la relación que existe entre los procesos de investigación y el trabajo que se lleva a cabo en la docencia y en las tutorías. El artículo se divide en dos partes: en primer lugar se presenta la revisión de algunos trabajos que se refieren a las diversas maneras en que se articulan las funciones de investigación y enseñanza; y en segundo lugar se exponen las categorías que se generaron a partir de las respuestas que se obtuvieron con la pregunta abierta ¿cómo influyen sus proyectos de investigación en sus actividades de docencia y tutoría? Esta pregunta y otras tres¹ se aplicaron en 2017 a una muestra estratificada simple de 399 profesores e investigadores de posgrado de la UNAM, junto con el cuestionario: “Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada”, de Fernández-Cruz y Romero (2010).

En el primer apartado, como ya se señaló, se presenta la revisión de artículos de carácter internacional que dan cuenta de diversos vínculos entre investigación y docencia. Las articulaciones tienen que ver, entre otros aspectos, con la distribución del tiempo y del esfuerzo que se emplean para su cumplimiento; la valoración y el apoyo diferenciado que le dan las universidades, las instituciones y los organismos acreditadores; y las condiciones laborales y la exigencia de otras tareas, como son, por ejemplo, la gestión y los asuntos burocráticos.

En el segundo apartado se presentan los resultados obtenidos del análisis de la pregunta abierta ya mencionada, que permitió la clasificación de la información en cuatro categorías: a) la investigación influye en la docencia y en las tutorías; b) articulación entre las dos funciones; c) problemas del vínculo; d)

influencia de la docencia y de las tutorías en la investigación. La primera fue la que concentró la mayor parte de las respuestas, lo que da cuenta de que en el posgrado de la UNAM la investigación tiene un peso significativo en la docencia y en las tutorías.

METODOLOGÍA

A partir de una base de datos de académicos de posgrado de la UNAM, proporcionada por la Dirección General de Evaluación Institucional, se construyó una muestra estratificada simple de la cual se obtuvieron 399 cuestionarios contestados en el 2017. La muestra se basó en la propuesta de Yamane (1979).²

El instrumento, que incluye el cuestionario de Fernández-Cruz y Romero (2010) y cuatro preguntas abiertas, se colocó en la plataforma Google Forms y se remitió a los académicos por correo electrónico. Al responderlo, las respuestas pasaron automáticamente a una tabla de Excel. De ahí se extrajo, para este trabajo, la información relacionada con la pregunta referida a la influencia que tiene la investigación en la docencia y en las tutorías.

Por medio del análisis de contenido (Izcarra, 2014) se obtuvieron 613 respuestas que dieron lugar a la construcción de cuatro formas de articular estas dos funciones sustantivas: la investigación influye en la docencia y en las tutorías; articulación entre las dos funciones; problemas del vínculo; e influencia de la docencia y de las tutorías en la investigación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Se analizaron artículos que se refieren directamente a diversas formas en que pueden articularse la investigación y la docencia en las universidades. Aunque hay distintas posturas con respecto al nexo entre ambas funciones,

1 Las otras preguntas fueron: ¿cuáles considera usted que son los cinco valores básicos que la universidad debería promover con sus académicos?; indique usted cuáles son los cinco principales rasgos de “ser un buen profesor universitario”; y mencione el nombre de hasta tres profesores de posgrado de la UNAM que usted considere como excelentes.

2 Para calcular la muestra se utilizó la fórmula simplificada de Taro Yamane (1979: 743) para poblaciones numerosas: $n = N / (1 + N(e)^2)$, con un margen de error de 0.05.

predomina la tendencia a priorizar la investigación, y a colocar en segundo plano el trabajo de docencia. A continuación presentamos las propuestas de los autores considerados, y se indica su eje principal.

El modelo transferencia-interferencia para la relación enseñanza-investigación

Vidal y Quintanilla (2000: 217) señalan que “la enseñanza y la investigación son las actividades más importantes en las universidades y la relación entre ellas es especialmente controversial”. También indican que “las universidades deben ser consideradas al mismo tiempo como instituciones de enseñanza y de investigación, pues ambos son componentes del sistema educativo y del sistema de ciencia, tecnología e industria”.

Carol Colbeck (1998) afirma que uno de los debates que enfrentan los tomadores de decisiones en las universidades tiene que ver con la manera en que el profesorado reparte el tiempo entre la enseñanza y la investigación: por un lado, hay académicos y administradores que piensan que para que se logren las metas se requiere que ambas tareas se separen, lo que implica que los roles se fragmenten; pero hay también universitarios que sostienen que no deben estar separados.

Con respecto al tema de las posibles relaciones entre la enseñanza y la investigación, desde una perspectiva teórica, diversos autores señalan diferentes tipos de relaciones. Braxton (1996) propone tres perspectivas: la perspectiva *nula*; la perspectiva *conflictiva*, que implica una articulación negativa; y la perspectiva *complementaria*, en donde se encuentran similitudes entre ambos roles. En el nivel individual, la relación más básica es la posibilidad que tiene un académico universitario de realizar ambas funciones, pero con diferentes pesos para cada una, lo cual puede afectar la calidad de alguna de ellas.

Los autores indican que debe tomarse en cuenta que en las universidades consolidadas generalmente se opta por destinar más

recursos a la investigación, lo que produce que los académicos le dediquen a esta función mayor tiempo y esfuerzo.

Vidal y Quintanilla (2000: 219) toman en consideración la teoría de sistemas y con este marco de referencia construyen dos conceptos clave: el primero es el de *transferencia*, que se refiere a la relación positiva entre las dos funciones; esto significa “que si algo es bueno para la investigación, será también bueno para la docencia”. El segundo es el de *interferencia*, que refiere una relación negativa: “si algo es bueno para la enseñanza es malo para la investigación, y si algo es bueno para la investigación es malo para la enseñanza”. Con esta base construyen un modelo de análisis intitulado transferencia - interferencia para la relación enseñanza - investigación. Consideran relevante determinar qué tan extensa es la interferencia, ya que puede llegar al grado de incompatibilidad.

Estos autores introducen como un elemento central el tiempo que dedican los académicos a la enseñanza y a la investigación. Afirman que se valoran mucho más los logros de la investigación que los de la enseñanza, y que los logros de investigación son de mayor importancia para la promoción de los profesores. Concluyen que el balance entre las dos tareas a nivel individual no es fácil de lograr.

Con el fin de poner a prueba la parte teórica, en su trabajo empírico Vidal y Quintanilla (2000) llevaron a cabo entrevistas a 36 investigadores y seleccionaron 20 reportes de 10 diferentes universidades de 1996 y 1997 del Programa Nacional de España para la Evaluación de la Calidad Universitaria. Toda la información se analizó con el modelo antes planteado de transferencia e interferencia.

Entre los principales resultados están que los académicos españoles, en general, consideraron “que el vínculo entre enseñanza e investigación en las universidades es inevitable”. La interferencia más común fue “la dificultad de desarrollar investigación si uno tiene mucho que enseñar” (Vidal y Quintanilla, 2000: 224), y esto es así porque el tiempo utilizado en

la enseñanza no puede dedicarse a la investigación y viceversa.

Por otro lado, la transferencia indica que es más fácil hacer investigación si la enseñanza se orienta a los intereses de investigación. Estos dos hallazgos reflejan el hecho de que lo importante para los académicos es la investigación.

Las ideas específicas de cómo se relacionan las dos tareas, con respecto a las transferencias, son: a) la actividad de investigación lleva al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y no al contrario; b) parte de la infraestructura que se obtiene para el desarrollo de los proyectos de investigación se usa también en las actividades de enseñanza; c) las tareas de investigación contribuyen a actualizar el currículo positivamente, ya que influyen en los cursos más especializados; y d) si las materias están relacionadas con el perfil de investigación de los profesores, la relación es favorable. La transferencia, en resumen, afecta la calidad de la enseñanza, la infraestructura y el currículo.

Por otro lado, la interferencia implica lo siguiente: a) algunos aspectos de las actividades de enseñanza impiden la buena investigación, al tener, por ejemplo, diferentes cursos, grupos grandes de estudiantes, muchas horas de enseñanza y un calendario desfavorable; b) la creación de nuevos programas incrementa el tiempo requerido para la enseñanza y, por tanto, decrece el desarrollo de las actividades de investigación; c) la colaboración de la investigación con instituciones externas generalmente requiere de traslados y esto afecta las tareas docentes; y d) la investigación más especializada afecta los cursos generales y los cursos básicos de manera negativa (Vidal y Quintanilla, 2000).

Los académicos españoles entrevistados en la investigación de Vidal y Quintanilla consideran que se debe enseñar e investigar de manera conjunta, pero sólo si hay suficiente tiempo para esta tarea. Señalan que un profesor puede investigar sin enseñar, pero no a la inversa. Indicaron que la transferencia entre investigación y enseñanza fluye en una sola dirección: de la investigación a la enseñanza.

Aunque la interferencia fluye en ambas direcciones, esto sucede principalmente de la enseñanza a la investigación.

La teoría de multitareas

En otro trabajo de Bak y Han (2015) de Corea del Sur, aunque se reconoce la relevancia de las dos funciones, se afirma que en muchos casos están correlacionadas negativamente. Para sostener esta afirmación se basan en los resultados de la investigación reciente, ya que ésta se ha centrado en estudiar las condiciones laborales, académicas y de financiamiento que pueden incrementar la vinculación entre ambas.

Utilizan como marco de referencia la teoría de multitareas (*multitasking theory*), con el fin de explicar los cambios de comportamiento de los profesores por la enorme influencia que tienen actualmente los programas de incentivos, que provienen de proyectos de investigación internacionales de diversas agencias financiadoras, de los gobiernos, de las universidades y de otras organizaciones nacionales e internacionales. Esta teoría se aleja de la visión de que los académicos realizan una única tarea (modelo del agente simple), y remite al hecho de que éstos llevan a cabo múltiples labores. Esta situación motiva a los profesores a esforzarse más y a repartir su atención entre diversas labores, con preferencia a las de investigación, ya que éstas les permiten obtener recursos complementarios. Estos autores, sin embargo, consideran que los valores organizacionales se logran mejor cuando los profesores se encargan de la investigación y de la enseñanza de manera equitativa, pues separar tales actividades puede provocar efectos negativos.

Bak y Han (2015) agregan que el desempeño del personal académico en la investigación científica se ha vuelto cada vez más importante para obtener recompensas económicas y de prestigio en las universidades. Esto tiene que ver con los *rankings* internacionales: aunque éstos valoran la calidad de la enseñanza y de la investigación, son las autoridades universitarias las que generalmente se inclinan por

promover en mayor medida la investigación. Esto se debe a que se le da un gran peso al tipo de publicaciones, a los factores de impacto de las revistas y a las citas.

El vínculo entre ambas funciones es complejo y multidimensional

Palali *et al.* (2017) presentaron un trabajo realizado en la Escuela de Negocios y Economía de la Universidad de Maastricht en los Países Bajos. Al medir la calidad de la investigación a través de las publicaciones de los académicos, y la calidad de la enseñanza a partir de las evaluaciones que hacen los estudiantes de sus maestros, así como de sus calificaciones finales, encontraron que los alumnos de maestría tienen más oportunidades de obtener el grado cuando son atendidos por profesores que cuentan con publicaciones de alta calidad. Plantean la pregunta de si ser un buen investigador implica necesariamente ser un buen profesor y, en general si la investigación y la enseñanza se complementan una a la otra.

Para estos autores, el vínculo entre la calidad de la investigación y la calidad de la enseñanza es complejo y multidimensional, pues depende de qué mecanismos son los que dominan. La principal articulación puede ser positiva o negativa.

El primer tipo de mecanismos, al que Palali *et al.* (2017) denominaron *complementariedad entre las habilidades*, sugiere una relación positiva. Estos autores argumentan que cuando se lleva a cabo investigación, esta acción puede mejorar la capacidad de los profesores con respecto a su materia y mantenerlos actualizados en los nuevos avances de su disciplina. Todo ello tendrá un impacto positivo en la calidad de la enseñanza, no solamente para los profesores, sino también para los estudiantes. Esto puede ocurrir, por ejemplo, cuando los alumnos se involucran en las actividades de enseñanza durante las discusiones en el aula; en este caso los investigadores pueden promover el pensamiento crítico y las habilidades de investigación.

La segunda postura consiste en un conjunto de mecanismos que plantean una relación negativa entre estas dos labores centrales, puesto que ambas requieren de una enorme inversión de tiempo y esfuerzo. Cuando se prioriza la investigación, por ejemplo, generalmente disminuye el tiempo y el esfuerzo en la docencia, a menos que las dos funciones se logren beneficiar simultáneamente. De la misma manera que plantean Vidal y Quintanilla (2000), el tiempo y el esfuerzo están influenciados por el sistema de incentivos en la academia y la prioridad que tiene la investigación para la promoción de los profesores.

Valoración de los académicos sobre ser docentes y ser investigadores

En la Universidad de Girona, en España, Tessoru y Puiggali (2015) estudiaron la opinión de 259 profesores con respecto a su propia valoración como docentes y como investigadores, y a su concepción del nexo entre ambas funciones. En su revisión de la literatura sobre el tema destacan que hay autores que consideran que las dos grandes funciones no pueden separarse, así como tampoco se pueden separar los escenarios en donde se llevan a cabo; y que la premisa investigación-docencia consiste en compartir el conocimiento. Por ejemplo, cuando se le preguntó a los profesores acerca de cómo influye la investigación en la docencia, muchos indicaron las ventajas de compartir los procesos y resultados de las investigaciones con los estudiantes. La docencia, por otro lado, apoya a la investigación en el sentido de que propone nuevas líneas de investigación que pueden abrirse.

En el trabajo de campo se aplicó un cuestionario de nueve ítems a 259 profesores de varias áreas de conocimiento de la Universidad de Girona. Dos de las proposiciones se refieren a la autovaloración del propio profesor como docente, dos a su autovaloración como investigador, y los cinco restantes tratan acerca de la vinculación entre las dos. Las tres categorías son: preferencia por la docencia, preferencia

parecida por la docencia y la investigación, y preferencia por la investigación. En general, la predominante fue la segunda.

Hubo diferencias entre las áreas, ya que el profesorado de Ciencia y Tecnología prefiere la investigación, mientras que el de Humanidades (educación) y Ciencias Sociales se expresaron en favor de las otras dos.

A manera de síntesis de la primera parte

Los autores revisados coinciden en que existe una relación compleja entre la investigación y la enseñanza, y subrayan que el tiempo y el esfuerzo que se invierte en ambas labores están influenciados por los sistemas de incentivos en la academia. Como ya se mencionó, llevar a cabo investigación reditúa mayores recompensas por parte de las universidades. A pesar de ello, todos están a favor de mejorar los vínculos entre ambas tareas.

RESULTADOS

En el caso de los académicos de posgrado de la UNAM, se obtuvieron 613 respuestas de los 339 cuestionarios contestados relativas a la pregunta sobre la influencia que tiene la investigación en la docencia y en las tutorías. Con base en el análisis de la literatura que se realizó previamente, las respuestas se clasificaron en cuatro categorías:

- a) la investigación influye en la docencia y en las tutorías (82.22 por ciento);
- b) articulación entre las dos funciones (13.38 por ciento);
- c) problemas del vínculo (2.77 por ciento);
- d) influencia de la docencia y de las tutorías en la investigación (1.63 por ciento).

Como puede observarse, el tema dominante es el primero. A continuación se explican las cuatro categorías.

La investigación influye en la docencia y en las tutorías

En esta categoría, que se conforma de 504 contestaciones, se describen los hallazgos de la categoría “la investigación influye en la docencia y en las tutorías”; los temas prioritarios fueron: conocimiento (43.06 por ciento); actualización (22.42 por ciento); apoyo a tutorías (14.29 por ciento); apoyo y motivación para la investigación y el posgrado (7.74 por ciento); interacción y comunicación (4.96 por ciento); ética, compromiso e identidad (3.97 por ciento); y contextualización (3.57 por ciento). Como puede observarse, el conocimiento y la actualización tienen mayor relevancia para los académicos (65.48 por ciento).

Conocimiento

Los rasgos encontrados son los siguientes:

Compartir conocimiento. Encontramos que los profesores e investigadores consideran importante la práctica de compartir el conocimiento que se deriva de la investigación, por ser de gran utilidad para los estudiantes en las materias que imparten. Se trata, por ejemplo, de temas teóricos y prácticos, textos internacionales y de vanguardia, vínculos inter y transdisciplinarios con otras asignaturas y carreras y con otros proyectos de investigación. Además de los temas de mayor desarrollo, indicaron la necesidad de incluir autores y propuestas que se consideran clásicos, así como de reflexionar sobre la mejor manera de enseñar estos contenidos.

Una idea de mucho peso en la mayoría de los participantes de la encuesta es que no es posible impartir docencia si no se desarrolla investigación. Al respecto señalaron, por ejemplo, que “no se puede dar lo que no se tiene”, “me siento incapacitado para hablar de algo que no conozco o que no domino” y “sin estos proyectos [de investigación] mi ejercicio docente sería muy precario”.

Realizo una o varias de las siguientes actividades para relacionar los productos de mi investigación con la clase: 1) agrego un capítulo a la materia, donde les presento los últimos artículos o trabajos en desarrollo; 2) involucro a los estudiantes en la revisión de artículos; 3) relaciono los temas de la materia con las últimas investigaciones en otras universidades del mundo; y 4) explico la importancia de la conducción disciplinada de la investigación para el logro satisfactorio del grado de los estudiantes.

Expresaron que la investigación es una guía, base o sustento para los contenidos que se ofrecen y para el trabajo con los estudiantes. También afirmaron que los conocimientos adquieren solidez y validez, pues se presentan a los alumnos como evidencia científica: “mis líneas de investigación vigentes son la mayor parte del contenido de mis clases”; “se hace más inteligible la relación educativa, con los contenidos, con la situación académica de los estudiantes y con los propósitos formativos del programa de posgrado”; la investigación contribuye a aportar o a transmitir “experiencias” y “ofrecer ejemplos prácticos de metodologías utilizadas y de hallazgos encontrados”.

En una postura más moderada, algunos académicos consideran que ambas tareas se complementan o contribuyen para enriquecer o aportar conocimientos, aunque no en todo momento. Al respecto uno de ellos señaló:

Las materias que uno imparte no necesariamente deben estar directamente relacionadas con nuestros proyectos de investigación. Considero que los profesores e investigadores no debemos encasillarnos en una sola materia y sí ser más amplios. Por supuesto de manera esporádica uno debe también ofrecer materias optativas que sí tengan relación directa con la investigación.

La influencia moderada u ocasional de la investigación en la docencia estaría determi-

nada por el nivel de estudios, la materia y el programa que se imparte.

Habilidades cognitivas. Un segundo aspecto que preocupa a los académicos es el desarrollo de habilidades cognitivas en los estudiantes, tales como: capacidad de apertura y de análisis crítico y actitudes positivas. Esto representa para ellos un continuo desafío intelectual: “enriqueciendo los debates, reflexiones y diálogos que se entablan en clase”. Esta relación tiene un efecto positivo tanto para los estudiantes como para el profesor y la propia producción de conocimiento, en tanto que permite plantear nuevas preguntas y problemas de investigación y “transforma la visión del conocimiento adquirido por completo”.

Formación. La formación, tanto de los propios académicos como de sus estudiantes, también ocupa un lugar relevante. Esto se debe a que la investigación facilita, por ejemplo, el acceso a una formación práctica y actualizada, relaciona a los alumnos con líneas, problemas y preguntas relevantes de investigación y les muestra las dificultades que se presentan en estudios concretos, así como las metodologías adecuadas para llegar a respuestas de interés, cómo trabajar con fuentes originales y qué hacer para conocer la bibliografía especializada.

Algunos profesores encuentran que, además de contribuir a la formación de sus estudiantes, recuperar la investigación en sus clases constituye un aspecto formativo, en tanto que: “consolidan mi formación académica, conocimiento de los temas y capacidad crítica”. En este sentido, encontramos la idea de que para fortalecerse como profesor es preciso investigar. En palabras de uno de ellos:

La investigación es una actividad que me permite profundizar en los temas, relacionar conceptos, categorías, casos prácticos, secuencias temporales, entre otras variables, a fin de formarme un criterio fundamentado y con ello tener más conocimiento, reflexión

y sensibilidad sobre mi práctica docente para dar mejores clases y tutorías, anteponiendo el sentido humano y reconociendo que voy a aprender mientras enseño.

Generación y difusión del conocimiento. La investigación influye en la docencia y en las tutorías en la generación de conocimientos que permiten abrir nuevos horizontes cognitivos. De manera complementaria se indicó la importancia de publicar y participar en congresos, reafirmar los conocimientos y vincularse con otros profesores.

Desarrollo varios artículos de investigación científica que se transmiten a los alumnos en clase y se desarrollan como tesis de licenciatura, maestría o doctorado; escribo libros y se hace una importante interacción con los alumnos; y, finalmente, se asiste a los congresos y simposios internacionales y se enseña a los alumnos el estado del arte de lo aprendido.

Podemos indicar, como se observa en la anterior respuesta, que para algunos investigadores existe una continuidad entre su producción académica y de divulgación, respecto del ejercicio de la docencia y la tutoría. En la información recabada encontramos, de manera implícita, que algunos investigadores tienen tan interiorizado el vínculo entre ambas funciones que incluso escriben pensando en los estudiantes: “mucho, mis alumnos leen mis investigaciones y aprenden de ellas. Escribo en lenguaje llano, ameno y con temas de actualidad práctica”.

Se hace mención directa a la producción científica, por ejemplo, de artículos de investigación.

Actualización

Sobre esta cuestión los académicos expresaron la necesidad de una continua actualización teórica y práctica, innovar espacios de formación, programas y contenidos de cursos, metodolo-

gías, bibliografía y estados del arte. Esto contribuye, a su vez, al aprendizaje y profesionalización de la enseñanza. En palabras de uno de los participantes: “son una fuente de aprendizaje que ayuda a estimar las capacidades y limitaciones de los alumnos y las propias”.

Apoyo a tutorías

La investigación tiene una gran importancia para la labor de las tutorías en el posgrado, especialmente cuando incluye a los estudiantes en los proyectos de sus asesores. Les proporciona orientación e información para que desarrollen sus propias líneas y los acerca a materias relacionadas con su tema, así como con la posibilidad de realizar estancias académicas y de servicio social. Trabajar con los alumnos permite transmitirles experiencias, nuevas ideas y conocimientos de las disciplinas, herramientas conceptuales y metodológicas, y referencias científicas. La investigación aporta nuevas ideas y conocimientos que permiten formular proyectos de tesis para los estudiantes; además, proporciona la perspectiva a partir de la cual discutir los conocimientos, las teorías y las ideas que se imparten en las clases.

La participación conjunta en publicaciones produce beneficios mutuos. De esta manera los estudiantes contribuyen en la producción científica y social, se ponen al día en conocimientos y técnicas y van identificando aspectos nuevos. En este mismo sentido, según algunos académicos, fortalecen el discurso empleado para dar clases y lo relacionan con problemas del mundo real.

Apoyo y motivación para la investigación y el posgrado

Un elemento esencial del trabajo académico es la motivación para llevar a cabo investigaciones y vincularlas con la docencia y las tutorías, tanto para los profesores como para los alumnos. La motivación, entre otros aspectos, influye en los temas en general y de frontera, favorece el

debate, el interés por los cursos y los proyectos de investigación y promueve la socialización de los procesos y resultados. A decir de un académico de la UNAM: “pocas cosas animan más a un alumno que ver y participar del proceso de generación de conocimiento”. Contribuye también a incrementar el ingreso de los estudiantes en los posgrados y a que se prolongue su formación académica. Según señala otro profesor, “no hay nada más satisfactorio que ver crecer a un estudiante desde su licenciatura hasta la culminación de su posgrado”.

Se menciona que los académicos transfieren su propia motivación por la investigación hacia sus estudiantes. Dos académicos señalaron al respecto: “Los proyectos que hago me apasionan e intento comunicar este entusiasmo a mis alumnos” y “[...] permite transmitir la pasión por la investigación a los estudiantes”.

Interacción y comunicación

Aquí se incluyen los elementos que atañen directamente a la comunicación y al trabajo en equipo de alto nivel entre profesores y estudiantes, y entre estos últimos, por tratarse de un aspecto que favorece la colaboración y el intercambio de experiencias.

Los académicos revelan que es importante que los alumnos sepan que sus profesores son investigadores activos y tienen un papel importante en la producción de los conocimientos que se abordan en la docencia: “esto motiva en ellos una actitud de respeto a la autoridad académica del profesor y, como consecuencia, un mayor interés en las actividades de tutoría”.

Este acercamiento de los investigadores con los alumnos muestra una relación de acompañamiento con un alto sentido formativo. Al privilegiar la comunicación y el reconocimiento del otro, el que aprende, se configura un espacio privilegiado para el desarrollo de las investigaciones; a la vez que hace posible compartir los problemas y hallazgos que se presentan en los proyectos de los profesores,

se generan condiciones para indagar, analizar y debatir los temas de interés. A decir de uno de los profesores entrevistados: “los proyectos que como investigador tengo me ayudan a motivar a mis alumnos, ya que les cuento qué es lo que pienso y qué creo que está pasando y siempre se empieza el debate, lo cual enriquece tanto la formación de los alumnos como la mía”.

Acercar a los alumnos al desarrollo de la investigación ofrece, a su vez, la posibilidad de potenciar el trabajo, pues permite un acercamiento a la literatura y a los debates de los temas de vanguardia: “también provoca que la literatura y los debates de las asignaturas estén en la punta de lanza de la investigación”.

Ética, compromiso e identidad

Se trataron aspectos como: desarrollar investigación con los estudiantes, favorecer el crecimiento profesional y humano, y formar profesionales responsables, creativos y respetuosos en el ámbito profesional y con el medio ambiente. Por otro lado, se mencionaron temas como fomentar valores morales y principios éticos, y fortalecer la identidad institucional y del profesorado. A estos últimos se los ubica en ciertos momentos como “expertos” y como “autoridades académicas”.

Encontramos la presencia de un dilema en los académicos en torno a si los estudiantes deben o no llevar a cabo investigación en torno a los proyectos o líneas de investigación que desarrollan sus profesores, sin embargo, la postura que domina es la que considera que es positivo que los estudiantes articulen su trabajo con el de sus asesores.

Contextualización

Se refiere a que los temas que se abordan en las clases se relacionan con el contexto en general y a la importancia que éste tiene en los procesos de aprendizaje. Favorece que los alumnos construyan su propio punto de vista

sobre las problemáticas actuales, y propicia que se desarrollen estrategias y se definan posibilidades de aplicación. A su vez, la tutoría se beneficia con la búsqueda de explicación de la realidad y con la vinculación con el campo productivo; además, establece la conexión entre realidad y enseñanza teórica. En palabras de un académico:

Mediante el uso de la información de mis proyectos de investigación, les planteo problemas reales a los estudiantes. Uso datos reales y situaciones importantes, para que ellos procesen la información y tomen decisiones reales... He observado que la reacción de los estudiantes es mucho más propositiva, cuando saben que están usando datos reales y que el problema también es real.

Hasta aquí hemos analizado la categoría que obtuvo el mayor puntaje con respecto a la pregunta abierta del cuestionario: “la investigación influye en la docencia y en las tutorías”. Presentamos a continuación las otras tres categorías que, aunque tuvieron una menor presencia, ocuparon un lugar en las preocupaciones de los profesores e investigadores: articulación entre las dos funciones; problemas del vínculo; y la docencia influye en la investigación

Articulación entre las dos funciones

Aquí encontramos dos posturas: la primera se refiere al equilibrio entre investigación y docencia, y los argumentos son los siguientes: están completamente vinculadas, se complementan y retroalimentan, se asocian, son fundamentales, se interconectan, se afectan una a la otra, influyen, forman un vínculo virtuoso en la práctica y están “vinculados orgánica y positivamente”.

En la segunda postura se menciona que no necesariamente hay un equilibrio, puesto que ambas funciones son independientes; los académicos no buscan relacionar ambas

actividades, y cuando hay una relación, ésta es limitada. Un académico señaló al respecto:

En la investigación se quiere responder a una pregunta de investigación concreta con evidencia generada a partir de un proceso de síntesis. Por su parte, la docencia pretende exponer la manera de cómo funciona una disciplina considerando objetos diversos o preguntas de conocimiento más generales.

Problemas del vínculo

Se mencionaron los siguientes problemas: limitaciones de tiempo, poca flexibilidad en el posgrado, criterios inadecuados de evaluación académica, y el hecho de que algunos coordinadores de posgrado no siempre están interesados en los temas que proponen los académicos. También se manifestó que es necesario contar con “tutorados”, pues esto tiene impacto en el avance de sus investigaciones, aunque también señalaron que puede presentarse un desbalance a la hora de designar cotutorías y horas frente a grupo, que puede interferir con el desarrollo de los proyectos de investigación.

Por otro lado, algunos entrevistados expresaron que puede o no haber relación entre la investigación que se lleva a cabo y las clases que se imparten, ya que puede suceder que se dedique más tiempo a alcanzar los objetivos propuestos y esperados en la investigación y que, con ello, se disminuya el tiempo que se emplea en la planificación y seguimiento de la docencia.

Por último, se afirmó que hay burocratización en la universidad y se cuestionó la exigencia de numerosos y complicados trámites, que desde el punto de vista de los entrevistados se podrían automatizar y simplificar.

Nos pareció interesante el siguiente comentario, que cuestiona el menosprecio que algunas veces se hace a la docencia:

...la labor docente casi no es reconocida en comparación con la investigación. Mientras

que para evaluar la investigación hay parámetros muy claros... para evaluar la docencia no existen. Eso hace que para muchos académicos el dar clase signifique sólo cumplir un requisito, es decir, si se impartieron las clases o no, sin importar cómo lo hacen.

La docencia influye en la investigación

Aunque son pocas las respuestas que dieron los sujetos de la investigación en esta categoría, los temas que se trataron fueron diversos. Por ejemplo, se mencionó que, el hecho de que continuamente se produzcan cambios en la sociedad y en el conocimiento promueve la actualización de las materias y con ello la generación de nuevas investigaciones. Un académico indicó: “intento que mis líneas de investigación se potencien del intercambio con los estudiantes en el aula”.

Los académicos buscan dar clases en asuntos asociados a sus trabajos de investigación, lo que les permite relacionarlos con los temas que se presentan en las clases, estar al día en las técnicas y descubrimientos científicos asociados con las asignaturas y recibir retroalimentación de parte de los alumnos.

Algunos indicaron que la docencia ofrece oportunidades importantes para generar habilidades de investigación, pues al profundizar en la disciplina se encuentran maneras distintas de mejorar y enriquecer los proyectos. Consideraron que desde la docencia es posible fortalecer la relación con los estudiantes, la articulación entre la academia y el campo profesional, y la perspectiva de la disciplina.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Tanto en la revisión de la literatura, como en los resultados obtenidos, es notorio que para los académicos la investigación es la función sustantiva más importante, lo que deja a la docencia en un segundo lugar. Aunque en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) esta posición es predominante, los académicos de posgrado expresaron muchas

ideas acerca de los posibles vínculos entre ambas funciones, lo que refleja que se trata de una articulación compleja.

Considerando que el elemento de mayor relevancia en las universidades es el conocimiento, en las respuestas de los sujetos de investigación se hizo evidente la importancia de este aspecto en diversos procesos como: construcción del conocimiento; posibilidad de compartirlo con estudiantes, colegas y con distintos sectores y actores sociales; desarrollo de habilidades cognitivas; formación y actualización de los estudiantes y de los propios maestros; y su amplia difusión en distintos contextos nacionales e internacionales.

Llama la atención la coincidencia entre lo expresado tanto por los autores de la literatura revisada como por los académicos de la UNAM acerca del impacto que tienen aspectos como el tiempo y el esfuerzo que se dedican a la investigación y a la enseñanza con pesos diferenciados, así como el tema de los incentivos y recompensas que se otorgan fundamentalmente a la investigación. Está clara la necesidad de buscar apoyo y financiamiento para la investigación, cuando se hace referencia a la producción y difusión del conocimiento; y es evidente que todo ello puede contribuir al ejercicio de la docencia, aunque esto no siempre ocurre.

Además del tiempo y del esfuerzo que requieren la investigación y la docencia, los académicos expresaron su inconformidad con respecto a otras tareas que también deben llevar a cabo, como son la búsqueda de recursos complementarios, tareas de gestión, llenado de formatos y realización de trámites e informes que solicitan tanto la propia institución como los organismos externos.

Con respecto al problemático vínculo que se da entre ambas labores, uno de los temas recurrentes es el esfuerzo que se realiza para la formación de nuevos investigadores. También se consideró relevante la actualización permanente del profesorado.

De lo encontrado se pudieron distinguir diversas maneras de investigar y de enseñar

en la propia institución. Por ejemplo, el trabajo en los laboratorios es diferente al que se desarrolla en las aulas. En los primeros predomina el trabajo colaborativo y de equipo que puede no darse en otros espacios, como el que se produce cuando se da una docencia tradicional, que tiene un sentido de transmisión del conocimiento.

En los profesores de posgrado la tutoría tiene también un papel importante y muestra de manera clara una *transferencia* de los conocimientos del investigador hacia sus alumnos, en el sentido que mencionan Vidal y Quintanilla (2000).

Como se ha señalado, los autores de la literatura revisada para esta investigación generalmente han analizado el vínculo entre ambas funciones a partir de posturas extremas, como son la positiva y la negativa. Y mientras que en sus trabajos encontramos poca presencia de una relación nula, ésta sí se presentó en algunas de las respuestas de académicos de la UNAM, que hacen referencia, por ejemplo, a que algunos profesores no tienen proyectos de investigación, o que las materias que imparten no se vinculan necesariamente con sus líneas de indagación. Puede ser el caso de profesores de asignatura, y de los que imparten clase en los cursos básicos o en programas de posgrado de carácter profesionalizante.

Evidentemente la mayoría de los sujetos de la UNAM que respondieron el cuestionario

son investigadores. Si pensamos en los profesores de esa misma institución, cuya actividad fundamental es la docencia, veremos que, en muchos casos, no les es posible realizar actividades de investigación, pues tienen muchos grupos, grupos numerosos, y en algunas situaciones su situación laboral es desfavorable comparada con los profesores e investigadores de tiempo completo. Cabe recordar que las condiciones laborales en las universidades influyen de manera importante en la posibilidad de que los profesores se involucren de manera comprometida en proyectos de investigación.

Cuando en la docencia el académico toma una posición como investigador, impulsa un proceso reflexivo y formativo en los estudiantes y en sí mismo.

Si bien los autores revisados, así como algunos profesores de la UNAM, coinciden en señalar que un académico puede investigar sin dedicarse a la docencia, cuando se trata del nivel de posgrado consideramos que es imprescindible que se realicen las dos funciones.

A la pregunta que Bak y Han (2015) se plantearon de si ser un buen investigador implica necesariamente ser un buen profesor o viceversa, en el caso de la UNAM encontramos que no necesariamente existe una interdependencia entre ambas actividades, puesto que implican habilidades y conocimientos diferentes.

REFERENCIAS

- BAK, Hee-Je y Kim Do Han (2015), "Too much Emphasis on Research? An empirical examination of the relationship between research and teaching in multitasking environments", *Research in High Education*, vol. 56, núm. 8, pp. 843-860, en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11162-015-9372-0> (consulta: 4 de enero de 2018).
- BRAXTON, John (1996), "Contrasting Perspectives on the Relationship between Teaching and Research", *New Directions for Institutional Research*, vol. 1996, núm. 90, pp. 5-14, en: <https://doi.org/10-1002/ir.37019969003> (consulta: 23 de octubre de 2018).
- COLBECK, Carol (1998), "Merging in a Seamless Blend. How faculty integrates teaching and research", *The Journal of Higher Education*, vol. 69, núm. 6, pp. 647-671, en: <https://www.jstor.org/stable/2649212> (consulta: 23 de octubre de 2018).
- FERNÁNDEZ Cruz, Manuel y Asunción Romero (2010), "Indicadores de excelencia docente en la Universidad de Granada", *Revista Portuguesa de Pedagogía*, vol. 44, núm. 1, pp. 83-117, en: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/1031>

6.2/4807/1/9%20-%20Indicadores%20de%20excelencia%20docente%20en%20la%20Universidad%20de%20Granada.pdf?ln=pt-pt (consulta: 15 de agosto de 2017).

IZCARA Palacios, Simón (2014), *Manual de investigación cualitativa*, México, Fontamara.

PALALI, Ali, Roel Van Elk, Jonneke Bolhaar e Iryna Rud (2017), “Are Good Researchers also Good Teachers? The relationship between research quality and teaching quality”, La Haya, discussion paper 347, CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis, en: <https://www.cpb.nl/sites/default/files/omnidownload/cpb-discussion-paper-347-are-good-researchers-also-good-teachers.pdf> (consulta: 3 de febrero de 2018).

TESOURO, Montse y Juan Puiggalí (2015), “La relación entre la docencia y la investigación según la opinión del profesorado universitario”, *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, vol. 196, pp. 212-218, en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815040173> (consulta: 15 de febrero de 2018).

VIDAL, Javier y Miguel Quintanilla (2000), “The Teaching and Research Relationship within and Institutional Evaluation”, *Higher Education*, vol. 40, núm. 2, pp. 217-229, en: <http://www.jstor.org/stable/3448111> (consulta: 2 de marzo de 2018).

YAMANE, Taro (1979), *Estadística*, México, Harla.

Evaluación de competencias en la formación inicial de docentes de matemáticas

Propuestas para su implementación

ALONSO QUIROZ MEZA* | CRISTINA MAYOR RUIZ**

El objetivo del estudio fue describir las estrategias de evaluación que, de acuerdo con los propios formadores de profesores de matemáticas de educación media, sus jefes de carrera y sus estudiantes, contribuyen a evaluar competencias matemáticas. Mediante una metodología mixta de profundización, primero se aplicó una encuesta a 56 formadores de 25 carreras de Pedagogía de instituciones de Santiago de Chile, para averiguar sus opiniones, enfoque, criterios, métodos e instrumentos de evaluación. La muestra intencionada posterior quedó constituida por tres formadores que conocían y valoraban el enfoque, sus jefes de carrera y sus estudiantes. Los resultados reafirman la importancia de la co y la autoevaluación, así como la ampliación de dimensiones por evaluar, y el hecho de permitir que los resultados de pruebas de papel y lápiz puedan ser comunicados por los estudiantes a sus compañeros y, luego, discutidos con su profesor.

The purpose of this study was to document the assessment strategies that, according to professionals responsible for training middle-school math teachers, their department heads and students, are useful in assessing math skills. Through a mixed methodology of increasing-depth analysis, a survey was first applied to 56 training professionals in 25 Pedagogy departments from institutions in Santiago de Chile, to learn about their opinions, approaches, criteria, methods and instruments for evaluation. The subsequent purposive sample was made up of three trainers who were familiar with and evaluated the approach, their department heads and students. The results reaffirm the importance of co- and self-evaluation, as well as the expansion of dimensions to be evaluated, and the concept of allowing students to communicate the results of paper-and-pencil tests with their classmates, then discuss them with the teacher.

Palabras clave

Evaluación de competencias
Competencias matemáticas
Competencias específicas
Formación inicial docente
Estrategias de evaluación

Keywords

Competencies assessment
Math skills
Specific skills
Initial teacher training
Assessment strategies

Recepción: 21 de junio de 2018 | Aceptación: 16 de noviembre de 2018

* Académico de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Silva Henríquez (Chile). Magíster en Educación Matemática. Líneas de investigación: evaluación de competencias matemáticas; formación inicial docente. Publicación reciente: (2017), "Creencias y disposiciones de los formadores de profesores de matemáticas en Chile respecto del enfoque de formación por competencias y los criterios de evaluación asociados", *Foro Educativo*, núm. 29, pp. 93-117. CE: aquiroz@ucsh.cl

** Académica del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Sevilla (España). Doctora en Educación por la Universidad de Sevilla. Línea de investigación: agentes y procesos de orientación, formación y desarrollo profesional. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con C.A. Espallat), "Perfil lector de los estudiantes de Secundaria de la República Dominicana", *Ciencia y Educación*, vol. 1, núm. 1, 57-67. CE: crismayr@us.es

INTRODUCCIÓN

Reiteradas evaluaciones coinciden en que un gran porcentaje de la población chilena no internaliza de manera efectiva las competencias que le sirven para resolver los problemas matemáticos cotidianos (Cerdea y Pérez Wilson, 2014). Si bien Chile ocupa el primer lugar en América Latina en evaluaciones internacionales como PISA, está lejos del desarrollo alcanzado por países como Japón, Singapur o Malasia, ya que ocupa el lugar 51 dentro de los 65 países que participaron en el estudio (CIPER, 2013). Por su parte, aun cuando los currículos de formación de profesores están siendo formulados bajo la lógica de competencias, pareciera ser que, en materia de evaluación, se siguen aplicando las mismas formas tradicionales (aquellas que privilegian lo cognitivo y el uso de pruebas de papel y lápiz, así como las pruebas estandarizadas de selección múltiple), especialmente en las asignaturas que desarrollan contenidos disciplinares, como es el caso de la matemática.

El presente artículo da cuenta de los resultados de un estudio de carácter fenomenológico, cuyo propósito fue indagar en las estrategias que, de acuerdo con los formadores de profesores de matemáticas de educación media, sus jefes de carreras y sus estudiantes, permiten evaluar competencias matemáticas en el contexto de la formación inicial docente (en adelante, FID) en Chile. Los resultados muestran las estrategias detectadas, lo que denotaría que es posible transitar desde formas tradicionales de evaluación hacia metodologías más apropiadas al enfoque de formación por competencias.

El interés de abordar el tema desde los formadores de profesores de matemáticas se debe a su rol ejemplificador, toda vez que no sólo contribuyen a transponer contenidos matemáticos, sino que, mediante su ejemplo, introducen la forma en la que éstos deberán ser tratados. En efecto, un estudio realizado por Rojas y Piquet (2013: 475) concluye que “el

mayor elemento de impacto en las prácticas instruccionales de los formadores es la coherencia entre éstas y el modelo didáctico que se quiere que los estudiantes construyan y apliquen en el aula”.

PROBLEMA Y OBJETIVOS

El enfoque de formación por competencias se ha extendido por el mundo y Chile no ha sido la excepción; sin embargo, pareciera haber un retraso en su puesta marcha en el ámbito de la formación de profesores de matemáticas, particularmente en el campo de la evaluación. Un rastreo de los eventos nacionales de educación y de artículos en revistas de alto impacto dedicadas a la FID reveló que en Chile no existen estudios a nivel nacional acerca de la puesta en práctica del enfoque de formación por competencias por parte de los formadores de profesores de matemáticas (Torres-Alonso *et al.*, 2015). De igual forma, la existencia de una diversidad de propuestas formativas sin haber acuerdo en torno a los aspectos básicos de la FID afecta negativamente la calidad de dicha formación (Ávalos, 2004). Por ejemplo, esta discrepancia puede expresarse numéricamente en el hecho de que 87.5 por ciento de los encuestados que participaron en la primera fase cuantitativa de este estudio mostró una valoración positiva hacia la evaluación de competencias, aunque sólo 26.9 por ciento declaró implementar estrategias evaluativas coherentes con el enfoque. Así, desde el ámbito de la evaluación surge la pregunta fundamental del estudio: ¿a qué estrategias recurren quienes más se acercan a este enfoque para evaluar competencias matemáticas en la FID de educación media? El objetivo del presente artículo es presentar las estrategias de evaluación, es decir, los criterios, métodos e instrumentos evaluativos que, a juicio de los formadores, jefes de carreras y sus estudiantes, contribuyen a evaluar competencias matemáticas en asignaturas del plan de estudio de la FID de educación media en Chile.

MARCO TEÓRICO

El enfoque de formación por competencias

Actualmente, la necesidad de que las personas aprendan matemáticas gracias a pedagogías apropiadas es un fin deseable del sistema educativo (Valero, 2017). Un enfoque que contribuye a tal propósito es el denominado “formación por competencias”, el cual se distingue por ofrecer una visión amplia del aprendizaje en donde la síntesis, la articulación, lo dinámico y el protagonismo de los sujetos que aprenden pasa a ser lo relevante. En el caso chileno el enfoque está plasmado en el documento oficial del Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2009), titulado “Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios”.

En general, la evolución del concepto de competencia se ha producido conforme a tres orientaciones principales: un primer camino encauzado hacia las empresas, cuyo centro son las tareas por desarrollar; en segundo término, uno orientado a la excelencia profesional, focalizado en el perfil que debe lograrse; y una tercera perspectiva orientada hacia la preparación del ser humano para la vida, con una visión holística y compleja (Chamaco, 2008). Para Perrenoud (1996) lo relevante de la competencia es su capacidad de movilizar recursos cognitivos para hacer frente a situaciones que le son propias a cada individuo y que le permitirán realizar una actividad determinada con un criterio establecido.

Formación de profesores

El estudio realizado por Alcaraz *et al.* (2012) reveló tres factores clave para la FID: libertad, conexión con la práctica y trabajo con textos y debates. De estos tres aspectos, la primera es imprescindible para que los estudiantes puedan acceder a información veraz, organicen su trabajo y tomen decisiones que impliquen la modificación de sus prácticas educativas. En tal sentido, resaltan estrategias metodológicas como

la síntesis y el análisis crítico de libros, presentaciones, mapas conceptuales, resolución de problemas, estudio de casos, trabajos por proyectos, prácticas externas, debates, simulaciones, proyecciones y visitas, entre otras (Sánchez y Gairín, 2008). Lo anterior implica el diseño de actividades de aprendizaje que consideren los intereses y las necesidades de los estudiantes en su diversidad, en un proceso en ciclos recurrentes no lineales, con tareas que puedan ejecutarse en grados crecientes de dificultad, y de orden cada vez más complejo y profundo. En ellas se incluyen elementos tales como el planteamiento de hipótesis, la resolución de problemas, la búsqueda de nueva información, la estructuración de información y el cambio de registros de representación (Sánchez y Gairín, 2008).

A nivel macro, Sevillano (2009) sostiene que la formación por competencias requiere de la implementación de una triple intervención: normativa (reglamentos, directrices y orientaciones de implementación); de soporte financiero (para la difusión y la capacitación de los formadores y del personal administrativo); y de seguimiento (para diagnosticar las condiciones para la implementación y la evaluación permanente del proceso).

A nivel micro, los formadores deben estar alertas respecto de las dificultades derivadas de la exigencia de producir cambios automáticos y en el corto plazo, considerando su tendencia hacia el conservadurismo (García y Gairín, 2011). El desafío de la FID será, entonces, moldear profesores competentes, es decir, con una profunda comprensión del saber disciplinar y pedagógico, lo que implica, entre otras cosas, realizar el seguimiento del aprendizaje de sus estudiantes y apoyarlos en la superación de sus dificultades de aprendizaje (Juárez y Arredondo, 2017). El Cuadro 1 presenta la aproximación de Jofré (2009) al tema; en ella se describen las competencias profesionales docentes y la metacompetencia de la profesión.

Cuadro 1. Síntesis de las competencias profesionales docentes

		Metacompetencias de la profesión docente				Contexto
		Competencias técnicas	Competencias metodológicas	Competencias sociales	Competencias personales	
		Saberes relacionados con el quehacer pedagógico	↔ Vinculación del saber con la realidad del alumno	↔ Disposición para comprender y trabajar con otros	↔ Ética de la profesión docente	
		↑	↑	↑	↑	
		Funciones de la profesión docente				Contexto
		<ul style="list-style-type: none"> • Didácticas: planificación, desarrollo de lo planificado, evaluación. • Tutoriales: acompañamiento del proceso de aprendizaje de cada alumno. • Vinculación con el medio social: comunicación con las redes de los alumnos. • Formación permanente e innovación: desafío para todo profesional en la actualidad. 				

Fuente: elaboración propia con base en Jofré, 2009.

Particularmente en el campo de la formación de profesores de matemáticas, Deborah Ball y colaboradores (Ball *et al.*, 2005; Ball *et al.*, 2008; Hill *et al.*, 2004; Hill *et al.*, 2008) han desarrollado un modelo (Cuadro 2) que persigue formar docentes competentes; para ello

proponen la noción de “conocimiento matemático para la enseñanza” (MKT, por sus siglas en inglés), el cual definen como “el conocimiento matemático que utiliza el profesor en el aula para producir instrucción y crecimiento en el alumno” (Hill *et al.*, 2008: 374).

Cuadro 2. Conocimiento matemático para la enseñanza

Conocimiento del contenido		Conocimiento pedagógico del contenido	
Conocimiento común del contenido (CCK)	Conocimiento especializado del contenido (SCK)	Conocimiento del contenido y de los estudiantes (KSC)	Conocimiento del currículo
Conocimiento en el horizonte matemático		Conocimiento del contenido y de la enseñanza (KCT)	

Fuente: elaboración propia con base en Hill *et al.*, 2008.

El conocimiento común del contenido (CCK, por sus siglas en inglés) se refiere a lo que una persona requiere saber de matemáticas para desenvolverse de manera adecuada en su vida, por ejemplo, para calcular el monto a pagar por un préstamo y su tasa de interés. El conocimiento especializado del contenido (SCK), en tanto, se vincula con la matemática que se requiere saber para enseñar: el futuro profesor deberá conocer, por ejemplo, las diferentes demostraciones del teorema de Pitágoras. Luego está el conocimiento en el horizonte matemático, que significa que el docente

debe ubicar el contenido a enseñar en el mapa de la matemática (por ejemplo, si va a enseñar fracciones, debe tener claro que antes están los números enteros, que las fracciones están insertas en los números reales, etc.).

En relación directa con el conocimiento del contenido está el conocimiento pedagógico del contenido. En él se encuentra el conocimiento del contenido y de los estudiantes, esto es, el conocimiento de cómo éstos aprenden y cuáles son los errores más frecuentes que cometen (por ejemplo, saber que cuando se enseñan las operaciones con números enteros se

produce una confusión frecuente entre la adición y la multiplicación de números con signo negativo). El conocimiento del contenido y de la enseñanza, en tanto, implica saber motivar un tema, decidir qué ejemplos son los más adecuados, qué tipo de demostración usar (al enseñar potencias, por ejemplo, se puede recurrir a la bipartición celular y al cuento del inventor del ajedrez). Como se aprecia, ser un formador de profesores de matemáticas competente exige un conocimiento no sólo disciplinario, sino que además se debe evidenciar un amplio conocimiento matemático para la enseñanza.

Evaluación de competencias

Todo el esfuerzo pedagógico por implementar el sistema de competencias no tendría sentido si sólo se utilizara una evaluación centrada en los conocimientos. Sin embargo, esto —que parece tan evidente— es muy difícil de lograr; de hecho, la evaluación ha sido la mayor debilidad en las universidades que han implementado este enfoque (Villa *et al.*, 2013). La dificultad radica en que se requiere determinar estándares de contenido y de desempeño; los primeros son descripciones de conocimientos y habilidades específicas sobre las que se espera que los examinados demuestren su dominio; en tanto que los estándares de desempeño corresponden a descripciones del grado de desempeño de los examinados respecto de categorías preestablecidas (Rodríguez Morales, 2017). Además, es necesario vincular las competencias con indicadores, y éstos, a su vez, con sus respectivas evidencias. Las rúbricas o descriptores de desempeño permiten dejar claro, tanto al docente como al estudiante, los matices del comportamiento esperado (Villa *et al.*, 2013). Así mismo, si una de las capacidades relevantes que se quiere desarrollar en los estudiantes es que autorregulen sus conductas intelectuales, la evaluación de competencias deberá incluir esta perspectiva (Fernández *et al.*, 2013). Por último, como señalan Villa y Poblete (2011), muchos autores consideran que la evaluación debería reflejar

la experiencia personal y la reflexión que el estudiante hace respecto de ella.

En este sentido, la preocupación por la evaluación formativa tiene relación, sobre todo, con las dificultades que se presentan para su implementación (Martínez, 2013). Popham (2013), por ejemplo, hace un llamado a la evaluación transformativa y deja en evidencia que lo que hoy en día reconoce la práctica educativa como evaluación no es tal, sino que se reduce a la aplicación de una serie de pruebas o test que permiten comprobar resultados de lo aprendido.

Por su parte, un estudio realizado por Cuenca *et al.* (2018), con una población de 112 estudiantes de ciencias, muestra una forma de evaluar competencias mediante un sistema basado en contextos, construido sobre la base de la teoría de respuesta al ítem (TRI); esta teoría utiliza un modelo matemático logístico para describir la relación entre el nivel de habilidad de un estudiante y la probabilidad de que éste entregue una respuesta correcta al ítem. Los resultados muestran un aumento del rendimiento de un 12.94 por ciento respecto de una prueba tradicional; sin embargo, el porcentaje de errores en la elaboración de los ítems derivó en la generación de un programa de mejoras para el diseño de los ítems bajo esta modalidad.

Cabe recordar que las competencias no son variables de una tarea, sino de un sujeto, por lo cual no se puede plantear *a priori* a qué proceso le corresponde cuál tarea (debido a que la persona puede realizar la tarea de diferentes maneras). En este sentido, para evaluar competencias el profesor debe proponer tareas de distinto nivel de complejidad: reproducción y procedimientos rutinarios, conexión para resolver problemas estándares y reflexión para resolver problemas originales (Rico, 2007).

Otra propuesta metodológica para evaluar competencias en estudiantes universitarios de primer año es la formulada por Cubero-Ibáñez *et al.* (2018), quienes ponen énfasis en los entornos virtuales de aprendizaje. Los tres componentes de su propuesta son:

disponer de un entorno virtual de evaluación adecuado, diseño y uso de tareas complejas y elaboración y uso de e-rúbricas analíticas. Lo anterior evidencia la necesidad de cambiar las prácticas de evaluación, asumiendo que esta transformación no estará dada por un simple aumento de los conocimientos de los docentes gracias a talleres de actualización, sino que constituye un proceso mucho más amplio y complejo (Pérez González *et al.*, 2015).

La evaluación en matemáticas

La dialéctica entre práctica y objeto, entre competencia y conocimiento, se puede mostrar mediante el análisis ontosemiótico de las prácticas matemáticas puestas en juego para la resolución de un problema matemático (Godino *et al.*, 2017).

Actualmente, en el desarrollo de competencias la evaluación hace referencia a los contenidos, las habilidades, las actitudes y las estrategias de aprendizaje (Masero *et al.*, 2018). En el caso de las competencias matemáticas específicas, las situaciones o contextos definen los ámbitos en los que se sitúan los problemas, es decir, aquella parte del mundo del estudiante (futuro profesor) que se localiza en las demandas cognitivas hacia él. Se distinguen aquí diversos ámbitos de acuerdo con la cercanía o lejanía del profesor en formación: personal (por ejemplo, resolver un problema de teselación para el embaldosamiento de su casa); educacional/profesional (diseñar escalas de notas usando el modelo lineal); público y científico (calcular el ritmo de crecimiento de una población de bacterias). Luego, y de manera relevante, aparece la competencia didáctica del futuro profesor, que incluye tanto la función de la evaluación del proceso de aprendizaje de los estudiantes, como de los procesos de enseñanza (Ricart y Estrada, 2017).

En síntesis, la evaluación de competencias requiere que ésta se encuentre inserta en un sistema de formación por competencias que incluya los aspectos curriculares y metodológicos correspondientes. En el caso de

las competencias matemáticas específicas, el conocimiento matemático para la enseñanza es una eficaz herramienta para analizar y focalizar lo que el profesor debe querer y poder hacer en su labor profesional. La mirada fenomenológica ofrece, en este sentido, organizar los contenidos de la matemática escolar en grandes ideas principales, de manera que lo conceptual queda al servicio de lo procedimental; lo anterior se debe a que la evaluación de competencias requiere de una organización y de medios evaluativos diferentes de los que se utilizan tradicionalmente, por ejemplo, uso de plataformas virtuales, trabajos en equipo y aplicación de matrices de valoración del desempeño de los estudiantes, entre muchos otros.

MARCO METODOLÓGICO

Diseño

Este estudio corresponde a la segunda fase de la investigación “Análisis de las concepciones y estrategias para evaluar las competencias matemáticas específicas que ponen en juego los formadores de profesores de educación media en Chile”. En la primera fase, de carácter cuantitativo, se aplicó un cuestionario a una muestra censal de 56 formadores de profesores de matemáticas de educación media a lo largo del país, con el propósito de determinar sus disposiciones respecto del enfoque de formación por competencias y sus criterios de evaluación asociados. A partir de los resultados de esta fase, se logró identificar a aquellos formadores con un mayor conocimiento y valoración del enfoque, mismos que fueron seleccionados para la muestra intencionada de la segunda fase, cuyos resultados son los que se presentan en este artículo. En esta fase se asumió un diseño cualitativo (Fig. 1) con la finalidad de conocer en detalle las concepciones de los participantes respecto del enfoque de formación por competencias. Para ello, se realizaron entrevistas a los formadores de docentes, sus jefes de carreras, grupos de discusión con alumnos y análisis documentales en

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: elaboración propia.

una muestra intencionada en tres instituciones formadoras de profesores de matemáticas de educación media. En este caso, el criterio de selección fue, por una parte, la viabilidad del estudio (debían ser instituciones ubicadas en Santiago de Chile) y que éstas fueran representativas del tipo de universidad existente en el país (universidades estatales, privadas confesionales y privadas laicas).

Sujetos

De entre los 56 formadores de profesores de matemáticas del país se seleccionó a aquéllos que, de acuerdo con las respuestas de un cuestionario en línea, evidenciaron una mayor disposición hacia el enfoque de formación

por competencias. Se decidió seleccionar a tres formadores, atendiendo a criterios de factibilidad (que pertenecieran a instituciones de Santiago de Chile) y diversidad (se privilegió que las personas fueran representativas de los tipos de universidad existentes en el país (universidades estatales, privadas confesionales y privadas laicas). Con el fin de complementar y triangular la información en cada institución a la que pertenecían los formadores seleccionados se consideró también a los jefes de carrera y a los estudiantes de dichos formadores, así como los instrumentos de evaluación utilizados por ellos. Participó en el estudio un total de 24 personas: tres formadores, tres jefes de carrera y 18 estudiantes.

Tabla 1. Caracterización de los formadores

	Cód.	Edad	Tipo de institución	Género	Antigüedad en la docencia
Formador 1	F1	42	Privada confesional	Masculino	3 años
Formador 2	F2	38	Privada laica	Masculino	5 años
Formador 3	F3	61	Estatal	Masculino	25 años

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Caracterización de los jefes de carrera

	Cód.	Género	Tipo de institución	Antigüedad en el cargo	Años de acreditación
Jefe de carrera 1	JC1	Femenino	Privada confesional	3 años	5 años
Jefe de carrera 2	JC2	Masculino	Privada laica	2 años	3 años
Jefe de carrera 3	JC3	Masculino	Estatal	5 años	6 años

Fuente: elaboración propia.

En relación con los grupos de discusión, se solicitó a cada formador que permitiera el acceso del equipo investigador a uno de sus cursos de primer año. Luego se conversó

con sus estudiantes, explicándoles la actividad y convocándolos para una fecha y hora determinadas.

Tabla 3. Caracterización de los estudiantes

	Cód.	Integrantes	Tipo de institución	Género	Nivel de estudios
Grupo de discusión carrera 1	GD1	10	Privada laica	8 femenino; 2 masculino	Primer año
Grupo de discusión carrera 2	GD2	8	Estatal	3 femenino; 5 masculino	Primer año
Grupo de discusión carrera 3	GD3*	—	Privada confesional	—	—

Fuente: elaboración propia.

* El GD3 no pudo realizarse debido a que los estudiantes estuvieron en un paro que se extendió por todo el periodo que duró el trabajo de campo.

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta fase cualitativa fueron: entrevistas que se aplicaron a formadores y a jefes de carreras; grupos de discusión; y una lista de cotejo para verificar la existencia de componentes de evaluación por competencias en instrumentos aplicados por los formadores participantes.

Se realizaron dos entrevistas a los formadores, puesto que en Chile los estándares orientadores para la FID de matemáticas implican que éstos deben conducir el aprendizaje (es decir, lo que directamente debe enseñar el profesor, lo cual se abordó en la primera entrevista) y deben demostrar competencia disciplinaria, o sea, lo que deben saber, pero no necesariamente deben enseñar (lo que se indagó en la segunda entrevista).

Con esta finalidad se elaboraron dos guiones de entrevistas semiestructuradas, los cuales fueron validados en contenido y constructo mediante pruebas de concordancia de jueces. De este proceso se desprendieron los libretos que se utilizaron tanto con los jefes de carrera, como con los grupos de discusión.

Los instrumentos más importantes en la recogida de información fueron las entrevistas a los formadores, las que fueron sometidas a validación de expertos, tanto en su contenido como en su fiabilidad, mediante el criterio de

concordancia de jueces pertenecientes a tres de las universidades más prestigiosas del país —Universidad de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile y Universidad de Santiago de Chile—. Los tres jueces son destacados expertos en las áreas temáticas del estudio: dos de ellos en competencias matemáticas y el otro en formación de profesores de matemáticas. Se envió a cada experto una versión preliminar del guion 1 junto con una escala Likert para la valoración de las preguntas, y una columna para que realizaran sus comentarios y aportes. Una vez incorporadas sus sugerencias, se les envió nuevamente el instrumento y se concertó una entrevista con el objetivo de aclarar dudas e interpretaciones de la validación. Este proceso se repitió con el guion 2.

La Tabla 4 muestra que, con un nivel de confianza de 95 por ciento, se confirmó la concordancia de los jueces, con una significancia de 0.819.

Por su parte, con un porcentaje de 95 por ciento de confianza se confirmó el acuerdo de los tres jueces respecto de la construcción del guion 2, con una significancia de 0.135.

Para esta prueba, el valor crítico de significancia fue de 0.95, puesto que se consideró un 95 por ciento de confianza; por tanto, la hipótesis nula sólo se rechaza para valores mayores

Tabla 4. Salida de SPSS. Resumen prueba de hipótesis para el guion 1

Hipótesis nula	Test	Significancia	Decisión
Las distribuciones de guion 11, guion 12 y guion 13 son las mismas	Análisis de dos vías de Friedman de varianza por rangos de muestras relacionadas	0.819	Retener la hipótesis nula

Nota: guion 11: valoración del guion 1 por el juez 1; guion 12: valoración del guion 1 por el juez 2; guion 13: valoración del guion 1 por el juez 3.

Fuente: elaboración propia.

Tabla 5. Salida de SPSS. Resumen prueba de hipótesis para el guion 2

Hipótesis nula	Test	Significancia	Decisión
Las distribuciones de guion 21, guion 22 y guion 23 son las mismas	Análisis de dos vías de Friedman de varianza por rangos de muestras relacionadas	0.135	Retener la hipótesis nula

Nota: guion 21: valoración del guion 2 por el juez 1; guion 22: valoración del guion 2 por el juez 2; guion 23: valoración del guion 2 por el juez 3.

Fuente: elaboración propia.

al valor crítico. En este caso, se obtuvieron los valores de significancia 0.819 y 0.135 para los guiones 1 y 2 respectivamente, por lo que se aceptó la hipótesis nula. Esto significa que las distribuciones de las valoraciones que realizó cada uno de los jueces a cada ítem del guion tendieron a converger, lo que prueba la concordancia de las valoraciones de los tres jueces en los tres guiones evaluados.

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se recogió la información, se transcribieron los datos y se redujeron, con la finalidad de que el tratamiento de la información fuera ordenado y riguroso.

La primera parte se realizó mediante grabaciones de las entrevistas y de los grupos de discusión; luego, se convirtieron los archivos de audio en archivos de texto y se traspasaron al programa Atlas.Ti, versión 7.5.17.

Ahora bien, puesto que el objetivo del estudio era describir las estrategias, criterios, métodos e instrumentos evaluativos que, de acuerdo con los participantes, contribuían a evaluar competencias matemáticas, las categorías a explorar tuvieron en consideración dichos aspectos (Tabla 6); para ello se rescataron afirmaciones o párrafos relevantes, con el fin de clasificarlos de acuerdo con las categorías definidas.

Tabla 6. Categorías y códigos para el análisis de los datos cualitativos

Categoría	Código	Mención	Frecuencia (%)
Criterios de evaluación de competencias. Corresponden al <i>qué evaluar</i> , es decir, a los focos en los que el formador centra su atención al evaluar los aprendizajes de sus estudiantes; a los métodos e instrumentos de evaluación de competencias, y a los estándares.	Criterios de evaluación	Comunicación de resultados	100
		Construcción de modelos	67
		Uso de modelos	100

Tabla 6. Categorías y códigos para el análisis de los datos cualitativos (continuación)

Categoría	Código	Mención	Frecuencia (%)
Métodos de evaluación de competencias. Se relacionan a <i>cómo evaluar</i> . Incluye el conjunto de instrumentos de evaluación, así como su organización. Se expresan en el plan de evaluación de la asignatura.	Métodos de evaluación	Comunicación de expectativas	67
		Uso de plataforma Moodle	67
		Multiplicidad de instrumentos	100
		Co y autoevaluación	67
Instrumentos de evaluación. Se refieren a <i>con qué evaluar</i> , esto es, cada una de las herramientas que se utilizarán para evaluar.	Instrumentos de evaluación	Pruebas escritas	100
		Controles	100
		Interrogación oral	67
		Listas de cotejo	67
		Informes de talleres	100
		Rúbricas	33

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

Los resultados que se describen en este apartado corresponden, de acuerdo con las opiniones de los participantes (formadores, jefes de carrera y estudiantes), a las estrategias de eva-

luación de su práctica, esto es, a lo declarado por ellos. La nomenclatura utilizada para referirse a las afirmaciones textuales de los entrevistados (Tabla 7) considera la procedencia y, en el caso de los formadores, si la entrevista corresponde a la primera o la segunda instancia.

Tabla 7. Nomenclatura utilizada para la descripción de la información recogida

Nomenclatura	Significado
F11	Formador institución 1 en entrevista 1
F12	Formador institución 1 en entrevista 2
F21	Formador institución 2 en entrevista 1
F22	Formador institución 2 en entrevista 2
F31	Formador institución 3 en entrevista 1
F32	Formador institución 3 en entrevista 2
JC1	Jefe de carrera institución 1
JC2	Jefe de carrera institución 2
JC3	Jefe de carrera institución 3
GD1	Grupo de discusión de estudiantes institución 1
GD2	Grupo de discusión de estudiantes institución 2
GD3	Grupo de discusión de estudiantes institución 3

Fuente: elaboración propia.

Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación determinan los focos, es decir, *qué evaluar*, y se expresan mediante indicadores que establecen el nivel de desarrollo de la competencia. En muchas ocasiones los profesores aplican criterios que no explicitan como tales, por ejemplo, cuando se permite el uso de calculadora o que los estudiantes respondan la prueba escrita en 15 minutos, es decir, con su elección manifiestan cuál es el foco de la evaluación realizada. En el primer caso, puede ser que el objeto a evaluar sea precisamente el uso de calculadora, en tanto que, en el segundo, el foco pudiera estar centrado en la memorización de un conjunto de fórmulas geométricas.

Aquí, las preguntas contempladas para el estudio fueron dos: a) ¿qué aspectos del desempeño de los estudiantes le parece importante evaluar para obtener las evidencias de aprendizaje esperadas?; y b) ¿qué estrategias aplica o le parecen pertinentes y posibles de aplicar para evaluar el desempeño de los estudiantes y que contribuyan al desarrollo de competencias matemáticas específicas?

Respecto de los criterios para evaluar competencias, los estudiantes manifestaron que el foco debía estar en la comunicación oral y escrita, con énfasis en la primera:

...es difícil pararse delante de la sala y escribir derecho, saber si está bien el tono de voz, por ejemplo, si está bien pulido el vocabulario, entonces eso en una prueba... eso uno no lo ve, uno lo escribe, pero cuando uno está delante a veces se tranca y se enredan las palabras (GD1).

Pero sin dejar de lado la comunicación escrita:

Igual tendría que tener algo de escrita, así como tenemos ahora, porque tenemos que saber escribir en forma matemática (GD2).

En el caso de los formadores, sus criterios coinciden con lo manifestado por los estu-

diantes. Destaca la importancia de la justificación de los resultados, los aspectos metacognitivos, el orden y la comprobación de los resultados:

Yo siempre termino mis cursos con una exposición de los estudiantes donde ellos mismos se miden (F31).

...en nuestro caso, como son profesores de matemáticas, donde más pueden evidenciar si, por ejemplo, aprendieron a resolver inecuaciones, es si pueden explicarlo a sus compañeros, más que resolverlo en el cuaderno o en la prueba (F21).

Por último, desde el conocimiento matemático y de la enseñanza, los formadores ponen el énfasis en la comunicación de los criterios de evaluación a los estudiantes. Al respecto señalan, por ejemplo, que no es suficiente que una determinada asignatura contemple tres pruebas con sus respectivos porcentajes y titulares de los temas a evaluar:

En mis cursos, por lo menos, las reglas del juego están dadas, los estudiantes saben lo que se les va a preguntar y no por eso tú vas a regalar la nota (F31).

Ello implicaría hacer explícitas y públicas las expectativas educativas o, al menos, los criterios con los cuales van a ser evaluados los estudiantes, aunque esta postura no es compartida por todos los formadores:

No estoy de acuerdo, porque uno les puede estar avisando de qué manera proceder, puede estar dando pistas y dejando algunos desarrollos que ellos podrían llegar a realizar por su cuenta y que uno no tenía considerados y esa no es la idea (F11).

En síntesis, de acuerdo con lo expresado por los sujetos del estudio, en un plan de evaluación es muy relevante considerar la

comunicación oral y escrita, la justificación de resultados y la metacognición. Por último, para algunos formadores es necesario explicar a sus estudiantes las expectativas que tienen acerca de su desempeño, en tanto que otros estuvieron en desacuerdo, ya que ello podría inhibir la creatividad de los estudiantes.

Métodos de evaluación

Los métodos de evaluación se refieren a *cómo* efectuarla una vez que se han determinado los criterios y comprenden los modos de organización de las evaluaciones (por ejemplo, si se realizará primero un taller, luego una prueba escrita para continuar con tres controles, etc.), así como las condiciones y tiempos en que éstas serán aplicadas.

En Chile, la importancia que adquiere el conocimiento y la aplicación de los métodos de evaluación de los aprendizajes está señalada en el Estándar Pedagógico 6 para la FID en matemática para educación media del país: “Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica” (MINEDUC, 2012: 18). Sin embargo, hay que señalar que los métodos para evaluar competencias han sido poco estudiados, sobre todo en lo que respecta a la retroalimentación (Evans, 2013).

Las preguntas relativas a los métodos de evaluación interpelaban a los sujetos de la muestra a elegir tres formas de evaluación que debían estar presentes en cualquier curso inicial de matemáticas; además, debían justificar sus elecciones y jerarquizarlas en función de competencias matemáticas específicas.

El análisis de las respuestas arrojó una variada, pero precisa gama de herramientas e instrumentos por utilizar. Por ejemplo, hubo consenso entre los formadores, jefes de carrera y estudiantes en que las pruebas escritas son insuficientes para evaluar desempeños complejos: “tal vez el papel como que se queda corto, o sea, creo que tiene que complementarse con más elementos” (F21). Del mismo

modo, además de las pruebas los participantes señalaron que deberían incluirse controles intermedios, ya que éstos favorecen la autorregulación en el estudio: “es un mecanismo de control, pero para él [se refiere al estudiante]” (F32).

Lo anterior se puede vincular con el uso de plataformas virtuales de gestión de aprendizajes, como Moodle:

Valdría la pena diseñar un curso en plataforma Moodle, con una cantidad de tareas programadas... ahí se vería cómo la evaluación realmente se va transformando en un elemento que ayuda, que no es sólo reflejo de lo que sabe [el estudiante], sino que además está apoyando para que aprenda más (F12).

Pese a lo anterior, algunos estudiantes manifestaron sus críticas respecto del trabajo en aulas virtuales:

A pesar de que es una actividad colectiva, al final termina siendo una actividad individual y no es comparable con una actividad grupal presencial (GD1).

Por su parte, tanto la discusión interactiva como las disertaciones son valoradas positivamente por los formadores como medios que ayudan a desarrollar competencias.

Generalmente lo que yo incorporo es la evaluación de algunos trabajos grupales, porque siento que es donde ellos pueden desarrollar ciertas habilidades, que no logran por sí solos, cada individuo por separado (F11).

Creo que la situación de aprendizaje en el pizarrón, y sobre todo cuando uno se ve enfrentado a preguntas de sus pares, es mucho más fuerte y potente que cuando está entrevistándolo el profesor (F31).

Acerca de incluir la coevaluación y la autoevaluación, existen opiniones diversas; quienes

están a favor sostienen que son adecuadas, porque contribuyen a la autorregulación:

...que se autoevalúe para que vea si lo está haciendo bien o mal, pero para eso tiene que estar la gente preguntando y preguntándose (F31).

Los estudiantes que participaron en los grupos de discusión también se manifestaron a favor de integrar estas estrategias, aunque con algunas apprehensiones:

Sí, podría ser una forma interesante. El interactuar con los estudiantes hace que uno aprenda cómo están pensando y tomar una idea me hace reflexionar acerca de ella (GD1).

Estoy de acuerdo en que nosotros juzguemos al compañero que está haciendo la clase, que comentemos, “no me gustó lo que hiciste porque lo hiciste muy rápido”, pero evaluarlo... yo siento que no estamos preparados para evaluar a otra persona, encuentro que decir un comentario es mejor que evaluar a un compañero con nota (GD2).

Así mismo, los entrevistados complementaron sus apreciaciones al señalar que, si lo más importante dentro de todo el proceso es la evaluación, la coevaluación debería servir para ayudar a que otro obtenga una mejor nota y, en general, los alumnos lo entienden así.

En síntesis, los resultados indican que los procedimientos para evaluar competencias matemáticas específicas deberían estar acordes con la complejidad de dichas competencias y, además, incluir baterías de instrumentos que vayan desde las clásicas pruebas y controles escritos, pasando por las disertaciones y el uso de plataformas virtuales, hasta llegar a los talleres, incluyendo la coevaluación y la autoevaluación como formas eficientes para lograr autorregulación y autonomía de aprendizaje por parte de los estudiantes.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación responden a los recursos con los que se llevarán a cabo las evaluaciones definidas por los métodos; por ejemplo, si en éstos se declara que se hará una disertación, el instrumento a utilizar puede ser una lista de cotejo o, mejor aún, un conjunto de rúbricas para evaluar dicha presentación.

La elaboración de instrumentos para evaluar competencias es una tarea compleja que no sólo incluye las pruebas tradicionales, sino que busca enriquecerlas y complementarlas con otras fuentes de información que den luces acerca del desempeño de los estudiantes. Preguntas como qué información utilizaría para determinar el nivel de experticia del estudiante, cómo se desagregaría esa información para transformarla en evidencias de aprendizaje y qué tipo de instrumentos usaría son algunos de los reactivos utilizados en las entrevistas.

Ahora bien, puesto que las pruebas tradicionales seguirán presentes por un buen tiempo —dadas las dificultades para romper con paradigmas evaluativos tan arraigados—, resultó interesante para el estudio indagar acerca de algunos instrumentos que, a juicio de los entrevistados, favorecían el desarrollo de competencias. En esta línea, el formador 2 relevó un tipo especial de prueba en donde se explicitan los criterios e indicadores por evaluar y que, además, cuenta con una segunda instancia de aplicación:

Generalmente las pruebas tienen dos o tres criterios; puede que logre uno, puede que logre los dos, o ninguno. Pero también puede ser que, por ejemplo, logre los dos, pero no a la perfección, o sea, de cierta forma. También tiene la instancia de volver a rendir la prueba, entonces el estudiante, con base en su resultado, regula en qué va a hacer énfasis en la evaluación siguiente. Por ejemplo, en algunos

casos, si logra el primer criterio parcialmente, pero no los dos, no se va a dedicar a estudiar lo que ya logró [sino] lo que no logró (F21).

En este tipo de pruebas se evalúan por lo general tres criterios: el manejo conceptual, las aplicaciones y las demostraciones. A su vez, cada criterio tiene tres indicadores de desempeño asociados y luego están los ítems de la prueba, que son los que determinan si el indicador se cumplió o no. La puntuación de cada indicador es dicotómica, es decir, 0 o 1 punto. Cada criterio se da por cumplido si se logran, al menos, dos de los tres indicadores. La puntuación total de la prueba es de diez puntos debido a que, si alguno de los criterios logra los tres indicadores, el estudiante obtiene un punto adicional.

Por otra parte, existió consenso entre los formadores en que, como actividades de evaluación, los talleres también contribuyen al logro de aprendizajes; además, destacaron que su efectividad depende tanto de la actuación del formador como de los objetivos a lograr: "...uno tiene que estar ahí. No tienes que sentarte adelante porque tú eres un actor" (F32).

En síntesis, la complejidad de las competencias conlleva a la complejidad de su evaluación; por esa razón, se requiere elaborar instrumentos que permitan dar cuenta no sólo de los conocimientos y las habilidades operatorias, sino, además, de una comprensión profunda de los contenidos, en donde los estudiantes tensionen lo aprendido y puedan aplicarlo. Se trata, entonces, de enriquecer y complementar los instrumentos que actualmente se aplican en las asignaturas de matemáticas de la FID de educación media. Para esto, se sugieren pruebas especiales, controles periódicos, talleres y diarios reflexivos.

Por último, respecto de los instrumentos de evaluación aplicados por los formadores, F1 indicó una prueba de papel y lápiz; F2 dos pruebas de papel y lápiz; y F3 ningún instrumento de evaluación. Del análisis de los documentos aportados por los participantes, se

puede concluir que todos los instrumentos de evaluación contienen elementos de conocimientos y de procedimientos, con preguntas que, en su mayoría, integran saberes; sin embargo, ninguno contiene elementos actitudinales, y sólo en uno de los instrumentos se consignaron los aprendizajes a evaluar y los criterios de desempeño para demostrar el logro de dichos aprendizajes. Con ello se puede afirmar que los instrumentos analizados son clásicos, excepto los desarrollados por el F2, que corresponde a una prueba con segunda instancia en la que se explicitan los aprendizajes esperados, los criterios de desempeño, los indicadores de evaluación, el número de cada pregunta y el puntaje a asignar a cada pregunta. En este caso la prueba contiene ítems de tres tipos que miden el aprendizaje de conceptos, de procedimientos matemáticos y la integración de saberes, aunque sólo se integran saberes conceptuales y procedimentales.

Gracias a la contribución de los informantes clave del estudio también fue posible caracterizar estrategias que, de acuerdo con sus opiniones, resultan ser relevantes para evaluar competencias matemáticas específicas (Tabla 8). Dichas propuestas se agruparon considerando los criterios de los formadores, esto es, dónde centrar la mirada a la hora de elaborar un plan de evaluación; los métodos (cómo se puede lograr el cumplimiento de los criterios); y los instrumentos (qué herramientas son las más apropiadas para lograr una adecuada evaluación de competencias).

Cabe señalar que esta tabla puede utilizarse de manera flexible, es decir, un formador podría optar, por ejemplo, por evaluar la competencia argumentativa, para lo cual tendría que poner el énfasis en que sus estudiantes justifiquen exhaustivamente los resultados obtenidos en la resolución de problemas y luego elaborar una lista de cotejo para evaluar su desempeño en la defensa de los resultados ante sus pares y ante el propio formador; con ello se complementarían los criterios, los métodos y los instrumentos.

Tabla 8. Estrategias para evaluar competencias matemáticas específicas

Crterios	Métodos	Instrumentos
Integración de saberes	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante el planteamiento y resolución de problemas en contextos matemáticos y no matemáticos. • Mediante la realización de talleres. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas con segunda instancia, para evaluar la integración de contenidos.
Comunicación de ideas con contenido matemático	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante situaciones didácticas en que se evalúen distintas dimensiones de las competencias (cognitiva, procedimental y actitudinal) y que favorezcan la comunicación de ideas con contenido matemático. • Mediante la realización de talleres y foros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas con segunda instancia. • Controles breves. • Lista de cotejo: exposición de resultados de pruebas escritas y de indagaciones a los pares. • Rúbricas.
Argumentación	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la justificación de los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de cotejo: defensa oral de resultados ante pares y ante el profesor.
Aseguramiento de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la comprobación de los resultados obtenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pruebas escritas.
Metacognición	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante la reflexión acerca de los resultados. • Autoevaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario reflexivo.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de un estudio efectuado a nivel nacional el año 2009 con profesores del primer nivel de enseñanza básica chilena concluyó que el instrumento matriz de competencias es muy bien valorado por dichos docentes, así como también la explicitación de los niveles de complejidad cognitiva, pues ello permite desarrollar un trabajo matemático más completo (Espinoza *et al.*, 2009). En la FID en matemáticas la evaluación de competencias es, sin embargo, un tema escasamente estudiado en Chile.

En efecto, dada su complejidad, la implementación de la formación por competencias en el ámbito evaluativo ha sido difícil, incluso en aquellos países pioneros en el enfoque. De hecho, estudios recientes informan carencias relevantes en la elaboración de rúbricas para su evaluación (Velasco-Martínez y Tójar, 2018). El presente estudio corroboró lo anterior, toda vez que ninguno de los formadores entrevistados utilizó rúbricas para evaluar el desempeño de sus estudiantes. Al respecto,

una reciente investigación realizada por Masero *et al.* (2018) aportó elementos acerca de la construcción y adaptación de rúbricas (para evaluar tanto informes escritos como disertaciones), para la resolución de problemas matemáticos del ámbito económico, que bien podrían adaptarse a diversos contextos, entre ellos el chileno.

Ello, porque entre los resultados de la presente investigación se relevó solamente la presencia de indicios de elaboración de rúbricas para la evaluación en asignaturas de matemáticas de la FID: la propuesta de una prueba con segunda instancia aplicada por uno de los formadores entrevistados describe los aprendizajes esperados, así como los criterios de evaluación. Este esfuerzo es, sin embargo, sólo un indicio, ya que no se alcanzan a establecer los niveles de desempeño mediante rúbricas.

Ahora bien, los formadores de profesores entrevistados manifestaron la necesidad de poner el foco de la evaluación en competencias básicas tales como la comunicación oral y escrita, la justificación y comprobación de los

resultados y la metacognición; de esta manera, coinciden con lo manifestado por Villa *et al.* (2013). En este sentido, los procedimientos para evaluar las competencias matemáticas específicas deberían incluir variadas técnicas como talleres, foros y uso de plataformas virtuales, lo cual fue mencionado por los participantes a lo largo de la investigación.

Por otra parte, el estudio permitió reforzar lo señalado por Villa y Poblete (2011) en cuanto a valorar la coevaluación y la autoevaluación como formas eficientes para lograr la autorregulación y la autonomía de aprendizaje por parte de los estudiantes. Sin embargo, hay que señalar también que la autoevaluación requiere de una capacitación, ya que ésta no se logra sólo practicándola (Jackson, 2014).

Así mismo, en un estudio realizado por Cortés (2014), los profesores de secundaria españoles opinaron que evaluar competencias era una tarea compleja, por lo que no era posible hacerlo solamente con pruebas de papel y lápiz. En tal sentido los formadores entrevistados, si bien coinciden en que estos instrumentos son efectivamente insuficientes, manifestaron que al menos en este momento no era posible prescindir de ellos; desde su punto de vista, podría arrojar mejores resultados una batería de instrumentos que contemple las clásicas pruebas y controles escritos, pero que además incorpore listas de cotejo, informes de productos, pruebas de ejecución y principalmente rúbricas.

Por último, una evaluación de competencias matemáticas específicas que pretenda ser pertinente, válida y confiable, debe contar con instrumentos de medición que posean escalas diferentes para dar cuenta de los distintos

atributos por evaluar y, si no es posible hacerlo en el corto plazo, los actuales instrumentos de evaluación bien podrían orientarse hacia ese propósito.

Un hallazgo interesante, en este sentido, fue la constatación de la realización de un tipo especial de prueba en donde se comunican los criterios e indicadores a evaluar y que contempla, además, una segunda instancia de aplicación. En este tipo de pruebas se evalúan, por lo general, tres criterios: el manejo conceptual, las aplicaciones y las demostraciones.

Una última forma de enriquecer la evaluación que emergió gracias al estudio es ampliar las dimensiones que se evalúan. Por ejemplo, ello puede lograrse al agregar a los parámetros de evaluación de una prueba escrita la exposición de los resultados obtenidos ante los compañeros (donde se evalúa también la comunicación de ideas con contenido matemático), o bien, la defensa de dichos resultados ante su formador (donde se potencia la competencia de argumentación). De este modo es posible contribuir, desde la evaluación, al desarrollo de competencias matemáticas específicas sin alterar radicalmente las prácticas evaluativas tradicionales.

Se espera que la experiencia aquí descrita —y lo sintetizado en este artículo como propuestas y sugerencias— contribuya de manera práctica a la elaboración de los planes de evaluación de los formadores, y favorezca el desarrollo de competencias en la FID de matemáticas, a partir del rescate de los aportes de los colegas que más se acercan a este enfoque y que conocen, de primera mano, los éxitos de su aplicación.

REFERENCIAS

ALCARAZ, Noelia, Manuel Navas y Miguel Sola (2012), “La voz del alumnado en los procesos de evaluación docente universitaria”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 5, núm. 2, pp. 26-39.

ÁVALOS, Beatrice (2004), “La formación inicial docente en Chile”, en: <http://www.ub.edu/obipd/PDF%20docs/Aspectes%20laborals/Documents/La%20Formacion%20Docente%20Inicial%20en%20Chile.%20AVALOS.pdf> (consulta: 10 de marzo de 2017).

- BALL, Deborah, Heather Hill y Hyman Bass (2005), "Knowing Mathematics for Teaching: Who knows mathematics well enough to teach third grade, and how can we decide?", *American Educator*, vol. 29, núm. 4, pp. 14-46.
- BALL, Deborah, Mark Thames y Geoffrey Phelps (2008), "Content Knowledge for Teaching: What makes it special?", *Journal of Teacher Education*, vol. 59, núm. 5, pp. 389-407.
- Centro de Investigaciones Periodísticas (CIPER) (2013), "Prueba PISA: dos lecturas para un mismo resultado", en: <http://ciperchile.cl/radar/prueba-pisa-dos-lecturas-para-un-mismo-resultado/> (consulta: 10 de octubre de 2016).
- CERDA Etchepare, Gamal y Carlos Pérez Wilson (2014), "Competencias matemáticas tempranas y actitud hacia las tareas matemáticas, variables predictoras del rendimiento académico en educación primaria: resultados preliminares", *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, vol. 7, núm. 1, pp. 469-475.
- CHAMACO Segura, Ricardo (2008), *Mucho que ganar, nada que perder. Competencias: formación integral de individuos*, México, Editorial ST.
- CORTÉS, Camila (2014), *Percepciones y dificultades de los profesores en la enseñanza basada en competencias*, Tesis de Magíster, Granada, Universidad de Granada, en: <https://fqm193.ugr.es/media/grupos/FQM193/cms/TFMcamilaCortesToro.pdf> (consulta: 1 de octubre de 2018).
- CUBERO-Ibáñez, Jaione, María Soledad Ibarra-Sáiz y Gregorio Rodríguez-Gómez (2018), "Propuesta metodológica de evaluación para evaluar competencias a través de tareas complejas en entornos virtuales de aprendizaje", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 36, núm. 1, pp. 159-184.
- CUENCA, Luis, Yuliana Jiménez y Darwin Castillo (2018), "Enseñanza superior de las matemáticas y cálculo: diseño y aplicación de un sistema de evaluación de aprendizajes basado en contextos", *Edunovatic 2017. Conference Proceedings*, 2nd Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT, 12-14 de diciembre de 2017, Eindhoven, Adaya Press, en: <http://rd.unir.net/sisi/research/resultados/1526643015Robotica%20en%20EI.pdf> (consulta: 1 de octubre de 2018).
- ESPINOZA Salfate, Lorena, Joaquim Barbe, Dinko Mitrovich, Horacio Solar, Daniela Rojas, Claudia Matus y Paula Olgún (2009), "Análisis de las competencias matemáticas en NB1. Caracterización de los niveles de complejidad de las tareas matemáticas", Gobierno de Chile-Ministerio de Educación, en: <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/07/2007-USACH-Espinoza.pdf> (consulta: 20 de octubre de 2017).
- EVANS, Carol (2013), "Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education", *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 1, pp. 70-120.
- FERNÁNDEZ, Estrella, Ana Bernardo, Natalia Suárez, Rebeca Cerezo, José Núñez y Pedro Rosario (2013), "Predicción del uso de estrategias de autorregulación en educación superior", *Anales de Psicología*, vol. 29, núm. 3, pp. 865-875.
- GARCÍA, María José y Joaquín Gairín (2011), *Diseño y validación de un modelo de evaluación por competencias en la universidad*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2012), *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en educación media*, en: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Estándares_Media.pdf (consulta: 10 de octubre de 2016).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2009), *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media. Actualización 2009*, Santiago, Ministerio de Educación.
- GODINO, Juan, Belén Giacomone, Carmen Batanero y Vicenç Font (2017), "Enfoque ontosemiótico de los conocimientos y competencias del profesor de matemáticas", *Bolema*, vol. 31, núm. 57, pp. 90-113.
- HILL, Heather, Deborah Ball y Stephen Schilling (2008), "Unpacking Pedagogical Content Knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students", *Journal for Research in Mathematics Education*, vol. 39, núm. 4, pp. 372-400.
- HILL, Heather, Stephen Schilling y Deborah Ball (2004), "Developing Measures of Teachers' Mathematics Knowledge for Teaching", *The Elementary School Journal*, vol. 105, núm. 1, pp. 11-30.
- JACKSON, Denise (2014), "Self-assessment of Employability Skill Outcomes among Undergraduates and Alignment with Academic Ratings", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 39, núm. 1, pp. 53-72.
- JOFRÉ, Galvarino (2009), *Competencias profesionales de los docentes de enseñanza media de Chile. Un análisis desde las percepciones de los implicados*, Tesis de Doctorado, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- JUÁREZ Eugenio, María del Rocío y María Adelina Arredondo López (2017), "Las competencias matemáticas de los docentes de Francia y de México", *Voces de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 70-79.
- MARTÍNEZ, Felipe (2013), "Dificultades para implementar la evaluación formativa", *Perfiles Educativos*, vol. 35, núm. 139, pp. 128-150.
- MASERO Moreno, Inmaculada Concepción, María Enriqueta Camacho Peñalosa y María José Vázquez Cueto (2018), "Cómo evaluar

- conocimientos y competencias en la resolución matemática de problemas en el contexto económico a través de rúbricas”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 21, núm. 1, pp. 51-64.
- PÉREZ González, Olga, Arturo Martínez Mora, Bartolo Triana Hernández y Eric Garza Leal (2015), “Reflexiones conceptuales sobre la evaluación del aprendizaje”, *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. 6, núm. 4, pp. 171-168.
- PERRENOUD, Philippe (1996), “L'évaluation des enseignants: entre une impossible obligation de résultats et une stérile obligation de procédure”, *L'Éducateur*, núm. 10, pp. 24-30, en: https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_28.html (consulta: 17 de abril de 2017).
- POPHAM, William James (2013), *Evaluación transformativa. El poder transformador de la evaluación formativa*, Madrid, Narcea.
- RICART, María y Assumpta Estrada (2017), “El conocimiento didáctico-matemático y la competencia profesional de evaluar”, ponencia presentada en “Actas del Segundo Congreso Internacional Virtual sobre el enfoque ontosemiótico del conocimiento y la instrucción matemáticos”, Andalucía, Universidad de Granada, 23-26 de marzo de 2017, en: enfoqueontosemiotico.ugr.es/civeos.html (consulta: 16 de febrero de 2018).
- RICO, Luis (2007), “La competencia matemática en PISA”, en: http://cimm.ucr.ac.cr/ciaem/articulos/universitario/conocimiento/La%20Competencia%20Matem%C3%A1tica%20en%20Pisa*Rico,%20Luis*competencia%20en%20PISA.pdf (consulta: 16 de febrero de 2018).
- RODRÍGUEZ Morales, Pilar (2017), “Creación, desarrollo y resultados de la aplicación de pruebas de evaluación basadas en estándares para diagnosticar competencias en matemática y lectura al ingreso a la universidad”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 10, núm. 1, pp. 89-107.
- ROJAS, Francisco y Jordi Deulofeu Piquet (2013), “Elementos de impacto de las prácticas instruccionales de los formadores en la formación inicial de profesores de matemáticas”, en Berciano Alcaraz, Guadalupe Gutiérrez, Antonio Estepa y Nuria Climent (eds.), *Investigación en Educación Matemática XVII*, Bilbao, SEIEM, pp. 476-482.
- SÁNCHEZ, Primitivo y Joaquín Gairín (2008), *Planificar la formación en el espacio europeo de educación superior: títulos oficiales y materias*, Madrid, Universidad Complutense-ICE.
- SEVILLANO García, María Luisa (2009), *Competencias para el uso de herramientas virtuales en la vida, trabajo y formación permanentes*, Madrid, Pearson Educación.
- TORRES-Alfonso, Aida María, María Josefa Peralta-González y Anamarys Toscano-Menocal (2015), “Impacto y productividad de las publicaciones latinoamericanas sobre matemática educativa”, *Biblios: Revista de Bibliotecología y Ciencias de la Información*, vol. 1, núm. 55, pp. 13-26.
- VALERO, Paolo (2017), “El deseo de acceso y equidad en la educación matemática”, *Revista Colombiana de Educación*, núm. 73, pp. 99-128, en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413651843006> (consulta: 20 de octubre de 2017).
- VELASCO-Martínez, Leticia y Juan Carlos Tójar Hurtado (2018), “Uso de rúbricas en educación superior y evaluación de competencias”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 22, núm. 3, pp. 183-208.
- VILLA, Aurelio, Lucía Campo, Sonia Arranz, Olga Villa y Ana García (2013), “Valoración del profesorado de magisterio sobre el aprendizaje basado en competencias implantado”, *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 17, núm. 3, pp. 35-55.
- VILLA, Aurelio y Manuel Poblete (2011), “Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones”, *Bordón. Revista de Pedagogía*, vol. 63, núm. 1, pp. 147-170.

Juventudes y políticas públicas universitarias

El caso de la “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, 1973-1974

SERGIO FRIEDEMANN*

El artículo analiza la participación de las juventudes en la definición de políticas públicas universitarias que se implementaron entre mayo de 1973 y septiembre de 1974 en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Las mismas formaron parte de un proyecto de reforma universitaria impulsado por la izquierda peronista, luego del retorno del peronismo al gobierno nacional después de 18 años de proscripción. A través de una estrategia cualitativa, y principalmente por medio de entrevistas, documentos institucionales y prensa gráfica, se exponen distintos mecanismos a través de los cuales tuvo lugar la participación de las juventudes en el proceso de institucionalización de una reforma inconclusa. Se concluye que aquellos grupos juveniles que se adhirieron a dicha reforma ejercieron un importante poder de decisión en la planificación, ejecución e incluso veto de las políticas universitarias, y que entre las formas de participación sobresalieron las de menor grado de institucionalización.

This paper analyzes the participation of youth in definition of public university policy applied between May 1973 and September 1974 at the Universidad de Buenos Aires in Argentina. These policies were part of a university reform project propelled by the Peronist left, after Peronism returned to the national government following an 18-year expulsion. Through a qualitative strategy, and primarily through interviews, institutional documents and print media, the article reveals the various mechanisms through which youth participated in the process of institutionalization of an inconclusive reform. The conclusions find that groups of youth who backed that reform played a substantial decision-making role in the planning, execution and even veto of university policy, and that one of the most prominent forms of participation was a lower degree of institutionalization.

Palabras clave

Historia de la universidad
Política universitaria
Políticas públicas
Participación política
Reforma universitaria
Juventud
Autoridades universitarias

Keywords

University history
University policy
Public policy
Political participation
University reform
Youth
University authorities

Recepción: 8 de marzo de 2018 | Aceptación: 5 de diciembre de 2018

* Docente e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Doctor en Ciencias Sociales; licenciado y profesor en Ciencia Política por la Universidad de Buenos Aires. Líneas de investigación: historia de la universidad; historia del peronismo. Publicaciones recientes: (2018), “Compañeros decanos. La reforma universitaria de la izquierda peronista a través de las designaciones de autoridades en la Universidad de Buenos Aires (1973-1974)”, *PolHis*, vol. 11, núm. 21, pp. 161-200; (2018), “Los padres de la izquierda peronista. Formación política y vínculos intergeneracionales en el largo ‘68 argentino”, *Argumentos*, núm. 20, pp. 100-128; (2018), “La izquierda peronista de los años sesenta como fenómeno argentino de la llamada nueva izquierda”, *Tempo e Argumento*, vol. 10, núm. 24, pp. 484-509. CE: ser.fri@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Luego de siete años de dictadura militar, y casi 18 años de proscripción del peronismo, el 25 de mayo de 1973 un gobierno constitucional retornaba a la República Argentina. Héctor Cámpora asumía como presidente de la Nación,¹ y Jorge Alberto Taiana como ministro de Cultura y Educación.² Cuatro días más tarde ambos firmaban un decreto por el cual quedaban intervenidas las universidades nacionales; así comenzaba un proceso de institucionalización de un proyecto de reforma universitaria que expresaba mayormente a la izquierda peronista, con un fuerte protagonismo de grupos juveniles.³

El decreto mencionado se fundamentaba en un diagnóstico crítico de la situación que atravesaba la universidad. Debido a la “dependencia económica y cultural” del país, se requería “poner definitivamente las universidades nacionales al servicio del pueblo”. La tarea requería una reformulación de los objetivos, contenidos y métodos de enseñanza.⁴ Así se daba inicio a un proceso de institucionalización de una reforma que se desarrollaría parcialmente, y que quedaría inconclusa. En septiembre de 1974, durante el gobierno de Isabel

Perón, otro decreto interrumpió el proceso de “normalización” institucional indicado por la legislación aprobada en marzo de ese mismo año por el poder legislativo.

El presente artículo analiza la primera etapa del periodo constitucional que se abre con la intervención de las universidades nacionales —en mayo de 1973— bajo el mandato de Jorge Taiana como ministro de Cultura y Educación, hasta la llegada de su reemplazo, Oscar Ivanissevich, en septiembre de 1974. En particular, se indaga en torno a la participación de las juventudes políticas universitarias en el proyecto de reforma que comenzó a implementarse. Si bien las políticas universitarias tienen indefectiblemente como destinatarias a las jóvenes generaciones, el nuevo gobierno esperaba de ellas posicionamientos más activos en la vida institucional. Lo que nos interesa explorar en este artículo es el rol de la juventud, ya no como destinataria de las políticas públicas universitarias, sino como hacedora de las mismas.⁵ Para ello, partimos de considerar algunos aportes de la ciencia política y el campo de estudio sobre la universidad para abordar conceptualmente la participación de las juventudes en las políticas públicas universitarias. Sugerimos que la

1 Héctor Cámpora asumió el cargo como presidente bajo la consigna “Cámpora al gobierno, Perón al poder”. Juan Domingo Perón, exiliado en Madrid, había sido excluido de la contienda electoral por una “cláusula de residencia” impuesta por la dictadura militar saliente. Poco tiempo después, Cámpora presentaría su renuncia, y tras nuevas elecciones, Perón asumiría el cargo de presidente y su esposa María Estela Martínez (conocida como Isabel) la vicepresidencia. Tras la muerte de Perón el 1º de julio de 1974, Isabel asumió en su reemplazo. En un contexto de enfrentamientos entre distintos sectores del peronismo, se fortaleció a la derecha nacionalista con el reemplazo, en agosto, del ministro de Cultura y Educación, Jorge Taiana, por Oscar Ivanissevich y la intervención en las universidades que se encontraban en proceso de “normalización” institucional.

2 Jorge Alberto Taiana (1911-2001) fue el médico personal de Juan Domingo Perón y Eva Perón, y firmó al acta de fallecimiento de ambos. Graduado de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la década de los treinta, fue becado para realizar estudios de posgrado en el exterior; se especializó en cirugía torácica y obtuvo diversos premios internacionales. En 1952 fue nombrado decano de la Facultad de Medicina y un año más tarde, rector de la UBA. Entre 1973 y 1974 fue Ministro de Cultura y Educación, pero debió exiliarse al ser amenazado de muerte por la Alianza Anticomunista Argentina (triple A). Volvió al país cuando su hijo fue encarcelado antes del golpe de Estado. La dictadura militar lo mantuvo detenido cinco años (“Jorge Taiana”, 2001). Entrevista realizada a Jorge Taiana (hijo) el 28 de abril de 2011. Algunos testimonios autobiográficos se encuentran a su vez en Taiana (2000).

3 El peronismo es aquí considerado como un movimiento político heterogéneo. Después del golpe de Estado que derrocó a Perón del gobierno en 1955, sufrió importantes reconfiguraciones; una de ellas fue la incorporación de elementos provenientes de la cultura política y tradición teórica de izquierdas, lo que dio lugar a un creciente desarrollo de la izquierda peronista: una zona político-intelectual, también heterogénea, que compatibilizó elementos provenientes del marxismo con la identidad política peronista. Sobre esto, véase Friedemann (2018). Acerca de la derecha peronista, ver Besoky (2016). Sobre la utilidad de la categoría analítica de izquierda peronista, Caruso *et al.*, 2017.

4 Decreto N° 35 del 29/5/73. Boletín oficial de la República Argentina del 13/7/73.

5 Como se observará, esto implicaba modificaciones respecto de las políticas universitarias impulsadas durante los primeros gobiernos peronistas (1946-1955).

llamada “peronización” de los universitarios, y la “radicalización” política de los años sesenta, presentan conexiones importantes con la perspectiva del gobierno que asumió el poder en 1973, de llevar adelante una reforma universitaria con protagonismo de la izquierda peronista. Luego realizamos una breve síntesis de dicha reforma, con el foco puesto en el rol asignado a los estudiantes, para finalmente dedicarnos al propósito central del artículo: exponer los distintos mecanismos a través de los cuales tuvo lugar la participación de las juventudes universitarias en el proceso de institucionalización de una reforma inconclusa. La estrategia metodológica es cualitativa y las fuentes utilizadas son, principalmente, entrevistas en profundidad, normativa nacional e institucional, publicaciones institucionales y artículos de prensa gráfica. El caso analizado es el de la Universidad de Buenos Aires (UBA), rebautizada por los actores del periodo aquí estudiado como “Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”.

ESTADO Y SOCIEDAD CIVIL: POLÍTICAS UNIVERSITARIAS COMO POLÍTICAS PÚBLICAS

Si bien la idea de autonomía ha sido un elemento central de la influyente tradición de la reforma universitaria de 1918, no ha sido unívoca a lo largo de la historia del sistema universitario argentino. En no pocas oportunidades ha sido interpretada en contraposición a la intervención del Estado, como ha mostrado la bibliografía (Buchbinder, 2005; Chirroleu *et al.*, 2012). Pero también es cierto que las políticas públicas estatales han tenido una importancia manifiesta en las transformaciones de la universidad en Argentina y América Latina, incluso en la reforma de 1918 (Krotsch, 2009; Rinesi y Soprano, 2007; Unzué y Emiliozzi, 2013). Desde otro ángulo, las diversas propuestas de transformación universitaria requerían de la intervención del Estado para cristalizarse, aunque fuera sólo parcialmente.

Durante el siglo XX, no cesaron las miradas críticas sobre la universidad y sus propuestas de reforma. Particularmente en los años sesenta y setenta, resultó fértil la circulación de propuestas de transformación pedagógica y universitaria que engarzaban en posicionamientos político-ideológicos de mayor escala en toda la región latinoamericana. En el campo educativo, en Argentina, los pensamientos de dos pensadores brasileños: Paulo Freire en un plano más general (Brugaletta, 2015) y sobre todo en la educación de adultos (Rodríguez, 1997), y Darcy Ribeiro en círculos universitarios (Carli y Aveiro, 2015; Celentano, 2012) tuvieron una acogida especialmente importante. Nuevas formaciones intelectuales y pedagógicas (Suasnábar, 2004) tuvieron ocasión de institucionalizar sus postulados. En el caso que nos ocupa, y que corresponde a un retorno a la democracia en Argentina, las universidades fueron intervenidas con el objetivo explícito de modificar el sistema universitario en el marco de una transformación de la sociedad en su conjunto, en un contexto en el que las ideas de “revolución” y de “liberación nacional” resultaban hegemónicas en el plano político e intelectual local y transnacional (Lechner, 1990; Terán, 1991; Altamirano, 1992; Hobsbawm, 2013). A la participación estatal se le sumaba, en esta coyuntura, una fuerte presencia de organizaciones de la sociedad civil (Oszlak y O'Donnell, 1981), aunque en dicho contexto no se asumían bajo ese nombre sino, en diversos casos, como organizaciones político-revolucionarias, o adherían a ellas.

A partir de las definiciones de Oscar Oszlak (1997), sostenemos que el Estado no es una esfera homogénea y monolítica, sino una relación social conflictiva y, a la vez, un aparato institucional de múltiples y contradictorias unidades internas. Esta última dimensión —el “plano material del Estado”, su “objetivación institucional”— no debe ser considerada un instrumento en manos de una clase, partido o grupo gobernante, sino “como una arena de negociación y conflicto, donde se dirimen

cuestiones que integran la agenda de problemas socialmente vigentes” (Oszlak, 1997: 20-21) y donde se expresan “las contradicciones subyacentes en el orden social que se pretende instituir” (p. 22). La cuestión universitaria integraba la agenda de asuntos socialmente problematizados, como ilustra su presencia cotidiana en la prensa del periodo. Intervenidas en 1973, fue el Poder Ejecutivo Nacional el encargado de definir quiénes debían impulsar la llamada “normalización” en las universidades. A través del ministro de Cultura y Educación se facultó formalmente al “delegado interventor” de cada institución a llevar a cabo las funciones normalizadoras para impulsar la transformación de una unidad burocrática preexistente. Pero esta formalidad jurídica de lo estatal, de carácter vertical y descendente, no atendía la participación de la sociedad y de sus organizaciones en la definición de políticas, la cual podía dar lugar a una relación recíproca entre sociedad y Estado. Las políticas universitarias deben ser abordadas como políticas públicas definidas por el Estado (Krotsch, 2009; Unzué y Emiliozzi, 2013). El cambio inducido, siguiendo a Krotsch (2009), provino y dependió fundamentalmente de la presencia estatal, así como su restauración poco tiempo más tarde; sin embargo, debe tenerse en cuenta también la participación de la sociedad civil en la definición de dichas políticas.

Sobre este asunto, aunque el análisis de las llamadas organizaciones de la sociedad civil —y la participación ciudadana en la implementación de las políticas públicas— resulta una preocupación más reciente en el campo de estudios sobre políticas públicas (Oszlak, 2009; Annunziata, 2013), ya a principios de los años ochenta se aludía a la necesidad de analizar, en cada caso particular, el grado de “autonomía relativa” del Estado respecto de la sociedad. En ese sentido, Oszlak y O’Donnell

(1981: 5) invitan a diferenciar aquellos casos que suponen “penetraciones del Estado en la sociedad civil”, de otros en los que “sería más exacto hablar de mutuas y variables interpenetraciones, donde al componente de ‘mando’ que pone el Estado se agregan relaciones mucho más bidireccionales de poder, influencia, negociación y cooptación”.

Trabajos recientes se han ocupado, a su vez, de distinguir entre participación institucionalizada y no institucionalizada, incluyendo, entre estas últimas, distintos modos de incidencia que, en nuestro objeto de indagación, mostraron efectividad, como las asambleas y ocupaciones, la movilización callejera y la negociación o diálogo informal con el gobierno (Annunziata, 2013; Rodríguez Blanco, 2011). Vale insistir en que la ciudadanía —o *demos* universitario (Kandel, 2008; Naishtat, 2008)—, típico de la tradición reformista (gobierno de los claustros), no llegó a entrar en vigencia durante el proceso de reforma institucional estudiado. La normalización institucional que debía desembocar en el llamado a elecciones fue interrumpida en septiembre de 1974 con una intervención de carácter represivo.

En 1973 existió una fuerte interacción entre Estado y sociedad civil, pero “la participación ciudadana requiere organización, especialmente cuando sus acciones se inscriben en procesos que procuran influir el curso de las políticas públicas” (Oszlak, 2009: 14).⁶ En el campo universitario incidieron espacios y figuras de la cultura y de la política, agrupamientos disciplinares, científicos y profesionales, y finalmente, de quienes nos ocupamos en este artículo: agrupaciones juveniles, sobre todo las de la izquierda peronista, que resultaron las más influyentes en el contexto iniciado con la “primavera camporista”. Desde los años sesenta, las juventudes comenzaron a ser visibilizadas por los medios de comunicación

⁶ Ver el abordaje de Ricardo Sidicaro (2010) sobre la participación de “corporaciones”, como la Confederación General del Trabajo (CGT) en el Ministerio de Trabajo y la Confederación General Empresaria (CGE) en el Ministerio de Economía. Sobre el involucramiento de organizaciones políticas de la “tendencia revolucionaria” del peronismo en algunas gobernaciones pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Alicia Servetto (2010), Fernanda Tocho (2014) y Mariana Pozzoni (2015).

y la sociedad como un nuevo actor “con fuerza propia” (Manzano, 2010: 380). No significa que no existieran agrupamientos típicamente juveniles en la historia política previa, pero los debates sobre su legitimación como actor político adquirieron una relevancia inédita.⁷

LA “PERONIZACIÓN” COMO PROYECTO Y CONDICIÓN DE POSIBILIDAD

Cuando en mayo de 1973 fueron intervenidas las universidades nacionales, existió una voluntad por parte del poder ejecutivo y de Perón de otorgar cierto protagonismo a las juventudes, y especialmente a la juventud peronista, en las políticas del sector. Esto implicaba llevar adelante propuestas universitarias que se gestaron en los años sesenta, producto de la radicalización política por la que atravesaba la sociedad y, en particular, por los sectores medios. Registros testimoniales de diversas procedencias indican que Perón había hecho una autocrítica de las políticas universitarias durante su primer gobierno (Taiana, 2000; Brugé, 2005). El exministro Taiana ha afirmado, a su vez, que Perón analizó los sucesos de 1968 y que, ante los enfrentamientos en gran parte del mundo entre los estudiantes y la policía, “eligió el encauzamiento de los jóvenes dentro de un marco constructivo” (Taiana, 2000: 162). El hijo del ministro, que se desempeñó como secretario de su padre, lo recuerda de este modo:

El objetivo principal, es decir, la idea de mi padre, y que era la idea que tenía Perón también; en la práctica termina mal. Pero digamos la idea de ellos en el '72, '73 era que uno de los problemas que había tenido el primer peronismo era su enfrentamiento con la juventud universitaria; con la juventud clase media, con los profesionales. Y que este es un daño que lo

llevaba a la derrota. Entonces un proyecto nacional y popular debía contar con ese sector.⁸

De acuerdo a este testimonio, existió una decisión política explícita por parte de Perón de modificar algunos lineamientos de la política universitaria llevada adelante durante sus primeros gobiernos, lo cual colocaba al ministro Taiana en una función particular:

Que el peronismo había cometido un error importante con los sectores medios en el primer período, se había enemistado, y que entonces en esta segunda etapa había que tener un proceso educativo, cultural, más a la izquierda que la tradición del peronismo pero que se forzara en mantener adentro a la juventud creativa, comprometida y con ideas sociales. Esto significaba tener claro que la educación y la cultura iban a estar más a la izquierda que el resto.⁹

Mayor protagonismo a la juventud y un proceso educativo y cultural “más a la izquierda” son propósitos que se relatan *a posteriori* de la experiencia universitaria de 1973, pero que no se pueden escindir de la llamada peronización y radicalización política de los universitarios en los años sesenta (Chama, 2006; Reta, 2009; Dip, 2017; Barletta, 2000). Como hemos desarrollado en otro sitio, este último proceso puede considerarse una apuesta política de Perón y el peronismo en la proscripción, más que como un hecho lineal que pueda ser medido en el tiempo (Friedemann, 2017). Ya en 1959, desde su exilio, afirmaba el líder justicialista el propósito de “peronizar” a los universitarios:

Lo felicito por sus actividades peronistas en el estudiantado universitario que demuestran que Usted ha penetrado justamente la impor-

⁷ La llamada “ruptura generacional” constituye otro rasgo central del periodo (Altamirano, 1992; Hobsbawm, 1998; Terán, 1991; Tortti, 2007). Sobre la juventud peronista “olvidada” de los años cuarenta, ver Omar Acha (2011).

⁸ Entrevista realizada a Jorge Taiana (hijo) el 28 de abril de 2011.

⁹ *Idem*.

tancia que los muchachos estudiantes tienen en los movimientos revolucionarios del tipo que nosotros debemos realizar. Como observará en las directivas que por este correo remito, hay dedicado un capítulo, precisamente, a los estudiantes. En los momentos actuales, nadie puede ofrecer al idealismo juvenil lo que el Justicialismo, y es lógico que nosotros debamos aglutinar en el futuro a la juventud argentina, y en especial a la juventud universitaria.¹⁰

Son numerosas las referencias que pueden hallarse en la correspondencia de Perón que muestran su preocupación primordial por la incorporación al movimiento peronista de los sectores medios y las juventudes, entre ellas las universitarias.¹¹ Ya avanzada la década del sesenta, sus intercambios epistolares manifiestan como un logro la llamada peronización, igual que la producción escrita de un conjunto de intelectuales que se constituyeron en referentes teóricos y formadores de la generación de los años sesenta. Por ejemplo, en una carta ya publicada que le envió a la Federación Universitaria de la Revolución Nacional (FURN) de La Plata,¹² Perón se muestra entusiasmado por el hecho de que “la juventud universitaria haya comenzado a comprender la realidad de nuestra situación”, frente a la “grave incompreensión” del pasado. Escribe el líder que “el mundo actual se agita en una revolución y, dentro de él, el Continente Latinoamericano se ha lanzado auspiciosamente a una ‘guerra revolucionaria’ por la liberación de los pueblos

y las respectivas patrias, con postulados muy cercanos a los del Justicialismo”. Insiste en el papel que juega la “nueva generación juvenil argentina” para acelerar ese proceso, generación ahora “esclarecida por la experiencia”.¹³

No se trata, desde nuestro punto de vista, de asumir la peronización de universitarios como un hecho linealmente progresivo, y de negar así el carácter disruptivo que tuvo la experiencia del 73. Tampoco concluimos que la identidad peronista hubiera superado o reemplazado al reformismo universitario;¹⁴ la llamada peronización debe ser abordada como una lectura y un proyecto de un peronismo en proceso de transformación que se vio imbuido de la radicalización política propia del periodo. En síntesis, consideramos que el hecho de que Perón y los peronistas hubieran observado y buscado fortalecer un proceso de peronización de la juventud durante los años previos, fue condición necesaria del proceso abierto con el retorno del peronismo al gobierno en 1973.

En ese marco, las políticas públicas universitarias del 73 se diferenciaron en forma sensible de las de la primera o segunda presidencia de Perón, y formaron parte de una reforma donde convergían elementos de diferentes tradiciones: del peronismo clásico y del nacionalismo, pero también de la izquierda y del reformismo, del tercermundismo, de las filosofías/pedagogías de la liberación y del cristianismo revolucionario. Las transformaciones del peronismo en los años sesenta

10 Juan D. Perón a Sebastián Borro. Ciudad Trujillo, 20 de octubre de 1959. Juan Domingo Perón Papers, Box 1, Hoover Institution Archives, Stanford University.

11 Sobre este tópico trata una investigación en curso basada en fuentes inéditas pertenecientes al exilio de Perón, recolectadas en Hoover Institution Archives de la Stanford University.

12 Acotada a la Universidad Nacional de La Plata, en 1966 se formó esta organización ligada a los intentos del Movimiento Revolucionario Peronista (MRP) por articular la acción de la Juventud Peronista de La Plata con el movimiento estudiantil universitario. Como escisión de la FURN surgió más tarde la Federación de Agrupaciones Eva Perón (FAEP): la primera tejió vínculos con Montoneros y la segunda con las Fuerzas Armadas Revolucionarias (FAR). Cuando éstas se unificaron, en 1973, también lo hicieron la FURN y la FAEP bajo el nombre de Juventud Universitaria Peronista (JUP). Para un abordaje más desarrollado nos remitimos a los documentados trabajos de Magdalena Lanteri (2010) y de María Fernanda Simonetti (2002).

13 Carta de Perón a los “compañeros de la Federación Universitaria de la Revolución Nacional, Secretaría Universitaria de la Juventud Peronista de La Plata”, Madrid, 24 de junio de 1970 (Perón, 1980).

14 Nos remitimos a aquellos trabajos centrados en conflictos callejeros protagonizados por el movimiento estudiantil que, a partir de estos argumentos, y otros similares, niegan que la llamada peronización de los universitarios hubiera tenido lugar (Bonavena, 2014; Califa, 2016; Millán, 2016).

no podían más que impactar en una nueva versión de ese movimiento político a cargo del gobierno; además, la correlación de fuerzas llevó a que las políticas impulsadas hasta septiembre de 1974 estuvieran en sintonía con las propuestas de la izquierda peronista. Con hegemonía de Montoneros, en abril de 1973 se conformó la Juventud Universitaria Peronista (JUP), que se nutriría de una buena cantidad de agrupaciones que se habían desarrollado en distintas casas de estudio desde los años sesenta, en mayor o menor grado y con mayor o menor nivel de articulación entre ellas. La JUP, y otros grupos juveniles que adhirieron al proyecto de reforma universitaria, como la Franja Morada y el Partido Comunista (en el Movimiento de Orientación Reformista, MOR), asumirían un rol activo respecto de las políticas del sector.

LOS ESTUDIANTES EN LA “UNIVERSIDAD DEL PUEBLO”

Impulsada centralmente por un conjunto de actores políticos y académicos inscritos en diversas variantes de la izquierda peronista, la reforma implicó profundas transformaciones institucionales y pedagógicas que se pueden sintetizar a través de tres dimensiones de análisis. En cada una de ellas pueden observarse elementos que muestran el fuerte protagonismo asignado a la juventud estudiantil en los procesos que se llevaron a cabo.

En primer lugar, la cuestión del sujeto de la educación universitaria, en la cual cobraba centralidad el propósito de democratizar el acceso. A partir de 1973 la apertura en el ingreso impactó de manera muy importante en la cantidad de alumnos inscritos en universidades nacionales: mientras que en 1972 había

333 mil en todo el país, en 1975 se contaban 507 mil (Cano, 1985). En la Universidad de Buenos Aires, el crecimiento se manifiesta con mayor fuerza si tenemos en cuenta el ingreso por año: en 1972 ingresaron 21 mil estudiantes, en 1973 ese número ascendió a 36 mil, y en 1974 fue de 40 mil.¹⁵ Desde el poder ejecutivo —y también desde la Universidad de Buenos Aires— se manifestaba el propósito explícito de transformar la universidad, caracterizada como elitista, en una “Universidad del Pueblo”, donde tuvieran lugar “todas las clases sociales”.¹⁶ Por resoluciones del Consejo Superior de la UBA se derogaron los mecanismos restrictivos de ingreso (exámenes y cupos), y se instauró un curso no limitativo para ingresantes, que finalmente fue suspendido.¹⁷

En segundo lugar, la pregunta por el sentido de la formación y la producción de conocimiento. Desde la mirada de los reformadores, el conocimiento que se debía producir y transmitir en las casas de estudio debía estar en sintonía con las necesidades y prioridades nacionales, especialmente de los grupos sociales más postergados. En cada una de las casas de estudio se comenzaron a realizar prácticas que, si bien en muchos casos no eran novedosas, adquirirían una inédita institucionalidad. Eran ahora las facultades las que promovían actividades que antes eran preocupaciones del movimiento estudiantil o de espacios políticos y académicos más restringidos: la Facultad de Derecho instaló en los barrios oficinas de asesoramiento jurídico gratuito (Perel *et al.*, 2006); la Facultad de Agronomía organizó cursos y actividades de extensión en el terreno en conjunto con pequeños y medianos productores (Puiggrós, 1974); Filosofía y Letras colaboró con tareas de alfabetización en el conurbano bonaerense (Puiggrós, 1974) y

15 Estadísticas de la Universidad de Buenos Aires, en: <http://www.uba.ar/institucional/censos/series/cuadro5.html> (consulta: 27 de octubre de 2017).

16 Ministerio de Cultura y Educación, 1974: 6. La importancia del ingreso irrestricto para el proyecto universitario se puede visualizar en numerosos documentos y normativas, como la revista institucional de la UBA (véanse, por ejemplo, los “Lineamientos generales para la elaboración de la ley universitaria” (1973), entre otros.

17 Al respecto, Res. CS. N° 209 del 10/8/1973 y N° 783 del 30/10/1973. Puede consultarse también la prensa del periodo: “Habíase resuelto...”, 1973: 9; “Suspenden medidas...”, 1973: 13.

llevó adelante el “Operativo Plazas” destinado a llevar bibliotecas ambulantes a distintas plazas para actividades de lectura con niños de la zona (“Filosofía y Letras en la Reconstrucción”, 1973); estudiantes de Medicina iban con pediatras a la Villa 31 a pesar y medir niños, en el marco de la materia de Nutrición¹⁸ y se fomentó que los estudiantes pasaran mucho más tiempo en los hospitales;¹⁹ la Facultad de Odontología llevó adelante un programa de prevención, asistencia y educación bucal en la Villa 3 de Soldati;²⁰ y los estudiantes de Arquitectura hacían sus prácticas en villas y asentamientos con proyectos de posibles soluciones habitacionales.²¹ Además de lo realizado desde las diferentes unidades académicas, las creaciones institucionales a nivel de la Universidad tenían una impronta similar: en el Instituto del Tercer Mundo “Manuel Ugarte” y el Centro de Estudios del Trabajo, por nombrar dos ejemplos, las temáticas académicas a abordar, y las fundamentaciones que les daban existencia, ponían en el centro la importancia de que el conocimiento no fuera ajeno a las necesidades locales, nacionales y del tercer mundo, para tratar de superar el llamado “cientificismo”. Desde la mirada de los reformadores, la subordinación de las investigaciones a sus posibilidades de financiamiento implicaba que la universidad investigaba principalmente sobre aquellos tópicos que los países centrales requerían. Dichos diagnósticos encontraban fundamentos teóricos en el concepto de “universidad necesaria” del antropólogo brasileño y especialista en educación superior, Darcy Ribeiro (1971), o en las

ideas de Oscar Varsavsky (1969), para quien la ciencia nacional debía servir para ayudar al país a solucionar sus problemáticas y salir del subdesarrollo, en lugar de subordinarse a la lógica internacionalizada de la producción de conocimiento. En ese sentido también la UBA resolvió romper los convenios con fundaciones extranjeras como Ford y Rockefeller, y declarar incompatible la docencia universitaria para directivos jerárquicos o asesores de empresas multinacionales o extranjeras.²² Estas medidas habían sido sugeridas en los años sesenta por agrupaciones estudiantiles y estaban presentes también en la producción escrita de intelectuales que eran referentes de la izquierda peronista (Friedemann, 2016a).

La tercera dimensión de análisis es la propuesta político-pedagógica, en tanto que se planteó transformar los métodos y contenidos de enseñanza, reemplazar los planes de estudio y transformar la relación de enseñanza-aprendizaje. La obra de Paulo Freire ya estaba en circulación entre los llamados movimientos de liberación nacional latinoamericanos.²³ En sintonía con la “pedagogía del oprimido”, desde el Ministerio de Educación (1973; s/f), el Congreso Nacional²⁴ y la Universidad de Buenos Aires se postuló que la educación superior, como parte del sistema educativo, debía romper con la tradicional forma de enseñar. El protagonismo asignado a los estudiantes debía de ser central, es decir que el educando, en línea con esta tradición freireana, debía asumir un rol mucho más activo en la relación pedagógica. Por ejemplo, a un mes de la intervención, la UBA anunciaba cursos de

18 Adriana Marcus, testimonio epistolar, Zapala, Provincia de Neuquén, año 2008.

19 Entrevista realizada a Mario Testa el 16 de julio de 2008. También se firmaron convenios con hospitales para la enseñanza de la Medicina por medio del sistema de “unidad docente hospitalaria”. Res. CS. N° 410 del 20/3/1974.

20 Res. CS. N° 769 del 31/10/1973.

21 Entrevista realizada a Juan Molina y Vedia el 18 de septiembre de 2013. Ver también Sadi, 2004.

22 Res. CS. N° 89 del 17/7/1973, luego incorporado a la legislación nacional en el Art. 11 de la Ley 20.654 aprobada en marzo de 1974.

23 Sobre la recepción de Freire en la Argentina de finales de los sesenta y comienzos de los setenta, ver el trabajo de Federico Brugaletta, 2015.

24 Debate parlamentario para la sanción de la Ley 20654: diarios de sesiones de la Cámara de Senadores, 66ª reunión, 15ª sesión extraordinaria de los días 7 y 8 de marzo de 1974, fs. 3675-3825 y de la Cámara de Diputados, 64ª y 65ª reunión, 3ª sesión extraordinaria de los días 13 y 14 de marzo de 1974, fs. 6205-6369. Sobre el debate parlamentario para la sanción de esta ley, ver Friedemann, 2011.

perfeccionamiento para docentes con el fin de “reorientar los métodos pedagógicos existentes... destruir la actual estructura vertical y cientificista... e implantar una pedagogía que contemple la participación activa de todos los que intervienen en el proceso educativo” (“Resoluciones adoptadas por la Universidad...”, 1973). Respecto del contenido, todas y cada una de las facultades realizaron algún tipo de modificación a los planes de estudio. Más allá de las especificidades disciplinares, un denominador común fue la inclusión de materias obligatorias y optativas con contenido histórico, social y político,²⁵ la búsqueda de introducir asignaturas que vincularan el ejercicio de la profesión con la “realidad argentina”,²⁶ y en algunas carreras, una mayor vinculación con el sector público en desmedro del sector privado desde el punto de vista de la presencia de asignaturas.²⁷ Sobre todo en las humanísticas, se incorporó bibliografía proveniente del tercer mundo, incluso de sus líderes populares como el mismo Perón, Fidel Castro o Mao Tse Tung. En la mayoría de los casos, los nuevos planes de estudio se terminaron de aprobar entre febrero y marzo de 1974 para comenzar

a aplicarse durante el ciclo lectivo que se iniciaba ese año, pero luego fueron derogados por la nueva intervención decretada durante el gobierno de Isabel Perón.²⁸

En resumen, hemos apuntado brevemente de qué modo las políticas universitarias estaban dirigidas hacia el público estudiantil en lo que constituyó un proyecto de reforma universitaria.²⁹ Aunque se anunciaba la intencionalidad de otorgar un posicionamiento más activo y protagónico al estudiantado, no dejaban de ser postulados que le podían resultar exógenos. En otro lugar hemos desarrollado con mayor profundidad la mirada sobre el sujeto de la educación superior que manifestaban las autoridades asumidas en 1973 en la Universidad de Buenos Aires (Friedemann, 2014); pero aquí exploraremos otra pregunta: ¿de qué modos los jóvenes tuvieron oportunidad de incidir en el direccionamiento de las políticas públicas universitarias desde mayo de 1973? Es decir, se trata de indagar ya no el lugar que se esperaba de los jóvenes según rezaban las políticas implementadas, sino el rol ejercido por ellos en la definición de esas políticas.

25 “Sociología de la liberación” en la carrera de Trabajo Social de la Facultad de Derecho; “Historia nacional y popular” en Ciencias económicas; “Historia social de las luchas del pueblo argentino” e “Historia de las luchas populares”, en distintas carreras de Filosofía y letras; “Historia social general y sanitaria de la Argentina” en Farmacia y bioquímica (optativa); entre otras.

26 Seminario “Migraciones y vivienda popular” en Sociología; “Problemas sociopolíticos de la educación nacional” en Educación, entre otras.

27 Es el caso, al menos, de Ingeniería y de Económicas. Entrevista realizada a Enrique Martínez el 2 de mayo de 2011; entrevista al decano de Ciencias económicas, Oscar Sbarra Mitre, realizada en septiembre de 1973.

28 Se modificaron, al menos, los siguientes planes de estudio según facultades, y en algunos casos, por carreras: Ciencias económicas, Derecho (Abogacía y procuración; Servicio social; Traductor público), Agronomía, Veterinarias, Arquitectura, Filosofía y letras (Historia, Filosofía, Geografía, Psicología, Historia de las artes, Sociología, Educación, Ciencias antropológicas, Letras), Ingeniería (al menos Ingeniería electromecánica, Agrimensura), Farmacia y bioquímica, Medicina, Exactas y naturales (al menos Ciencias químicas, Ciencias meteorológicas y Ciencias de la computación) y Odontología. También se modificaron los planes de estudio de los colegios dependientes de la UBA. Las resoluciones que aprobaron dichas modificaciones se ubican, en casi todos los casos, entre fines de 1973 y principios de 1974.

29 Se ha afirmado que no existió tal proyecto de reforma, sino que una afirmación tal surge meramente de la exégesis realizada de documentos y testimonios de miembros de la JUP y/o fuerzas aliadas (Millán, 2016). Como mostramos muy sintéticamente aquí, y puede consultarse en la extensa y documentada tesis doctoral sobre el tema (Friedemann, 2016a), la afirmación de que existió una reforma universitaria finalmente derrotada está basada no solamente en testimonios de los actores y documentación producida por los protagonistas, sino también en resoluciones del Consejo Superior, en las creaciones institucionales documentadas, en el análisis de cuestiones como el ingreso, en la reforma en los planes de estudio, en los modos de calificación, en los procesos de investigación-enseñanza-aprendizaje, etc. Aunque incipientes, muchas de esas transformaciones comenzaron a implementarse y dieron lugar a resultados concretos en las tres dimensiones de análisis que aquí hemos resumido en función de los objetivos del presente trabajo.

LAS JUVENTUDES COMO HACEDORAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS UNIVERSITARIAS

Podríamos distinguir distintos tipos de incidencia de las juventudes en la definición de las políticas universitarias, que giran en torno a la formulación, la implementación y el veto o rechazo a una determinada política. En general se trató de mecanismos no institucionalizados, que literatura reciente agrupa entre las “formas no electorales de participación” (Annunziata, 2013). El hecho de que muchos jóvenes hayan participado también en los organigramas de las facultades o asesorando al ministro, nos muestra también un alto grado de juvenalización de la política. Para nombrar unos pocos casos, Adriana Puiggrós tenía 31 años cuando fue nombrada directora de la carrera de Educación (y a los 32 pasó a ser decana);³⁰ Jorge Taiana asesoraba a su padre en el ministerio cuando tenía 22 años, y Ernesto Villanueva fue el rector más joven de la historia de la UBA a los 28. Pero más allá de los cargos ocupados por “jóvenes”, interesa aquí observar la participación de las “juventudes”, en tanto actores sociales organizados y movilizados.

Si nos referimos a la formulación o definición de políticas universitarias es porque distintas agrupaciones o espacios peronistas

de distintas universidades, que en su mayoría confluían en la JUP en abril de 1973,³¹ prefiguraban políticas públicas finalmente ejecutadas. Es el caso, por ejemplo, de la ya mencionada FURN de La Plata,³² de la Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo (TUPAU),³³ o de la Federación Argentina Nacional de Estudiantes Peronistas (FANDEP),³⁴ que desde 1967 realizaba fuertes cuestionamientos a la universidad a través de diagnósticos y propuestas similares a las que se plasmaron en 1973. Un documento de la JUP, elaborado en el mes de abril de ese mismo año, contiene algunas de las propuestas que se implementaron pocos meses más tarde en el sistema universitario y en el ámbito de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires. Redactadas cual programa de gobierno, y no como meras propuestas de una agrupación estudiantil, algunos elementos se conservan textualmente en resoluciones del Consejo Superior de la UBA y/o en la Ley de Universidades Nacionales N° 20.654 aprobada en marzo de 1974. Veamos algunos ejemplos.

Puede mencionarse no solamente la importancia asignada al ingreso irrestricto, sino también los fundamentos y prospectivas sobre los cuales fue implementado en el caso de la Universidad de Buenos Aires. Si la JUP

30 Sobre la trayectoria de Adriana Puiggrós, ver el trabajo de Sandra Carli, 2016.

31 Una importante excepción es la del Frente Estudiantil Nacional (FEN), que había sido la agrupación peronista de mayor importancia desde mediados de los sesenta; hacia 1973 se unificó con Guardia de Hierro y no participó en la experiencia universitaria ligada a la “tendencia revolucionaria” del peronismo.

32 Al respecto, puede consultarse el documento titulado “Análisis y propuestas de una política nacional para la Universidad” de abril de 1973. Un extracto del mismo fue publicado en la revista *Envido* bajo el título “La nueva universidad: resumen de pautas para su implementación”, como uno de “los documentos presentados por la Juventud Peronista al compañero Cámpora”. El mismo documento saldría poco después en la publicación oficial de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires: *Aportes para la Nueva Universidad* (“La nueva universidad: resumen...”, 1973).

33 La “Antología pedagógica” editada en 1974 por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo recopila una serie de documentos elaborados por agrupaciones universitarias, centralmente la Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo (TUPAU), que en su primer documento de 1967 cuestionaba la posibilidad de una arquitectura aislada de su realidad social, y en 1969 reclamaba la inserción del profesional “en el campo del pueblo”, y en la “lucha por la liberación nacional”. A la vez, se preguntaba esta agrupación “¿para qué sirve el arquitecto en la República Argentina?” (FAU, 1974). Para un mayor desarrollo de esta experiencia se puede consultar el trabajo de Corbacho y Diaz, 2014.

34 Entre 1966 y 1967, la FANDEP intentó articular a las diferentes agrupaciones que empezaban a surgir en distintas carreras, facultades y universidades del país, nacionales y católicas. El primer documento firmado por esta agrupación al que tuvimos acceso data de agosto de 1967 (reproducido en parte en Hernández Arregui, 2011a: 410), pero ya en 1966 existían contactos entre la FANDEP y el mayor Pablo Vicente, quien organizó en Montevideo un congreso para la conformación de una Mesa Coordinadora de la Juventud Peronista. Correspondencia de Pablo Vicente con Juan D. Perón, Juan Domingo Perón Papers, Box 6, Hoover Institution Archives, Stanford University.

había indicado que “se eliminarán las trabas académicas al acceso a la Universidad”, reconocía, por otro lado, que existían “limitaciones socioeconómicas” que imposibilitaban el ingreso de todos los sectores sociales, las cuales deberían ser atacadas por el gobierno con medidas de fondo. Cuando la UBA resolvió efectivamente eliminar los mecanismos de ingreso, expresó que “la derogación de esas trabas constituyó durante dieciocho años un objetivo irrenunciable de las luchas del movimiento estudiantil”, y que era necesario “suprimir las limitaciones institucionales existentes” para terminar con la “marginación” de los “sectores populares” de la Universidad, si bien “la política económica y social del gobierno popular” debería terminar con las limitaciones “estructurales”.³⁵

Un caso adicional constituye la propuesta de que los estudiantes universitarios participen en algún tipo de actividad manual según el área de incumbencia de sus estudios superiores. La JUP lo formuló de este modo:

El estudiante universitario deberá incorporarse activamente al trabajo social a fin de propender a la desaparición progresiva de las diferencias entre trabajo manual y trabajo intelectual, que traen como consecuencia la marginación de los estudiantes de la realidad del pueblo (“El peronismo en la universidad”, 1973).

La legislación nacional, en letra similar indicaba, en su Art. 2º, que una de las funciones de la Universidad es la de

...promover, organizar y desarrollar la investigación y la enseñanza científica y técnica, pura y aplicada, asumiendo los problemas reales nacionales y regionales, procurando superar la distinción entre trabajo manual e intelectual.³⁶

A pesar de que las universidades fueron intervenidas y no alcanzaron a ser normalizadas como lo indicó la legislación aprobada en 1974, existió, aunque de modo informal o no institucionalizado, participación del “claustró estudiantil” en la definición de los lineamientos político-académicos. Además de los indicios encontrados en la letra de los documentos, lo mencionan algunos testimonios. Podemos destacar, por ejemplo, la conformación de un “grupo de conducción” en la Facultad de Medicina, en donde el decano Mario Testa compartía la dirección de la casa de estudios. La misma estaba conformada, según la narrativa del exdecano, por miembros de la JUP, la FAR y Montoneros.³⁷ Otros relatos de otras facultades expresan situaciones similares, como una co-conducción de facto entre el Centro de Estudiantes y el decanato en Filosofía y Letras, y también durante el último tramo de la gestión de Ingeniería.³⁸ En otras unidades académicas, como veremos luego, la asamblea será un mecanismo más frecuente a través del cual las organizaciones juveniles pudieron hacer valer sus criterios, y fueron legitimadas por las autoridades.

Era frecuente la incidencia de las juventudes en la definición de quiénes debían asumir como autoridades en las diferentes unidades académicas, en algunos casos a través de

³⁵ Res. CS N° 209 del 10 de agosto de 1973.

³⁶ Ley N° 20.654/74. Ley de Universidades Nacionales. Boletín Oficial del 1/4/1974.

³⁷ Entrevista realizada a Mario Testa el 16 de julio de 2008. Se debe de tener en cuenta que la FAR y Montoneros se habían fusionado recientemente, por lo que dichas organizaciones constituían una unidad organizativa. Sin embargo, grupos universitarios ligados a cada una de ellas siguieron funcionando con cierta autonomía. En la Universidad Nacional del Litoral, como nos indica otro testimonio, sucedía algo similar. Mercedes Gagneten fue militante montonera y funcionaria de la Universidad Nacional del Litoral en 1973. Cuando la consultamos acerca de la relación entre la JUP, Montoneros y la gestión universitaria, nos respondió que “era un solo entramado. Tan brutalmente entramados, que estábamos en todo todos”. Entrevista realizada a Mercedes Gagneten el 13 de junio de 2013.

³⁸ Entrevista realizada por Sandra Carli en los años ochenta a Ernesto Crescenti, presidente del Centro de Estudiantes de Filosofía y Letras por la JUP entre 1973 y 1974; entrevista realizada por el autor a Enrique Martínez el 2 de mayo de 2011.

asambleas estudiantiles, y en otros a partir de acuerdos políticos que no eran publicitados. Por un lado, se sugerían (o exigían) nombres para ocupar determinados cargos, y por otro, existía un efectivo poder de veto cuando un nombramiento era rechazado.

En efecto, no eran excepciones aquellos decanos y jefes de departamentos que ocupaban dichos cargos por propuesta de la JUP de cada una de las facultades: “Entonces cuando llega Cámpora al poder vienen a mi estudio dos peronistas... Vienen y me invitan y me ofrecen el Departamento de Ciencias Humanas”. El entrevistado, a cargo de dicho departamento en la Facultad de Arquitectura, mencionó a Rodolfo Carlos Durante (“el Cuis”) y a Oscar Balestieri (“el Pato”). Ambos militaban en Montoneros, aunque uno provenía de la Corriente Estudiantil Nacionalista Popular (CENAP) y de las FAR, mientras el otro había pasado por la Agrupación Nacional de Estudiantes (ANDE), luego por las FAP y finalmente rompería con Montoneros para integrarse en “Lealtad”.³⁹ Habían empezado su militancia en el peronismo universitario en la década de los sesenta, y ahora tenían participación informal en la designación de autoridades.

De modo similar, el decano de Ingeniería, Enrique Martínez, dijo que su designación fue una propuesta del peronismo universitario en dicha facultad.⁴⁰ En otros casos, aunque la propuesta pudiera venir de redes profesionales o disciplinares, la JUP mostraba un importante poder a la hora de aceptar o no dichos nombramientos.⁴¹ No deja de observarse el fenómeno que estamos considerando en algunas renuncias. Cuando el decano de Derecho, Mario Kestelboim, decidió dar un paso al costado, en el marco de la ruptura entre Montoneros y Perón, anunció lo siguiente:

Hoy, una de las corrientes principales que ha sostenido mi gestión, la Juventud Universitaria Peronista (JUP), ha reconocido como conducción política a la organización Montoneros. Sería inexacto señalar que para mí eso es una novedad; sin embargo, lo que es nuevo es que dicha organización le haya declarado la guerra al gobierno... Éste es mi pensamiento y ésta es mi diferencia con el pensamiento y la práctica de la organización Montoneros que inspira a la JUP. De ahí que no pueda seguir recibiendo en silencio su apoyo para mi gestión... Me niego a ser instrumento de esa política (“Renunció el decano de Derecho”, 1974).

En la entrevista que realizamos le preguntamos por qué, desde su punto de vista, mantenerse en el lugar de gestión era ser instrumento de la JUP o de Montoneros. La respuesta fue: “políticamente tenía que diferenciarme de quienes parecían mis mandantes”.⁴²

Mención aparte merece el poder de incidencia de la juventud universitaria a través de la movilización, pero combinada con un permanente diálogo —en algunos momentos muy tenso— con el gobierno. En algunos casos, ese poder se manifestaba menos en términos positivos que como veto o bloqueo a determinados nombramientos. Fue el caso de los acontecimientos que siguieron al desplazamiento de Rodolfo Puiggrós al frente de la UBA el 1° de octubre de 1973. Rápidamente se realizó una movilización en apoyo al rector que según *La Razón* ocupaba cuatro cuadras. El periódico relata que fue encabezada por la JUP, pero participaban también otras agrupaciones que reproducimos tal como aparecen en la nota: “Franja Morada (UCR), Movimiento de Orientación Reformista (PC), Juventud Socialista de Avanzada (socialismo de los trabajadores),

³⁹ Entrevista realizada a Juan Molina y Vedia el 18 de septiembre de 2013. Sobre Durante, ver “Militantes del peronismo revolucionario uno por uno. Durante, Rodolfo Carlos”, en: <http://www.robertobaschetti.com/biografia/d/168.html> (consulta: 27 de octubre de 2017). Respecto de Balestieri, puede consultarse su testimonio en “Militantes del peronismo revolucionario uno por uno. Rimedio, Adolfo”, en: <http://www.robertobaschetti.com/biografia/r/222.html> (consulta: 27 de octubre de 2017); y sobre su pertenencia a “Lealtad” el trabajo de Mariana Pozzoni (2013).

⁴⁰ Entrevista realizada a Enrique Martínez el 2 de mayo de 2011.

⁴¹ Sobre las designaciones en cada una de las once facultades, ver Friedemann, 2018.

⁴² Entrevista realizada a Mario Kestelboim el 15 de julio de 2013.

TUPAC (Vanguardia Comunista), TERS, FAUDI, Movimiento de Acción Hacia el Socialismo, AUN (Frente de Izquierda Popular), FUA y FUBA”. Según este diario, siempre se entonaban consignas en apoyo a Puiggrós y a Perón, y luego de la manifestación fueron ocupadas las facultades, donde también se convocó a asambleas (“Se acepta la renuncia...”, 1973).

Al día siguiente se firmó el decreto en el que se aceptaba la renuncia de Puiggrós y se designaba provisionalmente al decano de Odontología, Alberto Banfi, como sucesor.⁴³ Las asambleas continuaron, igual que las ocupaciones de edificios, incluido el rectorado (“La Juventud Universitaria Peronista tomó...”, 1973; “Ocuparon anoche el Rectorado...”, 1973). El 4 de octubre el ministro Taiana recibió a una delegación de la JUP encabezada por su secretario general, José Pablo Ventura (“El problema universitario”, 1973). Las facultades continuaban ocupadas con la consigna de la renuncia de Banfi, a la que se sumaban todos los demás decanos interventores. Es interesante notar aquí que, contra un avance del poder central, había una alianza de hecho entre las autoridades de las facultades de la UBA y el movimiento estudiantil que protagonizaba mecanismos no institucionalizados de participación (asambleas, ocupaciones y movilizaciones callejeras). En una marcha de estudiantes al rectorado, Banfi se acercó a los manifestantes y anunció que se haría a un lado. Por la noche, frente al rectorado, y acompañados según *La Razón* por 5 mil manifestantes, hicieron uso de la palabra dirigentes de diferentes agrupamientos juveniles: peronistas, radicales, socialistas y comunistas; el acto lo cerró Ventura, por la JUP. Todos apoyaron

la gestión de Puiggrós y festejaron el paso atrás del decano de Odontología.⁴⁴

Aunque estos hechos se presentaron como una clara victoria para quienes se movilizaron, la decisión de desplazar a Puiggrós no fue cancelada, incluso tras la versión oficial de que Perón no había pedido esa renuncia, sino el presidente interino, Raúl Lastiri.⁴⁵ El 5 de octubre, finalmente, Taiana nombraba interinamente al secretario general Ernesto Villanueva a cargo del rectorado, “*ad referendum* del poder ejecutivo”, y anunciaba que duraría en funciones hasta el 12 de octubre (“Hay un compás de espera...”, 1973), fecha estipulada para la asunción de Perón como presidente. El edificio del rectorado fue “entregado por los ocupantes de la JUP [e] inmediatamente fueron levantadas las medidas de fuerza en todas las facultades” (“Triunfó la Universidad Peronista”, 1973). Al asumir Villanueva leyó un comunicado de prensa firmado por los rectores de los colegios universitarios y todos los decanos, con la excepción de Banfi, en el que se manifestaba su “total solidaridad con el compañero Puiggrós” y la “decisión inquebrantable de continuar con los lineamientos de la política por él inaugurada”; además, anunciaba la designación de Puiggrós como profesor emérito de la Facultad de Filosofía y Letras.⁴⁶ El ex rector continuó dictando clases en su cátedra de Historia Americana III en esa unidad académica, y el equipo de conducción universitaria continuó sin mayores modificaciones.

Villanueva tampoco fue reemplazado en la fecha acordada. El 25 de octubre Taiana propuso un sustituto que se esperaba que contaría con el apoyo de la JUP: Rodolfo Agoglia, que se venía desempeñando como interventor de la

43 Decreto N° 1574 del 2/10/73 firmado por el presidente interino Lastiri y el ministro Taiana, por el cual queda a cargo del rectorado el delegado de Odontología, Dr. Alberto Banfi “hasta tanto se designe nuevo interventor”. Boletín oficial del 6/11/1973.

44 Unas pocas agrupaciones peronistas se habían manifestado de acuerdo con la renuncia de Puiggrós durante esos días y apoyaban a Banfi. Era el caso de la derechista Concentración Nacional Universitaria (CNU) y también del Frente Estudiantil Nacional que se había unificado con Guardia de Hierro (FEN-OUP).

45 Lastiri asumió como presidente interino tras la renuncia de Cámpora y hasta la asunción de Perón.

46 El nombramiento de Puiggrós como “profesor extraordinario emérito de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires” se produjo por Res. CS. N° 629 del 9/10/1973. El comunicado de prensa, firmado con membrete de la Dirección de Prensa y Difusión del rectorado de la UBA, está fechado el 5 de octubre de 1973 y es reproducido en Recalde, 2012: 317-319.

Universidad Nacional de La Plata con apoyo del estudiantado. Vicente Solano Lima, que comenzó a ocupar el cargo de secretario general de la presidencia, se reunió con la JUP para pedirle opinión sobre ese nombramiento (“Agoglia, reemplazante de Puiggrós”, 1973). Una vez más, la juventud universitaria del peronismo era investida de autoridad por quienes la detentaban formalmente, era *autorizada* (Pierella, 2014). Un día más tarde, los medios ya daban por confirmado que Agoglia era el nuevo rector de la UBA (“Discute la JUP su apoyo...”, 1973), pero en el transcurso de la jornada una serie de reuniones entre la JUP, Agoglia, Taiana y Solano Lima modificaron el panorama (“La JUP rechaza a Agoglia...”, 1973). Por la noche la JUP distribuyó un comunicado informando que lo iban a rechazar porque “viene condicionado desde el comienzo y desplazará a cinco decanos, desalojará a los colaboradores de Puiggrós en el rectorado y modificará toda la política de reconstrucción universitaria desarrollada desde el 25 de mayo” (“No reemplaza Agoglia a Puiggrós”, 1973).⁴⁷ La JUP mostró una vez más su poder de veto y Agoglia no asumió. La UBA continuó en una situación irregular, en tanto Villanueva actuaba como secretario general a cargo del rectorado, pero sus atribuciones eran puestas en duda. En el mes de noviembre, mientras se sucedían las elecciones a centros de estudiantes en distintas facultades y la JUP ganaba en casi todos los casos, un decreto del poder ejecutivo confirmaba en el cargo a Ernesto Villanueva (“Designóse interventor...”, 1973).

Aunque Puiggrós se alejó, el poder de sectores juveniles del peronismo continuó su despliegue. Seguía operando un modo de designar a las autoridades basado en la búsqueda de consenso con quienes detentaban poder fáctico en cada ámbito. Según Jorge Taiana (hijo):

...el problema práctico, inmediato con el que se encontró el señor ministro era lograr que pudieran entrar las autoridades a las universidades. Punto ...andá y preguntale a alguno unos nombres a ver quién puede entrar. Y veamos cuál es el más sensato.

Las universidades eran un ámbito realmente de efervescencia. Y donde ponías un interventor que era *más o menos*... la muchachada no te dejaba vivir ni dos días. No entraba. Finalmente eso marca una negociación expresa con ciertos funcionarios. Vos nombrabas a un tipo y no puede entrar y ya está... o el tipo renunciaba y buscabas una terna que fuera razonable. Esa era la situación. Había una gran movilización y un enorme poder de bloqueo de los sectores juveniles.⁴⁸

Luego de aprobada la “Ley Taiana” en marzo de 1974, todas las autoridades debieron renunciar, y mientras casi todos los decanos volvieron a asumir como “normalizadores”, Villanueva no continuaría como rector: dado que la legislación incluyó el requisito de contar con 30 años de edad cumplidos para el desempeño de dicha función, la edad comenzó a ser un impedimento legal en un contexto de juvenilización de la política; quien se reconocía en una conferencia de prensa como miembro de la Juventud Peronista (“Sobre la Universidad habló...”, 1974) debía dejar el cargo a alguien mayor. De todos modos, a sus 28 años, Villanueva retomó el cargo de secretario general del rectorado.

Como rector normalizador asumió el ya mencionado Solano Lima,⁴⁹ con la expectativa de conciliar posiciones entre los diferentes sectores del peronismo. En el marco de la ruptura de algunos sectores juveniles con Perón, y el surgimiento de la JP- y JUP-Lealtad, tres decanos que estaban distanciados de la

⁴⁷ Según *La Opinión*, cuatro de los decanos que debían hacerse a un lado eran el de Derecho y Ciencias Sociales, Mario Kestelboim, el de Filosofía y Letras, Justino O’ Farrel, el de Ciencias Exactas y Naturales, Miguel Ángel Virasoro y el de Medicina, Mario Testa (“La JUP rechaza a Agoglia...”, 1973).

⁴⁸ Entrevista realizada a Jorge Taiana (hijo) el 28 de abril de 2011.

⁴⁹ Nacido en 1901, de la generación de Perón, Cámpora y Taiana, y dirigente del Partido Conservador Popular, aliado al justicialismo. Fue vicepresidente de Cámpora, luego secretario de la presidencia de Perón y ahora sumaba el cargo de rector de la UBA.

JUP-Montoneros vieron en Solano Lima la oportunidad de pedir el desplazamiento de quienes seguían alineados o afines a esta última organización.⁵⁰ En cambio, fueron dos de ellos los que se vieron obligados a hacerse a un lado: Roberto Lugo (Exactas) y Enrique Martínez (Ingeniería) debieron dejar sus decanatos, pero Oscar Sbarra Mitre (Económicas) pudo continuar.⁵¹ En Ingeniería asumió Jorge Roulet,⁵² un radical de la línea alfonsinista “Renovación y Cambio” impulsado por el Centro de Estudiantes “La Línea Recta”. Roulet había sido militante de ese mismo espacio y de la FUBA en los años cincuenta. Según Martínez, la facultad la terminó manejando el Centro de Estudiantes, cuyo presidente era Miguel Ponce, de Franja Morada, en alianza con la JUP.⁵³

No todas las agrupaciones estudiantiles tenían el mismo nivel de incidencia a través de estos mecanismos informales de conducción universitaria; sin embargo, en algunos casos el modo a través del cual se llevó adelante fue mediante asambleas, y el peronismo no contaba con mayoría en todas las casas de estudio. Distintas instancias organizativas habilitaban a cierta definición en el rumbo institucional.

En la Facultad de Ciencias Exactas, donde la JUP no había ganado el Centro de Estudiantes, se visualiza el poder de ejecución que tuvo el movimiento estudiantil más allá de su extracción política. En las elecciones del Centro de Estudiantes ganó una alianza de izquierda hegemonizada por el comunismo, y la JUP salió segunda por 32 votos de diferencia (Bilmes, 2012). Sin embargo, ambas fuerzas mayoritarias tendrían gran protagonismo en la designación de autoridades y ambas apoyarían

al interventor designado, Miguel Ángel Virasoro.⁵⁴ Físico, era uno de los científicos que en 1966 había emigrado al extranjero para continuar su carrera científica. Virasoro renunció en diciembre de 1973⁵⁵ y en su lugar fue nombrado Roberto Lugo,⁵⁶ según Bilmes (2012), con apoyo de la recientemente conformada JP-Lealtad.⁵⁷ Al episodio narrado algunos párrafos más arriba se le sumó la resistencia del estudiantado y del Centro de Estudiantes, y Lugo ni siquiera comenzó el año lectivo a cargo de la Facultad. Solano Lima acordó con el comunismo y la JUP el nombramiento de Manuel Sadosky (Bilmes, 2012), que había sido vicedecano de Rolando García hasta 1966. Pero Sadosky tampoco fue aceptado por el movimiento estudiantil: en una asamblea donde participaron docentes y trabajadores no docentes se rechazó dicha designación y se propuso el nombre de Gustavo Dussel, docente de la Facultad que venía ejerciendo el cargo de secretario académico y presidente de la Asociación Física Argentina. Solano Lima aceptó la resolución asamblearia y nombró a Dussel como decano normalizador.⁵⁸ Como puede verse, varios nombres circularon para ocupar el decanato, además de que se visualizan juegos de fuerza políticos en torno a las designaciones; es claro, sin embargo, que el movimiento estudiantil mantuvo una cuota de poder importante a la hora de proponer o resistir, con éxito, a las autoridades universitarias. Estado y organizaciones interactuaban, y tenían impacto en la implementación de políticas universitarias. En algunos casos, los propios decanos convocaban a las asambleas para tomar alguna decisión, y en otros participaban activamente. Los medios

50 Entrevista realizada a Enrique Martínez el 2 de mayo de 2011.

51 Continuó como decano normalizador, siendo el único que abiertamente manifestó su adhesión a la JP-Lealtad.

52 Res. CS. N° 10 del 8/4/1974.

53 Entrevista realizada a Enrique Martínez el 2 de mayo de 2011.

54 Res. CS. N° 2 del 31/5/1973.

55 Res. CS. N° 1080 del 18/12/1973.

56 Res. CS. N° 1081 del 18/12/1973.

57 En una entrevista realizada por el autor de estas líneas el 5 de diciembre de 2018, Roberto Lugo afirmó que fue Ernesto Villanueva quien le ofreció el cargo, y que tuvo que abandonarlo porque participó en la conformación de la organización Lealtad, escisión de Montoneros.

58 Manuel Sadosky es nombrado por Res. CSN° 37 del 10/4/1974, dejada sin efecto seis días más tarde por la Res. CSN° 52. Gustavo Dussel es designado decano normalizador por Res. CS N° 53 del 16/4/1974.

de prensa le daban importancia a esas instancias deliberativas que en el espacio público aparecían como legítimas (“Efectuose ayer una asamblea en Arquitectura”, 1973; “Hízose una asamblea en Ciencias Exactas”, 1973; “Importante asamblea se efectuará en Medicina”, 1973).

Lo que puede observarse a través de las distintas imágenes presentadas hasta aquí son diferentes mecanismos a través de los cuales las agrupaciones universitarias de la izquierda peronista y sus aliadas ejercieron protagonismo político en términos de formulación, ejecución y veto de decisiones que impactaban en el devenir institucional. Las asambleas, uno de esos mecanismos, serían prohibidas pocos meses más tarde. En términos de Oszlak y O’Donnel (1981), retornaría una dinámica de una mayor penetración del Estado en la sociedad civil en lugar de mutuas y variables interpenetraciones como las visualizadas hasta aquí. Sin embargo, otras organizaciones armadas, esta vez de carácter paraestatal (Besoky, 2014) como la AAA, junto con agrupaciones universitarias nacionalistas, como el Comando de Organización (CdO) (Denaday, 2016), ocuparían un lugar de relevancia junto al Estado en la implementación de la contrarreforma. En efecto, una nueva etapa de persecución e incluso prohibición de la actividad política en las casas de estudio se abriría después de agosto de 1974, durante el gobierno de Isabel Perón, con la llegada del nuevo Ministro de Educación, Oscar Ivanissevich. En el caso de la UBA, la intervención sucedió en el mes de septiembre, con el rectorado de Alberto Ottalagano. Rápidamente fueron derogadas las principales resoluciones que se habían adoptado durante la gestión iniciada en mayo del año anterior. Incluso el ingreso irrestricto fue anulado, y se reinstalaron cupos por facultades. Las autoridades salientes no volvieron a sus despachos ni a recoger sus papeles; algunos recibieron atentados con bombas y otros debieron esconderse o exiliarse. Así dio inicio una restauración y contrarreforma que a la luz de acontecimientos posteriores puede

ser leída como una “transición a la dictadura” (Friedemann, 2016b).

A MODO DE CIERRE

En un contexto en el que las disputas al interior del peronismo delinearon los grandes acontecimientos nacionales, lo que hoy se recuerda como la “universidad del ‘73” constituyó un intento de reforma universitaria integral donde la izquierda peronista era protagonista. En el marco de dichas disputas, era común que en los relatos de la época se identificara como los “sectores juveniles” (frente a los llamados “ortodoxos”) a aquéllos que formaron parte de la “tendencia revolucionaria” del peronismo. En el ámbito universitario, la conformación de la Juventud Universitaria Peronista (JUP) ligada a Montoneros en abril de 1973, y su alianza con otros grupos universitarios, especialmente radicales y comunistas, llevó a que el activismo estudiantil se posicionara como fuerza transformadora. Ante la intervención universitaria tras la caída de la dictadura militar (1966-1973), la participación estudiantil no se realizó principalmente a través de mecanismos formales: la institucionalización de la reforma universitaria fue interrumpida y el cogobierno de los claustros, incorporado en la legislación, no llegó a constituirse plenamente. Es por ello que entre las formas de participación que observamos sobresalen las de menor grado de institucionalización.

Autoridades ejecutivas, desde la Presidencia de la Nación, pasando por el Ministerio de Cultura y Educación, hasta rectores y decanos interventores, delegaron autoridad en los jóvenes organizados en grupos políticos o asambleas. En ese sentido, y más allá de la formalidad de los cargos, quisimos mostrar otros modos de incidir en las políticas públicas universitarias por parte de las juventudes. Aunque por poco tiempo, un sector del peronismo gobernó las universidades —no sin tensiones— con el apoyo de otras fuerzas políticas que históricamente eran mayoritarias en

las casas de estudio: radicales y comunistas, entre otras agrupaciones que reivindicaban la reforma universitaria del '18.

Se ha repasado brevemente el proyecto de reforma impulsado en 1973 a través de tres dimensiones que permitieron observar el lugar protagónico que se esperaba de la juventud universitaria por parte de las políticas implementadas; pero principalmente se examinaron los modos en que esa juventud se mostró ya no como destinataria activa de esas políticas, sino como propulsora de las mismas. También se abordaron los distintos modos a través de los cuales las juventudes universitarias, especialmente la peronista, ejercieron poder de decisión en la planificación, ejecución e incluso veto de las medidas que se llevaron adelante; y las formas de participación en las decisiones político-académicas, que en muchas ocasiones no gozaban de la

formalidad institucional pero que resultaban igualmente efectivas, como asambleas, espacios de conducción, incidencia en los nombramientos y poder de bloqueo a través de la movilización y el diálogo.

Una serie de fenómenos que aquí no hemos alcanzado a desarrollar, pero principalmente aquéllos que delinearon las mayores discordias al interior del movimiento peronista, y particularmente el enfrentamiento entre Montoneros y Perón, llevaron a una situación que luego de la muerte del líder justicialista se terminó de definir a favor de la derecha nacionalista, que también actuaba dentro del peronismo. La preponderancia de juventudes movilizadas y activas, que pretendían ser protagonistas y no meras espectadoras de lo que aguardaba sea una “liberación nacional y social”, sólo podría ser refrenada a fuerza de represión política.

REFERENCIAS

- ACHA, Omar (2011), *Los muchachos peronistas. Orígenes olvidados de la Juventud Peronista (1945-1955)*, Buenos Aires, Planeta.
- “Agoglia, reemplazante de Puiggrós” (1973, 25 de octubre), *La Razón*, p. 12.
- ALTAMIRANO, Carlos (1992), “Peronismo y cultura de izquierda (1955-1965)”, en Saúl Sosnovski (dir.), documento de trabajo, Latin American Studies Center Series-Rockefeller Humanities Resident Fellow, University of Maryland, núm. 6.
- ANNUNZIATA, Rocío (2013), “Decisión y deliberación en las formas no electorales de participación en Argentina: el caso del presupuesto participativo”, *Estudios Políticos*, núm. 43, pp. 115-135.
- BARLETTA, Ana María (2000), “Universidad y política. La peronización de los universitarios”, ponencia presentada en la Latin American Studies Association (LASA), el 17 de marzo de 2000, en: <http://lasa.international.pitt.edu/Lasa2000/Barletta.PDF> (consulta: 21 de enero de 2019).
- BESOKY, Juan Luis (2014), “Algunas cuestiones para pensar la violencia paraestatal, 1966-1976”, ponencia presentada en las “VII Jornadas de trabajo de historia reciente”, La Plata, 6-8 de agosto de 2014.
- BESOKY, Juan Luis (2016), *La derecha peronista: prácticas políticas y representaciones (1943-1976)*, Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, La Plata, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- BILMES, Gabriel (2012), “Cuando todo se puso en discusión. La FCEN en el '73”, *La Ménsula*, año 6, núm. 16, pp. 1-7.
- BONAVENA, Pablo (2014), “Los estudiantes universitarios peronistas. Del golpe de Onganía a los ‘azos’ del ‘69”, ponencia presentada en las “V Jornadas de Estudio y Reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano”, Mar del Plata, 5-7 de noviembre de 2014.
- BRUGALETTA, Federico (2015), “La recepción cristiana de Paulo Freire en Argentina (1968-1974). Tierra Nueva y la divulgación de una pedagogía latinoamericana en clave ecuménica”, en Patricia Flier (ed.), *Actas de las VII Jornadas de Trabajo sobre historia reciente*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata, pp. 627-646.
- BRUGÉ, Luciana (2005, diciembre), “Entrevista a Alicia Argumedo”, en “Un recorrido en la búsqueda de Nosotros”, Rosario (mimeo).
- BUCHBINDER, Pablo (2005), *Historia de las universidades argentinas*, Buenos Aires, Sudamericana.
- CALIFA, Juan (2016), “Dos FUA. Controversias entre las distintas líneas políticas estudiantiles nacionales entre 1970 y 1972”, ponencia presentada en las “VI Jornadas de estudio

- y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano”, Buenos Aires, 1-2 de septiembre de 2016.
- CANO, Daniel (1985), *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO.
- CARLI, Sandra (2016), “Adriana Puiggrós. Ensayo de una biografía incompleta: el exilio mexicano y la génesis del pensamiento crítico sobre la educación en América Latina (1974-1984)”, *Historia de la Educación, Anuario*, vol. 17, núm. 2, pp. 240-260
- CARLI, Sandra y Martín Aveiro (2015), “A propósito de Darcy Ribeiro: conexiones e intercambios de ideas y experiencias universitarias con intelectuales argentinos”, en Pimenta Rocha, Heloísa Helena y Maria Angela Borges Salvadori (eds.), *Entre Brasil e Argentina. Miradas da História da Educação*, Belo Horizonte, Fino Traço, pp. 121-150.
- CARUSO, Valeria, Esteban Campos, Mariano Vigo y Omar Acha (2017), “Izquierda peronista: una categoría útil para el análisis histórico”, *Historiografías*, núm. 14, pp. 68-90.
- CELENTANO, Adrián (2012), “De la universidad necesaria a la universidad nueva: la recepción argentina de las tesis de Darcy Ribeiro entre 1967 y 1973”, ponencia presentada en las “VII Jornadas de Sociología de la UNLP. Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”, La Plata, 5-7 de diciembre de 2012.
- CHAMA, Mauricio (2006), “Peronización y radicalización de grupos de abogados en los años sesenta y principios de los setenta. La labor defensiva como práctica militante”, *Cuestiones de Sociología - Revista de Estudios Sociales*, núm. 3, pp. 143-168.
- CHIROLEU, Adriana, Claudio Suasnabar y Laura Rovelli (2012), *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento.
- CORBACHO, Mariano y Juan Pablo Diaz (2014), “Arquitectura y dependencia. Vida y obra de la TUPAU (Tendencia Universitaria Popular de Arquitectura y Urbanismo)”, ponencia presentada en las “V Jornadas de estudio y reflexión sobre el movimiento estudiantil argentino y latinoamericano”, Mar del Plata, 5-7 de noviembre de 2014.
- DENADAY, Juan Pedro (2016), “Comando de organización: un peronismo plebeyo, combativo y nacionalista (1961-1976)”, *Quinto Sol*, vol. 20, núm. 1, pp. 1-21.
- “Designó interventor universitario” (1973, 28 de noviembre), *La Prensa*, tapa.
- DIP, Nicolás Alberto (2017), *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*, Rosario, Prohistoria.
- “Discute la JUP su apoyo a la gestión de Agoglia” (1973, 26 de octubre), *La Opinión*, p. 11.
- “El peronismo en la universidad” (1973, mayo), *Envido*, núm. 9, pp. 54-61.
- “El problema universitario” (1973, 5 de octubre), *La Razón*, p. 12.
- Filosofía y Letras en la reconstrucción* (1973, octubre), boletín informativo.
- FRIEDEMANN, Sergio (2011), “Liberación o dependencia en el debate parlamentario de la Ley Taiana. Un acercamiento al enfoque etnográfico para el estudio de la cuestión universitaria en el pasado reciente”, *Historia de la Educación - Anuario*, vol. 12, núm. 2, pp. 157-185.
- FRIEDEMANN, Sergio (2014), “El sujeto de la educación. Estudiantes, juventud y política en la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974)”, en Sandra Carli (dir.), *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana.*, Buenos Aires, Miño y Dávila, pp. 101-138.
- FRIEDEMANN, Sergio (2016a), *La Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires (1973-1974). Una reforma universitaria inconclusa*, Tesis Doctoral en Ciencias Sociales, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-Facultad de Ciencias Sociales.
- FRIEDEMANN, Sergio (2016b), “Transición a la dictadura durante el gobierno de Isabel Perón. El caso de la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires”, *Entramados y Perspectivas*, vol. 6, núm. 6, pp. 1-34.
- FRIEDEMANN, Sergio (2017), “La peronización de los universitarios como categoría nativa (1966-1973)”, *Folia Histórica del Nordeste*, núm. 29, pp. 113-144
- FRIEDEMANN, Sergio (2018), “‘Compañeros decanos’. La reforma universitaria de la izquierda peronista a través de las designaciones de autoridades en la Universidad de Buenos Aires (1973-1974)”, *PolHis*, vol. 11, núm. 21, pp. 161-200.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Cultura y Educación-Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (s/f), *Plan trienal. 1974-1977*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Cultura y Educación-Centro Nacional de Documentación e Información Educativa (1974), “Espíritu y normas de aplicación de la ley universitaria”, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación.
- Gobierno de Argentina-Ministerio de Cultura y Educación-Consejo Nacional de Educación (1973), *Educación liberadora para la reconstrucción nacional*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación.
- “Habriase resuelto la derogación de cursos” (1973, 22 de junio), *La Nación*, p. 9.
- “Hay un compás de espera en el problema universitario” (1973, 6 de octubre), *La Razón*, p. 4.

- HERNÁNDEZ Arregui, Juan José (2011), *La formación de la conciencia nacional*, Buenos Aires, Continente.
- HOBBSAWM, Eric (1998), *Historia del siglo XX*, Buenos Aires, Crítica.
- HOBBSAWM, Eric (2013), *Cómo cambiar el mundo*, Buenos Aires, Crítica.
- “Jorge Taiana” (2001, 27 de junio), *La Nación*, en: <http://www.lanacion.com.ar/315667-jorge-alberto-taiana> (consulta: 21 de enero de 2019).
- KANDEL, Victoria (2008), “La idea de formación en el movimiento reformista de 1918”, en Francisco Naishtat y Perla Aronson (eds.), *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 131-145.
- KROTSCH, Pedro (2009), *Educación superior y reformas comparadas*, Bernal, Universidad Nacional de Quilmes.
- “La JUP rechaza a Agoglia como nuevo interventor” (1973, 27 de octubre), *La Opinión*, tapa.
- “La juventud universitaria peronista tomó el decanato y ocupó todas las facultades” (1973, 3 de octubre), *La Razón*, p. 8.
- “La nueva universidad: resumen de pautas para su implementación” (1973, julio), *Aportes para la Nueva Universidad*, núm. 1, pp. 33-41.
- “La nueva universidad: resumen de pautas para su implementación” (1973, mayo), *Envido*, núm. 9, pp. 49-53
- LANTERI, Magdalena (2010), “El largo proceso de conformación de la juventud universitaria peronista en la Universidad Nacional de La Plata (1960-1973)”, ponencia presentada en las “XVI Jornadas argentinas de historia de la educación”, Paraná, 24-26 de noviembre de 2010.
- LECHNER, Norbert (1990), *Los patios interiores de la democracia, Subjetividad y política*, Santiago de Chile, FCE.
- MANZANO, Valeria (2010), “Juventud y modernización sociocultural en la Argentina de los sesenta”, *Desarrollo Económico*, vol. 50, núm. 199, pp. 363-390.
- MILLÁN, Mariano (2016), “La juventud universitaria peronista en las memorias de la militancia estudiantil reformista y marxista de la UBA, 1973-1976”, *Historia, Voces y Memoria*, núm. 10, pp. 49-63.
- NAISHTAT, Francisco (2008), “Las Luces *in memoriam*. Excripción de la Ilustración en la modernización universitaria”, en Francisco Naishtat y Perla Aronson (eds.), *Genealogías de la universidad contemporánea: sobre la ilustración o pequeñas historias de grandes relatos*, Buenos Aires, Biblos, pp. 23-42.
- “No reemplaza Agoglia a Puiggrós” (1973, 27 de octubre), *La Razón*, p. 7.
- “Ocuparon anoche el Rectorado de la Universidad” (1973, 3 de octubre), *La Opinión*, tapa.
- OSZLAK, Oscar (1997), *La formación del estado argentino: orden, progreso y organización nacional*, Buenos Aires, Planeta.
- OSZLAK, Oscar (2009), “Implementación participativa de las políticas públicas: aportes a la construcción de un marco político”, en Alejandro Belmonte (ed.), *Construyendo confianza. Hacia un nuevo vínculo entre Estado y sociedad civil*, Buenos Aires, CIPPEC/Presidencia de la Nación-Jefatura de Gabinete de Ministros-Subsecretaría para la Reforma Institucional y Fortalecimiento de la Democracia, en: <http://www.oscarozslak.org.ar/images/articulos-espanol/Implem%20parti%20de%20pol%20publicas.pdf> (consulta: 21 de enero de 2019).
- OSZLAK, Oscar y Guillermo O'Donnell (1981), “Estado y políticas estatales en América Latina: hacia una estrategia de investigación”, Documento G.E. CLACSO, vol. 4, Buenos Aires, Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), pp. 1-28, en: <http://www.oscarozslak.org.ar/images/articulos-espanol/Oszlak%20y%20O%20Donnell%20%20Estado%20y%20Políticas%20Estatales.pdf> (consulta: 21 de enero de 2019).
- PEREL, Pablo, Eduardo Raíces y Martín Perel (2006), *Universidad y dictadura: Derecho, entre la liberación y el orden (1973/83)*, Buenos Aires, Ediciones del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini.
- PERÓN, Juan Domingo (1980), *Correspondencia de Perón*, tomo 1, Buenos Aires, Ediciones Corregidor.
- PIERELLA, María Paula (2014), *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*, Buenos Aires, Paidós.
- POZZONI, Mariana (2013), “‘Leales’ y ‘traidores’: la experiencia de disidencia de la Juventud Peronista Lealtad (1973-1974)”, en *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Cuestiones del tiempo presente*, en: <http://journals.openedition.org/nuevomundo/65393> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- POZZONI, Mariana (2015), “La participación político-técnica de la izquierda peronista en el Ministerio de Educación bonaerense (1973-1974)”, *Estudios*, núm. 34, pp. 119-137.
- PUIGGRÓS, Rodolfo (1974), *La universidad del pueblo*, Buenos Aires, Crisis.
- “Reportaje: Diálogo con el Dr. Oscar Sbarra Mitre sobre la enseñanza antinacional” (1973), *Realidad Económica*, núm. 14, pp. 36-46.
- “Renunció el decano de Derecho” (1974, 10 de septiembre), *La Nación*, tapa y p. 9.
- “Resoluciones adoptadas por la Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires a un mes de la intervención” (1973, julio), *Aportes para la Nueva Universidad*, núm. 2, pp. 13-14.

- RETA, Marina Alejandra (2009), "El Frente Estudiantil Nacional (FEN): juventud y estudiantado en el proceso contestatario de los años sesenta en Argentina", *Antiteses*, vol. 2, núm. 4, pp. 1059-1093
- RIBEIRO, Darcy (1971), *La universidad latinoamericana*, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
- RINESI, Eduardo y Germán Soprano (2007), "Autonomía y heteronomía de la universidad. Un diálogo con *El conflicto de las facultades*, de Immanuel Kant", en *Facultades alteradas. Actualidad de El conflicto de las facultades de Immanuel Kant*, Buenos Aires/Los Polvorines, Prometeo libros/Universidad Nacional de General Sarmiento, pp. 9-26.
- RODRÍGUEZ, Lidia (1997), "Pedagogía de la liberación y educación de adultos", en Adriana Puiggrós (dir.), *Dictaduras y utopía en la historia reciente argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 289-319.
- RODRÍGUEZ Blanco, Maricel (2011), "Participación ciudadana no institucionalizada, protesta y democracia en Argentina 1", *Íconos*, núm. 40, pp. 89-103.
- SADI, Marisa (2004), *La resistencia después del final*, Buenos Aires, Nuevos Tiempos.
- "Se acepta la renuncia de Puiggrós" (1973, 2 de octubre), *La Razón*, tapa.
- SERVETTO, Alicia (2010), *73/76*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SIDICARO, Ricardo (2010), *Los tres peronismos. Estado y poder económico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- SIMONETTI, María Fernanda (2002), "Tocar el cielo con las manos: la actividad política de la FURN en la UNLP durante 1966-1973", Tesis de Licenciatura en Sociología, La Plata, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- "Sobre la Universidad habló el Lic. Villanueva" (1974, 14 de febrero), *La Nación*, p. 7.
- SUASNÁBAR, Claudio (2004), *Universidad e intelectuales: educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Ediciones Manantial.
- "Suspenden medidas del estatuto universitario" (1973, 26 de junio), *La Nación*, p. 13.
- TAIANA, Jorge Alberto (2000), *El último Perón. Testimonio de su médico y amigo*, Buenos Aires, Planeta.
- TERÁN, Oscar (1991), *Nuestros años sesentas: la formación de la nueva izquierda intelectual en la Argentina 1956-1966*, Buenos Aires, Puntosur Editores.
- TOCHO, Fernanda (2014), "Los otros 'setenta'. Un recorrido por la experiencia de la Tendencia Revolucionaria del Peronismo en la gobernación bonaerense (1973-1974)", *Aletheia: Revista de la Maestría en Historia y Memoria de la FaHCE*, vol. 4, núm. 8, pp. 1-17.
- TORTTI, María Cristina (2007), "El viejo partido socialista y los orígenes de la nueva izquierda", Tesis Doctoral en Historia, La Plata, Universidad Nacional de La Plata-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- "Triunfó la universidad peronista" (1973, 9 de octubre), *El Descamisado*, núm. 21, p. 7.
- Universidad Nacional de Buenos Aires-Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) (1974), *Antología pedagógica*, Buenos Aires, Universidad Nacional de Buenos Aires-Facultad de Arquitectura y Urbanismo-Departamento Pedagógico.
- Universidad Nacional y Popular de Buenos Aires-Comisión de Delegados Interventores (1973, agosto), "Lineamientos generales para la elaboración de la ley universitaria", *Aportes para la nueva Universidad*, núm. 3, pp. 23-30.
- UNZUÉ, Martín y Sergio Emiliozzi (2013), *Universidad y políticas públicas. ¿En busca del tiempo perdido?: Argentina y Brasil en perspectiva comparada*, Buenos Aires, Imago Mundi.
- VARSAVSKY, Oscar (1969), *Ciencia, política y cientificismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Educación media superior y desarrollo sustentable en las ciudades del estado de Oaxaca, México

MARIBEL PÉREZ PÉREZ* | ANDRÉS ENRIQUE MIGUEL VELASCO**
JULITA MORENO AVENDAÑO*** | KARINA AIDEE MARTÍNEZ GARCÍA****

Se analiza la relación existente entre la educación media superior y el desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca, México, con una población cercana a 15 mil habitantes. La hipótesis es que la educación media superior influye alta y significativamente en el mejoramiento del desarrollo sustentable y urbano de las ciudades. Metodológicamente se sustenta en la obtención de índices de educación, desarrollo sustentable y concentración territorial, con los cuales se realiza el análisis de regresión (lineal y no lineal) tomando como referencia el coeficiente de correlación más alto posible, la significancia (mayor a 0.05) y la no existencia de autocorrelación. Los resultados respecto de la relación entre las ciudades analizadas y la educación media superior destacan la existencia de una población estudiantil atraída fundamentalmente por las necesidades económicas, y no necesariamente por el bienestar o desarrollo social de dichas ciudades, lo cual influye en la reprobación.

Analyzes the existing relationship between upper secondary education and sustainable development of cities in Oaxaca, Mexico with populations of close to 15,000 inhabitants. The hypothesis is that upper secondary education has a high and significant influence in improving cities' sustainable and urban development. Methodologically the paper is based on the compilation of indicators on education, sustainable development and territorial concentration, and using them to perform a regression analysis (linear and non-linear) taking as a reference the coefficient of the highest correlation, the significance (greater than 0.05) and the absence of self-correlation. The results regarding the relationship between the cities analyzed and upper secondary education reveal the existence of a student population attracted basically by economic need and not necessarily by the well-being or social development of cities, which tends to influence failure rates.

Palabras clave

Educación media superior
Competencias educativas
Desarrollo sustentable
Reprobación
Ciudades

Keywords

Upper secondary
Educational skills
Sustainable development
Failure rate
Cities

Recepción: 1 de mayo de 2018 | Aceptación: 20 de noviembre de 2018

* Estudiante de Doctorado en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (México). CE: mary01758@hotmail.com

** Profesor-investigador de tiempo completo en la División de Estudios de Posgrado e Investigación en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (México). Doctor en Ciencias en Planificación de Empresas y Desarrollo Regional por el Instituto Tecnológico de Oaxaca (México). CE: andres.miguel@itoaxaca.edu.mx

*** Estudiante del Doctorado en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (México). CE: cara_9963@hotmail.com

**** Estudiante del Doctorado en Ciencias en Desarrollo Regional y Tecnológico en el Instituto Tecnológico de Oaxaca (México). CE: aidee1005@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

La educación es un elemento primordial para que las personas puedan “avanzar en múltiples dimensiones de la inclusión social: mayor igualdad de oportunidades, habilidades para la movilidad social futura, formación de ciudadanos activos y respetuosos de los derechos, familiaridad con códigos culturales diversos y acceso al mercado laboral con mayores opciones” (CEPAL, 2017: s/p); en resumen, contribuye al mejoramiento económico, social y ambiental de la sociedad. Se espera que en las ciudades contribuya, en el mediano y largo plazo, a mejorar su economía y su bienestar, al incidir en la generación de empleos, la atracción de inversiones, el impulso a la economía local y la generación de repercusiones positivas en la calidad de vida de las comunidades a las que impacta, es decir, se tiene la expectativa de que la educación promueva el desarrollo de forma sostenible.

La educación es un factor importante e imprescindible dentro del ámbito social, económico y político de nuestra sociedad; desempeña un papel fundamental en la formación de profesionales que generarán un mejor nivel de desarrollo en el país en la medida que éstos hagan uso de los conocimientos, valores y aptitudes que integran a lo largo de su trayectoria educativa. México enfrenta problemas educativos en sus distintos niveles; los altos índices de reprobación, por ejemplo, ilustran esta aseveración. Este indicador permite conocer el número o porcentaje de los alumnos que no han obtenido los conocimientos necesarios establecidos en los planes y programas de estudio de cada grado o curso y que, por lo tanto, se ven en la necesidad de repetir este grado o curso (SEP, 2014). Este indicador permite conocer la eficiencia del proceso educativo en términos del aprovechamiento escolar y, a partir de ello, identificar los factores sociales y económicos en los que se desenvuelve día a día el alumno, con el fin de encontrar las fallas posibles en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este marco, el objetivo del presente artículo es analizar la relación existente entre la educación media superior y el desarrollo sustentable en las ciudades del estado de Oaxaca (México), que cuentan con una población cercana o mayor a 15 mil habitantes. El estado en mención está formado por 30 distritos, que se dividen en 570 municipios (la cuarta parte de los existentes a nivel nacional) y se encuentran distribuidos en ocho regiones socioeconómicas: Sierra Norte, 68 municipios; Sierra Sur, 70; Papaloapan, 20; Cañada, 45; Istmo, 41; Mixteca, 155; Costa, 50; y Valles Centrales, 121. Oaxaca se encuentra al suroeste de México y cuenta con una extensa biodiversidad, gran pluralidad étnica y lingüística, un folclor variado, una orografía muy extensa, donde predominan las formaciones montañosas y las llanuras y valles son escasas; una hidrografía muy atractiva ya que sus ríos y presas se aprovechan para la generación de energía eléctrica y sus cascadas son atractivos turísticos importantes; pero, sobre todo, una riqueza cultural y gastronómica que lo hacen único. En contraparte, sin embargo, ocupa uno de los últimos lugares en los niveles de desarrollo del país, de ahí la importancia de analizar el sector educativo para conocer su incidencia en el desarrollo del estado.

MARCO CONCEPTUAL:

EL DESARROLLO SUSTENTABLE Y LA EDUCACIÓN EN LAS CIUDADES

La ciudad es un “centro de acumulación de capital, es un instrumento colectivo de reproducción social, es un modo específico de usar el espacio (de ordenarlo y planificarlo) más favorable para la reproducción económica y es un centro de distribución e intercambio de mercancías” (Casado, 2010: 6). En lo que se refiere al enfoque de la ciudad como un espacio educativo, Bohigas (2009) plantea que el espacio público, y la forma de la ciudad, deben ser aptos para que la gente pueda desarrollarse; en este sentido, la efectividad educadora del espacio

público dependerá de su nivel de calidad, pues un mismo aspecto puede ser educador y anti-educador o deseducador al mismo tiempo. Uno de los factores anti-educadores más importantes es la falta de un adecuado mantenimiento de los espacios públicos. Si una plaza restaurada está siempre repleta de basura, si en un parque nuevo se muere un centenar de árboles y no se reponen, si el pavimento se deteriora, si los monumentos se estropean con grafitis, su eficacia educadora se pierde y todo se integra en un proceso de degradación.

El Instituto Nacional de Geografía (INEGI) define una localidad urbana como un espacio geográfico creado y transformado por el hombre, con alta concentración de población (de 2 mil 500 habitantes en adelante); en este caso se ubica la mayor parte de las ciudades analizadas en el presente artículo. La Secretaría del Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), por su parte, considera que la ciudad sustentable

...es aquella que, sin violentar los ciclos naturales de su región proveedora, asegura los procesos de consumo y productivos de la sociedad que aloja, tanto en su consumo directo como en las transferencias e intercambios de recursos por desarrollos tecnológicos, y bienes de capital y de consumo duradero en el tiempo y en el espacio (SEMARNAT, 2003, citado por Miguel *et al.*, 2017b: 64).

En general se reconoce que la educación, en sus distintos niveles, ocasiona un impacto en las ciudades, especialmente en lo relacionado con la preparación y capacitación de la fuerza de trabajo, que son aspectos que impulsan la competitividad y el desarrollo; es el caso del nivel medio superior, que tiene a su cargo la preparación y formación de una parte importante de la futura población económicamente activa de la sociedad. Aunado a esto, se espera que los jóvenes que asisten a este nivel educativo sean más conscientes de las problemáticas de su entorno, entre ellas, la ambiental; es decir,

que comprendan que esta problemática es global, así como la necesidad de vivir en armonía con el medio ambiente de una manera sostenible, respetando el entorno en el que habitan.

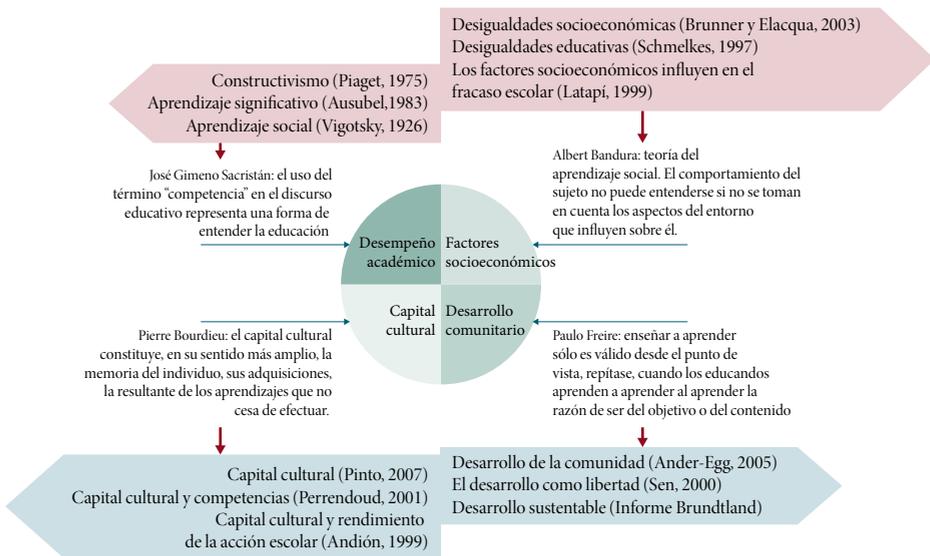
El enfoque educativo basado en competencias, que es el que actualmente fundamenta a la educación media superior (EMS) en México, hace énfasis en que el estudiante de este nivel debe contribuir al desarrollo sustentable de manera crítica, con acciones responsables. El nivel de cultura ambiental de los estudiantes de bachillerato puede ser un buen indicador del grado de avance que se ha logrado en materia de educación ambiental, ya que ese nivel constituye el espacio formativo responsable de que los jóvenes que están en edad de comenzar a ejercer sus derechos y obligaciones como ciudadanos, adquieran los conocimientos y habilidades que les permitan tomar decisiones informadas y responsables para integrarse de una manera satisfactoria al desarrollo económico del país. “Además, los jóvenes de bachillerato están en proceso de construir su visión particular del mundo y de tomar decisiones trascendentales para su vida y su entorno” (Isaac *et al.*, 2011: 86).

En lo referente al papel de la educación en las ciudades, existen diversas formas de concebirla. Por ejemplo, para situar al estudiante frente a los problemas de su entorno, que se refiere propiamente al cuidado del medio ambiente, se puede mencionar el aprendizaje basado en problemas (ABP), que se define como una experiencia pedagógica de tipo práctico organizada para investigar y resolver problemas vinculados al mundo real. El ABP fomenta el aprendizaje activo y la integración del aprendizaje escolar con la vida real, por lo general desde una mirada multidisciplinaria (Díaz-Barriga, 2006). Con relación a la formación de los estudiantes, la teoría del aprendizaje social sostiene que su comportamiento no puede entenderse si no se toman en cuenta los aspectos de la educación ligados al aprendizaje significativo (Ausubel, 1983), o al aprendizaje social (Vigotski, 1926).

Sin embargo, se trata de un constructo que no sólo considera los conocimientos del estudiante; se deben de tomar en cuenta también otros aspectos del entorno que influyen en él, como, por ejemplo, las desigualdades socioeconómicas (Brunner y Elacqua, 2003) y el capital cultural. Este último no sólo se refiere al ámbito personal, sino que engloba a la sociedad que conforma una región, una ciudad o un país. Es el resultado de la educación, y en su sentido más amplio, la memoria

de un individuo, sus adquisiciones; el capital cultural es una de las resultantes del aprendizaje continuo (Bourdieu, 1997). El aspecto escolar contribuye a la consolidación del capital cultural de las personas (Pinto, 2007), así como al mejoramiento de sus competencias (Perrenoud, 2001) y del territorio en el que se asientan. Puede decirse que el acto de aprender impulsa el desarrollo de la comunidad (Ander-Egg, 2005), de las regiones y, específicamente, de las ciudades (Fig. 1).

Figura 1. Bases teóricas de la educación



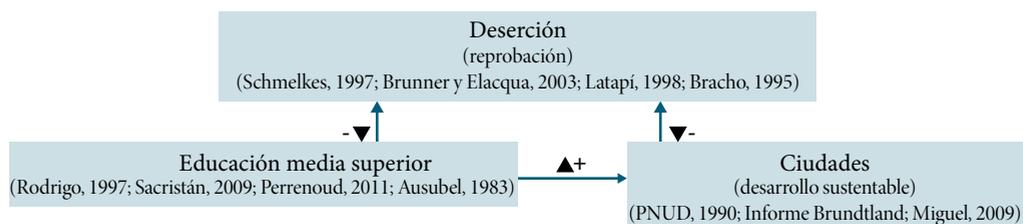
Fuente: elaboración propia.

En la actualidad, la relación de la educación con las actividades de la ciudad es compleja, es decir, es multifuncional, multicausal e interdisciplinaria. Uno de los propósitos de esta relación es contribuir a la identificación de las políticas públicas más convenientes para promover el bienestar económico, social y ambiental de la población que habita la red que generan las ciudades, a partir del conocimiento que proporciona la actividad escolar. La relación entre la educación del nivel medio superior y el desarrollo sustentable fundamenta las fortalezas económicas, de bienestar y ambientales de la ciudad, de sus habitantes

y, específicamente, de su población joven. En conclusión, se esperaría que esta asociación generara un círculo virtuoso donde la EMS influya en el crecimiento del desarrollo sustentable de las ciudades mientras que, a la vez, disminuya la deserción de este nivel educativo, en términos de cantidad y calidad (medida por la reprobación) (Fig. 2).

También podría suceder que esta asociación generara un círculo vicioso en el que la educación media superior influya poco o nada en el crecimiento económico o la sustentabilidad territorial; que apoye poco o nada el desarrollo de las ciudades y que aumente la

Figura 2. Modelo teórico del artículo



Fuente: elaboración propia.

deserción (por reprobación) de los alumnos en ese nivel educativo. Estas reflexiones conceptuales constituyen el referente del análisis empírico del presente artículo.

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Unidad de análisis

El análisis realizado es de tipo cuantitativo, apoyado en el método hipotético; de decidió así en vista de que el uso de una metodología cuantitativa permite obtener un mejor panorama del problema a analizar y estudiar longitudinalmente las unidades de análisis utilizadas, es decir, conocer durante un periodo de tiempo las variaciones que se van dando en dichas unidades para obtener resultados

que puedan impactar no sólo en un momento específico, sino, además, en un periodo determinado. Aunado a esto, en el proceso de investigación se requirió de un análisis capaz de confirmar o predecir un determinado fenómeno de estudio a partir de datos que poseen estándares de validez y confianza.

Las unidades de análisis son: a) el sector educativo del nivel medio superior, mismo que se seleccionó por su cercanía al mercado laboral y al interés particular por ahondar en su estudio en el estado de Oaxaca; y b) las ciudades de Oaxaca con 15 mil habitantes y más, o cercanas a esta población, siempre y cuando constituyan el centro de alguna región socioeconómica. Las ciudades seleccionadas se indican en la Tabla 1.

Tabla 1. Ciudades de Oaxaca, México, seleccionadas para el estudio

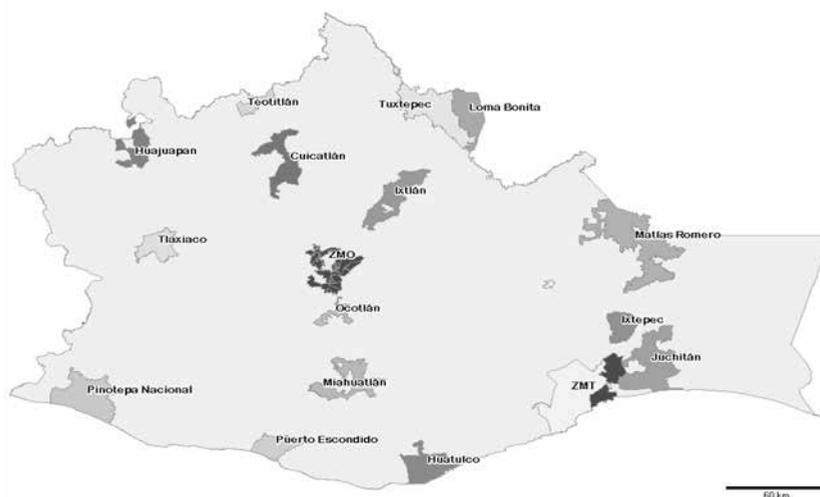
Nombre oficial	Nombre cotidiano	Abreviatura	Población 2000	Región	Intervalo
Ixtlán de Juárez	Ixtlán	IXT	8,268	Sierra Norte	Ciudades pequeñas
San Juan Bautista Cuicatlán	Cuicatlán	CUI	9,945	Cañada	
Teotitlán de Flores Magón	Teotitlán	TEO	9,876	Cañada	
Ciudad Ixtepec	Ixtepec	IXP	22,675	Istmo	
Loma Bonita	Loma Bonita	LBO	40,877	Papaloapan	
Matías Romero Avendaño	Matías Romero	MRO	40,709	Istmo	
Miahuatlán de Porfirio Díaz	Miahuatlán	MIA	32,555	Sierra Sur	
Ocotlán de Morelos	Ocotlán	OCO	18,183	Valles centrales	
Puerto Escondido	Puerto Escondido	PES	32,471	Costa	
Heroica ciudad de Tlaxiaco	Tlaxiaco	TLA	29,026	Mixteca	
Santa María Huatulco	Huatulco	HTL	28,327	Costa	
Santiago Pinotepa Nacional	Pinotepa	PNA	44,193	Costa	

Tabla 1. Ciudades de Oaxaca, México, seleccionadas para el estudio (continuación)

Nombre oficial	Nombre cotidiano	Abreviatura	Población 2000	Región	Intervalo
Heroica ciudad de Huajuapán de León	Hujuapán	HJP	53,219	Mixteca	Ciudades medianas
Heroica ciudad de Juchitán de Zaragoza	Juchitán	JUC	78,512	Istmo	
San Juan Bautista Tuxtepec	Tuxtepec	TUX	133,913	Papaloapan	Ciudades grandes
Zona Metropolitana de Oaxaca	ZMO	ZMO	501,283	Valles centrales	
Zona Metropolitana de Tehuantepec	ZMT	ZMT	145,567	Istmo	

Fuente: elaboración propia con base en CIEDD, 2014; Miguel *et al.*, 2017b.

Mapa 1. Ubicación de las ciudades de Oaxaca consideradas en el estudio



Fuente: elaboración propia con base en el programa de mapa digital V6.1.0

La ubicación geográfica de las ciudades analizadas en el artículo se muestra en el Mapa 1.

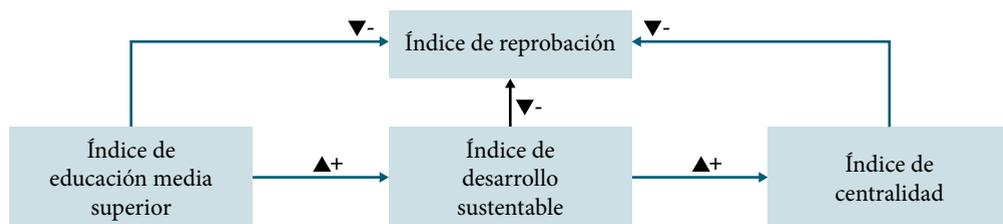
Modelo de investigación

El modelo de investigación que se muestra en la Fig. 3 indica que el mejoramiento del índice de educación media superior influye positivamente en el índice de desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca, y contribuye a la reducción del índice de reprobación en ese nivel; a su vez, el mejoramiento del desarrollo sustentable influye positivamente en el aumento de la centralidad de las ciudades y, por consiguiente, en el mejoramiento del desarrollo urbano respectivo.

Instrumentos de obtención de la información

Para el índice de desarrollo sustentable detallado en la Tabla 2 se tomaron en cuenta los indicadores de los censos y conteos de población del INEGI (2000; 2005; 2015) y se abordaron las dimensiones social, económica y ambiental del desarrollo. Para la dimensión ambiental se consideró el consumo de agua por habitante y la generación de residuos sólidos para los municipios más urbanizados del estado de Oaxaca (INEGI, 2000). La selección de los indicadores ambientales se basó en que es con ellos con los que se realiza la mayor interacción día a día en las ciudades, sin embargo, no se descarta la

Figura 3. Modelo de investigación



Fuente: elaboración propia.

posibilidad de considerar nuevos indicadores en futuras investigaciones. Los datos para los indicadores del nivel educativo analizado fueron tomados de la base de datos de la SEP

(2017) en su sistema interactivo de consulta estadística educativa. Para los cálculos de la centralidad se tomaron como referencia los datos del INEGI (2000; 2005; 2010; 2015).

Tabla 2. Descripción del modelo teórico de la investigación

Variables	Dimensiones	Indicadores	Ecuación
Índice de desarrollo sustentable (IDS)	Factor económico (IE)	<ul style="list-style-type: none"> • Unidades económicas (UE) • Ingreso per cápita (I) 	$Y' = a + bXi$ donde IDS = a + b (ICT)
	Factor social (IS)	<ul style="list-style-type: none"> • Salud (SA) • Educación (Ed) • Población (P) 	donde IDS = Σ (IE, IS, IA) donde IE = Σ (UE, I); IS = Σ (SA, Ed, P);
	Factor ambiental (IA)	<ul style="list-style-type: none"> • Consumo de agua por habitante (CA) • Generación de residuos sólidos (RS) 	IA = Σ (CA, RS) donde ICT = Σ (FT, RHP, IA, SCT) donde FT = Σ (TT, DE); RHP = Σ (POT, MAT, CET);
Índice de educación media superior (EDUC)	Factor desempeño académico (EDUC)	<ul style="list-style-type: none"> • Total de escuelas • Total de estudiantes • Escuelas públicas y privadas • Estudiantes de nivel público y privado 	IA = Σ (DHM, CD, CX1000, TOH, NV, AREF) SCT = Σ (DR, DCNBC, AV, AU)
Índice de reprobación (REPR)	Factor reprobación (REPR)	<ul style="list-style-type: none"> • Total de reprobados por ciclo • Reprobados ámbito público y privado 	Valores considerados bajo la escala: 0.00 a 0.20 (muy baja) 0.21 a 0.40 (baja) 0.41 a 0.60 (media)
Índice de desarrollo urbano (concentración) (CONC)	Factor concentración territorial (CONC)	<ul style="list-style-type: none"> • Población total por ciudad • Tasa de crecimiento de la población • Índice de centralidad territorial • Índice de densidad territorial 	0.61 a 0.80 (alta) 0.81 a 1.00 (muy alta)

Fuente: elaboración propia con base en el modelo metodológico de Pérez, 2017 y Miguel et al., 2017b.

Hipótesis

La hipótesis principal enuncia que la educación media superior influye de manera alta y significativa en el mejoramiento del desarrollo sustentable y urbano, así como en la reducción de la reprobación en las escuelas de

EMS de las ciudades de Oaxaca. Para su análisis se desagregó en las hipótesis específicas siguientes:

1. El aumento (mejoramiento) del índice de educación media superior influye

positiva y significativamente en el aumento (mejoramiento) del desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca.

2. El aumento (mejoramiento) de la educación media superior influye positiva y significativamente en la reducción (disminución) del índice de reprobación en el nivel de EMS en las ciudades de Oaxaca.
3. El aumento (mejoramiento) del desarrollo sustentable influye en la reducción (disminución) significativa del índice de reprobación en EMS en las ciudades de Oaxaca.
4. El aumento (mejoramiento) del desarrollo sustentable contribuye significativa y positivamente al aumento (mejoramiento) del índice de centralidad (desarrollo urbano) de las ciudades de Oaxaca.

Procedimiento metodológico

1. Obtención de los índices de educación, desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca, y concentración territorial, a través de indicadores de centralidad y densidad territorial. En este último, el cálculo se realizó a partir de la “teoría de redes”, con el programa UCINET 6 para Windows, versión 6.572.
2. Obtención de la regresión de la interacción de los componentes de los índices de educación y desarrollo sustentable.
3. Selección de los modelos de regresión (lineales y no lineales) más representativos tomando como referencia: i) el coeficiente de correlación más alto posible; ii) la significancia (mayor a 0.05); y iii) la prueba de la no existencia de autocorrelación (índice DW).
4. Con base en los modelos seleccionados se extrapolaron los datos tomando como referencia el crecimiento de la población de las ciudades, divididas en bajo crecimiento (menor de 1.31 por ciento),

medio (hasta 1.95 por ciento) y alto (mayor de 1.95 por ciento); a partir de estos resultados se determinó qué factores y qué ciudades son las que poseen el mayor impacto en el IDS y la educación.

RESULTADOS

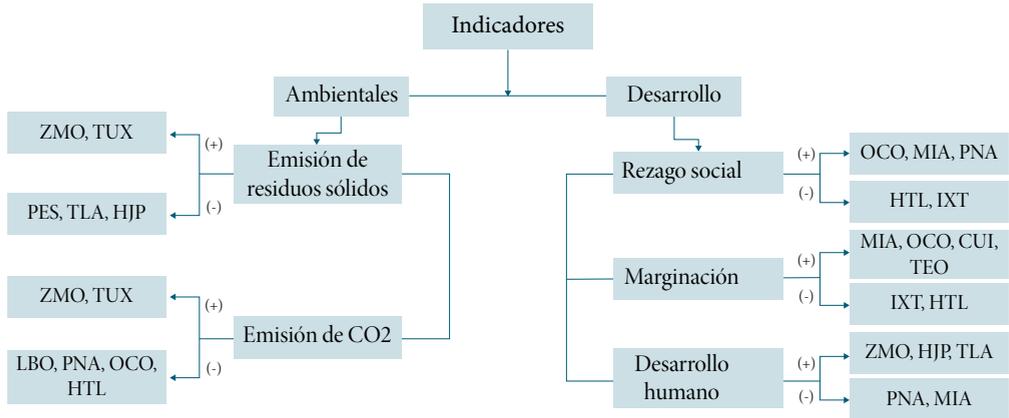
El contexto socioeconómico y ambiental en las ciudades de Oaxaca

El último censo de población Oaxaca contabilizó una población de 3 millones 801 mil 962 habitantes. De ellos, 1 millón 819 mil 008 son hombres y 1 millón 982 mil 954 son mujeres (INEGI, 2010). Las ciudades de Oaxaca analizadas manifiestan tasas distintas de crecimiento poblacional: en el nivel alto (con tasas superiores a 1.95 por ciento) se encuentran Huatulco, Huajuapán, Miahuatlán, Puerto Escondido y Tlaxiaco; con un crecimiento poblacional medio (entre 1.31 y 1.95 por ciento), Ixtepec, Juchitán, Ocotlán, Tuxtepec y la zona metropolitana de Oaxaca (ZMO); y con un bajo crecimiento poblacional (menor de 1.31 por ciento) se ubican Cuicatlán, Ixtlán, Loma Bonita, Matías Romero, Pinotepa, Teotitlán y la Zona Metropolitana de Tehuantepec.

En la Fig. 4 se indica la problemática ambiental y de desarrollo de las ciudades de Oaxaca, mismas que poseen un promedio de desarrollo urbano considerado medio (0.54). En lo correspondiente a los indicadores de desarrollo, con el signo positivo (+) se indican las ciudades con los niveles más altos de marginación, rezago social y desarrollo humano, y con el signo negativo (-) los casos contrarios. De igual manera, en el caso de los indicadores ambientales el signo (+) indica las ciudades que presentan la mayor cantidad de emisión de contaminantes de acuerdo con el indicador señalado; con el signo negativo (-) se indican los casos contrarios.

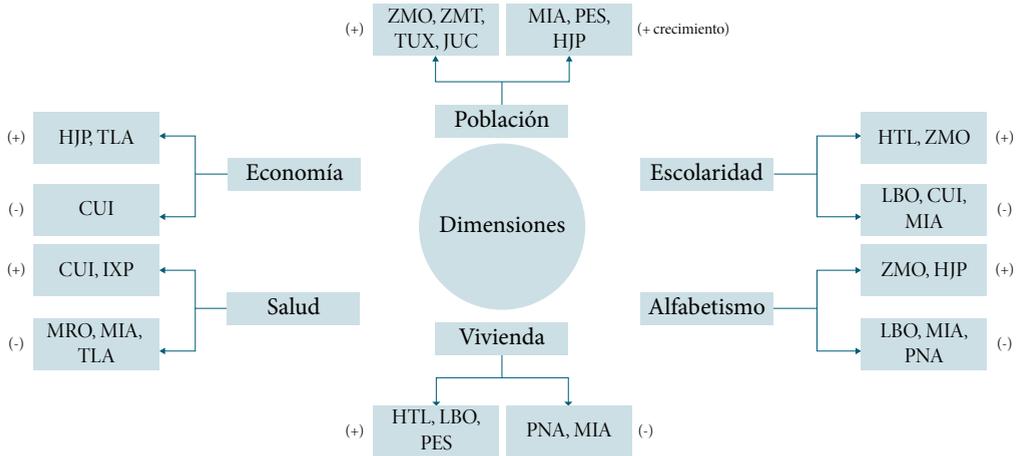
En la Fig. 5 se resume la problemática de población, escolaridad, alfabetismo, vivienda, salud y economía en las ciudades de Oaxaca.

Figura 4. Indicadores de la problemática de las ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración propia con base en Moreno, 2017.

Figura 5. Problemática de las ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración propia con base en Moreno, 2017.

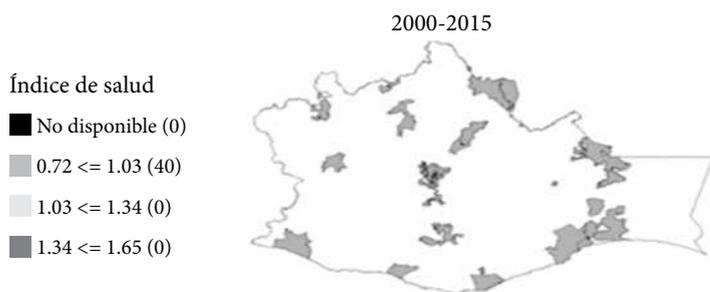
Con el signo (+) se indican las ciudades más destacadas en cada rubro.

En el aspecto económico, las cifras de ingreso en las ciudades de Oaxaca se habían estancado y empezaron a mejorar a partir de 2015 en Tlaxiaco y Huajuapán. En este periodo 2000-2015 se registra un crecimiento en el número de empresas localizadas en la ZMO correspondiente a la región de los Valles Centrales. En el aspecto social, entre 2000-2015 las ciudades que tuvieron un incremento en los indicadores de salud fueron Teotitlán, Ixtlán

y la ZMO, con tasas superiores a 1 por ciento. Por estrato urbano, las ciudades de hasta 50 mil habitantes tuvieron el mayor crecimiento en este periodo (1.43 por ciento); pero, en general, no hubo un crecimiento notorio del índice de salud en las ciudades oaxaqueñas, como se aprecia en el Mapa 2.

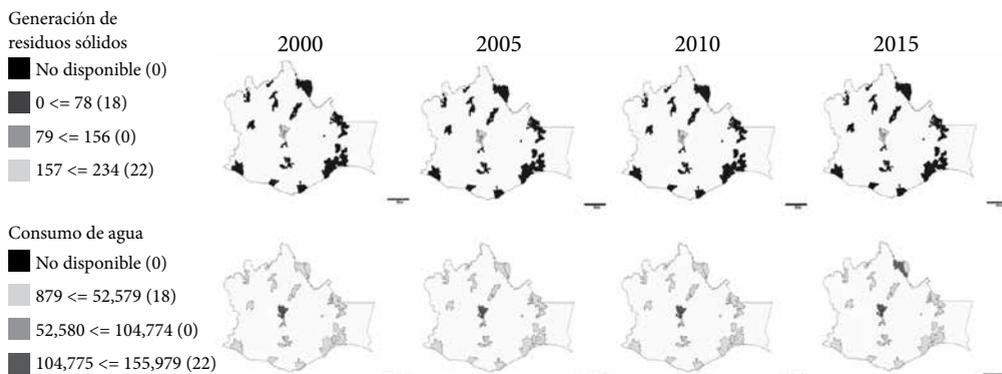
En el aspecto ambiental, las cifras más elevadas del volumen de residuos sólidos urbanos recolectados y de agua consumidos entre 2000-2015 corresponden a la ZMO, específicamente la región de Valles Centrales. En

Mapa 2. Subíndice social del desarrollo sustentable



Fuente: tomado de Moncada, 2017.

Mapa 3. Subíndice ambiental del desarrollo sustentable



Fuente: tomado de Moncada, 2017.

lo que respecta al consumo de agua, la ciudad con mayor consumo de este líquido también es la ZMO, aunque también se registró un crecimiento importante en Tuxtepec en el 2015 (Mapa 3).

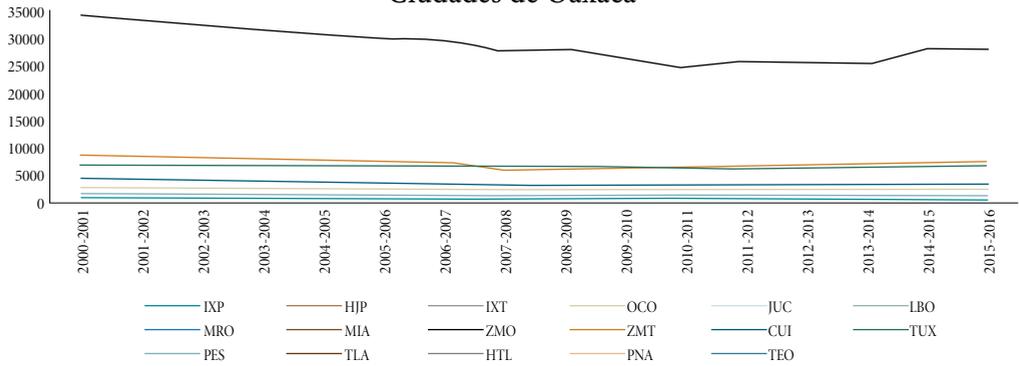
El contexto de la educación media superior en las ciudades de Oaxaca

Durante el ciclo escolar 2015-2016 existía un total de 64 mil 336 estudiantes del nivel medio superior en las 196 escuelas de este nivel en las ciudades de Oaxaca. La ZMO abarcaba 42.98 por ciento del total de estudiantes y 37.6 por ciento del total de escuelas existentes, lo que refleja la concentración existente en el sector (Gráfica 1). En ese mismo ciclo se presentó también una disminución de la tasa de crecimiento (-0.80 por ciento) de los estudiantes de nuevo ingreso, lo que indica una tendencia a la baja. En el ámbito estatal, la eficiencia

terminal en Oaxaca durante el ciclo escolar 2000-2001 fue de 64.8 por ciento, y para el ciclo escolar 2010-2011 de 61.22 por ciento. La reprobación registró un valor de 37.9 por ciento para el ciclo 2000-2001, y de 35 por ciento para 2010-2011. En lo que respecta a la deserción, ésta fue de 16.8 por ciento durante 2000-2001, y de 14.2 por ciento durante 2010-2011 (SEP, 2012).

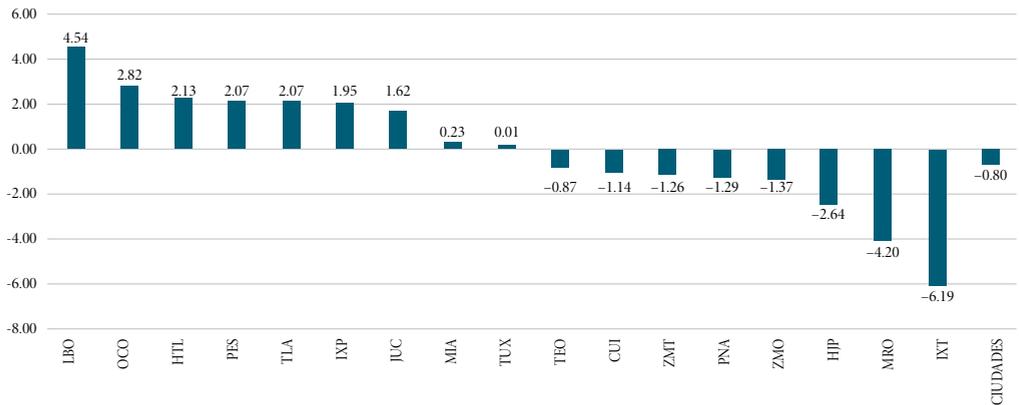
Las ciudades que tienen un ingreso alto de estudiantes en EMS son Loma Bonita, Ocotlán, Huatulco, Puerto Escondido y Tlaxiaco (4.54, 2.82, 2.13, 2.07 y 2.07 por ciento, respectivamente). Entre las ciudades con menor ingreso estudiantil en ese nivel destacan Ixtlán (-6.19 por ciento), Matías Romero (-4.20 por ciento), Huajuapán (-2.64 por ciento), la ZMO (-1.37 por ciento), Pinotepa (-1.29 por ciento), la ZMT (-1.26 por ciento) y Cuicatlán (-1.14 por ciento). En promedio, las ciudades con un crecimiento poblacional alto registran una

Gráfica 1. Alumnos de nuevo ingreso al nivel medio superior
Ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración propia.

Gráfica 2. Tasa de crecimiento de los alumnos de nuevo ingreso
Ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración de los autores

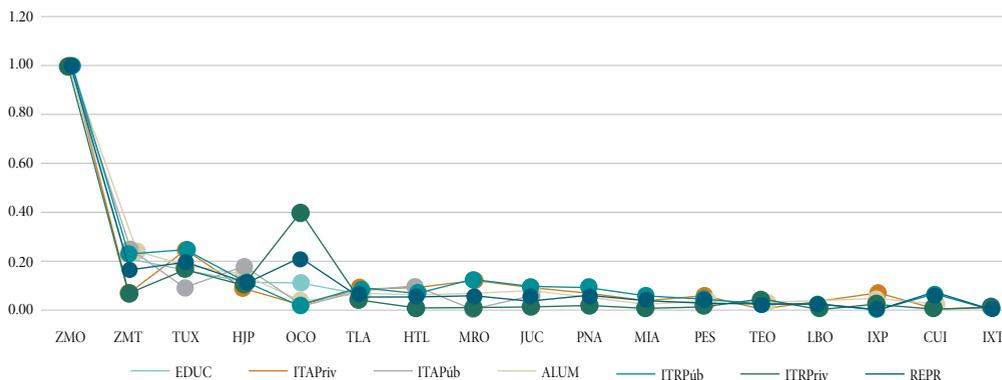
tasa de ingreso al nivel medio superior de 0.77 por ciento, las de crecimiento medio 1.01 por ciento, y las de bajo crecimiento tienen una tasa negativa (-1.49 por ciento), como puede apreciarse en la Gráfica 2.

El comportamiento de la educación media superior del estado de Oaxaca muestra que la educación privada crece más que la educación pública (0.8 por ciento de las escuelas públicas vs. 0.9 por ciento de las particulares). También destaca que las ciudades mayores a 50 mil habitantes, en especial la Zona Metropolitana de Oaxaca, son las que poseen las cifras más altas en todos los aspectos, como el total de escuelas, alumnos y reprobación (Gráfica 3).

El resto de las ciudades se ubican en un nivel bajo o muy bajo.

La relación de la educación media superior con el desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca muestra que la concentración territorial (CONC) genera una mayor influencia en la reprobación que el sector de la educación (EDU) propiamente dicho (la tasa de crecimiento respectivo es CONC 0.008 por ciento; EDU 0.001 por ciento), aunque ambas tasas son muy bajas. También se observa que la economía de las ciudades (ECON) posee más influencia en el desarrollo que la educación o la concentración territorial (las tasas son: ECON, 2.26 por ciento; EDU, 0.21 por ciento; CONC, 0.15 por ciento). En

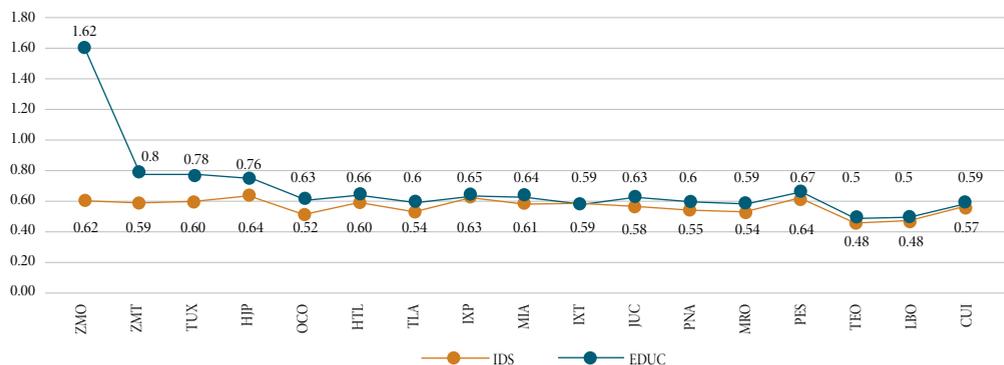
Gráfica 3. Índice de educación
Ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración propia.

Nota: EDUC: índice de educación; ITAPriv: índice del total de alumnos en escuelas privadas; ITAPub: índice del total de alumnos en escuelas públicas; ALUM: total de alumnos; ITRPub: índice del total de alumnos reprobados en escuelas públicas; ITRPriv: índice del total de alumnos reprobados en escuelas privadas; REPR: total alumnos reprobados.

Gráfica 4. Relación entre desarrollo sustentable y educación
Ciudades de Oaxaca



Fuente: elaboración propia.

lo general, sin embargo, la educación y el desarrollo en las ciudades muestran un comportamiento similar (Gráfica 4).

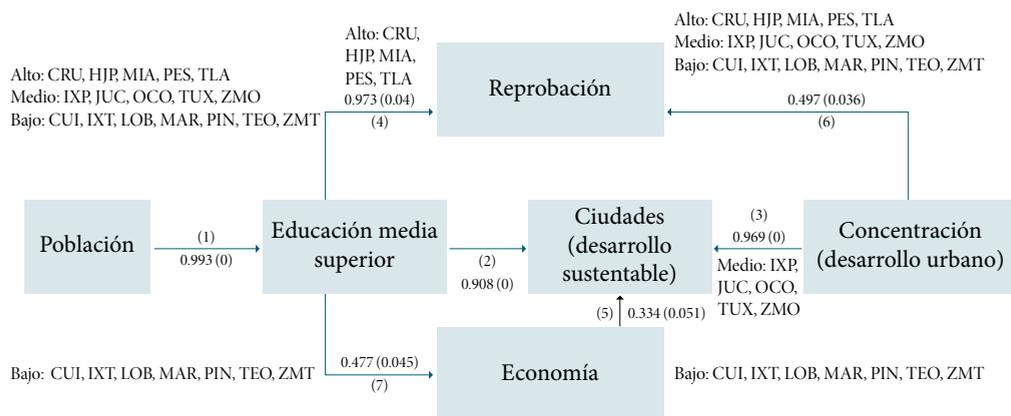
Los resultados del análisis se concentran en la Fig. 6. Dicha información permite concluir, con respecto a las hipótesis planteadas, que:

1. El mejoramiento del índice de educación media superior influye positiva (0.908) y significativamente (0.000) en el mejoramiento del desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca. Este enunciado *se acepta*, especialmente

en las ciudades con alto crecimiento demográfico.

2. El enunciado acerca de que el mejoramiento de la educación media superior influye en la disminución significativa del índice de reprobación en las ciudades de Oaxaca *se rechaza*, pues, al contrario, la reprobación aumenta significativamente (0.993, 0.000) a medida que se incrementa el índice de educación media superior, especialmente en las ciudades con alto crecimiento demográfico.

Figura 6. Resultados del análisis



Fuente: elaboración propia.

Ecuaciones de la figura: (1) $EDU = 0.722 POB + 0.278 POB^2$; $Corr = 0.993$; $Sig = 0.000$; (2) $DS = 15.363 EDUC - 77.177 EDUC^2 + 62435 EDUC^3$; $Corr = 0.908$; $Sig = 0.000$; (3) $DS = 11.317 CONC - 65.895 CONC^2 + 115.868 CONC^3$; $Corr = 0.969$; $Sig = 0.000$; (4) $REPR = 0.012 + 0.989 EDUC$; $Corr = 0.973$, $Sig = 0.04$; (5) $IDS = 2.343 - 5.686 ECON + 4.552 ECON^2$; $Corr = 0.334$ $Sig = 0.051$; (6) $REPR = 0.532 CONC$; $Corr = 0.497$; $Sig = 0.036$; (7) $ECON = 1.141 EDUC$, $Corr = 0.477$ $Sig = 0.045$; en las cuales DS: desarrollo sustentable; EDUC: educación media superior; CONC: concentración; REPR: reprobación; ECON: economía.

- El enunciado que sostiene que el mejoramiento del desarrollo sustentable influye en la reducción significativa del índice de reprobación en las ciudades de Oaxaca *se rechaza*, pues no se manifiesta interacción al respecto.
- Finalmente, el enunciado según el cual el aumento del desarrollo sustentable contribuye significativa y positivamente al aumento del índice de centralidad (desarrollo urbano) de las ciudades de Oaxaca *se rechaza*, pues es el índice de desarrollo sustentable el que aumenta significativamente (0.969, 0.000) a medida que mejora el índice de centralidad, especialmente en las ciudades con crecimiento demográfico medio.

La hipótesis de que la educación media superior influye alta y significativamente en el mejoramiento del desarrollo sustentable y urbano, así como en la reducción de la reprobación de las ciudades de Oaxaca *se acepta parcialmente* debido a las reflexiones derivadas del desglose de los enunciados de la hipótesis descrita, cuyos resultados se resumen en las

correlaciones indicadas en la Fig. 6; y porque también destaca que los efectos esperados no se manifiestan de igual manera en todas las ciudades analizadas, sino en grupos específicos de las mismas.

El objetivo planteado de analizar la relación existente entre la educación media superior y el desarrollo sustentable en las ciudades de Oaxaca, México, se cumple debido a que en el curso de la investigación se encontró una correlación de 0.908 con una significancia de 0.000, lo que indica una fuerte atracción en dicha relación en las ciudades de estudio.

CONCLUSIONES

El referente teórico del análisis empírico del presente artículo plantea que la educación media superior influye poco en el crecimiento económico, la sustentabilidad y el desarrollo territorial en las ciudades. El trabajo cuantitativo que se realizó permitió obtener un resultado más objetivo de la realidad, ya que una de las ventajas de emplear dicho enfoque es que los resultados de la investigación no se ven afectados por las creencias, temores y deseos

del investigador; éste debe evitar, en lo posible, que influyan en los resultados obtenidos, sobre todo cuando las unidades de análisis en las que trabaja son tan cercanas a su contexto.

En Oaxaca la trascendencia de la educación media superior se manifiesta principalmente en el desarrollo y la economía de las ciudades de alto y bajo crecimiento poblacional. En las ciudades de crecimiento poblacional medio analizadas, la concentración territorial constituyó el factor de mayor impacto, especialmente en la reprobación; en el conjunto de ciudades, la ZMO concentra el desarrollo del sector medio superior, y es en dicha ciudad donde también se manifiesta la mayor reprobación estudiantil. La relación analizada entre las ciudades y el nivel educativo muestra que las razones por las cuales la población estudiantil se siente atraída por la escuela media superior tienen que ver, principalmente, con las necesidades económicas, y no necesariamente con el bienestar o desarrollo social; esto explicaría la relación entre la atracción que ejercen la EMS y la reprobación, así como, probablemente también, la deserción escolar.

Debido a lo anterior, se recomienda dar un enfoque territorial a las políticas públicas en el nivel medio superior del estado de Oaxaca, lo que implicaría: a) destacar la diversidad de las ciudades y las diferencias entre ellas, en especial respecto de las tasas de crecimiento de su población, lo que provocaría diferencias en las futuras políticas públicas educativas, dado que no todos los asentamientos humanos se desarrollan igualmente; y b) es imperativo impulsar o consolidar el nivel de la educación media superior para fortalecer la

economía, especialmente de las ciudades que aún manifiestan un alto y bajo crecimiento poblacional, lo que también ayudaría a mejorar los indicadores del desarrollo en las ciudades analizadas.

Del análisis anterior se desprenden los siguientes hallazgos:

1. El alto crecimiento demográfico de las ciudades influye positiva y significativamente en el comportamiento del sector de la educación media superior de las ciudades analizadas.
2. La educación media superior influye positivamente en la economía de las ciudades de Oaxaca (0.477, 0.045) que poseen un crecimiento demográfico bajo. En estas mismas ciudades, este mejoramiento da impulso (aunque bajo) al crecimiento de su desarrollo sustentable (0.334, 0.051).
3. El mejoramiento de la concentración (centralidad) urbana de las ciudades influye positiva y significativamente (0.969, 0.000) en el desarrollo sustentable de las ciudades analizadas, especialmente en las de crecimiento demográfico medio, y esta concentración también influye en la reprobación de una manera intermedia y significativa (0.497, 0.036) en todas las ciudades analizadas.
4. Los niveles de desarrollo (sustentable) que manifiestan las ciudades no influye en la reprobación en las ciudades analizadas.

REFERENCIAS

- ANDER-Egg, Ezequiel (2005), *La política cultural a nivel municipal*, Buenos Aires, Lumen.
- ANDIÓN, Eduardo (1999), *Pierre Bourdieu y la comunicación social*, México, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco.
- AUSUBEL, David (1983), *Psicología educativa. Un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.
- BOHIGAS, Oriol (2009), "Oriol Bohigas. Entrevista", en Josep Maria Llop Torné (coord.), *Mono-gráfico: ciudad, urbanismo y educación*, Barcelona, Asociación Internacional de Ciudades Educadoras, pp. 20-26.
- BOURDIEU, Pierre (1997), *Capital cultural, escuela y espacio social*, México, Siglo XXI.

- BRACHO, Teresa (1995), "Pobreza educativa", en Enrique Pieck y Eduardo Aguado (coords.), *Educación y pobreza: de la desigualdad social a la equidad*, México, El Colegio Mexiquense/UNICEF, pp. 274-307.
- BRUNNER, José y Gregory Elacqua (2004), "Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional", *La Educación: Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, año 48-49, núm. 139-140, pp. 1-11, en: <http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-educacion/> (consulta: 20 de agosto de 2016).
- CASADO, Ignacio (2010), "Apuntes sobre el origen y la historia de la ciudad", *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, núm. 7, en: <http://www.eumed.net/rev/cccss/07/icg2.htm> (consulta: 7 de noviembre de 2017).
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2017), "Acerca de educación", en: <https://www.cepal.org/es/temas/educacion/acerca-educacion> (consulta: 21 de agosto de 2017).
- DÍAZ-BARRIGA, Frida (2006), *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*, México, McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- GIMENO Sacristán, José (2009), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, Morata.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2012), "Estadística educativa. Serie histórica y pronóstico de la estadística del sistema educativo nacional", en: www.snie.sep.gob.mx/estadística.html (consulta: 20 de febrero de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017), "Sistema interactivo de consulta estadística educativa", en: www.planeacion.sep.gob.mx/principales_cifras/ (consulta: 3 de octubre de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto (2014), "Lineamientos para la formulación de indicadores educativos", en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadística_e_indicadores/lineamientos_formulacion_de_indicadores.pdf (consulta: 8 de diciembre de 2017).
- Gobierno de México-Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT) (2003), "Ciudades sustentables. Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales", en: <http://ccds.semarnat.gob.mx/regiones/ccnds/2002> (consulta: 15 de abril de 2016).
- Gobierno de Oaxaca-Centro de Información Estadística y Documental para el Desarrollo (CIEDD) (2014), "Sistema de información municipal. Gobierno del estado de Oaxaca. Censos Económicos 2000, Oaxaca, México", en: <http://www.sim.oaxaca.gob.mx> (consulta: 28 agosto de 2016).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2000), "Censo de población y vivienda 2000: resultados por localidad. Sistema de Integración Territorial, ITER 2000", en: http://www.inegi.org.mx/sistemas/consulta_resultados/iter2000.aspx?c=27437&s=est (consulta: 14 de enero de 2015).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2005), "Censo de población y vivienda 2005: resultados por localidad. Sistema de integración territorial", en: http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/cpv2005/Pub_Y_Prod/default.aspx?t=16632 (consulta: 8 de abril de 2015).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2010), "Censo de población y vivienda 2010. Tabulados básicos resultados por localidad", en: <http://www3.inegi.org.mx/sistemas/TabuladosBasicos/Default.aspx?c=27302&s=est> (consulta: 27 de septiembre de 2015).
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (2015), "Censo de población y vivienda 2015. Tabulados básicos. Resultados por localidad", en: <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/encuestas/hogares/especiales/ei2015/default.aspx> (consulta: 15 de marzo de 2017).
- ISAAC, Ricardo, Oswaldo O. Salavarría, Amarella Eastmond, María E. Ayala, Marco A. Arteaga, Angélica P. Isaac, Jorge L. Sandoval y Luis A. Manzanero (2011), "Cultura ambiental en estudiantes de bachillerato. Estudio de caso de la educación ambiental en el nivel medio superior de Campeche", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 2, pp. 83-98, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/285> (consulta: 13 de noviembre de 2018).
- LATAPI, Pablo (1998), *Un siglo de educación en México*, tomo II, México, Fondo de Cultura Económica.
- MIGUEL, Andrés E. (2009), *Fundamentos de la planificación regional*, México, Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas.
- MIGUEL, Andrés E., Karina Martínez, Maribel Pérez y María del Rosario Moncada (2017a), "Las redes de la vivienda y el desarrollo sustentable en la centralidad de las ciudades de Oaxaca, México, 2000-2015", *Revista Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 22, núm.3, pp. 515-546.
- MIGUEL, Andrés E., Karina Martínez, Maribel Pérez y Julita Moreno (2017b), "El problema de la vivienda en las pequeñas, medianas y grandes ciudades de Oaxaca, México, 2000-2015", *Revista Quívera*, vol. 19, núm. 1, pp. 61-84.
- MONCADA, María del Rosario (2017), *La competitividad turística y el desarrollo sustentable de las ciudades de Oaxaca*, Tesis de Doctorado, Oaxaca, Instituto Tecnológico de Oaxaca (México).
- MORENO, Julita (2017), *Desigualdades inter e intraurbanas y desarrollo sustentable en las pequeñas, medianas y grandes ciudades de Oaxaca*,

- 1990-2010, Tesis de Doctorado, Oaxaca, Instituto Tecnológico de Oaxaca (México).
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1987), "Informe Brundtland. Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo: nuestro futuro común", Oslo, en: <https://es.scribd.com/doc/105305734/ONU-Informe-Brundtland-Ago-1987-Informe-de-la-Comision-Mundial-sobre-Medio-Ambiente-y-Desarrollo> (consulta: 25 de marzo de 2017).
- PÉREZ, Maribel (2017), *Factores que inciden en el desempeño académico de los alumnos del nivel medio superior en las ciudades de Oaxaca, 2000-2015*, Tesis de Doctorado, Oaxaca, Instituto Tecnológico de Oaxaca (México).
- PERRENOUD, Philippe (2001), *Construir competencias desde la escuela*, México, J.C. Sáenz.
- PERRENOUD, Philippe (2011), *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.
- PIAGET, Jean (1975), *Biología y conocimiento*, México, Siglo XXI.
- PINTO, Louis (2007), *Pierre Bourdieu, Sociólogo*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- RODRIGO, María J. y José Arnay (1997), *La construcción del conocimiento escolar*, Barcelona, Paidós.
- SCHMELKES, Silvia (1997), *La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso*, México, SEP-Biblioteca del Normalista.
- SEN, Amartya (2000), *Desarrollo y libertad*, México, Planeta Mexicana.
- VIGOTSKI, Liev S. (1926), *Psicología pedagógica*, Moscú, El trabajador de la cultura.

Visión de titulados de la carrera de Psicología que acceden por primera vez al mercado laboral en Chile

ÓSCAR ESPINOZA DÍAZ* | LUIS EDUARDO GONZÁLEZ**
DANTE CASTILLO*** | LUIS SANDOVAL****

Se analizan los factores intervinientes en el proceso de inserción laboral de titulados de la carrera de Psicología provenientes de universidades de Chile con distinto nivel de selectividad. A partir de entrevistas en profundidad se destaca un contexto de saturación del campo laboral, lo cual releva los factores de prestigio institucional y calidad de la formación profesional como aspectos determinantes en el proceso de inserción laboral. Esta situación afecta principalmente a los titulados de las universidades menos selectivas, quienes han encontrado mayores obstáculos para emplearse. Se refuerza la hipótesis de que no basta con introducir dispositivos para mejorar la equidad en el acceso a la educación superior, dado que también debe atenderse la calidad de la inserción laboral.

Analyzes the factors that influence the process of labor insertion among graduates who earned Psychology degrees from Chilean universities with various levels of selectiveness. Based on in-depth interviews, the paper reveals a context of saturation in the professional field, and finds that institutional prestige and quality of professional training are determining aspects in the labor insertion process. This situation primarily affects graduates of the less selective universities, who have encountered greater obstacles in finding work. This reinforces the hypothesis that it is not enough to introduce devices to improve equity in access to higher education; the quality of labor insertion must also be considered.

Palabras clave

Psicología
Empleabilidad
Mercado laboral
Formación académica
Selectividad
Prestigio institucional

Keywords

Psychology
Employability
Labor market
Academic training
Selectiveness
Institutional prestige

Recepción: 21 de febrero de 2018 | Aceptación: 6 de diciembre de 2018

- * Investigador del Centro de Estudios Avanzados (CEA), del Instituto Interdisciplinario de Investigación Educativa (IESED) y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctor en Policy, Planning and Evaluation, School of Education, University of Pittsburgh. Líneas de investigación: educación superior; políticas educativas; empleabilidad; aseguramiento de la calidad. CE: oespi-noza@academia.cl
- ** Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Instituto Interdisciplinario de Investigación Educativa (IESED) de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctor en Educational Administration and Planning, School of Education, Harvard University. Líneas de investigación: educación superior; políticas educativas; educación y trabajo; docencia universitaria; aseguramiento de la calidad. CE: legonzalez.fiegehen@gmail.com
- *** Investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Instituto Interdisciplinario de Investigación Educativa (IESED) de la Universidad de Playa Ancha (Chile). Doctor en Educación por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Université Lyon 2. Líneas de investigación: educación escolar; educación de adultos; empleabilidad. CE: dcastillo@estudiospiie.cl
- **** Director de Docencia de la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM) (Chile). Magíster en Ciencia Política por la Universidad Católica de Chile. Líneas de investigación: educación superior; docencia universitaria; currículo. CE: lsandoval@utem.cl

INTRODUCCIÓN¹

La preocupación por el acceso al mercado laboral de los profesionales que se titulan en el sistema universitario de Chile es reciente. En efecto, las escasas vacantes para acceder a la educación superior disponibles antes de la reforma de 1981, así como las altas tasas de deserción del sistema, habían condicionado una oferta de nuevos profesionales muy inferior a la demanda. Esta restricción se mantuvo invariable durante el siglo XX; sin embargo, la situación comenzó a cambiar como resultado de la irrupción de nuevas universidades privadas en la década de 1990. El aumento exponencial de las vacantes en las universidades y la disminución en las tasas de deserción ha provocado que, durante la segunda década del siglo XXI, se estén formando y titulando un número de profesionales inédito en la historia de Chile. Lo anterior ha generado dos fenómenos: por una parte, el proceso de inserción laboral de los titulados se ha dificultado en los últimos años y, por otra, como consecuencia de la sobreoferta ha habido una baja en el nivel de las remuneraciones que se ofrecen a los nuevos profesionales (Espinoza y González, 2011; 2015).

En esta línea de análisis, el presente artículo reporta los resultados de un estudio cualitativo que consideró las experiencias de inserción laboral de profesionales recién titulados de la carrera de Psicología en tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad. El propósito del estudio fue comprender el juicio que se formaron estos titulados (2012 a 2016) respecto del proceso de inserción laboral. Especialmente, el estudio se focalizó en la distinción que realizan respecto de los factores intervinientes que facilitan y obstaculizan la inserción laboral.

ANTECEDENTES

Bajo un escenario de mayor competitividad, surge en las universidades chilenas, y adquiere cada vez mayor importancia, la preocupación por identificar los factores que facilitan la inserción laboral, y los que la dificultan. El tema ha sido bastante estudiado en países de Europa y de Norteamérica que cuentan con sistemas de educación superior de gran cobertura (De Vries y Navarro, 2011; Salas y Murillo, 2012; Planas, 2013; European Commission, 2014; Capelli, 2015). En la literatura sobre empleo de graduados, subempleo y desempleo estos temas se discuten en relación con las diferencias de formación académica, clase, género, étnicas y raciales (Smetherham, 2005; Plumper y Schneider, 2007; Núñez y Livanos, 2010; Lamo *et al.*, 2011; Livanos y Núñez, 2016). Por ejemplo, Brennan (2004) aborda el tema y señala que, aunque los estudios demostraban que la mayoría de los graduados de la educación superior contaba con empleos “adecuados” en Europa, había razones para pensar que, en el futuro, esta situación no podría mantenerse. Respalda este diagnóstico la existencia de un desajuste entre las competencias que se obtienen en la educación superior y los requerimientos del sector productivo (OECD, 2006; Reimer y Steinmetz, 2007; Cardoso y Ferreira, 2009; Livanos, 2009; Green y Zhu, 2010; Schomburg y Teichler, 2011; Hausermann *et al.*, 2015; Espinoza *et al.*, 2017).

La fluidez de la transición al mundo del trabajo y la calidad de sus resultados (las posiciones conseguidas por los graduados) son señales directas de las competencias que se exigen. Los graduados que disponen de un título y de habilidades específicas que concuerdan con las necesidades de los empleadores hacen

¹ Los autores agradecen el financiamiento entregado por el Programa FONDECYT de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile a través del Proyecto N°1151016 titulado: “Equidad en la Educación Superior en Chile: Resultados de la Formación Universitaria en la Inserción Profesional y Laboral de los Egresados”.

la transición al mundo del empleo sin muchas complicaciones y demoras, lo que se considera un índice de la relevancia y la calidad de la formación recibida (Lindberg, 2008; Heyes, 2013). Se debe destacar, en todo caso, que en aquellos países en los que existe un *ranking* de universidades, la reputación de éstas influye más en la inserción de los graduados en el mercado laboral que la formación profesional que reciben (Mason *et al.*, 2003; Ciriaci y Muscio, 2014; Drydakís, 2016; Livanos y Núñez, 2016).

En el plano internacional se pueden citar las cifras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2017) para 2015, las cuales registran un promedio de 32.2 por ciento de la fuerza laboral con educación terciaria en los países miembros. La evidencia indica que los titulados de la educación superior han aumentado su número y continuarán creciendo en los próximos años (OECD, 2017).

En ese marco, en la Unión Europea se ejecutaron dos grandes proyectos para analizar el desarrollo profesional de los graduados y contribuir así con información y evaluaciones acerca de este fenómeno. El proyecto CHEERS (Carreras después de la educación superior: un estudio europeo) se desarrolló entre los años 1997 y 2000 para identificar los puntos débiles de la educación terciaria respecto de la empleabilidad de los graduados y para analizar el trayecto que éstos recorrían en 12 países europeos en los primeros años después de haber obtenido sus títulos universitarios. A nivel de resultados cabe destacar que el tiempo promedio de búsqueda de trabajo de los egresados era de 6 meses. Un 16 por ciento declaró estar desempleado al momento de ser encuestado y un 11 por ciento manifestó insatisfacción con su trabajo actual (Teichler, 2003).

Por su parte, el Proyecto REFLEX, de investigación sobre la empleabilidad y la flexibilidad profesional (Universitat Politècnica de Valencia, 2017) se desarrolló entre los años

2004 y 2007 en 16 países de la Unión Europea con el objetivo de identificar las exigencias de empleabilidad en la sociedad contemporánea y determinar el grado en que las instituciones de educación superior eran capaces de formar graduados que cumplieren con las exigencias del mercado laboral (ROA, 2009). Los resultados alcanzados llevaron a concluir que, en general, los graduados se encontraban bien preparados para enfrentar el mundo laboral, pues la mayoría se insertaba en trabajos que efectivamente requerían competencias adquiridas en la educación superior: 75 por ciento de los participantes en el estudio indicó que sus competencias eran adecuadas; pero uno de cada cuatro titulados declaró que sus competencias eran insuficientes y que había áreas de formación profesional en las cuales la inserción laboral era especialmente difícil (Allen y Velden, 2007).²

En el ámbito latinoamericano se desarrolló el Proyecto PROFLEX, en continuidad con el modelo europeo del Proyecto REFLEX antes referido. Las conclusiones revelan que los graduados perciben que la universidad juega un papel fundamental en la adquisición de competencias vinculadas a la comunicación, tales como hacerse entender, presentar productos, ideas o informes en público, y redactar documentos. Según las valoraciones de los graduados, el trabajo en equipo o la capacidad de trabajar bajo presión también se adquieren en las universidades. Los graduados de todos los países de la muestra coincidieron en señalar que el principal punto débil de los estudios universitarios es la capacidad de escribir y hablar idiomas extranjeros, así como las competencias de liderazgo y los conocimientos de otras áreas, aunque, paradójicamente, también se trata de las competencias menos utilizadas. En términos generales, tanto los graduados europeos como los latinoamericanos conceden mayor importancia a la estabilidad laboral, la oportunidad de aprender cosas

² Complementariamente, cabe destacar también, en el ámbito europeo, el trabajo coordinado por Harald Schomburg (2016), quien sugiere instrumentos y técnicas para realizar seguimiento de graduados.

nuevas o la conciliación entre la vida familiar y la laboral, mientras que todos coinciden en desplazar el prestigio social al último lugar en su lista de prioridades. La posibilidad de obtener ingresos elevados, afrontar retos o el tiempo para el ocio ocupan posiciones intermedias, que varían levemente entre distintos países (Mora *et al.*, 2010).

La gran conclusión es que existe una percepción ambivalente sobre la situación del empleo de los graduados de la educación superior. Por una parte, parece haber un cierto acuerdo respecto al hecho de que el mundo se encamina hacia una economía basada en el conocimiento, en la que la educación superior cumple un rol central. Por otro lado, aparece el temor sobre la capacidad del mercado laboral para absorber a los graduados en puestos de trabajo acordes con las calificaciones obtenidas (Flores y Fernández, 2017).

En este escenario se plantea el problema de la equidad en el acceso al mercado laboral, la cual supone que los nuevos profesionales que se están graduando del sistema universitario adquieran transversalmente aprendizajes útiles para la vida, en general, y para la profesional y laboral en particular. No lograr esta equivalencia en el plano de los resultados formativos significa que el sistema educativo sigue reproduciendo la desigualdad social (Espinoza, 2007).

Aquí entra en juego la pregunta acerca de la calidad de la formación impartida en las diferentes instituciones de educación superior existentes en Chile. La diversidad de la oferta en educación superior va de la mano con la disparidad en la calidad de los programas ofrecidos (Espinoza y González, 2013). Por cierto, la calidad de la formación depende de lo propiamente académico, vale decir, del aporte específico que realiza la institución y programa, que es lo que permitiría superar las desventajas que produce el origen social (Espinoza, 2002, 2007; Meller, 2007). En efecto, se ha dicho que la educación superior posibilita la movilidad social, sin embargo, no la asegura

(Goldthorpe, 2003; Aldridge, 2001; Schomburg y Teichler, 2011; Milburn, 2012; Stuart, 2012).

En este sentido, existirían diferencias entre las instituciones de educación superior, según su selectividad, en cuanto a su capacidad para otorgar una formación que permita una efectiva inserción laboral y un posterior desempeño profesional exitoso, que ciertamente afectan la satisfacción que los egresados de diferentes entidades tienen con la formación recibida. Esta capacidad, a su vez, estaría condicionada por el propio perfil de ingreso de los estudiantes que son aceptados en las diferentes instituciones de educación superior chilenas (Espinoza y González, 2007, 2008; CINDA, 2012). En un estudio realizado por los autores respecto de la influencia de la formación académica y profesional en la inserción laboral, los titulados de la carrera de Psicología reconocieron que la pertinencia y la calidad de la formación efectivamente son factores relevantes (Espinoza *et al.*, 2018).

Ahora bien, en el proceso de acceso al mercado laboral no sólo influye la formación académica y profesional; también intervienen factores de índole extraacadémica que tienen que ver con el perfil de ingreso de los estudiantes, fundamentalmente en lo relativo al capital cultural que ellos traen desde sus hogares, así como a diferencias de clase, de género y étnicas (Reimer y Steinmetz, 2007; Salas-Velasco, 2007; Smetherham, 2005; Snieska *et al.*, 2015).

La carrera de Psicología se ofrece en Chile usualmente en programas de cinco años de duración. El ejercicio profesional es amplio, ya que los graduados pueden desempeñarse en el ámbito de la salud, educacional, comunitario o laboral. Presenta antecedentes de una saturación de la oferta de profesionales por un creciente número de egresados desde las universidades chilenas (Espinoza y González, 2011; González *et al.*, 1998). La carrera se ofrece en prácticamente todas las universidades públicas y privadas. En 2016 se titularon en Chile 3 mil 953 nuevos psicólogos; en el año 2017, 33 mil 226 personas cursaban estudios

de Psicología en alguna universidad. En 2018 la tasa de empleabilidad era de 56 por ciento para los egresados de universidades de baja selectividad y hasta de 90 por ciento en aquellas altamente selectivas, tras el primer año de titulación. Al término del primer año después de la titulación los salarios ascendían, aproximadamente, a 14 mil 360 dólares anuales (Mi Futuro - MINEDUC, 2018).

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio se estructuró desde la premisa de que en un mercado profesional saturado y altamente competitivo, los empleadores tratan inicialmente de distinguir en los nuevos profesionales las competencias que les parecen funcionales a la productividad de sus empresas. Es decir, en la medida que la formación esté asegurada y se cuente con un perfil de egreso pertinente a las necesidades del mercado laboral, las probabilidades de un acceso equitativo al trabajo crecen, al menos desde la dimensión subjetiva de los titulados.

Cuando estas competencias laborales no parecen haber sido adquiridas, esta situación se vuelve una barrera que conspira contra las posibilidades de inserción laboral equitativa y pertinente. En tal caso, aparecen con fuerza otros factores no asociados a la formación, que se constituyen en criterios de contratación. En este ámbito operan el prestigio institucional, los parentescos, el tráfico de influencias (uso de redes), el origen social, los rasgos físicos y otros similares que configuran un acceso inequitativo al mercado laboral. En este marco, el estudio que se expone a continuación indagó en la percepción de un grupo de titulados

de la carrera de Psicología, provenientes de universidades con distinto nivel de selectividad, y explora la distinción que realizan respecto de los factores que facilitan y obstaculizan la inserción laboral.

METODOLOGÍA

El estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa. El propósito fue comprender los elementos constitutivos del juicio que se han formado quienes han vivido el proceso de inserción laboral entre los años 2012 a 2016, luego de titularse en la carrera de Psicología en tres universidades chilenas con distinto nivel de selectividad, a saber: universidad de alta selectividad (UAS), universidad de mediana selectividad (UMS) y universidad de baja selectividad (UBS).³ Tal como se señaló antes, se escogió la carrera de Psicología como estudio de caso porque presenta un exceso de oferta de profesionales.

Los criterios de selectividad se indican en la Tabla 1 y son básicamente dos: el puntaje obtenido por los estudiantes en la Prueba de Selección Universitaria (PSU)⁴ y los años de acreditación institucional.⁵

Se entrevistó en profundidad a tres titulados de cada universidad con menos de tres años desde el egreso, con base en una pauta de entrevista semiestructurada; por ende, para efectos del presente estudio se trabajó con un total de nueve entrevistas que fueron conducidas entre los meses de octubre de 2016 y enero de 2017. En la pauta de entrevista se incluyeron principalmente las dimensiones de elección de institución de educación superior, formación académica, proceso de inserción laboral y satisfacción con la situación laboral

3 Mientras la primera, de carácter público, fue fundada a mediados del siglo pasado y forma parte del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH), las otras son de carácter privado y fueron creadas a fines de la década de 1980.

4 La Prueba de Selección Universitaria es una prueba estandarizada utilizada por la gran mayoría de las universidades chilenas para seleccionar a sus postulantes. Posee un promedio de 500 puntos y desviación estándar de 110 puntos, con un mínimo de 150 puntos y un máximo de 850 puntos. Las universidades de alta selectividad suelen tener puntajes mínimos entre 650 y 700 puntos.

5 Acreditación institucional: proceso de certificación de calidad de las instituciones de educación superior instituido en la ley 20.129 y las directrices de la Comisión Nacional de Acreditación. Otorga número de años de certificación según la calidad de la institución, entre 2 y 7.

Tabla 1. Nivel de selectividad de las universidades, puntajes de ingreso promedio y años de acreditación institucional

Nivel de selectividad	Puntaje PSU mínimo promedio de ingreso (2011-2013)	Años de acreditación institucional (2016)
Universidad de alta selectividad (UAS)	660	6
Universidad de mediana selectividad (UMS)	476	3
Universidad con baja selectividad (UBS)	>400	No acreditada

Fuente: elaboración propia.

actual. Durante las conversaciones se dejó espacio para que los entrevistados se expresaran libremente sobre los temas planteados y sobre otros que ellos quisieran abordar.

Los entrevistados se escogieron al azar con reemplazo desde listados de titulados entregados por las propias universidades. Para efectos de análisis, las entrevistas se catalogaron desde 1 a 9, cada una de ellas clasificada como UAS, UMS o UBS según la institución en la que se tituló el entrevistado. Adicionalmente, se indica el sexo del entrevistado, incluyendo el identificador H para hombres y M para mujeres. Por ejemplo, UAS-H-04 significa que el entrevistado proviene de la universidad altamente selectiva, es hombre y la entrevista es la número 4.

El análisis de los datos se abordó desde una perspectiva cualitativa, es decir, se identificaron categorías que daban cuenta del discurso de los titulados en relación con los factores intervinientes en el proceso de inserción laboral; posteriormente, estas categorías se agruparon en dimensiones para una mejor comprensión de la relación y jerarquización entre ellas; y, finalmente, se procuró clasificar cada una de las categorías, según el juicio de los titulados, de acuerdo con el rol de facilitador u obstaculizador que juegan en el proceso de inserción laboral.

RESULTADOS

La presentación de resultados se organizó sobre la base de cuatro dimensiones: cumplimiento de expectativas, formación universita-

ria, prestigio institucional y condiciones de la inserción laboral. En cada una de ellas se desagregó la información de acuerdo con el grado de selectividad de la institución de la que provenían los entrevistados.

Cumplimiento de expectativas

El cumplimiento de expectativas o aspiraciones es una categoría de primer interés, por cuanto representa un primer nivel de evaluación del sentido de la formación universitaria profesional y una eventual fuente de frustración que conlleva el proceso de inserción laboral. Se puede colegir que para los titulados las expectativas se entienden situadas, independientemente del grado de selectividad de la universidad, en términos de: a) facilidad en la inserción laboral; b) estabilidad laboral; y c) remuneración satisfactoria.

En el caso de la UAS, la lectura que dejan entrever los entrevistados es que las expectativas son muy altas y que, por lo tanto, la inserción laboral puede ser frustrante:

La expectativa, en un principio, era que yo iba a salir al mundo laboral, iba a obtener un trabajo muy fácil, que no me iba a resultar complicado, que iba a ser bastante bueno para mí, que iba a tener un buen ingreso, que podía ser mi propio jefe, que podía solventarme solo y que podía solventar, en parte, el futuro que yo tenía pensado para mí... Hoy en día, las expectativas han cambiado. O sea, hoy yo espero, en un futuro no muy lejano, de hecho, muy cercano, poder estar más estable en un

trabajo... tener un contrato definido y poder seguir especializándome en el área, cursar algún diplomado más, algún magister, y algún doctorado incluso, en algún momento (UAS-H-04).

...me gusta estar investigando acerca de la carrera y de las áreas que me gustan. Para mí nunca fue un tema de plata [la elección de la carrera], pero si hablamos de fantasía, a decir verdad, nunca lo vi como una carrera donde no tuviera plata, o sea que no me iba a alcanzar para llegar a fin de mes (UAS-H-06).

Lo anterior se complementa con una auto-percepción de haber obtenido una formación de calidad que otorga seguridad en el momento de enfrentar los procesos de selección, tal como queda reflejado en el siguiente testimonio:

...ahí te viene la fantasía de cuando uno ingresa a la universidad: “voy a cambiar el mundo...”, y “todos los cambios empiezan por la educación...”. Sí, salvo temas puntuales estoy súper satisfecha en ese sentido, y volviendo a la pregunta inicial, de por qué quedé en los trabajos... es un perfil de egresado de la carrera de Psicología de la UAS súper bien ponderado afuera, yo lo he sentido así, por lo menos (UAS-M-05).

Los titulados de la UMS perciben con más claridad las dificultades de inserción laboral, tal como puede observarse a continuación:

[En Psicología] las condiciones laborales son muy malas en general, tanto en el ámbito público como en el privado; sueldos muy bajos, inestabilidad laboral, precariedad laboral... (UMS-H-01).

Aunque en este caso las expectativas eran más bajas, se ajustan a las variables de contexto, tal como puede visualizarse a continuación:

...siempre tuve claro que es una carrera en la

que no se ganan muchas lucas [dinero], que hay mucha gente que estudia Psicología, que los sueldos son súper bajos y... que hay mucho psicólogo, como que los sueldos no son muy altos porque todo el mundo quiere trabajar. Es que yo sabía porque ya había empezado a averiguar (UMS-H-03).

Por su parte, los titulados de la UBS parecen estar al tanto de las adversidades que les presentará el mercado laboral, por lo que el foco se pone en la legitimación o en la inserción laboral, al margen de las condiciones en que esto se produzca. Ello queda reflejado en las siguientes percepciones:

Mis expectativas eran trabajar en [el área de Psicología] laboral, juntar plata y pagarme un buen diplomado o magister en la [Universidad] Católica o en la [Universidad de] Chile... por el prestigio que tienen esas universidades (UBS-H-07).

En algún momento, me acuerdo que estaba muy de moda en las noticias los sueldos que iban a ganar [los graduados de] ciertas carreras y, en algún momento, revisé esa información pero nunca fue una prioridad. Entonces tampoco era mi foco estar revisando o pensar cuánto iba a ganar (UBS-M-08).

Desde el punto de vista de un titulado de la UBS se percibe que la inserción laboral no depende de la formación profesional y académica, sino sólo de condiciones relacionadas con el tráfico de influencias o el origen social. Por cierto, este titulado considera que el acceso al mercado laboral es completamente inequitativo, tal como se aprecia en el siguiente relato:

Yo creo que es el anhelo de cada psicólogo... al titularse, poder trabajar en el área clínica. Si bien, después esto se da por *pitutos* [pariente o amigo que ayuda a conseguir un trabajo] o contactos que puedas tener tú, pero para mí el área clínica es... donde uno siente la

satisfacción de ayudar a otra gente... Mira, hay pocas oportunidades a menos que tengas un apellido, seas conocido o tengas un *pituto*. Por lo menos en el área de la psicología es complicada el área clínica porque —y siempre lo he dicho en las entrevistas a las que he podido ir— yo solamente he hecho algunas pasantías... entonces cómo le damos la oportunidad a la gente que está [recién] titulada sabiendo que... están pidiendo dos a tres años de experiencia... (UBS-H-09).

Formación universitaria

Es bien conocido que, en Chile, la formación profesional universitaria a nivel de pregrado es altamente especializada. En este contexto, quienes se titulan de la carrera de Psicología pueden ejercer la profesión inmediatamente, sin otros estudios adicionales ni certificaciones distintas de las que provee la universidad. Se indagó entonces por el juicio de los titulados respecto de la calidad de la formación recibida, a la luz de su experiencia inicial en el mercado laboral.

En el caso de la UAS, se resienten los efectos de la dilatada movilización estudiantil acaecida desde el año 2011 en adelante, en el sentido de que ésta conspiró contra una mejor formación. Sobre el particular se argumenta:

Mi formación estuvo marcada por los paros [huelgas estudiantiles]... pero yo creo que durante los primeros años no podría criticar nada, quizás al final por el tema de los paros, después todo se hizo apretado... Sí, estubo la reflexión, la crítica, pero siento que, por ejemplo, con esto de los paros... yo en cuarto o quinto año tuve un ramo que habré tenido ocho clases en todo un semestre... Sí, se dio el tema de ser autodidacta, de aprender y ser autovalente... pero en formación siento que quedó débil porque siempre desde la Dirección [de la carrera] se planteó hacer talleres y jornadas externas [para recuperar las clases perdidas], donde se pudieran recuperar este tipo de cosas, pero nunca se hizo... (UAS-H-04).

También siento a veces que... nosotros... estamos acostumbrados a estar en paro y en toma, si bien siempre podemos salir adelante y sacamos los ramos... Siento de repente que se saltan muchas cosas por tener que cumplir la fecha [de calendarización]. Entiendo que esto se debe a que estás dos o tres meses en toma... sin embargo, creo que no por eso hay que saltarse temas, y siento que en algunas oportunidades se saltaron temas... yo considero que debiera haber una preocupación más académica por eso... (UAS-M-05).

Pese a todo, los titulados de la UAS estiman que su formación profesional es superior a la que brindan otras instituciones educativas, tal como queda refrendado en el siguiente fragmento:

Yo pienso que esta formación igual es bastante completa, a diferencia de compañeros de otras universidades, amigos de otras universidades, colegas de otras universidades, que les cuesta un poco más. Yo, como estudiante de la UAS, sí tengo muchas herramientas... (UAS-H-04).

Los titulados entrevistados de la UMS, a su vez, fueron críticos de su formación, pues la califican de poco exigente e irrelevante, tal como puede observarse en los siguientes relatos:

...el nivel educacional en el momento que estudié yo, no sé cómo está ahora, no era muy elevado. Ahora, debo reconocer que claro, de forma, no sé si arrogante, pero yo creo que la universidad tiene elementos valóricos e ideológicos tan potentes que tendría que equilibrarlos un poco más con la exigencia académica... La exigencia académica... no era tan importante, o no era tan alta... los profes eran poco exigentes. Yo creo que la universidad también era poco exigente con los profes que hacían clases... Yo me decía a mí misma, me están inflando la carrera con ramos que no me van a servir de nada (UMS-H-01).

...si finalmente a uno en el pregrado le enseñan de todo, uno debería saber lo mínimo de todo y, en verdad, en la universidad, en el caso particular de la UMS, no te enseñan mucho tampoco. Yo, la mayoría de las cosas que aprendí, las aprendí leyendo por fuera (UMS-H-03).

Esta imagen negativa, que denota frustración, hace que se reniegue de la formación recibida y se exprese como arrepentimiento, tal como se observa en el siguiente fragmento:

...yo quería aportar para que la universidad creciera y yo creo que hice mucho... Entonces, si hoy día tú me preguntas ¿volverías a esta “huevada [algo de baja calidad]?” “Ni cagando [por ningún motivo]”. Yo no volvería a estudiar en la UMS (UMS-H-03).

Los titulados de la UBS, por su parte, valoran la formación profesional recibida y no encuentran situaciones especialmente negativas. Nuevamente, estos titulados parecen tener expectativas más bajas de su formación —en comparación con la observada entre los profesionales graduados de la UAS— y menor desconfianza con la formación recibida, tal como queda reflejado en los siguientes testimonios:

Algo muy bueno que tenía la universidad, que al principio era una “lata” [aburrido], pero ahora que salí le tomé el peso, era un ramo que se llamaba los talleres de sello... En esos talleres nos orientaban con el área de emprendimiento como para tratar de salir un poquito de lo que era tu carrera y ver cuáles otras carreras existen, qué otras posibilidades existían, si puedes generar algún tipo de red. Y eso era re interesante... La encontré buena, sí, buena la universidad... Tenemos buenos profesores (UBS-H-07).

Pero yo siento que la carrera en otro ámbito también me aportó mucho porque uno, obviamente, sale de la universidad y no puede decir

no voy a agarrar nunca más un libro, no voy a volver a estudiar más, porque la idea es que uno siempre se vaya actualizando... (UBS-H-09).

Prestigio institucional

En la dimensión denominada prestigio institucional se abordó la perspectiva de los titulados respecto de la influencia de la imagen institucional en la inserción laboral, aspecto fuertemente correlacionado con el nivel de selectividad institucional. En este ámbito, los entrevistados titulados de las instituciones de la muestra son plenamente conscientes de que este factor influye en el acceso al mercado laboral. Esto es claramente patente en los titulados de la UAS, como puede visualizarse en las siguientes opiniones:

...yo consideraba en ese tiempo que una universidad tradicional era prestigio, y mejor calidad, o sea, yo pensaba que era de mejor calidad, que era mejor que una privada... (UAS-M-05).

Mira, en primer lugar, como tu decías anteriormente, el sello UAS ya te da un plus, porque es una cosa que te dice... es increíble... Ya tienes un plus por ser de la UAS, porque de actitud es como que no te vas a quedar en los laureles... El profesional UAS donde va deja huella en ese sentido... (UAS-M-05).

...uno siempre tiene la opinión [de] que las universidades tradicionales son mejores. En algunos casos sí he sentido que en algunas áreas uno está mejor preparado, pero no es para ponerse a comparar tampoco. Sí he sentido que, por ejemplo, en el trabajo, soy el único [titulado] de una universidad tradicional... lo que destaca es eso, la formación ética, la formación social, la mirada crítica (UAS-H-06).

Los titulados de la UMS también muestran plena consciencia de este fenómeno y la carga negativa que conlleva para ellos. En esa perspectiva, sostienen:

En muchas *pegas* [trabajos] ¿qué ocurre? Un cargo X, “traíganme los currículums, la ruma de currículums, los de universidades tradicionales acá. Listo. Voy a ver a todos éstos, si no me gusta ninguno de éstos, veo recién los de las privadas”. Entonces, en ese ámbito, yo diría que principalmente en este tema [hay un] maldito sesgo, porque supuestamente las universidades tradicionales tendrían estándares académicos mucho mejores que las universidades privadas (UMS-H-01).

...cuando postulas a los trabajos por estas bolsas de trabajo [por ejemplo], *trabajando.com*, *laborum*, a ti te piden especificar en qué universidad estudiaste, y obviamente la UMS no es una universidad que se destaque por potenciarte en el ámbito más... mercantil [orientada al mercado laboral], por darte un ejemplo. Yo creo que ahí muchas veces a lo mejor dijeron “¿UMS? ¿Y esa universidad cuál es? Fuera...”. Me imagino yo que cuando te hacen las cuatro preguntitas para responder, y lo están considerando, si te preguntan la universidad [en la que estudiaste] es por algo, también hay una especie de discriminación, positiva o negativa (UMS-M-02).

Similar es la opinión de los titulados de la UBS. Existe plena consciencia de la influencia de este factor a la hora de insertarse laboralmente.

Por lo que yo escuchaba, decía: esa área es la que me conviene, porque mi idea era juntar harta plata, pagarme un magister en la [Universidad de] Chile o en la [Universidad] Católica y de ahí hacer clínica... [para] darle más peso al título que ya tenía... También, como te decía antes, la idea de este prestigio que tenían o tienen estas universidades, lo veía para que me diera más seguridad al momento de trabajar en clínica... [Cuando] tú veías el *ranking*... de universidades y [mi universidad] no salía muy bien dentro de los *rankings*, no me acuerdo qué lugar ocupaba, pero no salía... y después perdió la acreditación (UBS-H-07).

...hay mucha discriminación, muchas diferencias entre una universidad y otra y, por lo general, las universidades privadas, particularmente en la que yo estudié, que era una privada relativamente nueva, quizás con un prestigio un poco menor, se hace muy difícil encontrar trabajo... O sea, sí [cuando te preguntan en una entrevista laboral] “¿y qué universidad es esa?”, entonces como que corroboraban de alguna manera esta sensación de que la universidad de donde vengo no es la mejor (UBS-M-08).

Condiciones de inserción laboral

En esta dimensión es posible apreciar los factores que, en opinión de los titulados de los tres niveles de universidades, constituyen una fuente de dificultades en el acceso al mercado laboral. En ese plano, los titulados de la UAS apuntan al exceso de profesionales que hay en la actualidad en proceso de búsqueda de posiciones laborales, argumentando:

En lo personal creo que hay demasiados psicólogos de distintas áreas que buscan todos lo mismo, y no hay una empresa o una institución que busque algo específico... Entonces, al no existir esa especificidad, se copan los cupos disponibles... La verdad, el escenario lo empecé a ver en el momento en que me titulé... Y, hasta el momento, ha sido tremendamente difícil y hoy en día tampoco me hago muchas expectativas... (UAS-H-04).

Otro ángulo percibido como problemático es la especialización que estaría solicitando el mercado laboral a los graduados de las carreras de Psicología. Lo anterior encuentra sustento al revisar las percepciones de los entrevistados, tal como se esboza en los siguientes testimonios:

Siento que es complicado cómo se mueve el ámbito laboral en ese sentido, pues te piden mucha especialización en determinadas áreas o [la posesión de un grado de] magister y el

suelo no sube mucho o son contados los casos en que sube (UAS-M-06).

Es triste verlo en términos de mercado al final, pero hay tantos psicólogos [disponibles], que pueden bajar la oferta monetaria de pago. Pueden, también, hacer cosas criminales con los contratos, por ejemplo, lo que pasa en mi caso, donde el programa funciona distinto en cada comuna, pero este programa en enero, febrero y marzo no paga. Mis expectativas al principio sí eran de más dinero, pero por un tema casi de ilusión, y es como pegarse el frenazo... Es complicado darse cuenta [de] que el mercado es súper cruel con los recién egresados, con la gente que está buscando trabajo... (UAS-H-06).

Pese a todo lo anterior, resulta previsible constatar que los titulados de la UAS tengan una inserción laboral expedita, tal como se verifica en la siguiente alocución:

Mira, yo... hice mi práctica hasta junio... después quedé trabajando, en total estuve casi dos años allá... Lo hice bien y quedé trabajando, no me hicieron otra entrevista, nada, me subieron el sueldo y quedé... Para llegar a la práctica yo postulé por Laborum.com como practicante, creo que me hicieron un par de test, o sea tuve que ir a pasar los filtros psicológicos típicos... y me llamaron a trabajar. Todo fue súper rápido, porque fui un lunes... y me llamaron para trabajar el jueves indicándome: "empiezas el lunes", ya, listo (UAS-M-05).

Distinta es la situación que presentan los titulados de la UMS, en cuyo caso emergen otros recursos, tales como la especialización temprana, el acceso a redes y el tráfico de influencias.

¿Sabes qué? Tengo una red que en el minuto que yo me quede sin trabajo, por ejemplo, apostaré por presentar mi currículum en algún lado. Paralelamente a eso yo he intentado formarme, como te digo: estoy terminando un

segundo diplomado, y quiero empezar un magister el próximo año, en el 2018. Entonces yo de verdad creo que me sacó la cresta [realizo un gran esfuerzo] laboralmente. He crecido mucho, pero me he sacado la cresta ¿cachai [comprendes]? Sin duda, Chile es un país muy provincial para ciertas *hueás* [hecho repudiable], entre ellas los *pitutos*. Entonces no te voy a negar que algunas de las *pegas* [trabajos] que he tenido fueron porque "oye, necesitamos tal *pega*, ¿conoces a alguien? Sí, conozco a este tipo". Entonces claro, recomendaciones, por decirlo de alguna manera, pero son *pitutos*. En Chile ocurre mucho esa *hueá* todavía... (UMS-H-01).

Mira, en mi caso, a la primera [al primer trabajo] llegué porque había un compañero de la universidad trabajando ahí [Patricio]. Entonces la jefa tenía buenas referencias [de nosotros] porque Patricio le había resultado súper bien y había estudiado en la UMS... (UMS-H-03).

También aparece como factor de empleabilidad la trayectoria laboral del titulado, sea o no en un área relacionada, tal como puede visualizarse en el siguiente testimonio:

...creo que para mí fue más fácil encontrar trabajo porque tengo conocidos a quienes les costó más. A lo mejor lo que encontré no fue como psicóloga como tal, porque yo tenía experiencia y era grande. Cuando me titulé tenía 33 años, entonces... y con otra experiencia, con otras habilidades ya desarrolladas en otro ámbito. Eso a mí creo que me favoreció, porque conozco gente que ha salido con 25 años [de la carrera], y la verdad es que sin experiencia cuesta mucho [encontrar trabajo], porque los empleadores te piden experiencia... Mira... yo me quedé sin trabajo y llamé a un par de personas conocidas y les dije ¿sabes qué?, estoy sin *pega*, y una de ellas me dijo ¿sabes qué?, necesitamos ahora una relatora acá, y así es como empecé a hacer las relatorías (UMS-M-02).

Al analizar lo que acontece con los graduados de la UBS, es notorio que se acentúa el recurso del tráfico de influencias y el uso de redes para acceder al esquivo mercado laboral, tal como queda reflejado en el siguiente relato:

...y me encuentro con un excolega de universidad que era ayudante de una profesora. Me encuentro con él y le digo: oye mira... estoy buscando práctica... y me dijo... estoy trabajando en tal parte y necesitamos a alguien en práctica. Y yo le contesto "lo que sea, vamos". Y ahí es donde llego a la *pega*... que fue en un centro de emprendimiento en una comuna X... No, no, no había más postulantes... [Después] el programa se acabó, [y yo] quería algo más estable. Entonces tuve la opción, porque como te dije, tengo un pariente que [trabaja] en una institución [del Estado], quien me dijo: "¿sabes qué?, hay una posibilidad en tal lugar". Y ahí fui a una entrevista psicológica, con unas colegas que me evaluaron, y quedé. Es necesario... que vayan viendo la cantidad de egresados que están saliendo... que vayan viendo las cuotas de egresados, por ejemplo, si este año salieron 500 psicólogos y cuánto están ganando... (UBS-H-07).

La saturación de profesionales en el mercado laboral afecta principalmente a los titulados de la UBS, dado que les resulta extremadamente difícil acceder a trabajos que no tengan un componente de apoyo en redes. Ello queda de manifiesto en el siguiente testimonio:

Lo que pasa es que yo trabajaba y estudiaba... Decidí dejar el trabajo que tenía, y traté de buscar... Por ahí hice algunas postulaciones, pero después... cuando uno tiene gastos ya dices: "chuta, si no sale un trabajo en mi ámbito de la Psicología, vámonos al otro que es donde has trabajado siempre". Así que volví a esto y, en verdad, no es malo el trabajo, pero, si me preguntan, obviamente me encantaría trabajar como psicólogo. Pero el año pasado [el

mercado laboral] venía en decadencia igual. Creo que no venía tan mal como ahora, ahora ya está mal... O sea, que yo vea siete anuncios y que de esos sean tres pasantías, una práctica y que haya dos y que te pidan tres años de experiencia, o sea, tú dices: "¡guau! ¿A qué postulo?". Y después, cuando hay un trabajo interesante, postulan 30, 40, 50 psicólogos... Hoy en día está muy malo (UBS-H-09).

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Cumplimiento de expectativas

Los datos proporcionados por los entrevistados revelan que existen diferencias entre quienes cursaron su formación profesional en la UAS y quienes lo hicieron en instituciones de menor selectividad. Los antecedentes recabados indican que las expectativas son muy altas al ingresar a la carrera en una UAS, lo cual resulta lógico, pues los egresados fueron sometidos a un exigente proceso de selección, por lo que perciben que recibirán una mayor retribución social y económica. Ante un mercado laboral saturado desde la oferta, existe una alta probabilidad de que las expectativas no se cumplan. Los entrevistados corroboran esta hipótesis, pues en su visión nunca imaginaron dificultades en la inserción laboral.

Por su parte, quienes se formaron en la UMS y la UBS, inician con expectativas más bajas. En efecto, en sus percepciones han incorporado la señal de haber quedado excluidos en el proceso de selección de las universidades de alta selectividad, y resienten esta situación indirectamente. Al mismo tiempo, demuestran haber estado conscientes de que les esperaba un proceso de inserción laboral más difícil. Esta situación puede resultar favorable desde el punto de vista de la actitud ante las ofertas de trabajo, que genera una predisposición a tomar los trabajos como oportunidades para ganar experiencia y buscar después una mejor alternativa laboral. Pero también puede generar una enorme frustración, como se manifiesta en algunos entrevistados.

Formación profesional

Los entrevistados de la UAS y la UBS valoran su formación, y salvo elementos de contexto (caso de la UAS), no parecen tener reparos en cuanto al proceso de adquisición de competencias profesionales. Esta postura no resulta extraña, pues es esperable que quienes han obtenido un título en una institución defiendan su calidad; de lo contrario, cuestionarían su propia formación. Por tal razón es que llama profundamente la atención la posición de los entrevistados de la UMS, quienes expresan una percepción negativa de su proceso formativo. Al margen de esta distinción, importa apreciar que los elementos que los titulados consideran en la evaluación de su formación son básicamente tres: a) pertinencia de lo aprendido para el mundo laboral; b) grado de especialización en áreas de interés; y c) instancias de aplicación de conocimientos (actividades prácticas) en el curso de la formación profesional.

Prestigio institucional

Existe total unanimidad entre los titulados, independientemente del nivel de selectividad de la universidad, acerca de la influencia del prestigio institucional para lograr una buena inserción laboral. Los entrevistados expresaron que este aspecto es favorable para los titulados de la UAS y desfavorable para la UMS y UBS. Este resultado era completamente esperable. A su vez, este factor discriminador se refuerza con el sistema de *rankings* que ubica en los primeros lugares a la UAS. Todavía más, el prestigio institucional actúa como un indicador ante la imposibilidad práctica de muchos empleadores de verificar efectivamente las competencias que posee un recién titulado.

Condiciones de inserción laboral

Al referirse a las dificultades (o facilidades de la inserción laboral) los titulados evidencian las distintas situaciones de inequidad que

emergen de un mercado educacional que no asegura igualdad de condiciones en términos de formación profesional. Los factores en juego son los siguientes:

1. Exceso de nuevos profesionales que intentan acceder a un trabajo en el ámbito de la psicología. Este hecho presiona las remuneraciones a la baja y gatilla condiciones laborales precarias.
2. Falta de especialización. A pesar del largo proceso de formación profesional, las empresas estarían exigiendo mayor especialización, lo cual se consigue en estudios de postítulo o posgrado. En tal sentido, las escuelas de Psicología deberían revisar sus perfiles de formación.
3. Redes y tráfico de influencias. En el contexto anterior, especialmente en la UMS y la UBS, se recurre a las redes de amistad y a parientes para lograr una posición laboral a la que de otra forma sería imposible acceder puesto que el atributo de prestigio institucional es especialmente irremontable.
4. Empleos de transición. Los entrevistados de la UMS y la UBS refieren acceder a empleos de transición a la espera de que surja una plaza más acorde a la profesión en la que fueron formados.

CONCLUSIONES

Es posible afirmar, a modo de hipótesis, que el acceso al mercado profesional para psicólogos recién titulados presenta asimetrías para quienes provienen de instituciones de diverso nivel de selectividad. En la opinión de los titulados, existen distintos factores que influyen en esta situación, los cuales se exponen en la Tabla 2. Cada uno de esos factores es percibido como un facilitador o un obstaculizador para la inserción en el mercado del trabajo, según se define a continuación.

Tabla 2. Percepciones de los titulados acerca del acceso al mercado laboral según dimensión y categorías

Dimensión	Categoría	UAS	UMS	UBS
Expectativas	Nivel (altas o bajas)	Obstaculizador (altas)	Facilitador (bajas)	Facilitador (bajas)
	Grado de cumplimiento	Obstaculizador	Facilitador	Neutro
Prestigio institucional	Percepción de calidad	Facilitador	Obstaculizador	Obstaculizador
	Ranking de universidades	Neutro	Neutro	Obstaculizador
	Acreditación	Neutro	Neutro	Obstaculizador
Formación académica	General	Facilitador	Obstaculizador	Neutro
	Especialización	Obstaculizador	Facilitador	Obstaculizador
Condiciones de inserción laboral	Saturación del mercado profesional	Obstaculizador	Obstaculizador	Obstaculizador
	Experiencia	Obstaculizador	Obstaculizador	Obstaculizador
	Condiciones contractuales	Obstaculizador	Facilitador	Facilitador
	Tráfico de influencias	Neutro	Facilitador	Facilitador

Fuente: elaboración propia.

Más allá de los antecedentes que se exponen en la Tabla 2, válidos sólo para el grupo de entrevistados, lo que interesa relevar son las categorías identificadas por los titulados en el proceso de acceso al mercado laboral, mismas que pueden servir de base para estudios que profundicen esta línea de trabajo.

Las expectativas representan un factor interesante como un condicionante que puede o no constituirse en una barrera de entrada al mercado laboral.

El prestigio institucional, normalmente asociado a la alta selectividad, juega un rol fundamental en el acceso al mercado laboral, tal como queda refrendado en los testimonios expresados por los entrevistados. Debido a que las instituciones de mayor prestigio suelen reclutar a las personas de posición social más alta, este factor contribuye a reproducir la estructura social y obstaculiza el avance a mayores niveles de equidad. En los últimos años, no obstante, se han desarrollado iniciativas de acceso especial a estas universidades para personas de baja posición social.

La formación académica es un factor aparentemente de menor incidencia en el proceso

de inserción laboral; posiblemente a los titulados les resulta complicado evaluar la calidad de su formación sin referentes precisos. En efecto, a pesar de las opiniones críticas de los titulados de la UMS, pareciera que la formación académica no necesariamente constituye el principal obstaculizador del acceso al mundo del trabajo. Con todo, es posible suponer que sería necesario refinar aún más la conexión entre las necesidades del mercado laboral y la formación profesional.

En cuanto a las condiciones de contexto de la inserción laboral, los titulados distinguen dos aspectos obstaculizadores: por un lado, el exceso de profesionales psicólogos aptos para incorporarse al mercado y, por otro, el requisito de experiencia profesional previa que exigen los empleadores. Ambos factores están lógicamente conectados, pues ante un exceso de oferta profesional se escogerá a aquéllos que aseguren una mayor productividad en menor tiempo.

Finalmente, el tráfico de influencias lo subrayan quienes se formaron en la UMS y UBS, como forma de superar las barreras del prestigio institucional y la percepción acerca de la calidad de la formación recibida.

En suma, como se esperaba, la falta de simetría en el acceso a los puestos de trabajo según el nivel de selectividad de la universidad de origen hace que se releven distintos factores que actúan como obstaculizadores o facilitadores de este proceso crítico en la vida

de los nuevos profesionales. Estos factores, necesariamente, deben constituirse en materia de preocupación de las políticas públicas en educación superior, en el cumplimiento del propósito de avanzar a mayores niveles de equidad en el acceso al mercado laboral.

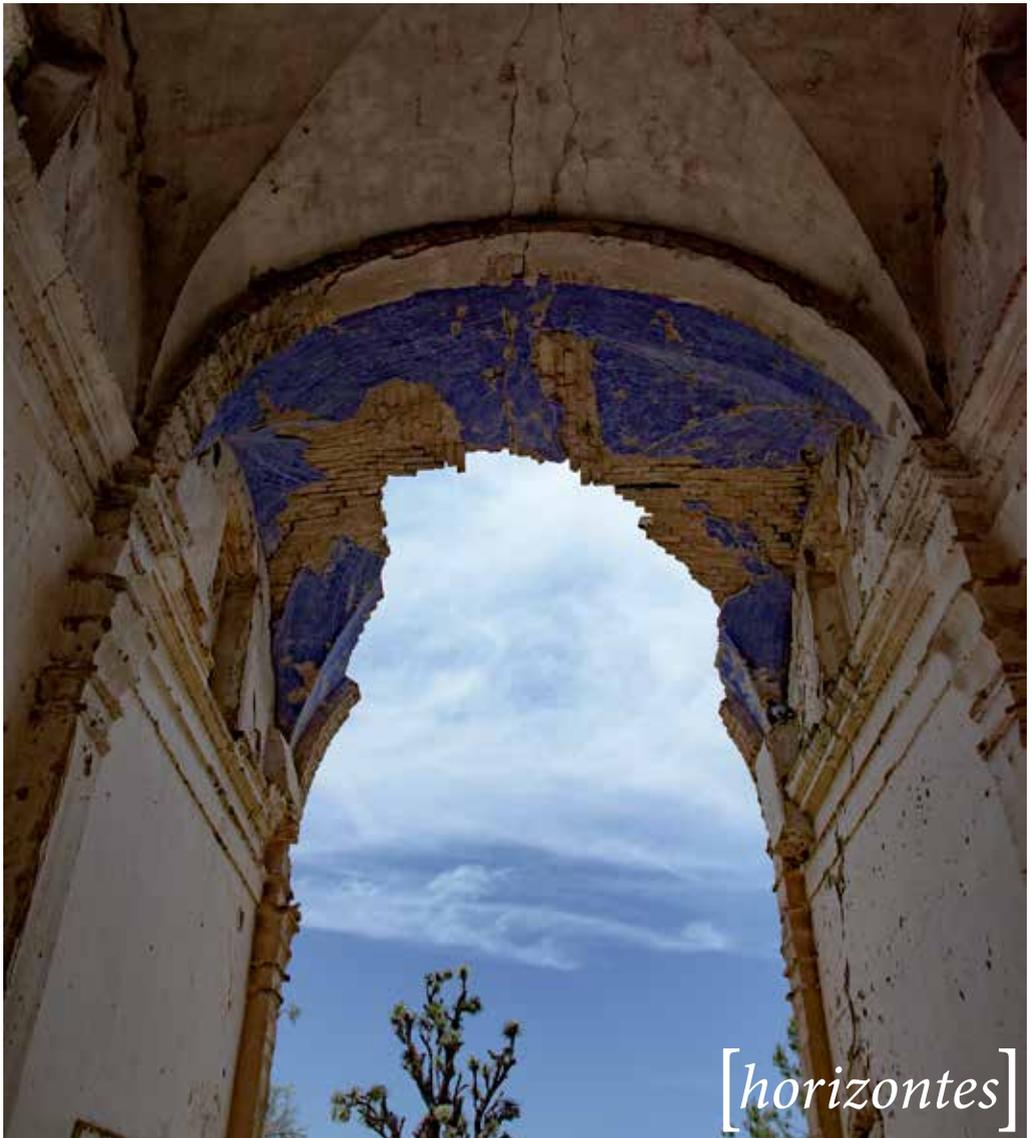
REFERENCIAS

- ALDRIDGE, Stephen (2001), *Social Mobility. A discussion paper*, Londres, Performance and Innovation Unit.
- ALLEN, Jim y Rolf Velden (eds.) (2007), *The Flexible Professional in the Knowledge Society: General results of the REFLEX Project*, Maastricht, Maastricht University-Research Centre for Education and the Labour Market.
- BRENNAN, John (2004), "Graduate Employment: Issues for debate and inquiry", *International Higher Education*, núm. 34, pp. 12-14.
- CAPELLI, Peter (2015), "Skills Gaps, Skills Shortages, and Skills Mismatches: Evidence and arguments for the United States", *Industrial and Labour Relations Review*, vol. 68, núm. 2, pp. 251-290.
- CARDOSO, Ana y Priscila Ferreira (2009), "The Dynamics of Job Creation and Destruction for University Graduates: Why a rising unemployment rate can be misleading", *Applied Economics*, vol. 41, núm. 19, pp. 2513-2521.
- CINDA (2012), *Seguimiento de egresados e inserción laboral: experiencias universitarias*, Santiago, CINDA.
- CIRIACI, Daria y Alessandro Muscio (2014), "University Choice, Research Quality and Graduates' Employability: Evidence from Italian national survey data", *European Educational Research Journal*, vol. 13, núm. 2, pp. 199-219.
- DE VRIES, Wietse y Yadira Navarro (2011), "¿Profesionistas del futuro o futuros taxistas? Los egresados universitarios y el mercado laboral en México", *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 2, núm. 4, pp. 3-27.
- DRYDAKIS, Nick (2016), "The Effect of University Attended on Graduates' Labour Market Prospects: A field study of Great Britain", IZA Discussion Paper N° 9826, en: <http://ftp.iza.org/dp9826.pdf> (consulta: 10 de septiembre de 2017).
- ESPINOZA, Óscar (2002), *The Global and National Rhetoric of Educational Reform and the Practice of in (Equity) in the Chilean Higher Education System (1981-1998)*, Tesis de Doctorado, Pittsburgh, University of Pittsburgh.
- ESPINOZA, Óscar (2007), "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A new model for analysis of the educational process", *Educational Research*, vol. 49, núm. 4, pp. 343-363.
- ESPINOZA, Óscar y Luis Eduardo González (2007), "Perfil socioeconómico del estudiantado que accede a la educación superior en Chile (1990-2003)", *Estudios Pedagógicos*, vol. 33, núm. 2, pp. 45-57.
- ESPINOZA, Óscar y Luis Eduardo González (2008), "Equidad y acceso a la educación superior en Chile (1990-2003)", en José Joaquín Brunner y Carlos Peña (eds.), *Reforma de a la educación superior en Chile*, Santiago, Ediciones Universidad Diego Portales, pp. 143-165.
- ESPINOZA, Óscar y Luis Eduardo González (2011), "La crisis del sistema de educación superior chileno y el ocaso del modelo neoliberal", en Fundación Equitas (ed.), *Barómetro de política y equidad. Nuevos actores, nuevas banderas*, Santiago, Fundación Equitas/Fundación Friedrich Ebert, pp. 94-133.
- ESPINOZA, Óscar y Luis Eduardo González (2013), "Accreditation in Higher Education in Chile: Results and consequences", *Quality Assurance in Education*, vol. 21, núm. 1, pp. 20-38.
- ESPINOZA, Óscar y Luis Eduardo González (2015), "Equidad en el sistema de educación superior en Chile: acceso, permanencia, desempeño y resultados", en Andrés Bernasconi (ed.), *Educación superior en Chile: transformación, desarrollo y crisis*, Santiago, Ediciones de la Universidad Católica de Chile, pp. 517-580.
- ESPINOZA, Óscar, Noel McGinn, Luis Eduardo González, Dante Castillo y Luis Sandoval (2017), "Factors that Affect Post-Graduation Satisfaction of Chilean University Students", *Studies in Higher of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1407306>
- ESPINOZA, Óscar, Luis Eduardo González, Luis Sandoval, Dante Castillo y Pablo Neut (2018), "Formación universitaria e inserción laboral en Chile: percepciones de profesionales en psicología titulados en universidades con distinto nivel de selectividad", *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 18, núm. 3, pp. 1-27.

- European Commission (2014), *Employment and Social Developments in Europe 2014*, Luxemburgo, Publications Office of the European Union.
- FLORES, Tito y Rodrigo Fernández (2017), “Avances en educación superior en Chile: cobertura y finalización de estudios en el mundo del trabajo”, Documento de Trabajo N°1, Santiago, Observatorio de la Educación Superior (OBESUP), en: <https://es.scribd.com/document/336376717/obesup-doc-trab-1> (consulta: 10 de octubre de 2017).
- Gobierno de Chile-MINEDUC (2018), “Buscador de empleabilidad e ingresos Mi Futuro-MINEDUC”, en: <http://www.mifuturo.cl/buscador-de-empleabilidad-e-ingresos/> (consulta: 28 de noviembre de 2018).
- GOLDTHORPE, John (2003), “The Myth of Education-Based Meritocracy”, *New Economy*, vol. 10, núm. 4, pp. 234-239.
- GONZÁLEZ, Luis Eduardo, Óscar Espinoza y Daniel Uribe (1998), “Disponibilidad y ocupabilidad de recursos humanos con estudios superiores en Chile”, Documento de Trabajo, Santiago, Ministerio de Educación.
- GREEN, Francis y Yu Zhu (2010), “Overqualification, Job Dissatisfaction, and Increasing Dispersion in the Returns to Graduate Education”, *Oxford Economic Papers – New Series*, vol. 62, núm. 4, pp. 740-763.
- HAUSERMANN, Silja, Thomas Kurer y Hanna Schwander (2015), “High-Skilled Outsiders? Labour market vulnerability, education and welfare state preferences”, *Socio-Economic Review*, vol. 13, núm. 1, pp. 235-258.
- HEYES, Jason (2013), “Vocational Training, Employability and the post-2008 Jobs Crisis: Responses in the European Union”, *Economic and Industrial Democracy*, vol. 34, núm. 2, pp. 291-311.
- LAMO, Ana, Julian Messina y Etienne Wasmer (2011), “Are Specific Skills an Obstacle to Labour Market Adjustment?”, *Labour Economics*, vol. 18, núm. 2, pp. 240-256.
- LINDBERG, Matti (2008), *Diverse Routes from School, Via Higher Education, to Employment: A comparison of nine European countries*, Turku, Uniprint.
- LIVANOS, Ilias (2009), “The Relationship between Higher Education and Labour Market in Greece: The weakest link?”, Warwick, University of Warwick-Institute for Employment Research (mimeo).
- LIVANOS, Ilias e Imanol Núñez (2016), “Better Safe than Sorry? The role of stratification and quality of higher education in the labour market outcomes of graduates across Europe”, *Economic and Industrial Democracy*, vol. 37, núm. 2, pp. 345-372.
- MASON, Geoff, Gareth Williams, Susan Cranmer y David Guile (2003), *How Much Does Higher Education Enhance the Employability of Graduates?*, en: http://www.hefce.ac.uk/pubs/RDreports/2003/rd13_03/ (consulta: 10 de septiembre de 2017).
- MELLER, Patricio (2007), “Inserción laboral de los graduados universitarios: la experiencia del Observatorio del Empleo”, *Revista Calidad en Educación*, núm. 11, pp. 39-47.
- MORA, José-Ginés, José Miguel Carot y Andrés Conchado (2010), *Informe resumen de los resultados del Proyecto PROFLEX en Latinoamérica. Comparativa con el Proyecto REFLEX en Europa*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MILBURN, Alan (2012), *University Challenge: How higher education can advance social mobility*, Londres, UK Government.
- NÚÑEZ, Imanol e Ilias Livanos (2010), “Higher Education and Unemployment in Europe: An analysis of the academic subject and national effects”, *Higher Education*, vol. 59, núm. 4, pp. 475-487.
- PLANAS, Jordi (2013), “Los itinerarios laborales de los universitarios y la calidad de su inserción profesional”, *Revista de Educación Superior*, vol. 42, núm. 165, pp. 31-62.
- PLUMPER, Thomas y Christina Schneider (2007), “Too Much to Die, Too Little to Live: Unemployment, higher education policies and university budgets in Germany”, *Journal of European Public Policy*, vol. 14, núm. 4, pp. 631-653.
- OECD (2006), *Jobs Strategy: Lessons from a decade's experience*, París, OECD.
- OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, París, OECD Publishing.
- REIMER, David y Stephanie Steinmetz (2007), “Gender Differentiation in Higher Education: Educational specialization and labour market risks in Spain and Germany”, MZES Working Paper N° 99, en: www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-99.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2017).
- SALAS, Iván y Favio Murillo (2012), “Los profesionistas universitarios y el mercado laboral en México: convergencias y asimetrías”, *Revista de la Educación Superior*, vol. 42, núm. 165, pp. 63-81.
- SALAS-Velasco, Manuel (2007), “The Transition from Higher Education to Employment in Europe: The analysis of the time to obtain the first job”, *Higher Education*, vol. 54, núm. 3, pp. 333-360.
- SCHOMBURG, Harald (2016), *Carrying Out Tracer Studies. Compendium on anticipation and matching of skills*, vol. 6, Genova, European Training Foundation/European Centre for the Development of Vocational Training /International Labour Office.

- SCHOMBURG, Harald y Ulrich Teichler (2011), *Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe*, Nueva York, Springer.
- SMETHERHAM, Claire (2005), "A Review of Literature on Graduate Employment, Underemployment and Unemployment", briefing paper 3, Cardiff, Cardiff University-School of Social Sciences.
- SNIESKA, Vytautas, Gitana Valodkiene, Asta Daunoriene y Aura Draksaite (2015), "Education and Unemployment in European Union Economic Cycles", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, vol. 213, pp. 211-216.
- STUART, Mary (2012), *Social Mobility and Higher Education: The life experiences of first-generation entrants in higher education*, Londres, Trentham Books Ltd.
- TEICHLER, Ulrich (1999), "Research on the Relationships between Higher Education and the World of Work: Past achievements, problems and new challenges", *Higher Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 169-190.
- TEICHLER, Ulrich (2003), "Educación y empleo de los graduados europeos: la encuesta CHEERS", en Juan de Dios Jiménez, José Sánchez y Roberto Montero (eds.), *Educación superior y empleo: la situación de los jóvenes titulados en Europa. La encuesta CHEERS*, Granada, Ediciones Universidad de Granada, pp. 19-37.
- Universitat Politècnica de Valencia (2017), "Proyecto PROFLEX", Valencia, UPV-Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior, en: <http://www.upv.es/entidades/CEGES/infoweb/ceges/info/621072normalc.html> (consulta: 4 de noviembre de 2017).

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

Educación del ocio *en y con* la comunidad

Aportes desde la pedagogía social

ANDREA MAROÑAS BERMÚDEZ* | RUBÉN MARTÍNEZ GARCÍA**
RITA GRADAÏLLE PERNAS***

En el marco de la actual sociedad red, donde el trabajo se ha instituido como el eje central sobre el que giran el resto de los tiempos sociales, el ocio —como tiempo con valor en sí mismo— tiende a ocupar un lugar secundario en la configuración de las agendas cotidianas de la ciudadanía. A través de una fundamentada reflexión teórica, en este trabajo se analiza la evolución histórica del ocio y su conceptualización en el contexto espacio-temporal de la sociedad actual. Igualmente, se examina el papel que la pedagogía social, y más concretamente la educación del ocio, han de jugar en la materialización del derecho a un ocio humanamente digno para todas y todos en aras de lograr una ciudadanía plena.

In today's network-based society, where work has become the central axis around which the rest of social times revolve, leisure—as a time with value in itself—tends to occupy a secondary space in the structure of citizens' daily agendas. Through grounded theoretic reflection, this paper analyzes the historic evolution of leisure and its conceptualization in the time-space context of contemporary society. It also examines the role that social pedagogy, and more concretely leisure education, should play in ensuring the right to a human and dignified leisure for all, in order to achieve a fuller exercise of citizenship.

Palabras clave

Educación del ocio
Comunidad
Ocio
Pedagogía social
Tiempos sociales

Keywords

Leisure education
Community
Leisure
Social pedagogy
Social time

Recepción: 21 de febrero de 2018 | Aceptación: 13 de noviembre de 2018

- * Profesora-investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster Universitario de Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; desarrollo comunitario local; políticas socioeducativas y pedagogía del ocio. Publicación reciente: (2018, en coautoría con R. Martínez y L. Varela), “Tiempos de ocio compartidos en familia: una lectura socioeducativa de la realidad gallega”, *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 32, pp. 71-83. CE: andrea.maronas@usc.es
- ** Profesor-investigador de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Máster en Dirección de Actividades Educativas en la Naturaleza y en Investigación en Educación, Diversidad Cultural y Desarrollo Comunitario. Líneas de investigación: tiempos educativos y sociales; educación del ocio; educación al aire libre. Publicación reciente: (2018, en coautoría con A.L. De Valenzuela y L. Varela), “El impacto de la crisis en la conciliación de los tiempos cotidianos: análisis de las familias del alumnado de educación primaria en Galicia”, *Sociología, Problemas e Prácticas*, núm. 87, pp. 29-44. CE: ruben.martinez.garcia@usc.es
- *** Profesora investigadora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela (USC) (España). Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Líneas de investigación: pedagogía-educación social; educación y desarrollo comunitario; tiempos sociales y de ocio; género y equidad; políticas socioeducativas y derechos humanos. Publicación reciente: (2018, en coautoría con C. Montserrat y L. Ballester), “Transition to Adulthood from Foster Care in Spain: A biographical approach”, *Children and Youth Services Review*, vol. 89, pp. 54-61. CE: rita.gradaille@usc.es

INTRODUCCIÓN¹

El ocio es un fenómeno en constante evolución, respecto del cual se han formulado orientaciones conceptuales y prácticas dispares, acordes con las características socioculturales de cada época. Además de estas connotaciones, en la actualidad, los tiempos de ocio adquieren una creciente relevancia social en tanto que ahora se les considera como una dimensión ineludible del desarrollo humano (Caride, 2012, 2014; Cuenca, 2014). Ilustrativo de ello son las distintas encuestas dirigidas a la ciudadanía sobre el tema, de las que se desprende la estima social que tiene el ocio como una parcela clave de la vida de las personas (Aristegui y Silvestre, 2012).

Sin embargo, en la actual sociedad red — caracterizada por los ritmos frenéticos y la inmediatez— la organización y el uso social del tiempo se ha modificado considerablemente, de manera que la actividad productiva se ha erigido como eje central de la vida cotidiana. En este contexto, asistimos a una situación paradójica en la que el ocio se reconoce como tiempo con valor en sí mismo, derecho humano y fuente de calidad de vida, pero en la práctica tiende a estar relegado a un segundo plano frente a un planteamiento del tiempo mucho más pragmático y con una visión utilitarista (Martínez *et al.*, 2016).

Ante ello, la pedagogía social, y en particular la educación del ocio, están llamadas a plantear —especialmente desde las comunidades locales— alternativas orientadas a un uso más equilibrado y saludable del tiempo (Caballo *et al.*, 2011) en el que el ocio logre asentarse “como espacio de desarrollo individual y comunitario, como expresión de calidad de vida y, consecuentemente, como

un derecho del que ninguna persona debe ser privada” (Caballo *et al.*, 2017: 48).

APROXIMACIÓN HISTÓRICA AL FENÓMENO DEL OCIO

En el siglo XXI el ocio se ha convertido en un fenómeno con un gran calado social a nivel internacional (Cuenca y Goytia, 2012). Tanto es así que sus múltiples manifestaciones (deporte, recreación, artes, espectáculos, cultura, etc.) lo avalan como un poderoso factor de desarrollo individual, social y económico. No obstante, las concepciones del ocio han sido —y siguen siendo— diversas; es decir, no existe un significado unánime respecto a este fenómeno, toda vez que a lo largo de la historia ha oscilado de ser concebido como un valor esencial a un contravalor aciago, y viceversa.

De acuerdo con Munné (1980), el hecho de que el ocio se presente como un dilema de la época moderna ha implicado que algunos sociólogos lo consideren un fenómeno circunscrito exclusivamente a nuestro tiempo. Sin embargo, según este autor, la dimensión histórica del ocio comporta un juicio de valor apriorístico; es decir, debemos considerarlo en coordenadas espacio-temporales que atienden a diferentes momentos históricos. Consecuentemente, el ocio es —dirán Munné y Codina (1996: 430)— un “fenómeno multiforme”, íntimamente vinculado a una determinada época y, por ende, condicionado por las diversas concepciones propias de los momentos históricos y las ideologías políticas, religiosas, económicas y sociales de cada época.

Un breve recorrido muestra que los griegos entendían el ocio como un lujo del que sólo disfrutaban los hombres libres que no trabajaban y que dedicaban su tiempo a la contempla-

¹ Este trabajo toma como referencia el proyecto de investigación “Educar el ocio: realidades y perspectivas en clave intergeneracional, integral e inclusiva en una sociedad de redes (ENREDOS)” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España, en el marco del Plan Estatal de Investigación, Desarrollo e Innovación Orientada a los Retos de la Sociedad y por los Fondos FEDER de la Unión Europea. Asimismo, dicho trabajo se ha desarrollado gracias al financiamiento recibido por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) del Gobierno de España, en el marco del Programa Nacional de Formación del Profesorado Universitario (FPU).

ción. Esto era posible en el marco de una sociedad jerarquizada, donde, mientras la mayoría de la población trabajaba, unos pocos podían dedicarse al fomento de la sabiduría. Así surgió la *Skhole*² griega, cuya filosofía era el uso del tiempo libre para la contemplación sobre los valores del mundo. Esta concepción se modificó en la época romana, ya que el *otium* pasó a entenderse como el tiempo libre de las tareas asociadas al trabajo (*negotium*). En esta época, la finalidad del ocio era descansar para volver al trabajo; se concebía como una estrategia de control social mediante la asistencia a determinadas actividades de gran afluencia como, por ejemplo, el circo romano.

En la Edad Media y en el Renacimiento encontramos una visión del ocio inspirada en el espíritu lúdico clasista, que contemplaba la abstención del trabajo para dedicar el tiempo a actividades que eran libremente elegidas (la guerra, el deporte, la política, la religión, etc.). Por tanto, la vida ociosa se concebía como un claro indicador de un nivel social elevado (San Martín, 1997).

Con la llegada de la Edad Moderna, y más concretamente a partir del siglo XVII, surge una nueva idea de ocio como consecuencia de la ética reformista del calvinismo y las rígidas doctrinas del puritanismo inglés; una visión que vincula el ocio con el “tiempo improductivo”, asociado a valores y actitudes negativas, como el vicio personal y social. Es por esta razón que el tiempo de trabajo, como actividad productiva, fue la concepción imperante y socialmente aceptada (Munné, 1980).

Finalmente, destacamos la percepción del ocio que surgió en la Revolución Industrial, momento histórico de grandes cambios,

donde la clase trabajadora asumía jornadas laborales abusivas y, en general, sus condiciones de vida eran muy deficientes. En este contexto de dificultad surgieron diversos movimientos sociales reivindicativos que exigían mejores condiciones laborales (reducción de la jornada, mejoras salariales, etc.), lo que provocó que emergiese con fuerza el concepto de tiempo libre como tiempo liberado de trabajo. Así, el ocio pasó a entenderse como “un tiempo excedente, residual, que no es valorado en sí mismo sino en relación con el trabajo” (Munné y Codina, 1996: 431).

A la luz de lo expuesto, en los devenires históricos el ocio se ha ido transformando conceptualmente, y es por ello que su estudio y comprensión exige una perspectiva holística y multidisciplinar; constituye un concepto complejo, lo que, al menos en parte, explica la falta de una definición consensuada del mismo.

¿Cómo se concibe el ocio en el siglo XXI?

En las últimas décadas, diversos autores han afirmado que el ocio es un fenómeno que contribuye a satisfacer las necesidades psicológicas básicas y que, por tanto, influye en el desarrollo humano (Cuenca, 2000, 2014; Cuenca y Goytia, 2012; Iso-Ahola, 1980; Tinsley, 1986; WRLA, 1994); sin embargo, se cuestiona la falta de análisis “desde un horizonte de percepción común” (Cuenca, 2000: 16). En consecuencia, a pesar de que el ocio se entienda como un factor de indudable importancia social —cuenta con reconocimiento formal y jurídico en diversos documentos y declaraciones que lo protegen y convierten en un derecho humano fundamental—,³ todavía son muchas las

² Como indica Munné (1980: 40), “la *Skhole* no era un simple no hacer nada, sino su antítesis: un estado de paz y de contemplación creadora en que se sumía el espíritu”.

³ Un ejemplo es la propia Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948); en su artículo 24 ya encontramos una primera aproximación al ocio, aunque desde el punto de vista del tiempo libre, al estipularse literalmente que: “Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas”. En el caso de España, la Constitución (1978) estipula en el artículo 40.2: “los poderes públicos... garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados” y en su artículo 40.3 afirma que “los poderes públicos fomentarán la educación sanitaria, la educación física y el deporte. Asimismo, facilitarán la adecuada utilización del ocio”. La Carta de la Asociación Mundial del Ocio y la Recreación (1994) indica, en el artículo 24, que “el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo y la salud y nadie

personas que únicamente lo asocian con la diversión, el tiempo libre, el ejercicio de una actividad concreta o, incluso, con la pérdida de tiempo. Esta conceptualización del ocio resulta reduccionista e insuficiente, ya que descuida “la compleja interacción de flujos internos que sustentan las cogniciones, emociones, motivaciones, actitudes y valores que preceden y desencadenan las conductas de ocio, así como los procesos vivenciales que las acompañan” (Monteagudo, 2008: 83).

Esta visión sesgada, aunque en ocasiones todavía vigente, es propia de la orientación objetivista de la sociología del ocio que se desarrolló entre los años cincuenta y ochenta del siglo pasado, vinculada a la sociología del trabajo; se trata de una lectura que concebía el ocio como la realización de actividades en el tiempo libre que restaba tras cumplir con las obligaciones del sujeto (Cuenca Amigo, 2012). Esta visión, sin embargo, simplifica de forma considerable la conceptualización del ocio al dejar al margen otras perspectivas, como la psicológica y la educativa.

A partir de la década de los setenta comenzó a fraguarse una segunda línea de investigación en los estudios de ocio que se alejaba de la orientación exclusivamente objetiva para centrarse en el individuo y en su carácter subjetivo y personal (Cuenca Amigo, 2012). Esta perspectiva sitúa a la persona en el centro de referencia y, por tanto, identifica el carácter subjetivo de cada individuo como un elemento definitorio de este fenómeno. Aludimos concretamente a la aproximación psicológica del ocio que defienden Iso-Ahola (1980), Csikszentmihalyi (2007), Neulinger (1981) y Tinsley y Tinsley (1986).

El concepto de experiencia es el principal distintivo del enfoque psicológico, pues entiende y define el ocio con base en su carácter multidimensional. Con ello se supera la simplificación de concebirlo como actividad desarrollada en el tiempo libre (perspectiva

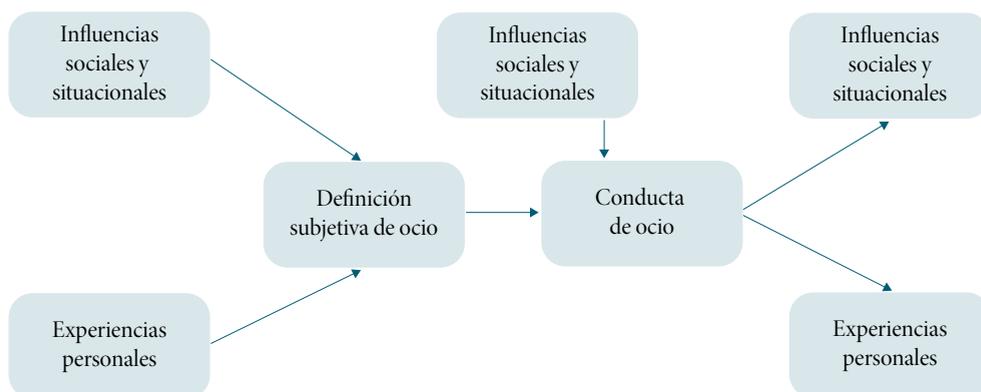
sociológica) y se sitúa a la persona como protagonista en este proceso de transformar un tiempo y una actividad concreta en una auténtica vivencia de ocio. Aludir a la experiencia humana implica hablar de la persona en el sentido más amplio del término, tanto en lo relativo a la esfera individual como a sus propias vivencias, pues se adentra “profundamente en el terreno de lo subjetivo” y adopta “infinitud de expresiones, intensidades y significados” (Monteagudo, 2008: 81). Así, el hecho de concebir este fenómeno como una experiencia refleja su propia esencia, ya que “el ocio no se tiene, ni se gasta, ni se consume, el ocio se vive” (Goytia, 2008: 47) y, por tanto, tiene sentido en las vivencias singulares de cada persona.

Esta concepción del ocio se apoya en la teoría del ocio humanista (Cuenca, 2000), que tiene como meta la realización y el desarrollo humano a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva, el núcleo de la experiencia de ocio es la persona y el significado subjetivo de la propia vivencia; no obstante, no puede obviarse su dimensión social, puesto que en muchas ocasiones la materialización del ocio se ve influenciada por aquello que caracteriza a cada sociedad. Por ello, “las experiencias de ocio, en cuanto experiencias humanas, no se entienden sólo desde la subjetividad, hay que afirmar también la importancia de otros elementos objetivos” (Cuenca, 2010: 32).

Bajo este prisma, las experiencias de ocio no sólo han de entenderse como una actitud y/o decisión personal que deriva de la libre elección y de las motivaciones intrínsecas (variables personales) subyacentes, sino que han de considerarse otras variables situacionales derivadas de las características del entorno y el contexto (Fig. 1). En otras palabras, los factores subjetivos de las experiencias de ocio (sentimientos, emociones y pensamientos), junto con los elementos contextuales (enclave territorial, situación política, infraestructuras, etc.), constituyen simultáneamente un entramado

debería ser privado de este derecho por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica”.

Figura 1. Diseño de la investigación



Fuente: Iso-Ahola, 1980: 185.

que se retroalimenta y materializa de forma única en cada persona (Iso-Ahola, 1980).

A partir de las consideraciones expuestas entendemos el ocio como

...una experiencia humana integral, es decir, total, compleja (direccional y multidimensional), centrada en actuaciones queridas (libres, satisfactorias), autotélicas (con un fin en sí mismas) y personales (con implicaciones individuales y sociales). También como un derecho humano básico que favorece el desarrollo humano, como la educación, el trabajo, o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica (Cuenca, 2006: 14).

Así, el ocio, en sus múltiples dimensiones (lúdica, creativa, festiva, ambiental-ecológica y solidaria), representa un ámbito de desarrollo humano sustentado en tres cimientos fundamentales: la libertad de elección, los efectos gratificantes y el autotelismo; es decir, representa un tiempo con valor en sí mismo del que nadie puede ser privado, y que al contribuir a la satisfacción de necesidades humanas, favorece también la mejora de la calidad de vida de las personas.

USOS DEL TIEMPO EN EL MARCO DE LA SOCIEDAD RED: REPERCUSIONES EN LOS TIEMPOS DE OCIO

Tal y como se ha expuesto, la vivencia del tiempo libre y las experiencias de ocio están estrechamente ligadas a las particularidades del momento sociohistórico en el que nos situamos. En ese sentido, realizar una aproximación a los tiempos sociales en el contexto actual pasa por reconocer la dificultad de la tarea, ya que “a medida que la complejidad de las sociedades industriales aumenta debido a una mayor racionalización de las instituciones, la inserción temporal de los acontecimientos en las estructuras de los tiempos organizativo, interaccional y personal gana en complejidad” (Lewis y Weigert, 1992: 127).

Desde las últimas décadas del siglo pasado se han sucedido cambios que han modificado considerablemente las formas de organización y relación de las personas, los grupos y las instituciones. En esta línea, la trascendencia de los avances científico-tecnológicos constituye un buen ejemplo para observar cómo los códigos y los ritmos que utilizamos diariamente para comunicarnos son muy diferentes a los utilizados hace 30 o 40 años. Asistimos a cambios sociales notables como consecuencia

de la sociedad cada vez más global e interconectada que nos ha tocado vivir; sin embargo, estas transformaciones resultan ambiguas e, incluso, ambivalentes (De Valenzuela *et al.*, 2017). Esto significa que, de un lado, han provocado el aumento de las relaciones, la integración y la comunicación entre distintas áreas geográficas; pero, por otro, han generado grandes desigualdades sociales como consecuencia de la agrupación económica estratégica a nivel mundial (Caride, 2001).

Desde esta perspectiva, es necesario destacar la influencia que ejercen los sistemas económico-financieros en la vida de las personas: en las últimas décadas, por ejemplo, la actividad productivo-comercial se ha situado como eje central en la organización de los tiempos cotidianos, de manera que

...el lugar de la producción se separó radicalmente del lugar de la reproducción (el hogar y la fábrica), y el tiempo de trabajo se diferenció claramente del resto del tiempo. La jornada... de trabajo adquiere un precio, así el dinero se convierte en un equivalente general del valor no sólo de las cosas, sino también del tiempo (Miranda, 2007: 101).

En muchas ocasiones, por lo tanto, la gestión del tiempo se traduce en una herramienta poderosa que influye directamente en la construcción de las normas y los valores sociales, y que se convierte en un instrumento de control social de gran calado al manifestarse como una realidad natural y objetiva (Lasén, 2000). Por estos motivos es necesario considerar las repercusiones sociales y educativas que trae consigo un sistema basado en valores como el consumismo y el individualismo, en donde el tiempo se transforma en un recurso, y su organización, en un ejercicio de poder.

Las inercias que se instalan en el mundo apresurado en el que nos hallamos inmersos han generado nuevas posibilidades que esconden una tensión de orden-caos temporal que dificulta el encuentro familiar, vecinal y

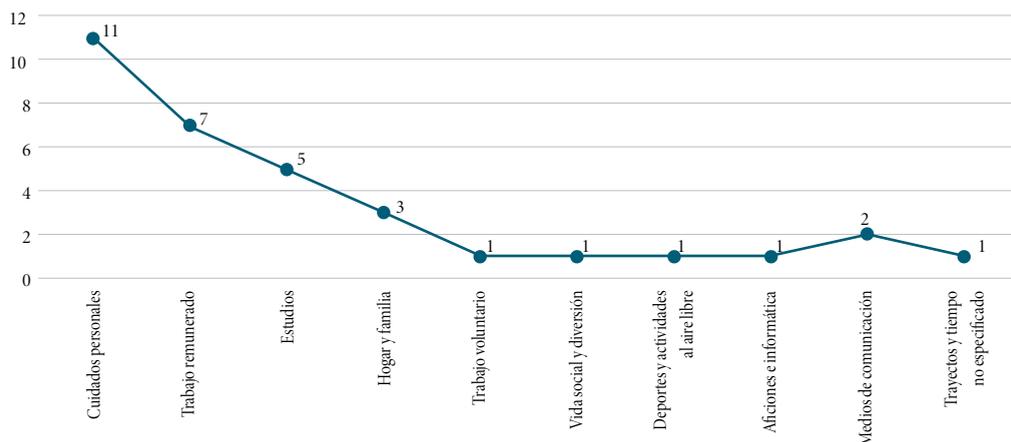
comunitario (Morán y Cruz, 2011). El equilibrio entre los horarios de las organizaciones y las biografías individuales se vuelve mucho más problemático y, con frecuencia, obliga a robarle tiempo de reloj a otras formas de tiempo social más deseables para un desarrollo integral y equilibrado de las personas (Lewis y Weigert, 1992; Martínez *et al.*, 2016).

En esta lógica de aceleración de los tiempos, los días tienden a convertirse en jornadas sobresaturadas que tienen como objetivo principal la promoción y el ascenso social. Por éstos y otros motivos constatamos que el tiempo libre —en cómputos globales— ocupa un segundo plano en relación a otros tiempos (Gráfica 1) (INE, 2011); una cuestión que resulta preocupante, máxime si se considera que éste constituye la premisa esencial —aunque no suficiente— para promover el desarrollo de experiencias de ocio autotéticas y satisfactorias.

Además, la investigación indica que la dimensión temporal está estrechamente ligada a la dimensión espacial, ya que el disfrute de este tiempo es sustancialmente diferente en función del contexto donde tengan lugar estas experiencias, sea en una gran ciudad o en un entorno rural (Wilcox *et al.*, 2000). En esta línea, además de considerarse elementos individuales, los determinantes sociales y ambientales (como la existencia de equipamientos, las barreras físicas y psicológicas o las presiones sociales) también han de ser estudiados, ya que condicionan la construcción de los “estilos de vida lúdica” y, en muchas ocasiones, varían en función del escenario en donde nos situemos (Henderson y Bialeschki, 2005).

Existen circunstancias que influyen decisivamente en la organización de los tiempos cotidianos y en la realización de prácticas lúdico-recreativas; en los núcleos urbanos, por ejemplo, el tiempo invertido en desplazamientos es cada vez mayor (Thomson y Bull, 2002; Sintés, 2010), las cotas de residuos y de contaminación sonora, lumínica y visual son cada vez más altas (Leyva-Ricardo *et al.*, 2016) y, en general, se asumen ritmos y modelos de

Gráfica 1. Distribución media diaria (en horas) de las actividades principales realizadas cotidianamente en España



Fuente: Instituto Nacional de Estadística - España, 2011.

vida insostenibles, cada vez más alejados de la naturaleza, que limitan las actividades al aire libre (Louv, 2010) y empobrecen las relaciones sociales (Weinstein *et al.*, 2009). Esta dinámica está generando, especialmente en los contextos urbanos, una disminución de los vínculos de identidad, de los encuentros vecinales y de las relaciones comunitarias (De Valenzuela *et al.*, 2015), para dar paso a prácticas de ocio más individualizadas y mediadas, en muchas ocasiones, por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Valdemoros *et al.*, 2017).

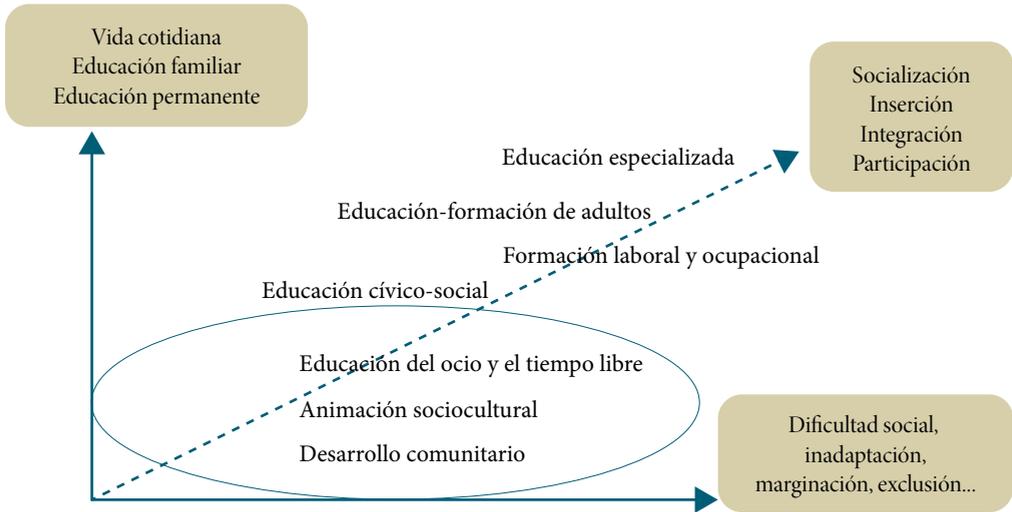
LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMO DIMENSIÓN INELUDIBLE DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Los tiempos libres continúan siendo una tarea pendiente para una gran parte de la sociedad, al ser prácticamente inexistentes para ellos, mientras que para otros son tan cuantiosos como carentes de sentido (Setién y López, 2000). Sea como fuere, el uso que se tiende a hacer de los tiempos libres —y por extensión, de los de ocio— es cada vez más utilitarista, ya que se considera que éstos deben ser ocupados de una forma “productiva”; es por ello

que, siguiendo el retrato del ocio que dibujan Cuenca y Aguilar (2009: 18), nos situamos ante “un tiempo frágil, porque se ha contagiado de los planteamientos utilitaristas propios del tiempo de trabajo: las prisas, el estrés, el aprovechamiento y la inversión rentable”. Así las cosas, en las sociedades actuales se “depredan como nunca antes los tiempos personales y sociales no directamente ligados al tiempo laboral pagado, ya sea para incrementar la productividad y la competitividad, o para alimentar la espiral consumista sin la cual el modo de producción colapsaría” (Bauman, 2007: 17).

En este escenario, resulta fundamental impulsar el derecho a un “tiempo para uno mismo” (Leif, 1992) que sea armonizable con los tiempos sociales en los que éste se inserta. Para ello, los planteamientos de la pedagogía social adquieren especial relevancia al asumir como parte de sus tareas educar en un uso del tiempo más equilibrado y consciente, en el que “las personas, las comunidades y las sociedades accedan a grados superiores de humanización” y que, a su vez, se conviertan en promotores “de dinámicas de participación, cohesión e identificación social; pero también como ámbito de desarrollo experiencial” (Cuenca, 2011: 28). Tales planteamientos se

Figura 2. Ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social



Fuente: adaptación a partir de Caride, 2003: 50.

reflejan, implícita y explícitamente, en los diferentes ámbitos de acción-intervención de la pedagogía social (Caride, 2003; 2005), donde se pone de manifiesto la constante preocupación de educar(nos) en los tiempos y, más concretamente, en los tiempos de ocio.

El ocio incide directa y/o indirectamente en los diferentes ámbitos de acción-intervención (Fig. 2), por lo que su conocimiento y su educación constituyen un área relevante para la pedagogía social (Caballo y Caride, 2005; Cuenca, 2011). En concreto, se constata que:

- a) La educación del ocio guarda una estrecha relación con el desarrollo comunitario, la animación sociocultural y la educación cívica. Así, el objetivo de la educación ha de asentarse en valores y principios cívicos; la animación sociocultural, además de ser un ámbito propio, representa una metodología idónea para su concreción; y el desarrollo comunitario comporta un proceso de dinamización colectiva mediante el cual es posible impulsar diferentes acciones relacionadas con la dimensión lúdica (Caballo y Caride, 2005).

- b) El ocio también está presente en otros ámbitos aparentemente más distantes, como la educación a lo largo de la vida, fenómeno que “emerge como ámbito de aprendizaje” (Cuenca, 2011: 33) en las diferentes etapas vitales; la educación inclusiva, ya que es necesario promover iniciativas que garanticen la accesibilidad y la igualdad de oportunidades para el disfrute de un ocio satisfactorio; o la formación ocupacional y laboral, donde el ocio —en sus múltiples dimensiones— se sitúa como un nicho de empleo emergente.
- c) Además, la educación del ocio constituye un ámbito con entidad propia, ya que constituye un proceso que

...facilita el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades de ocio, de manera que [la persona] pueda disponer de destrezas suficientes para vivir experiencias de ocio de calidad... ampliando los contextos de referencia y diversificando las iniciativas y los intereses, procurando la creatividad y la capacitación (Caballo, 2010: 226).

Tradicionalmente la idea de educar *en y para* el tiempo libre se reducía a una serie de conocimientos y actividades dirigidas a la infancia y a la juventud con el fin de aprovechar del mejor modo posible ese tiempo (Kleiber, 2002). Esta visión fue cambiando con el paso de los años para concebirse, a partir de la década de los sesenta y setenta del siglo pasado, como un medio para la mejora de la calidad de vida de las personas; esto es, el ocio emerge como un ámbito necesario para el desarrollo humano y, por tanto, adquiere mayor relevancia educativa.

Así las cosas, se produce una situación de carácter ambivalente en la que el ocio se reconoce como un derecho humano básico del que nadie debería ser privado, y se produce un mayor reconocimiento social del mismo; sin embargo,

...al igual que sucede con el trabajo u otras prácticas sociales, las oportunidades para el disfrute del ocio siguen siendo profundamente desiguales y discriminatorias. Una realidad a la que, si se habla en términos de derechos, no puede ser ajena ni a las políticas sociales ni, en lo que nos preocupa, a una pedagogía-educación del ocio que favorezca su desarrollo humano del modo más universal e integral posible (Caride, 2014: 45).

En este contexto se reivindica la importancia de un ocio concebido como experiencia humana, como fuente de calidad de vida y como un derecho humano esencial para las personas; y se evidencia la necesidad de educar(nos) *con y en* el ocio, toda vez que ello permite desarrollar conocimientos, destrezas, valores y actitudes para vivenciar experiencias de calidad (Varela *et al.*, 2016). Por todo lo anterior, la educación del ocio se ha reconocido como un ámbito propio de la pedagogía social (Caride *et al.*, 2015), que procura —entre otras cuestiones— desarrollar acciones que permitan a las personas adquirir competencias para una autogestión del tiempo más saludable y una vivencia del ocio más completa (Caballo

et al., 2011). Para este fin, la educación del ocio —de acuerdo con Caballo (2010: 227)— tiene como objetivos:

- Dotar de recursos para superar el activismo y el utilitarismo presentes en el tiempo libre y alcanzar un ocio positivo y humanamente digno, asumiendo la importancia que tienen las experiencias de ocio en cualquier etapa de la vida. Esto implica considerar las necesidades específicas de cada persona y colectivo, así como también la importancia de generar espacios de ocio intergeneracional.
- Desarrollar destrezas y recursos que permitan —en el marco de la sociedad del consumo de la que formamos parte— aprender a consumir ocio, pero también —y sobre todo— a crearlo activa y colectivamente, transitando de unas experiencias eminentemente individuales y pasivas, a otras más activas y comunitarias, que impliquen procesos de participación social y compromiso asociativo.

Propósitos de este tipo asumen la labor —ya explicitada por Dumazedier (1964)— de convertir el ocio en un tiempo educativo que vaya más allá del simple descanso y la recuperación para volver al trabajo. Desde esta óptica, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) reconoce que esta tarea ha de ser asumida de manera corresponsable entre los diferentes actores y agentes sociales, entre los que destacan la familia y las comunidades locales.

LA EDUCACIÓN DEL OCIO COMUNITARIA

La educación del ocio, concebida como un proceso de aprendizaje que favorece el desarrollo personal y social (WRLA, 1994), se encuentra íntimamente vinculada al desarrollo comunitario, pues es un proceso que no sólo otorga ventajas y oportunidades individuales,

sino que sus beneficios son —y deben ser— extensibles al conjunto de la sociedad. Así lo entiende Sivan (2002: 58) al afirmar que

...siendo el ocio una necesidad común para todos los individuos, y siendo la comunidad quien alberga a los individuos, se ha destacado la responsabilidad de la sociedad a la hora de ayudar a los individuos a satisfacer sus necesidades de ocio a través de la educación en esta materia.

Esta idea conduce al concepto de educación comunitaria del ocio, la cual busca el cambio de actitudes y hábitos comunitarios en beneficio de una paulatina implantación del derecho al ocio y el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad; y esto, a su vez, supone el impulso del desarrollo a nivel individual (Cuenca, 2004).

En este sentido, es necesario destacar el papel que tienen —o deberían de tener— las comunidades locales en la promoción y la educación del ocio, ya que son el espacio más próximo a la ciudadanía y un escenario privilegiado para promover procesos participativos que favorezcan una mejor organización de los tiempos individuales y colectivos. También porque la comunidad, en tanto destinataria de la educación del ocio, plantea interesantes retos para los profesionales de la educación basados en los principios de igualdad, equidad y justicia social (De Valenzuela *et al.*, 2017). Finalmente, cabe llamar la atención sobre la importancia de lograr una integración de las iniciativas en el marco de la comunidad local, puesto que “en la mayoría de los casos, forman parte de actuaciones dispersas, con el riesgo de descoordinación o, lo que es más grave, el riesgo de intervenciones contradictorias” (Cuenca, 2004: 87). Es necesario diseñar propuestas de actuación en clave comunitaria donde los profesionales de la educación del ocio trabajen de modo colaborativo con las administraciones locales.

Las comunidades locales, más allá de las funciones pragmáticas que se les pueden

atribuir, deberían representar un lugar de encuentro y convivencia para garantizar los derechos sociales; para que esto se dé, es necesario generar procesos de participación social donde las personas retomen su condición de ciudadanía activa, corresponsable, crítica y democrática (De Valenzuela *et al.*, 2015). Se trataría de crear entornos que posibiliten “estar más y transitar menos”; que faciliten “experimentar más y producir menos”; que permitan “hacer más y consumir menos”; y que, en definitiva, se conviertan en lugares donde poder compartir y disfrutar con los demás.

De lo anterior se sigue que las comunidades constituyen un referente clave en la promoción y el desarrollo de las prácticas de ocio, ya que éstas desempeñan un papel importante en la activación y la dinamización de los procesos de desarrollo local. Un desarrollo que, dicho sea de paso, ha de integrar diferentes estrategias y prácticas que promuevan el bienestar individual y colectivo en aras de lograr la ansiada equidad social (Caride, 2014).

En la década de los noventa del siglo XX aparecieron referentes ético-normativos que insisten en la necesidad de reforzar las prácticas de ocio, entendidas no como un elemento de responsabilidad exclusivamente individual, sino como un derecho que ha de experimentarse en el espacio público, en diferentes escenarios y con múltiples actores sociales, y que daría respuesta a las dificultades generadas en los entornos rurales y urbanos. En este sentido, la Declaración de Quebec (2008) es el documento de referencia internacional de la educación comunitaria del ocio, ya que reivindica la importancia del derecho al ocio y manifiesta la necesidad de que las administraciones y los diferentes agentes sociales (con diferente grado de responsabilidad) pongan los medios necesarios para su efectivo cumplimiento. Por su parte, la Carta Internacional para la Educación del Ocio (WRLA, 1994) identifica a las comunidades locales como agentes clave para la materialización de alternativas educativas de ocio. En el Cuadro 1 se

Cuadro 1. Propuestas de la Carta Internacional para la Educación del Ocio referidas a la comunidad

Objetivos	Principios y estrategias	Marcos de acción
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Capacitación</i>: desarrollar la capacidad individual y colectiva para aumentar la calidad de vida durante el ocio y la capacidad de autogestión. • <i>Accesibilidad e inclusión</i>: llegar a los diferentes sectores de población en condiciones de igualdad; minimizar las barreras de acceso al ocio. • <i>Educación a lo largo de la vida</i>: aprender a disfrutar del ocio en las diferentes etapas vitales. • <i>Participación social</i>: crear oportunidades para desarrollar redes sociales comunitarias. • <i>Responsabilidad cívica y moral</i>: desarrollar un sentido de ciudadanía consciente promoviendo un ocio serio y responsable. • <i>Preservación</i>: educar en el respeto y conservación de los entornos naturales y culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Inclusión</i>: los servicios de ocio comunitarios necesitan alentar la inclusión con oportunidades de educación del ocio sensibles a las necesidades de cada colectivo presente en la comunidad. • <i>Conexiones</i>: fomentar las interrelaciones entre la escuela, los servicios de recreación y otros agentes sociales y trazar líneas de acción compartidas. • <i>Continuidad y cambio</i>: promover la estabilidad de proyectos de ocio presentes, en combinación con la innovación y el desarrollo de nuevas acciones. • <i>Compromiso</i>: involucrar a la población en los procesos de planificación colectiva y de programación de multiservicios, así como en el reparto de responsabilidades. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Servicios de educación del ocio</i>: centros comunitarios, centros de educación de adultos, clubes de jóvenes, centros de interpretación ambiental y patrimonio. • <i>Servicios de ocio y turismo</i>: parques, lugares de juegos, centros deportivos, bibliotecas, salas de vídeos, museos o el teatro. • <i>Medios de comunicación</i>: televisión, radio, prensa, Internet y redes sociales. • <i>Otros servicios</i>: centros comerciales, hoteles, bares o cafeterías.

Fuente: elaboración propia con base en la Carta internacional para la educación del ocio (WRLA, 1994).

presentan, de forma sintética, algunas propuestas que se desarrollan en la Carta.

A partir de estas premisas puede afirmarse que “las iniciativas que se promuevan están llamadas a generar un espacio común para el entendimiento y la puesta en valor del capital social de las comunidades” (Caride, 2014: 48); esto pone de manifiesto la necesidad de transformar el ocio como un medio transversal de acción-intervención, con el fin de facilitar la recuperación y la ampliación de las redes de solidaridad presentes en las comunidades.

Las tareas referidas al ocio en las comunidades, tradicionalmente han sido asumidas (con una cantidad de trabajo y dedicación incalculable) por el tejido asociativo; sin embargo, es cada vez más evidente la necesidad de que las administraciones locales asuman nuevas responsabilidades en lo que a la educación del ocio se refiere. Para ello, se propone un mayor compromiso con la profesionalización de este campo mediante acciones que alienten los movimientos cívicos y que, al

mismo tiempo, promuevan “políticas que logren hacer real el derecho al ocio, así como la creación de las condiciones necesarias para su desarrollo” (Caballo y Caride, 2005: 22).

Se trata, en definitiva, de promover una labor “compartida y coordinada entre los poderes públicos, el tercer sector, el ámbito empresarial, las instituciones educativas y los medios de comunicación social” (Caballo, 2010: 227); de ahí la importancia de “complementar las políticas sectoriales con las de carácter integral para abordar, entre otras cuestiones, la complejidad del ocio como realidad social interrelacionada con factores educativos, culturales, económicos, urbanísticas, etc., realizando una apuesta decidida a nivel territorial” (Caballo, 2010: 227). Para ello, resulta ineludible impulsar procesos participativos donde toda la ciudadanía tenga voz y capacidad de decisión para realizar diagnósticos que respondan a sus necesidades y demandas respecto de la organización social de los tiempos, incluyendo los de ocio; pero

también para elaborar líneas de acción compartidas y estables en el tiempo que permitan a las comunidades avanzar hacia mejores cotas de bienestar individual y colectivo.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

En una sociedad donde se fomenta el individualismo, el consumo y la competitividad, y donde todo está supeditado a los ritmos impuestos por el reloj, los tiempos de ocio resultan esenciales para el desarrollo humano; unos tiempos que han de estar “inscritos en la complejidad de otros tiempos, como los familiares, los laborales, los comerciales, los institucionales, etc.” (Caballo, 2009: 197) y que han de promover la formación de la identidad y la personalidad individual (De Valenzuela *et al.*, 2015) así como experiencias de ocio compartido *en* y *con* la comunidad (Caballo, 2010; Sivan, 2002).

El ocio ha pasado de ser un fenómeno de carácter individual y de relevancia secundaria, a ser reconocido como un derecho de tercera generación, porque en su garantía se encuentran elementos ineludibles para alcanzar otros de igual relevancia como el “derecho al desarrollo” o el “derecho a la calidad de vida” (Lázaro y Madariaga, 2014). En consecuencia, los tiempos de ocio adquieren mayor interés para la labor de la pedagogía social y, de una forma más especial, para la educación del ocio, reconocida como un ámbito de acción-intervención idóneo para promover iniciativas y/o experiencias con fines culturales, educativos, etc. En este contexto, la educación del ocio toma como uno de sus escenarios de intervención las comunidades locales, porque se considera un espacio educativo privilegiado, por ser el más cercano a la población y el que configura la cotidianidad de las personas y los colectivos que la conforman.

Por último, dadas las variables estructurales que caracterizan a la sociedad actual (con ritmos frenéticos y prácticas cada vez más individualizadoras), consideramos que la pedagogía social —y específicamente la educación

del ocio— deben asumir como principales objetivos-desafíos los siguientes aspectos:

- Promover, mediante políticas e iniciativas socioeducativas, una gestión equilibrada y consciente entre los tiempos productivos y reproductivos, así como una mayor presencia de los tiempos de ocio en la vida cotidiana de las personas.
- Revitalizar las dinámicas comunitarias para favorecer el encuentro comunitario y la actividad en los entornos de proximidad a las personas (barrios, aldeas, etc.); ello con el objetivo de romper las inercias de un sistema que tiende al aislamiento y para recuperar y ampliar las redes sociales de apoyo y solidaridad entre la ciudadanía.
- Educar para un ocio no consumista, en el que las posibilidades socioeconómicas no representen una barrera para disfrutar de experiencias lúdico-recreativas satisfactorias.

Todo lo anterior supone la creación de líneas de trabajo sinérgicas entre los diferentes agentes sociales; es decir que la educación del ocio comunitaria debe ser, necesariamente, una tarea compartida entre las administraciones públicas, el sector empresarial y la sociedad civil, en todo caso, con diferentes grados de responsabilidad. Situar el ocio como una dimensión prioritaria en las agendas diarias exige el compromiso de las instituciones públicas que, mediante normativas, planes y programas, pueden promover una concepción del ocio más compartida y vivencial en los contextos locales; para ello es necesario acompañar a los discursos con recursos económicos, infraestructurales y humanos, así como facilitar la profesionalización y la estabilidad de figuras como las de técnico/a o agente de cultura, educadoras/es de calle y animador/a sociocultural, entre otros. En suma, si se pretende reajustar la configuración de los horarios, desde el sector empresarial

pueden promoverse acciones para una mayor y mejor conciliación de la vida laboral y familiar que permita a las personas disfrutar del ocio cotidianamente. Por último, dar mayor relevancia a las relaciones de proximidad y a las experiencias de ocio comunitarias también

exige un ejercicio de ciudadanía en el que las personas puedan proponer y promover acciones que contribuyan a una organización más humana de los tiempos sociales, así como a mejorar la oferta lúdica de sus comunidades.

REFERENCIAS

- ARISTEGUI, Iratxe y María Silvestre (2012), “El ocio como valor en la sociedad actual”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 283-291.
- BAUMAN, Zygmunt (2007), *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre*, Barcelona, Tusquets.
- CABALLO, María Belén (2009), “Una aproximación a los tiempos de la infancia”, en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 195-217.
- CABALLO, María Belén (2010), “Educación do lecer”, en José Antonio Caride y Felipe Trillo (dirs.), *Diccionario Galego de Pedagogía*, Vigo, Editorial Galaxia, pp. 226-228.
- CABALLO, María Belén y José Antonio Caride (2005), “A acción municipal e as políticas de ocio nos procesos de desenvolvemento comunitario”, en María Belén Caballo y Raúl Fraguera (coords.), *A acción municipal no tempo libre*, A Coruña, Deputación de A Coruña, pp. 19-24.
- CABALLO, María Belén, José Antonio Caride y Pablo Meira (2011), “El tiempo como contexto y pretexto educativo en la sociedad red”, *Educación Social*, núm. 27, pp. 11-27.
- CABALLO, María Belén, Laura Varela y Eusebio Manuel Nájera (2017), “El ocio de los jóvenes en España. Una aproximación a sus prácticas y barreras”, *Obets. Revista de Ciencias Sociales*, vol. 12, núm. extra 1, pp. 43-64.
- CARIDE, José Antonio (2001), “Las redes del desarrollo: conceptos, enfoques y perspectivas”, en Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Espacios para el desarrollo local*, Barcelona, PPU, pp. 14-61.
- CARIDE, José Antonio (2003), “Las identidades de la educación social”, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 321, pp. 48-51.
- CARIDE, José Antonio (2005), *Las fronteras de la pedagogía social*, Barcelona, Gedisa.
- CARIDE, José Antonio (2012), “Lo que el tiempo educa: el ocio como construcción pedagógica y social”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 301-313.
- CARIDE, José Antonio (2014), “Del ocio como educación social a la pedagogía del ocio como desarrollo humano”, *Edetania*, núm. 45, pp. 33-53.
- CARIDE, José Antonio, Rita Gradaille y María Belén Caballo (2015), “De la pedagogía social como educación, a la educación social como pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 37, núm. 148, pp. 4-11.
- Constitución Española (1978, 27 de diciembre) (BOE nº 311, del 29 de diciembre), en: <https://www.boe.es/legislacion/documentos/ConstitucionCASTELLANO.pdf> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly (2007), *Aprender a fluir*, Barcelona, Kairós.
- CUENCA Amigo, Jaime (2012), “Génesis de la comprensión experiencial del ocio en la modernidad tardía: transformaciones del concepto de vivencia”, *Arbor, Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 315-325.
- CUENCA, Manuel (2000), *Ocio humanista: dimensiones y manifestaciones actuales del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2004), *Pedagogía del ocio: modelos y propuestas*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2006), *Aproximación multidisciplinar a los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel (2010), “La apropiación espacial del ocio, una mirada desde el siglo XXI”, en Iduurre Lazkano y Joseba Doistua (eds.), *Espacio y experiencia de ocio: consolidación, transformación y virtualidad*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 15-54.
- CUENCA, Manuel (2011), “El ocio como ámbito de educación social”, *Educación Social*, núm. 47, pp. 25-40.
- CUENCA, Manuel (2014), *Ocio valioso*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- CUENCA, Manuel y Eduardo Aguilar (2009), “Introducción”, en Manuel Cuenca y Eduardo Aguilar (eds.), *El tiempo del ocio: transformaciones y riesgos en la sociedad apresurada*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 13-22.
- CUENCA, Manuel y Ana Goytia (2012), “Ocio experiencial: antecedentes y características”, *ARBOR*

- Ciencia, Pensamiento y Cultura*, vol. 188, núm. 754, pp. 265-281.
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Paulo Ferreira (2015), “El papel del ocio en la ciudad. Una mirada desde la infancia y la juventud en situación de riesgo o exclusión social”, en José M. González, Fernando Bayón y Carolina Meloni (eds.), *Repensar la ciudad desde el ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 53-67.
- DE VALENZUELA, Ángela Lucía, Andrea Maroñas y Rubén Martínez (2017), “La dualidad del ocio en las (des)igualdades sociales: oportunidades socioeducativas en clave comunitaria”, en Idurre Lazcano y Joseba Doistua (eds.), *Desafíos contemporáneos del ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 213-226.
- DUMAZEDIER, Joffre (1964), *Hacia una civilización del ocio*, Barcelona, Estela.
- GOYTIA, Ana (2008), “Claves interpretativas de la experiencia de ocio. Más allá de la participación y el disfrute está la persona”, en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los Estudios de Ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 43-56.
- HENDERSON, Karla A. y Deborah, M. Bialeschki (2005), “Leisure and Active Lifestyles: Research reflections”, *Leisure Sciences*, vol. 27, núm. 5, pp. 355-365.
- Instituto Nacional de Estadística (INE) (2011), *Encuesta del empleo del tiempo 2009-2010*, Madrid, Instituto Nacional de Estadística, en: <http://www.ine.es/prensa/np669.pdf> (consulta: 20 de enero de 2018).
- ISO-Ahola, Seppo (1980), *Social Psychology of Leisure and Recreation*, Dubuque, Brown Company.
- KLEIBER, Douglas (2002), “La intervención para el desarrollo y la educación del ocio: una perspectiva/visión a lo largo de la vida”, en Cristina de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 69-84.
- LASÉN, Amparo (2000), *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*, Madrid, CIS.
- LEIF, Joseph (1992), *Tiempo libre y tiempo para uno mismo. Un reto educativo y cultural*, Madrid, Narcea.
- LEWIS, J. David y Andrew J. Weigert (1992), “Estructura y significado del tiempo social”, en Ramón Ramos Torre (ed.), *Tiempo y sociedad*, Madrid, CIS, pp. 89-132.
- LEYVA-Ricardo, Sonia, José Pancorbo, Miriam Natividad Recalde-Quiroz, Efraín Eduardo Vizueté-Jaramillo y Francisco Florencio Liberio (2016), “Impactos de la contaminación ambiental en la imagen de un destino turístico urbano. Estudio de caso: la ciudad de Santo Domingo de los Tsáchilas, Ecuador”, *Retos Turísticos. Revista Cubana de Investigaciones Turísticas*, vol. 15, núm. 3, pp. 1-9.
- LOUV, Richard (2010), *Last Child in the Woods. Saving our children from nature-deficit-disorder*, London, Atlantic.
- MARTÍNEZ, Rubén, Andrea Maroñas y Rita Gradaïlle (2016), “Vida familiar y ocio infantil: una aproximación socioeducativa a la realidad española”, en Magdalena Sáenz de Jubera y Emanuele Isidori (coords.), *Ocio y familia: contextos educativos*, Roma, Quaepeg, pp. 37-47.
- MIRANDA, María Jesús (2007), “Apuntes para una genealogía del afecto”, en Carlos Prieto (ed.), *Trabajo, género y tiempo social*, Barcelona, Hacer, pp. 100-110.
- MONTEAGUDO, María Jesús (2008), “Reconstruyendo la experiencia de ocio: características, condiciones de posibilidad y amenazas en la sociedad de consumo”, en María Jesús Monteagudo (ed.), *La experiencia de ocio: una mirada científica desde los estudios de ocio*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 81-110.
- MORÁN, María Carmen y Laura Cruz (2011), “Vida cotidiana, tiempos escolares y derechos de la infancia”, *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, núm. 47, pp. 84-94.
- MUNNÉ, Frederic (1980), *Psicosociología del tiempo libre: un enfoque crítico*, México, Trillas.
- MUNNÉ, Frederic y Nuria Codina (1996), “Psicología social del ocio y el tiempo libre”, en José Luis Álvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregrosa (coords.), *Psicología social aplicada*, Madrid, McGraw-Hill Interamericana de España, pp. 420-450.
- NEULINGER, John (1981), *The Psychology of Leisure*, Springfield, Charles C. Thomas.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (1948), *Declaración universal de los derechos humanos*, París, ONU, en: http://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- SAN MARTÍN, Jesús Emilio (1997), *Psicosociología del ocio y el turismo*, Málaga, Ediciones Algibe.
- SETIÉN, María Luisa y Arantza López (2000), *El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco*, Bilbao, Universidad de Deusto.
- SINTES, Elena (2010), *Diagnosis de tiempo de barrio, tiempo educativo compartido. Tiempo y actividades fuera del horario escolar*, Barcelona, Ajuntament de Barcelona.
- SIVAN, Atara (2002), “Educación del ocio y desarrollo humano: el caso de Hong Kong”, en Carmen de la Cruz Ayuso (ed.), *Educación del ocio. Propuestas internacionales*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 57-65.
- THOMSON, Iam y Alberto Bull (2002), “La congestión del tránsito urbano: causas y consecuencias económicas y sociales”, *Revista de la CEPAL*, núm. 76, pp. 109-121.
- TINSLEY, Howard E. y Diane J. Tinsley (1986), “A Theory of the Attributes, Causes and Effects of

- Leisure Experience”, *Leisure Sciences*, vol. 8, núm. 1, pp. 1-45.
- VALDEMOROS-San-Emérito, María Ángeles, Eva Sanz-Arazuri y Ana Ponce-de-León-Elizondo (2017), “Ocio digital y ambiente familiar en estudiantes de educación postobligatoria”, *Comunicar*, vol. 25, núm. 50, pp. 99-108.
- VARELA, Laura, Rita Gradaílle y Yésica Teijeiro (2016), “Ocio y usos del tiempo libre en adolescentes de 12 a 16 años en España”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 987-999.
- WEINSTEIN, Netta, Andrew K. Przybylski y Richard Ryan (2009), “Can Nature Make us More Caring? Effects of immersion in nature on intrinsic aspirations and generosity”, *Personality and Social Psychology Bulletin*, vol. 35, núm. 10, pp. 1315-1329.
- WILCOX, Sara, Cynthia Castro, Abby C. King, Robyn Housemann y Ross C. Brownson (2000), “Determinants of Leisure Time Physical Activity in Rural Compared with Urban Older and Ethnically Diverse Women in the United States”, *Epidemiol Community Health*, vol. 54, núm. 9, pp. 667-672.
- World Leisure & Recreation Association (WLRA) (1994), *Carta internacional para la educación del ocio*, Jerusalén, WRLA, en: <http://studylib.es/doc/6093636/carta-wlra-de-educaci%C3%B3n-del-ocio> (consulta: 26 de septiembre de 2017).
- World Leisure Organization (WLO) (2008), *Québec Declaration: Leisure, essential to community development*, Quebec, WLO, en: http://worldleisure.org/wp-content/uploads/2016/05/2008_Quebec_Declaration.pdf (consulta: 2 de octubre de 2017).

Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos

Una revisión bibliográfica

ANA MARÍA BOTELLA NICOLÁS* | PABLO RAMOS RAMOS**

En el aprendizaje basado en proyectos (ABP) el alumnado construye un artefacto final mediante el empleo de estrategias de investigación. Para mejorar esta metodología, el componente investigador debe impregnar también la labor docente, y para ello es necesaria una metodología de la investigación. La presente revisión teórica muestra cómo la investigación-acción (IA) puede adaptarse al trabajo por proyectos. Ambas metodologías son flexibles en su planteamiento y sus participantes tienen un papel activo y reflexivo sobre el proceso. Sin embargo, la falta de tiempo del docente hace que existan dificultades *a priori* para implementar las dos metodologías al mismo tiempo. La solución a este problema pasa, primero, por utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación; y, segundo, por acoplar las fases del proyecto y los ciclos de IA.

In project-based learning (PBL), students construct a final product using research strategies. To improve this methodology, the research component should also permeate teaching work, and for this a research methodology is needed. This article provides a review of current theory showing how research-action (RA) can be adapted to project work. Both methodologies are flexible in their approach and participants play an active, reflexive role in the process. However, a shortage of available time for teachers creates a priori difficulties in implementation of the two methodologies simultaneously. The solution to this problem involves first using activities and processes generated in the classroom for didactic purposes as well research objects; and second, combining the project phases with RA cycles.

Palabras clave

Investigación-acción
Aprendizaje basado en proyectos
Educación activa
Metodología de la enseñanza
Metodología de la investigación

Keywords

Research-action
Project-based learning
Active education
Teaching methodology
Research methodology

Recepción: 21 de junio de 2018 | Aceptación: 10 de noviembre de 2018

* Profesora contratada doctora en la Universitat de València (España). Doctora en Pedagogía por la Universitat de València (España). Líneas de investigación: didáctica de la audición musical; innovación docente y videojuego educativo; ópera y educación. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con M.A. Peiró), "Estudio de la discriminación auditiva en educación infantil en Valencia", *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 21, núm. 10, pp. 13-34; (2016, en coautoría con N. Lerma), "Estudio comparativo de dos metodologías aplicadas para la comprensión de la música contemporánea en la educación secundaria obligatoria", *Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical*, núm. 13, pp. 100-123. CE: ana.maria.botella@uv.es

** Profesor funcionario en el Instituto de Enseñanza Secundaria Luis Vives de Valencia (España). Máster en Investigación Musical por la Universidad París IV-Sorbona. Líneas de investigación: didáctica de la música en educación secundaria; aprendizaje basado en proyectos; investigación-acción. Publicaciones recientes: (2017), "Surveying the Differences between Academic and Practitioner Researchers in Music Education in Spain", *Crónica. Revista de Pedagogía y Psicopedagogía*, núm. 2; (2017), "El aprendizaje autónomo de la competencia mediática: una experiencia didáctica", *Educación y Futuro Digital*, núm. 14, pp. 57-70. CE: pablo.ramos.ramos@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Prácticamente desde su surgimiento, la investigación educativa se ha encontrado sumida en un dilema entre establecer unos criterios científicos de difícil aplicación en un ecosistema dinámico por definición —el aula— y acercarse al terreno de lo *práctico*, con la consiguiente pérdida de validez. Este conflicto ha hecho que, en la investigación educativa más positivista, exista una distancia importante entre el trabajo de los investigadores y la práctica diaria de los profesores: la investigación ocurre en torres de marfil, mientras que la práctica educativa tiene lugar en las trincheras (Mertler, 2009).

Para muchos investigadores, la solución pasa por moverse en un terreno intermedio entre la teoría y la práctica, con el fin de obtener resultados generalizables, pero en este caso, la construcción de metodologías de la investigación fiables resulta muy difícil. Por ejemplo, el campo de la investigación en educación artística ha sido especialmente sensible a esta problemática. See y Kokotsaki (2015) realizaron un análisis crítico de 199 estudios en los que se intentaba demostrar una relación entre la educación artística (música, teatro, artes plásticas y visuales y danza) y otros procesos cognitivos; los autores concluyeron que todas las investigaciones analizadas tenían un diseño débil y que sus resultados no se podían generalizar.

Sin negar la existencia de un corpus científico sólido en el campo de la investigación educativa —ya que existen investigaciones muy bien diseñadas— sí hemos de reconocer un problema claro en cuanto a la relación entre la práctica docente y la investigación; a pesar de su larga existencia, son muchos los investigadores que siguen señalando a la investigación-acción (IA) como una solución válida para conectar teoría y práctica.

Según Dickens y Watkins (1999), el fundador de la IA, Kurt Lewin, defendía esta metodología frente a las limitaciones de estudiar

los problemas sociales en un ambiente controlado de laboratorio. Así, la IA se basaría en la acción, en la necesidad de actuar para cambiar las cosas. Esta intención inicial contrasta con la investigación tradicional, que se justifica en la necesidad de acrecentar los conocimientos acumulados en el seno de una misma disciplina, con la intención de rellenar las zonas inexploradas o los huecos existentes dejados por las generaciones de investigadores precedentes (Roy y Prévost, 2013).

Ahora bien, la IA presenta un problema claro: la imposibilidad de generalizar sus resultados a otros contextos educativos. Para Lankshear y Knobel (2004), sin embargo, la importancia de la IA no reside en su utilización como método científico clásico, sino en su valor para mejorar la práctica docente. Mediante la investigación, los profesores pueden detectar problemas de aprendizaje en el alumnado y presentar soluciones al respecto o comprobar si una estrategia didáctica formulada *a priori* funciona en la práctica; además, los docentes que trabajen en contextos similares a los investigados tienen la posibilidad de adaptar las prácticas exitosas a su propia realidad.

La IA puede ser desarrollada en contextos de aprendizaje innovadores con el fin de mejorar la metodología docente. Una de las metodologías de mayor expansión en la actualidad —aunque nació hace casi un siglo— es el aprendizaje basado en proyectos. Dado que este planteamiento didáctico es más complejo que la tradicional transmisión directa de conocimientos, la IA puede ayudar al docente a mejorar su forma de plantear los proyectos, siempre desde un punto de vista contextualizado.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN

La IA como proceso cíclico

Como afirma Pelton (2010), las primeras ideas sobre IA nacieron, durante la década de 1940, en el campo de la dinámica de grupos. El psicólogo Kurt Lewin planteó el primer modelo de IA, que consistía en un proceso cíclico de

planificación, búsqueda de hechos, acción, evaluación y reflexión, a lo que podía seguir otra planificación, búsqueda de hechos y revisión. Sin embargo, el modelo no se adoptó en educación hasta 1953, con la aparición de *Action Research to Improve School Practices*, de Stephen Coley.

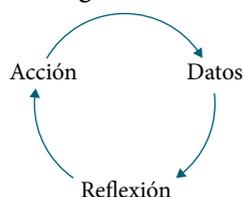
Según Dickens y Watkins (1999), Lewin veía un problema de integración entre la teoría social y su práctica, así que concibió una forma de combinar la construcción teórica con la investigación de problemas prácticos. La idea principal era que, sin colaboración, los profesionales de base desarrollaban una acción desinformada, mientras que los investigadores creaban teorías sin aplicación; de esta manera, ninguno de los dos grupos producía resultados consistentes. Mediante la utilización de la IA, Lewin pensó que la teoría se podía integrar en la práctica de una forma dinámica, produciendo así un conocimiento contextualizado y teóricamente fundado.

Desde sus inicios, esta metodología se desarrolló en el terreno práctico, ya que la investigación en educación pasaba por un modelo científico-experimental que la IA no podía ofrecer. Este hecho propició que la IA no acabara de consolidarse durante las décadas siguientes a su aparición. No sería hasta los trabajos de Lawrence Stenhouse, en 1970, cuando la comunidad educativa volvería a contemplar esta metodología como una forma de mejorar la educación. La idea del “docente como investigador” (Stenhouse, 1975) implicaba el compromiso hacia un cuestionamiento sistemático del trabajo del propio profesor, con el fin de comprobar una teoría en la práctica educativa.

Como señala Beck (2017), aunque la investigación-acción se puede definir de diversas formas existe un consenso absoluto en torno a dos ideas: la primera es que se trata de una investigación llevada a cabo por profesores en el contexto de la práctica docente con la intención de mejorarla; la segunda, que la IA no es una intervención puntual, sino que es cíclica.

La naturaleza cíclica de esta metodología hace que el punto final de investigación sea la resolución del problema expuesto inicialmente. En este sentido, Pelton (2010) habla de la IA, no como una reflexión *sobre* la acción, sino como una reflexión *en* la acción, es decir, un proceso en el que el docente considera el impacto de sus acciones mientras son implementadas, y no *a posteriori*. La Fig. 1 es una representación sencilla de esta idea.

Figura 1. Dinámica de la investigación-acción



Fuente: Pelton, 2010.

Si bien, como señala Mertler (2009), existen muchos modelos diferentes de IA (Lewin, 1946; Calhoun, 1994; Bachmann, 2001; Piggot-Irvine, 2006; Riel, 2007, cit. en Mertler, 2009); aunque algunos de ellos presentan esquemas bastante complejos, todos tienen como base la idea del ciclo acción-análisis-reflexión-acción. Este modelo cíclico implica la comprensión de la IA como un proceso orgánico en permanente cambio. Por tanto, como afirman Roy y Prévost (2013), no existen dos investigaciones-acción que reproduzcan de forma idéntica el enfoque de dos actores investigadores; de la misma forma, cada uno de los ciclos de acción-reflexión difiere inevitablemente de los otros, ya que la representación de la realidad estudiada evoluciona constantemente.

Validez en la IA y en la teoría educativa

A pesar de los avances que se han producido en el campo de la práctica docente y de la investigación, existen numerosas críticas al modelo de IA. El profesor-investigador debe ser conocedor de estas críticas a fin de entender las posibilidades de dicha metodología.

La imagen de la IA como metodología válida para mejorar el proceso educativo, cuenta con más apoyos dentro de la práctica que en el ámbito académico. Así lo constató Ramos (2017), en un estudio con investigadores en educación musical, en el cual se encontraron diferencias significativas entre profesionales de educación obligatoria e investigadores universitarios frente a la afirmación “la investigación-acción es un método muy apropiado para mejorar la investigación en educación musical”.

Smith (2011) afirma que uno de los pilares del proyecto neoliberal en educación es la noción de *investigación basada en evidencias*. En esencia, la idea que subyace a esta corriente es que sólo existe conocimiento cuando se ha legitimado mediante investigaciones experimentales controladas y con distribución aleatoria. Sin embargo, la complejidad organizativa de un centro educativo hace muy difícil coordinar experimentos con grupos de control en los que se distribuya a los alumnos de forma aleatoria.

Dada la complejidad de los sistemas educativos, muchos autores defienden que la IA resulta —de forma inherente— imprevisible y compleja (Spencer y Molina, 2017). Se puede afirmar que los estudios de IA son débiles en validez externa (Fraenkel y Wallen, 2003), por tanto, la IA —como metodología de la investigación— no es conclusiva: sus resultados son soluciones basadas en la observación y el análisis, y su objetivo es identificar las fortalezas y limitaciones de una práctica pedagógica concreta (Mertler, 2009). Para Phillips (2008), el hecho de que la finalidad de la IA no sea la generalización de los resultados hace que, en realidad, no exista tal amenaza a la validez externa.

Más allá de la problemática sobre la generalización de los resultados, una de las principales amenazas a la validez de la IA es que los resultados estén sesgados por la perspectiva del investigador. Parafraseando a Kemmis (2009), si la IA es investigación dentro de la práctica, resulta evidente que ésta sólo podrá ser desarrollada por docentes, es decir,

profesores que analizan su propio trabajo. Sin embargo, la IA admite la participación de personas ajenas al proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales pueden reducir este sesgo al mejorar la organización, la construcción de los materiales o el planteamiento teórico de la acción. Una de las formas más comunes y eficientes de colaboración es el trabajo entre profesores e investigadores universitarios.

La colaboración con académicos no sólo reduce el sesgo del profesor-investigador, sino que permite una integración de la metodología docente y de la teoría educativa. Esta unificación es muy importante ya que, en cualquier estudio, siempre tiende a predominar una de las dos facetas: la teoría, o la práctica. De ahí, señala Hammersley (2004), que en muchos artículos de IA exista un déficit, ya sea en la teoría que sustenta la investigación, o en la definición de los procesos didácticos que se han llevado a cabo.

La investigación docente debe estar fundada en una teoría concreta, ya que es la clave para entender por qué unas estrategias funcionan y otras no. Como afirma Berthoff (1987, cit. en Lankshear y Knobel, 2004), la teoría puede ayudarnos a entender por qué algo funciona en la práctica y a determinar aquellas acciones que no conducirán al resultado deseado. Para Fitzallen y Brown (2016), la investigación educativa genera conocimiento nuevo únicamente cuando está basada en una teoría previa, reconoce los límites propios de la teoría y los confronta con la realidad del aula.

La teoría permite al profesor-investigador desarrollar un proceso de reflexión alrededor de la práctica. En este sentido, Satariyan y Reynolds (2016) definen varias fases de la IA en las que el profesor-investigador reflexiona sobre la práctica y la teoría: identificación de un problema y reflexión (marco teórico); reflexión sobre el plan inicial (diseño a partir de la teoría); reflexión en la acción (mientras se implementa la práctica); reflexión después de la acción (evaluación); y reflexión para un nuevo ciclo de IA.

A pesar de la importancia de la teoría en el desarrollo de la IA, no debemos olvidar que se trata de conseguir resultados concretos: de mejorar la práctica. Para Kemmis (1990), el “objeto” de la IA es la práctica educativa, la cual no es concebida por los investigadores como “fenómeno” (en analogía a los objetos de la ciencia física, cuya existencia es independiente de los investigadores), tampoco como “tratamiento” (como en la investigación técnica, en la que se trata de ver la eficacia de una técnica determinada), ni siquiera como expresión —única— de las intenciones y perspectivas de los docentes (en comparación con la investigación interpretativa): la IA es práctica comprometida.

Dicha práctica comprometida pasa, como señala Elliot (2004), por la combinación de la “ciencia” (teoría) con el “arte” de enseñar. Así,

...educational action research is not the use of a fixed corpus of methods and procedures, or the use of a cumulative body of evidence generated outside the particular pedagogical context, but the need to get a clearer understanding of the complexities of a teaching situation in order to create more meaningful learning environments for students (Elliot (2004: 286).

EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP)

El ABP es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en principios constructivistas (Kokotsaki *et al.*, 2016) y repercute positivamente en la motivación del mismo (Blumenfeld *et al.*, 1991; Markham *et al.*, 2003; Wurdinger *et al.*, 2007). Además, está pensado como una estructura básica en la construcción de los contenidos escolares, es decir, no es una actividad para enriquecer la forma de dar clase, sino el trabajo principal de una o varias asignaturas (Markham *et al.*, 2003). A diferencia de la metodología clásica, el ABP parte de una pregunta concreta a la que el

alumnado trata de dar respuesta mediante la construcción de un proyecto.

Según García-Varcácel y Basilotta (2017), el ABP puede definirse como una modalidad de enseñanza centrada en tareas a través de un proceso compartido de negociación entre los participantes; su objetivo principal es la obtención de un producto final. Es decir, el alumnado participa en la estructuración del proyecto y desarrolla estrategias de investigación, por lo que la dinámica lineal del tema-examen se rompe.

Ahora bien, en el ABP no sólo es importante el “artefacto concreto” que se genera, sino también los procesos que se desarrollan hasta llegar a él (Helle *et al.*, 2006); la indagación y la creación de algo nuevo son condiciones *sine qua non* para su implementación (Valls, 2016). Este proceso, de naturaleza creativa, puede verse modificado según el contexto, por lo que la estructura del proyecto es revisada a medida que avanza. Por tanto, existe un componente de investigación que hace del ABP una metodología que requiere un papel activo y crítico por parte de profesores y alumnos. Como señala Trujillo (2017), el ABP proporciona una gran cantidad de datos, los cuales permiten que tanto el discente como el profesor puedan, no sólo autoevaluarse o evaluar para calificar, sino también evaluar(se) para regular el aprendizaje.

No obstante, la investigación que se desarrolla en el ABP no es un proceso de tipo científico, sino didáctico: su función es otorgar un sentido de autenticidad al alumnado, para que así descubra los principios básicos de una disciplina (Thomas, 2000). De esta forma, el componente de investigación que presenta el ABP no se centra tanto en el profesor, como en el alumno. Si se pretende investigar el proceso didáctico en su conjunto hay que recurrir a una metodología de la investigación capaz de trabajar en un contexto dinámico, como es el trabajo por proyectos. La IA se postula como la herramienta idónea para realizar esta tarea.

INTERSECCIONES ENTRE LA IA Y EL ABP

Las investigaciones en las que se imbrican el ABP y la IA son muy variadas y abarcan desde la educación preescolar (Rahman *et al.*, 2011) hasta la universidad (Arantes y Motohashi, 2017; Iwamoto, 2013; Williams, 2017; Yang, 2012), pasando por la educación primaria (López y Lacueva, 2008; Ramírez *et al.*, 2017) y la educación secundaria (Benjumea *et al.*, 2015; De Castro, 2016; Velez, 2010). Como podemos observar, aunque existen múltiples trabajos que desarrollan una IA a través de un ABP, no se han encontrado textos que reflexionen de manera teórica sobre la conjunción de ambas metodologías.

Uno de los usos de la IA en educación es la validación y mejora de metodologías docentes concretas. Para Kemmis (2009), la IA persigue un cambio en las prácticas, en la concepción que tienen los profesionales sobre éstas y en las condiciones en las que se desarrollan: la IA es una “práctica que cambia la práctica”. Este cambio, señala el autor, puede conllevar un cambio de paradigma educativo; por ejemplo, un profesor puede utilizar la IA para iniciarse en el trabajo por proyectos y pasar de un estilo de enseñanza centrado en el docente, a un estilo centrado en el alumno.

Así, la IA se puede contemplar como una metodología de investigación que sirve para implementar y mejorar el ABP. Ahora bien, aunque se trata de dos metodologías de diferente naturaleza —una de la investigación, y la otra docente—, ambas poseen muchos puntos en común. Estas intersecciones, bien entendidas, pueden reforzar la efectividad de ambas metodologías.

Diversidad de definiciones

Una de las características principales de la IA es la enorme cantidad de variaciones conceptuales que existen sobre el término (Cohen *et al.*, 2007); de la misma forma, el ABP tampoco posee una definición unificada dentro del mundo académico (Thomas, 2000). Sin

embargo, este hecho, lejos de ser un inconveniente, representa una oportunidad al permitir un marco metodológico flexible, tanto en el caso del diseño del proyecto como en el de la metodología de investigación.

La IA, desde los primeros trabajos de Lewin, no ha evolucionado como una teoría unificada, sino que ha acabado asumiendo diferentes definiciones y caracterizaciones. Para Dickens y Watkins (1999), tenemos a nuestro alcance una gran variedad de aplicaciones, lo que, por un lado, permite a los profesionales escoger aquella que más se ajuste a sus necesidades, aunque, por otro lado, dificulta una comprensión común de la metodología.

Cohen *et al.* (2007) afirman que la IA puede encontrar resistencias en el medio escolar, ya que, mientras de que ésta es abierta, colaborativa, y tiende a eliminar barreras organizativas, la escuela posee una estructura jerárquica y burocratizada. En este sentido, podemos afirmar que el ABP también persigue una estructura orgánica que muchas veces choca con la rigidez del sistema educativo. No obstante, la ausencia de rigidez metodológica, tanto en la IA como en el ABP, hace que sea más fácil adaptarse a la dinámica estática del medio escolar.

Por ejemplo, Hasni *et al.* (2016) hablan de la dificultad de establecer un grupo de control en una investigación sobre APB. Para los autores, los proyectos se extienden durante un periodo largo de tiempo y tienen unas características muy concretas; es por ello muy difícil crear un grupo de control que trabaje el mismo material e, incluso, el mismo contenido. Ahora bien, si la investigación tradicional necesita de la existencia de un grupo de control, la IA, que no es tan rígida en sus condiciones, puede desarrollarse sin grupo de control, ya que la finalidad no es generalizar los resultados.

Otro ejemplo de cómo el sistema educativo dificulta la investigación científica es la disposición aleatoria de los participantes, algo prácticamente imposible en la educación obligatoria en España. De igual forma, para la IA

la no disposición aleatoria del alumnado no es un problema, ya que la investigación persigue mejorar los resultados de un grupo concreto de alumnos, y no generalizar sus resultados.

La flexibilidad en ambos procesos

La flexibilidad es el proceso mediante el cual tomamos conciencia de algo que, en el campo educativo, sirve para reflexionar en torno a los procesos didácticos; de ahí que la flexibilidad se mueva continuamente entre la teoría y la acción. En este sentido, tanto la IA como el ABP permiten reflexionar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y mejorar la práctica docente.

Ambas metodologías requieren de una dinámica de continua reorganización del proceso. El ABP, según Markham *et al.* (2003), debe ser organizado para que el proceso sea redefinido —prácticamente de forma diaria— en relación al alcance de los objetivos iniciales, las tareas planteadas y las posibles rutas para llegar a la pregunta inicial. Boss y Krauss (2014) afirman que si se trabaja de una forma iterativa, amoldando los objetivos de aprendizaje, las evidencias documentales y las actividades entre sí, se puede generar un plan cohesionado para el proyecto.

Por su parte, como indica Mertler (2009), dado que la IA se basa en el análisis de la propia práctica, la reflexión es una parte esencial de la misma. La reflexión se puede definir como el acto de exploración crítica sobre la práctica, las decisiones tomadas y los factores que la han influido. Para que los profesores sean eficientes, deben ser participantes y, a la vez, observadores activos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La enseñanza reflexiva —concluye el autor— es un proceso de evaluación docente que tiene en consideración la teoría educativa, la investigación previa y la experiencia práctica del profesor.

Para Altrichter *et al.* (1993), la IA pasa por una *racionalidad reflexiva*. Este proceso se basa en tres asunciones: primera, que los problemas complejos prácticos demandan soluciones

específicas; segunda, que estas soluciones sólo pueden ser desarrolladas dentro del contexto en el que surgen los problemas y en el que el profesor es un elemento esencial; tercera, las soluciones no pueden ser aplicadas con éxito a otros contextos, sino que deben ser accesibles a otros profesores en forma de hipótesis para ser comprobadas.

Elliott (2000) define la IA como un proceso en el que los profesores se involucran en el desarrollo de una teoría crítica sobre sus propias prácticas mediante la contextualización de sus experiencias en un marco sociopolítico más amplio. Esta flexibilidad puede extenderse al conjunto de un centro educativo: cuando a una escuela se le impulsa a cambiar y, a la vez, se le ofrecen las herramientas correctas para transformar su “cultura escolar”, se pueden producir cambios importantes (Finnan y Levin, 2000: 93).

Según Wurdinger *et al.* (2007) la flexibilidad que se da en el proceso de investigación aparece también en el ABP. Uno de sus rasgos distintivos es la capacidad de modificar el plan inicial mientras se ejecuta el proyecto. Para estos autores, surgiría así el esquema problema-plan-análisis-reflexión, modelo muy parecido al de la IA. Es importante señalar que la modificación del plan inicial vendría motivada principalmente por el alumnado, y no por el profesor.

Si ambos procesos —la IA y el ABP— son reflexivos y cíclicos, surge una pregunta importante: ¿qué aporta la IA al trabajo por proyectos? La principal diferencia reside en que el ABP no trabaja con una teoría de base, mientras que la IA sí lo hace. La flexibilidad del ABP es eminentemente práctica, y podríamos decir que su dinámica se basa en el binomio ensayo-error; por ejemplo, un proyecto puede tener como objetivo la realización de un cortometraje sobre los gustos musicales de los vecinos del barrio, así que las adaptaciones que haga el alumnado del plan inicial perseguirán la correcta ejecución de ese artefacto final (estas modificaciones responden a problemas que aparecen

de forma inesperada durante el proyecto). La IA, por su parte, trabaja con teorías científicamente fundadas, en las cuales se enmarca el trabajo de aula; con una IA no sólo se trataría de que el artefacto final se ejecutase, sino de comprobar cómo funciona una determinada teoría (como podría ser una de las teorías de la motivación) a través de un proceso escolar (en este caso, la creación del documental).

El alumno como participante

El alumnado tiene un papel activo en el desarrollo del ABP y puede generar conocimiento nuevo a través de actividades reflexivas, como el enunciado de preguntas y la investigación (Boss y Krauss, 2014). Para Altrichter *et al.* (1993), involucrar al alumnado en el proceso de investigación puede llevar a pensar en soluciones de mejora de la acción más imaginativas y variadas. En el caso del ABP, la participación del alumnado en el diseño del proyecto es esencial:

You may have a well-planned project, but students may be able to implement the plan or shape it toward their particular interests. This can be done through whole-class discussion or through a structured activity that teaches them vital listening and planning skills (Markham *et al.*, 2003: 99).

Además, mediante la toma de decisiones, el alumnado no sólo desarrolla la flexibilidad, sino también su motivación, ya que ésta se incrementa ante una sensación mayor de autonomía (Deci y Ryan, 2000).

En cuanto a la IA, John Elliot (1978, cit. en McKernan, 1999) defiende que esta metodología se valida en un intercambio sin restricciones con los participantes y que es necesario que exista un flujo de información entre los actores del proyecto. Para Elden y Levin (1991), los participantes en un programa de IA no deben ser tratados como objetos, ni siquiera como sujetos, sino como “co-investigadores” involucrados en una participación “empoderadora”

y en un diálogo “cogenerativo”. Kember (2000) destaca que, el hecho de convertir a los sujetos en participantes activos, supone una diferencia significativa de la IA respecto de otros paradigmas de investigación.

El hecho de ser dos procesos reflexivos en los que el alumnado tiene un papel especialmente activo, hace que el ABP y la IA sean metodologías que se pueden integrar en un mismo proyecto. Así lo constató Lorente (2015), quien combinó un proyecto de ABP con IA en un programa de posgrado en artes escénicas en el que se trabajaron las nociones de dichas artes mediante el análisis y creación de una propuesta práctica. Según el autor, una de las mayores fortalezas del proyecto residía en que los participantes también tenían un papel activo en la investigación.

No obstante, desarrollar una IA a través de un ABP presenta ciertos problemas de base, problemas que hay que identificar antes de aventurarse a diseñar la intervención.

EL ENCAJE DE UNA IA EN UN ABP

La problemática del tiempo

El principal problema al que se enfrenta el profesor-investigador es el tiempo. McNiff y Whitehead (2016) se preguntan de dónde puede sacar tiempo un profesor para investigar: se necesita tiempo para planificar, pensar, leer, almacenar información y dar sentido a todo ello con el fin de generar evidencias, hablar con colegas críticos y redactar los resultados. Todo este trabajo “extra” no es computado dentro del horario del profesor, por lo que existe un problema real de tiempo a la hora de acometer una investigación dentro del aula.

Altrichter *et al.* (1993) también identifican la falta de tiempo —junto a la falta de energía— como uno de los principales problemas a los que se enfrenta el profesor-investigador. Por su parte, Phillips (2008) señala que, efectivamente, la IA genera, en las etapas de educación obligatoria, un problema de falta de tiempo en el profesor-investigador, pero que puede

solucionarse con una investigación-acción colaborativa, en la que un agente externo —como un profesor universitario— guíe al docente en el diseño, las técnicas y la implementación de la investigación. No obstante, incluso en esta modalidad de IA, el docente investigador ve incrementada su carga de trabajo en un ambiente cada vez más burocratizado.

Cuando hablamos de IA y de ABP, la problemática del tiempo se maximiza, ya que esta última metodología conlleva una gran carga de trabajo por parte del profesor. Como señala Valls (2016), el ABP es complejo, cubre muchas necesidades educativas y un equipo de profesionales tarda tiempo en planificarlo e implementarlo. Por su parte, la IA requiere que el análisis de los datos no se deje para el final de la intervención, por lo que el profesor-investigador debe recoger y analizar información constantemente. Por tanto, el docente que haga uso de la IA durante un ABP necesita tiempo para rediseñar el proyecto (ya que siempre es susceptible de cambio) y para evaluar su efectividad.

En este sentido, Curtis *et al.* (2010) señalan que el profesor que realiza una IA debe ser conciso en la recogida de datos por dos motivos principalmente: primero, los datos no pueden ser acumulados sin ser analizados, ya que sirven para la mejora de la práctica durante el proceso didáctico; segundo, una recogida de datos directa puede interferir el desarrollo de las clases. Por ejemplo, si hacemos que el alumnado realice una encuesta para nuestra investigación todas las semanas, estaremos restando tiempo a la programación didáctica.

Con el fin de paliar la falta de tiempo, muchos investigadores recurren al denominado análisis intermedio (Huberman y Miles, 1994). Este proceso, que no requiere de la exhaustividad y sistematización de los tradicionales métodos de investigación científica, permite generar información fácilmente asimilable para el profesor con el fin de inyectarla de nuevo en el ciclo de la IA.

El acoplamiento entre los ciclos de investigación de la IA y las fases del proyecto

Como señala Pelton (2010), los profesores pueden encontrar condiciones muy variadas durante el desarrollo de su labor docente, por ello, la IA es un proceso inherentemente flexible. Cada ciclo de investigación se adapta a las condiciones concretas de ese momento didáctico, por lo que ningún ciclo de IA es igual a otro.

Dado que cada ciclo de IA se fundamenta en la resolución de un problema en un momento determinado del proceso didáctico, resulta lógico que cada fase de un proyecto o de una secuencia didáctica genere problemas concretos. Por ejemplo, si la primera fase de un proyecto es que los alumnos, organizados en parejas, busquen en Internet una información determinada, y varias personas se quedan sin compañero —ya que existe un problema de socialización—, el ciclo de IA deberá resolver ese problema, surgido de ese contexto didáctico concreto. De igual forma, otras partes del proyecto generarán problemas cuya solución estará relacionada con su diseño y ejecución.

Aunque la implementación de un ABP requiere de cierta flexibilidad, para Markham *et al.* (2003) las fases del proyecto deben ser concretadas antes del comienzo del mismo. Es decir, se trabaja sobre una estructura estable dividida en diferentes fases, por tanto, la aplicación de una IA a un ABP pasa por generar ciclos de investigación que se inserten en las diferentes fases del proyecto.

Para Altrichter *et al.* (1993), si el profesor encuentra discrepancias entre sus expectativas y lo que sucede realmente en el aula, se debe iniciar un nuevo ciclo de IA. En este sentido, la duración de los ciclos de investigación no se puede calcular con total exactitud *a priori*, sino que deben ser modificados según las condiciones lo requieran. Según Satariyan y Reynolds (2016), los profesores desarrollan los ciclos de IA de una forma muy variada, desde programaciones anuales enteras hasta

acciones puntuales, e incluso pueden existir ciclos dentro de otros ciclos.

Williams (2017), por ejemplo, en un ABP con estudiantes universitarios desarrolló dos proyectos breves insertando un ciclo de IA en cada uno de ellos. Por su parte, Iwamoto (2013), en el contexto universitario, desarrolló únicamente un ciclo de IA en el conjunto del proyecto; la ausencia de más ciclos dentro del mismo proyecto fue reconocido como un defecto de la investigación por este último autor, quien se justificó aludiendo a problemas de tiempo.

De esta forma, se trabajaría en un contexto dinámico —ya que las fases del proyecto pueden sufrir modificaciones— pero con una herramienta flexible, como son los ciclos de IA. Además, el hecho de que el ABP trabaje con secuencias más largas que la tradicional enseñanza por unidades didácticas, hace que se pueda introducir un mayor número de ciclos de IA.

La fusión de los métodos de la IA y del ABP

Lankshear y Knobel (2004) se posicionan en contra de la idea, muy generalizada, de que la investigación docente es, esencialmente, cualitativa. Como señalan Cohen *et al.* (2007), llevar a cabo una IA pasa por un eclecticismo metodológico en el que se puede emplear una gran cantidad de instrumentos de recogida de datos: cuestionarios, diarios, entrevistas, estudios de caso, notas de campo, fotografías, audios, vídeos, sociometrias, biografías, documentos de clase... en definitiva, toda la gama de técnicas disponibles en educación.

Ahora bien, dada la carga de trabajo del profesor-investigador, la calidad de los datos debe prevalecer frente a la cantidad (Koshy, 2005). Según Altrichter *et al.* (1993), cualquier método o concepto de IA debe ser rediseñado por el profesor-investigador teniendo en cuenta su propio contexto. La IA es un proceso que pasa por una adaptación constante a un medio dinámico por definición: el aula.

Este contexto dinámico se ve reforzado cuando se trabaja mediante ABP, ya que, al

otorgar capacidad de decisión al alumnado, la estructura del proyecto puede variar. Por otra parte, el ABP tiene sus propios métodos, los cuales sirven para que el alumnado dirija el proceso y para realizar un seguimiento del trabajo en el aula. Se puede afirmar que el ABP tiene —aunque de manera informal— un componente de investigación educativa en sí mismo:

A formal or informal system is necessary to monitor student learning as the project progresses. Using a management system provides a means for breaking the project into separate components that allow for revisions *on the fly*, ensuring that the project outcomes will be met... (Markham *et al.*, 2003: 100).

Es decir, los métodos que el ABP utiliza para hacer un seguimiento del proyecto se parecen mucho a los métodos de la IA. Así, existe la posibilidad de unificar ambos métodos para, por un lado, realizar un seguimiento del proyecto y otorgar capacidad de decisión al alumnado y, por otro lado, investigar sobre aspectos concretos que se estén desarrollando en ese contexto didáctico.

De entre la gran variedad de métodos que podemos utilizar en una IA, algunos pueden resultar útiles cuando se trabaja con un ABP, por ejemplo, las tablas de planificación conjunta, el diario del profesor-investigador, el grupo focal o la técnica de grupo nominal (O'Neil y Jackson, 1982), entre otros. Todos ellos servirían, primero, para trazar el rumbo de la siguiente fase de ABP y, segundo, para analizar las actividades ya realizadas y generar un nuevo ciclo de IA.

Como señalan Schaenen *et al.* (2012), se trata, por tanto, de utilizar las actividades y procesos generados en el aula como objetos didácticos y, a la vez, como objetos de investigación. Es decir, de unificar los métodos didácticos y los métodos de investigación, de forma que el profesor no tenga que interrumpir la dinámica de clase para recoger datos de investigación. Para ilustrar esta idea, podemos

imaginar un proyecto que tenga como artefacto final la realización de una actuación escénica; durante las fases intermedias, el profesor puede grabar un ensayo en vídeo para, por un lado, poner una nota parcial a los alumnos mediante rúbricas y, por otro lado, ver si surgen problemas durante su ejecución y si son susceptibles de resolverse mediante un ciclo de IA.

Además de utilizar una misma técnica de recogida de información con dos fines diferentes, también se debe tener en cuenta la naturaleza de ésta si queremos ser más eficientes en nuestra labor didáctica y de investigación. Como afirma Lázaro (2017), las nuevas tecnologías permiten ahorrar tiempo en el desarrollo de metodologías como el ABP. Herramientas como aplicaciones móviles de encuestas de opinión (tipo Kahoot), documentos compartidos en la nube, correo electrónico o encuestas *online*, entre otras, permiten una doble optimización: en primer lugar, el alumnado puede utilizarlas desde casa, por lo que no se reduce el tiempo lectivo y, en segundo lugar, el análisis posterior —ya sea para rediseñar el proyecto o para realizar un nuevo ciclo de IA— se realiza mucho más rápido.

CONCLUSIONES

Aunque los estudios que analizan de forma conjunta el ABP y la IA son escasos, la revisión que acabamos de realizar muestra el potencial de utilizar una técnica de investigación como la IA sobre una metodología activa, el ABP.

Es importante señalar que la IA y el ABP son dos metodologías de naturaleza diferente: mientras que la primera se mueve en el terreno de la investigación, la segunda lo hace en el de la didáctica. Sin embargo, los procesos que desarrollan presentan muchas similitudes, entre las que desatacan su carácter cíclico y el papel activo que otorgan a sus participantes. Este hecho hace que ambas se puedan integrar en una misma dinámica, y mejorar así los procesos que intervienen en la construcción de un

proyecto a través de la investigación docente.

Aunque el ABP ya contempla la flexibilidad de sus procesos de manera informal, la adopción de una metodología de investigación como la IA permite introducir la teoría educativa y conectarla con lo que está pasando a pie de aula. No hay que olvidar que la IA es una herramienta que permite una integración dinámica de la teoría y la práctica, por lo que el trabajo por proyectos tendría una base sólida de mejora. No obstante, hay que recordar que los resultados de la IA no son generalizables y que su valor reside en la mejora de una práctica concreta. A partir de ahí, otros docentes podrán ver cómo han funcionado las mejoras introducidas y tendrán la posibilidad de incorporarlas en su propia práctica, siempre que estén enunciadas como hipótesis.

A pesar de sus similitudes, sin embargo, la integración de la IA y del ABP también presenta varios problemas. El más importante de ellos es la falta de tiempo por parte del profesor-investigador, ya que a la complejidad organizativa de un ABP se le une la necesidad de análisis de los procesos didácticos en desarrollo. Como proceso cíclico, la IA no deja el análisis para el final del caso de estudio, sino que implementa mejoras con el proceso en marcha, por lo que el profesor necesitará métodos y herramientas de análisis ágiles. Una solución a este problema pasa por una unificación de los métodos del ABP y la IA en la que las herramientas que sirven para rediseñar las fases del proyecto sean aprovechadas también para el análisis. Entre otras muchas técnicas, se pueden utilizar tablas de planificación conjunta, diarios del profesor-investigador, entrevistas de grupo focales o técnicas de grupo nominal.

En definitiva, podemos afirmar que la IA y el ABP pueden desarrollarse como metodologías complementarias; que permiten una mejora del trabajo por proyectos desde una base teóricamente fundada, y que dotan al profesor-investigador de las herramientas necesarias para mejorar su práctica docente.

REFERENCIAS

- ALTRICHTER, Hervert, Peter Posch y Bridget Sormekh (1993), *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*, Londres, Routledge.
- ARANTES, João A. y Cristina T. Motohashi (2017), "The Dynamics of Connecting Universities, Non-governmental Organizations and Community Members by Means of Academic Projects Directed at People in Need", *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 25, pp. 280-299.
- BACHMAN, Lorenz (2001), *Review of the Agricultural Knowledge System in Fiji*, Tesis Doctoral, Berlín, Humboldt-Universität.
- BECK, Clive (2017), "Informal Action Research: The nature and contribution of everyday classroom inquire", en Lonnie L. Rowell, Catherine D. Bruce, Joseph M. Shosh y Margaret M. Riel (eds.), *The Palgrave International Handbook of Action Research*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 37-48.
- BENJUMEDA, Francisco J., Isabel Romero y María del Mar López (2015), "Alfabetización matemática a través del aprendizaje basado en proyectos en secundaria", en Ceneida Fernández Verdú, Marta Molina González y Núria Planas (coords.), *Investigación en educación matemática XIX*, Alicante, Universidad de Alicante, pp. 163-172.
- BERTHOFF, Ann (1987), "The Teacher as Researcher", en Dixie Goswami y Peter Stillman (eds.), *Reclaiming the Classroom: Teacher as an agency for change*, Portsmouth, Boynton, Cook-Heinemann, pp. 28-39.
- BLUMENFELD, Phyllis, Elliot Soloway, Ronald Marx, Joseph Krajcik, Mark Guzdial y Annemarie Palincsar (1991), "Motivating Project-Based Learning: Sustaining the doing, supporting the learning", *Educational Psychologist*, vol. 3-4, núm. 26, pp. 369-398.
- BOSS, Suzie y Jane Krauss (2014), *Reinventing Project-Based Learning: Your field guide to real-world projects in the digital age*, Washington, International Society for Technology in Education.
- CALHOUN, Emily F. (1994), *How to Use Action Research in the Self-renewing School*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development.
- COHEN, Louis, Lawrence Manion y Keith Morrison (2007), *Research Methods in Education*, Londres, Routledge.
- CURTIS, Reagan, Jaci Webb-Dempsey y Neal Shambaugh (2010), "Understanding your Data", en Robert P. Pelton (ed.), *Action Research for Teacher Candidates. Using classroom data to enhance instruction*, Plymouth, Rowman and Littlefield Education, pp. 29-52.
- DE CASTRO, Pablo L. (2016), *Cartografía autoetnográfica de una genealogía de programas de educación patrimonial desde la perspectiva del aprendizaje basado en proyectos y la investigación-acción*, Tesis Doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- DECI, Edward L. y Richard M. Ryan (2000), "The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, vol. 4, núm. 11, pp. 227-268.
- DICKENS, Linda y Karen Watkins (1999), "Action Research: Rethinking Lewin", *Management Learning*, vol. 2, núm. 30, pp. 127-140.
- ELDEN, Max y Morten Levin (1991), "Co-Generative Learning: Bringing participation into action research", en William F. Whyte (ed.), *Participatory Action Research*, Beverly Hills, Sage, pp. 142-147.
- ELLIOT, John (1978), "What is Action Research in Schools?", *Journal of Curriculum Studies*, vol. 4, núm. 10, pp. 355-357.
- ELLIOT, John (2000), "Towards a Synoptic Vision of Educational Change", en Helbert Altrichter y John Elliot (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham, Open University Press, pp. 173-220.
- ELLIOTT, John (2004), "Using Research to Improve Practice: The notion of evidence-based practice", en Christopher Day y Judyth Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*, Maidenhead, Open University Press, pp. 264-290.
- FINNAN, Christine y Henry M. Levin (2000), "Changing Schools Cultures", en Helbert Altrichter y John Elliot (eds.), *Images of Educational Change*, Buckingham, Open University Press, pp. 87-98.
- FITZALLEN, Noleini y Natalie Brown (2016), "Turning Good Ideas into Quality Research", en Si Fan y Jill Fielding-Wells (eds.), *What is Next in Educational Research?*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 3-11.
- FRAENKEL, Jack R. y Norman E. Wallen (2003), *How to Design and Evaluate Research in Education*, Nueva York, McGraw-Hill.
- GARCÍA-Varcácel Muñoz-Repiso, Ana y Verónica Basilotta Gómez-Pablos (2017), "Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de educación primaria", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 1, núm. 35, pp. 113-131.
- HAMMERSLEY, Martyn (2004), "Action Research: A contradiction in terms?", *Oxford Review of Education*, vol. 2, núm. 30, pp. 165-181.
- HASNI, Abdelkrim, Fatima Bousadra, Vincent Belletête, Ahmed Benabdallah, Marie-Claude Nicole y Nancy Dumais (2016), "Trends in

- Research on Project-Based Science and Technology Teaching and Learning at K-12 Levels: A systematic review”, *Studies in Science Education*, vol. 2, núm. 52, pp. 199-231.
- HELLE, Laura, Paivi Tynjälä y Erkki Olkinuora (2006), “Project-Based Learning in Post-Secondary Education: Theory, practice and rubber sling shots”, *Higher Education*, vol. 51, núm. 2, pp. 287-314.
- HUBERMAN, A. Michael y Matthew Miles (1994), “Data Management and Analysis Methods”, en Norman K. Denzin e Yvonna Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, Sage Publications, pp. 428-444.
- IWAMOTO, Darren H. (2013), *The Effects of Project-Based Learning on Student Achievement in Psychology: An action research study*, Tesis Doctoral, Minneapolis, Capella University.
- KEMBER, David (2000), *Action Learning and Action Research: Improving the quality of teaching and learning*, Londres, Kogan Page.
- KEMMIS, Stephen (1990), “Action Research”, en John P. Keeves (ed.), *Educational Research, Methodology, and Measurement: An international handbook*, Oxford, Pergamon Press, pp. 42-49.
- KEMMIS, Stephen (2009), “Action Research as a Practice-Based Practice”, *Educational Action Research*, vol. 3, núm. 17, pp. 463-474.
- KOKOTSAKI, Dimitra, Victoria Menzies y Andy Wiggins (2016), “Project-Based Learning: A review of the literature”, *Improving Schools*, vol. 3, núm. 19, pp. 267-277.
- KOSHY, Valsa (2005), *Action Research for Improving Practice: A practical guide*, Londres, Paul Chapman Publishing.
- LÁZARO, Paula (2017), “Innovaciones metodológicas para la sociedad digital: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje colaborativo, *flipped classroom* e inteligencias múltiples”, *Tendencias Pedagógicas*, núm. 30, pp. 339-354.
- LANKSHEAR, Colin y Michele Knobel (2004), *A Handbook for Teacher Research: From design to implementation*, Maidenhead, Open University Press.
- LEWIN, Kurt (1946), “Action research and minority problems”, en Gertrude W. Lewin (Ed.) *Resolving Social Conflicts*, New York, Harper & Row, pp. 201-216.
- LEWIN, Kurt (1947), “Frontiers in Group Dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research”, *Human Relations*, vol. 1, núm. 5, pp. 142-153.
- LÓPEZ, Ana M. y Aurora Lacueva (2008), “Projects in a Sixth-Grade Classroom: Entering a bumpy but promising road”, *Educational Action Research*, vol. 2, núm. 16, pp. 163-185.
- LORENTE, José Ignacio (2015), “Investigación-acción y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 7, pp. 97-115.
- MARKHAM, Thom, John Larmer y Jason Ravitz (2003), *Project Based Learning: A guide to standards-focused project based learning*, Oakland, Buck Institute for Education.
- MCKERNAN, James (1999), *Investigación-acción y currículum*, Madrid, Ediciones Morata.
- MCFINIFF, Jean y Jack Whithead (2016), *Action Research for Teachers: A practical guide*, Nueva York, David Fulton Publishers.
- MERTLER, Craig A. (2009), *Action Research. Teachers as researchers in the classroom*, Thousand Oaks, Sage.
- O’NEIL, Michael y Lorna Jackson (1983), “Nominal Group Technique: A process for initiating curriculum development in higher education”, *Studies in Higher Education*, vol. 2, núm. 8, pp. 129-138.
- PELTON, Robert P. (2010), *Action Research for Teacher Candidates. Using classroom data to enhance instruction*, Plymouth, Rowman and Littlefield Education.
- PHILLIPS, Kenneth H. (2008), *Exploring Research in Music Education and Music Therapy*, Oxford, Oxford University Press.
- PIGGOT-Irvine, Eileen (2006), “Sustaining excellence in experienced principals? Critique of a professional learning community approach”, *International Electronic Journal for Leadership Learning*, vol. 10, núm. 16, pp. 1-13.
- RAMÍREZ, Vicente, Rosario Padiá, Beatriz Torres, Juan José Chinchilla, Concepción Suárez, José Luis Chinchilla, Sergio González y Mar Cepero (2017), “The Effect of a ‘PBL’ Physical Activity Program Based Methodology on the Development of Values in Spanish Primary Education”, *Journal of Human Sport and Exercise*, vol. 4, núm. 12, pp. 1310-1327.
- RAHMAN, Saemah, Ruhizan M. Yasin y Siti F.M. Yasin (2011), “The Implementation of Project-Based Approach among Preschoolers: A collaborative action research project”, *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 3rd World Conference on Educational Sciences, WCES-2011*, vol. 15, pp. 284-288.
- RAMOS, Pablo (2017), “Surveying the Differences between Academic and Practitioner Researchers in Music Education in Spain”, *Revista Crónica*, núm. 2, pp. 107-118.
- RIEL, Margaret (2007), *Understanding action research*, Los Ángeles, Center for Collaborative Action Research.
- ROY, Mario y Paul Prévost (2013), “La recherche-action: origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion”, *Recherches Qualitatives*, vol. 2, núm. 32, pp. 129-151.
- SATARIYAN, Adnan y Browyn Reynolds (2016), “A Reflective Model for Action Research”, en Si Fan y Jill Fielding-Wells (eds.), *What is Next*

- in *Educational Research?*, Rotterdam, Sense Publishers, pp. 21-28.
- SCHAENEN, Ina, Angela Kohnen, Pablo Flinn, Wendy Saul y Jane Zeni (2012), "'I' is for 'Insider': Practitioner research in schools", *International Journal of Action Research*, vol. 1, núm. 8, pp. 68-101.
- SEE, Beng H. y Dimitra Kokotsaki (2015), *Impact of Arts Education on the Cognitive and Non-cognitive Outcomes of School-Aged Children. A review of evidence*, Durham, Education Endowment Foundation.
- SMITH, John (2011), *Critical Pedagogy for Social Justice*, Nueva York, Continuum Books.
- SPENCER, Joi A. y Sarina C. Molina (2017), "Mentoring Graduate Students through the Action Research Journey Using Guiding Principles", *Educational Action Research*, vol. 26, núm. 1, pp. 144-165.
- STENHOUSE, Lawrence (1975), *An Introduction to Curriculum, Research and Development*, Londres, Heinemann.
- THOMAS, John W. (2000), *A Review of Research on Project-Based Learning*, San Rafael, Autodesk Foundation.
- TRUJILLO, Fernando (2017), "Aprendizaje basado en proyectos: líneas de avance para una innovación", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, octubre-diciembre, núm. 78, pp. 42-48.
- VALLS, Silvia (2016), *La enseñanza basada en el aprendizaje digital por proyectos. Estudio de caso: New Teach Odessa High School, Texas*, Tesis de Doctorado, Madrid, Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- VELEZ, Felipe (2010), *Meeting the Needs of English Learners in Project-Based Learning Schools*, Tesis Doctoral, Los Ángeles, University of California.
- WILLIAMS, Simon (2017), "Investigating the Allocation and Corroboration of Individual Grades for Project-Based Learning", *Studies in Educational Evaluation*, núm. 53, pp. 1-9.
- WURDINGER, Scott, Jean Haar, Robert Hugg y Jennifer Bezon (2007), "A Qualitative Study Using Project-Based Learning in a Mainstream Middle School", *Improving Schools*, vol. 2, núm. 10, pp. 150-161.
- YANG, Harrison H. (2012), "The Development of Collaborative Action Research through Cloud Computing Document-Sharing Services and Blended Learning Process", en Simon K.S. Cheung, Joseph Fong, Lam-For Kwok, Kedong Li y Reggie Kwan (eds.), *Hybrid Learning. ICHL 2012. Lecture Notes in Computer Science*, vol. 7411, Berlín, Springer, pp. 99-108.

Repensando la educación

Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos

MARC PALLARÈS PIQUER* | ÓSCAR CHIVA BARTOLL**
JORDI PLANELLA*** | RAMÓN LÓPEZ MARTÍN****

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre la doble condición de las reformas educativas requeridas en las sociedades avanzadas: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social. A nivel metodológico se plantea una hermenéutica de las principales representaciones del cambio educativo, y se subraya que las reformas no deben subordinarse sólo a las necesidades sociológicas del momento. En esta línea, se exponen las demandas de cambio acaecidas a partir de PISA, así como las críticas que este modelo de evaluación ha recibido. Los principales resultados de los estudios internacionales analizados indican que comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no permite aseverar que los mismos vínculos “causa-efecto” sean generalizables a todos los países. En conclusión, se insiste, por una parte, en la necesidad de atender al contexto social que ha de acoger cada reforma educativa y, por otra, en la necesidad de actuar en todos los ámbitos del sistema.

The purpose of this article is to reflect on the dual nature of educational reforms required by advanced societies: as an element of political-sociological knowledge, and as a social regulatory action. On the methodological level, the paper proposes a hermeneutic reading of the primary representations of educational change, and underscores that reforms should not be subordinated solely to the sociological needs of the moment. Accordingly, it identifies demands for change that emerged with PISA, as well as the critiques that this assessment model has received. The main results of the international studies analyzed show that comparison of educational systems and students based on PISA fails to prove that the same cause-and-effect relations can be generalized to all countries. In conclusion, it is found to be important, first, to address the social context in which each educational reform will be applied, and second, to act in all spheres of the system.

Palabras clave

Reforma educativa
PISA
Política educativa
Sistema educativo
Eficacia escolar

Keywords

Educational reform
PISA
Educational policy
Educational system
School efficacy

Recepción: 15 de mayo de 2018 | Aceptación: 12 de noviembre de 2018

- * Profesor del Departamento de Pedagogía de la Universidad Jaume I de Castellón (España). Líneas de investigación: sistemas educativos; historia de la educación; filosofía de la educación; uso de las nuevas tecnologías como herramientas escolares; pedagogías emergentes; implementación de metodologías como el ApS; estudios corporales. CE: pallarem@uji.es
- ** Profesor del Departamento de Educación y Didácticas Específicas de la Universidad Jaume I de Castellón (España); Líneas de investigación: innovación educativa; aprendizaje-servicio; educación física. CE: ochiva@uji.es
- *** Catedrático de Teoría e Historia de la Educación; director de la Cátedra Fundación Randstad-UOC sobre Discapacidad, Empleo e Innovación Social en la Universitat Oberta de Catalunya (España). Líneas de investigación: estudios corporales; *disability studies*; pensamiento pedagógico y social contemporáneo. CE: jplanella@uoc.edu
- **** Catedrático de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de València (España). Líneas de investigación: perspectiva histórica de la escuela; dimensión social de la política educativa; innovación docente para la mejora de la calidad educativa. CE: rlopez@uv.es

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos son acuerdos sociales consensuados con base en convicciones y decisiones humanas de diversa índole. Al no tratarse de sistemas estructurales naturales, están continuamente abiertos a reformas y cambios que, a menudo, se ven condicionados por las transformaciones de los sistemas educativos que se llevan a cabo en otros lugares. En particular, Domínguez (2016: 51) explicita que los cambios son

...aquellas modificaciones, ajustes, reajustes o transformaciones de los paradigmas educativos y didácticos globales y sectoriales realizadas por los educadores individuales, por los diferentes equipos de educadores, por los claustros, por los equipos directivos, por los consejos escolares, por las Conserjerías autonómicas de educación o por el Ministerio estatal de Educación.

Actualmente, no hay sociedad avanzada que se precie de serlo que no proponga cambios de cierta relevancia, tanto en el funcionamiento de los sistemas de educación como en la orientación de las políticas que los rigen. No obstante, en muchas ocasiones las peticiones de cambio(s) educativo(s) demandadas por los diferentes agentes sociales

...rozan las aristas de la utopía, pecan de romanticismo y caen por el peso de su propia idealización. A los intentos de mejora a veces les falta un principio de realidad, es cierto. Y, al mismo tiempo, muchas veces al pesimismo pedagógico le faltan contraargumentos (Murillo y Krichesky, 2015: 70).

Labaree (2010: 13) se muestra más escéptico, si cabe; llega a afirmar que “el sistema

escolar tiene una mente propia y que intentar cambiar su rumbo es como pretender virar en redondo con un buque de guerra”. Basa su falta de confianza en la instauración de reformas escolares en dos argumentos: el primero es que los cambios se producen básicamente por la presión que llevan a cabo padres y madres (que, según Labaree, más allá de plantearse reformas sociales globales, se limitan a preocuparse por sus intereses particulares). El segundo argumento pone énfasis en las idiosincrasias internas del sistema educativo, que a menudo se convierten en sus propios espejos y, en consecuencia, dificultan la posibilidad de estructurar, de manera rigurosa y efectiva, la implantación de metodologías adaptadas a contextos educativos abiertos al aprendizaje activo y creativo. En este sentido, es significativa la contradicción resultante, pues la inercia de los sistemas educativos hace que “el realismo de la práctica como origen del cambio paradójicamente acredite los propios objetos de la escuela. La preocupación por el cambio se convierte en producir variaciones de lo que ya existe” (Popkewitz *et al.*, 2015: 31).

La década de los noventa del siglo XX se caracterizó por la existencia de investigaciones sobre la eficacia escolar y por movimientos de mejora de la escuela (Harris y Chrispeels, 2008; Hopkins y Reynolds, 2001; Murillo, 2008). La eficiencia escolar detectaba y analizaba los parámetros socioeducativos a partir de los que se pretendía determinar la optimización de recursos; el campo de la mejora escolar, en cambio, proponía pautas y estrategias para introducir cambios lo suficientemente relevantes como para fijar actuaciones prácticas (y efectivas) dentro de las aulas.

En esta misma década¹ también hubo intentos de conjuntar ambos campos y crear una corriente teórico-práctica denominada *mejora de la eficacia escolar*. Este proceso vino

¹ La década de los noventa fue la del interés en América Latina por la calidad de la educación, junto con la necesidad de impulsar la formación de capital humano para el desarrollo económico y social (Braslavsky, 1999). En este sentido: “La reforma —en muchos casos a través de la sanción e implementación de nuevas leyes generales de educación— fue un fenómeno común a casi todos los países latinoamericanos, en un movimiento que proponía los cambios educativos más profundos desde la instauración de los sistemas educativos nacionales de fines del

acompañado de voces que reclamaban que la educación debía erigirse en la solución de muchos de los problemas que las sociedades debían afrontar. Se trataba de demandas que otorgaban a los sistemas educativos la capacidad de resolver problemas sociales que, en realidad, aún hoy persisten. Pero, ¿cómo se pueden integrar estas demandas de mejora escolar dentro de la petición de soluciones que encajen con los retos sociales que desde el ámbito político se le reclaman a las instituciones escolares?

De todas estas cuestiones se hablará en las páginas que siguen, a partir de tres convicciones:

- La primera, que los cambios pierden su esencia como categorización antropológico-educativa si renuncian al análisis de las relaciones personales y del contexto sociológico en el que se insertan.
- La segunda, que cualquier reforma debe impulsar un sistema educativo que acepte que los centros dispongan de suficiente autonomía para innovar y elegir los cambios externos que necesiten sus propias dinámicas internas.
- La tercera, que es tan importante uniformar decisiones (políticas, pedagógicas y psicosociales) como lo es articular la pluralidad de los diversos órdenes educativos.

A la postre, los cambios educativos son actuaciones intencionales que deben ser guiadas por objetivos; en consecuencia, para promover y fijar un cambio educativo se necesita de reflexiones y marcos de actuación circunscritos a varias disciplinas. No se trata tanto de reclamar transversalidad para los objetos de conocimiento de la educación, sino

de evidenciar su doble condición: como elemento de conocimiento político-sociológico y como acción reguladora social.

LAS REPRESENTACIONES DEL CAMBIO EDUCATIVO

Las sociedades evolucionan y los sistemas educativos precisan ser estructurados en función de las transformaciones acaecidas en estas sociedades. Las reivindicaciones praxiológicas de la práctica educativa necesitan cambios en el tiempo, pues son los contextos los que determinan las necesidades que deben ser ejecutadas mediante las acciones educativas. No obstante, desarrollar cambios en el ámbito educativo “no es resumible a un actuar tecnocrático, o a un hacer pragmático. Reformar está gobernado por valores, y delimita un intento de remodelación de unas y otras circunstancias sociales a la luz de esos valores” (Zufiaurre y Hamilton, 2015: 197).

Las acciones de cambio son procesos tecnológicos, puesto que se estructuran deliberadamente para establecer nuevos cursos en el interior del sistema escolar (Valero *et al.*, 2017), en alguno de sus subsistemas (el proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo) o de sus componentes (la introducción de una nueva metodología de evaluación, la instauración de otro modelo de organización escolar, etc.) (Romero, 2004).

Durante el transcurso del siglo XX se instauró la idea de que “los mejores [sistemas educativos] no sólo son los mejores sino que... sirven de modelo para los países peores, como expresión del ideal que éstos deben seguir en su desarrollo” (Tröhler, 2015: 40), esencialmente en el contexto europeo. Esto hizo posible que países como Croacia, en un afán por adoptar decisiones que habían funcionado en

siglo XIX y principios del XX” (Gorostiaga y Tello, 2011: 366-367). Las políticas educativas de la década de 1990 se centraron en ensanchar la escolaridad obligatoria así como en la profundización de la descentralización administrativa, el fomento de la autonomía escolar, la fijación de sistemas de medición de la calidad (rendimiento académico del alumnado), el interés por la modernización curricular, el desarrollo docente y la focalización en los grupos sociales más abandonados (Gajardo, 1999; Fischman *et al.*, 2003).

otros sistemas educativos, aprobara numerosos paquetes legislativos en tan sólo cuatro años (1990-1994).

En la misma época, Dinamarca promulgó tres leyes educativas relevantes, relacionadas cada una de ellas a los tres principales niveles: una para la escuela obligatoria (la *Folkeskole*), otra para las escuelas secundarias y profesionales, y una tercera para la educación superior. Y en Francia se aprobaron un total de 158 medidas etiquetadas como “un nuevo contrato para la escuela”.

Unas décadas antes, en los sesenta, en palabras de un responsable de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE):

Desde el punto de vista de la política práctica, la consideración que realmente influye en los responsables políticos, e incluso en las propias personas, es la comparación con otros países. En este sentido, las naciones se parecen a las personas: quieren estar a la misma altura que otros (Harbinson, 1966: 54).

Meyer y Ramírez (2000: 15) demostraron que ya durante el último tercio del siglo XIX los intentos de aproximación de unos sistemas educativos a otros fueron manifestaciones de hechos culturales exógenos, expresiones no sólo de atributos nacionales particulares, sino de “los objetivos modernos estándares y las estrategias comunes para alcanzarlos”.

Hasta después de la Segunda Guerra Mundial, la mayor parte de los sistemas educativos europeos mantenían el legado de una tradición social y económicamente selectiva, cosa que en la década de los cincuenta llevó a los dirigentes políticos de muchos Estados a pretender superar ese fuerte selectivismo social y económico, que prácticamente siempre se cobijaba en la necesidad de fomentar el rigor intelectual en el seno de las escuelas (García Garrido, 1995).

En la mayoría de sistemas educativos actuales disponemos de programas escolares

estructurados para asentar y proyectar el *ideal de ciudadano* (Tröhler, 2015). Entendemos la ciudadanía en una doble dimensión: una en la que se plasman los derechos y obligaciones, y otra colectiva, de identidad nacional (García, 2005). Un país que ha centrado sus esfuerzos por llevar esto hasta las últimas consecuencias en todas sus reformas educativas es Bolivia, donde

...cada reforma buscó la formación de una ciudadanía; en el caso de la liberal planteó la identidad boliviana; la nacionalista apuntó hacia el mestizaje como ideal ciudadano; la neoliberal por la construcción de una ciudadanía pluricultural y plurilingüe; y la sociocomunitaria hacia una ciudadanía intercultural y descolonizada (Iño, 2017: 144).

Sin embargo, las reglas y las prácticas educativas que se desarrollan no siempre se basan en modelos pedagógicos y culturales heredados (Chenet *et al.*, 2017), ni responden a sistemas de razonamiento armonizados con las necesidades de la sociedad del ya bien entrado siglo XXI. Las reformas educativas que se han ido implantando en diferentes partes del mundo, en las últimas décadas, en muchas ocasiones no vienen acompañadas de campos de actuación que se desarrollen, a la par, fuera de las escuelas (en consonancia con la dinámica de funcionamiento de las escuelas), pues se trata de reformas que generalmente son impulsadas como configuraciones sociales que se limitan a ser reguladas institucionalmente.

Todo cambio educativo se gesta a partir de una política educativa (Ricardo y Bresciano, 2015), sin embargo, gran parte de los cambios que se vienen proponiendo en las dos últimas décadas desde el estamento político hay que enmarcarlos en una coyuntura en la que “los políticos... no tienen interés en implementar las reformas que teóricamente respaldaban” (Rodríguez Romero, 2000: 33); por eso, Hernández Nodarse (2017: 20) argumenta que una parte de los fracasos en la apuesta por

cambios educativos en diferentes partes del mundo se deben a “las desacertadas políticas y estrategias establecidas, al desarrollo insuficiente o a la ineficacia de las capacitaciones... efectuadas, así como a la frecuente tendencia al formalismo y a la rutina, de la mano de ciertos esquemas y modos de actuación”.

En este sentido, algunos de los cambios educativos planteados en las dos últimas décadas —tanto en Europa como en América— no han aportado mejoras en los sistemas educativos en los que se insertaron por culpa de la falta de solidez en la *bidimensionalidad* de unas políticas públicas que:

Por un lado, son acciones de política, en tanto se orientan a realizar objetivos de interés y beneficio social general (en el marco de las prescripciones constitucionales y legales), y por el otro, son acciones que se sustentan en un razonamiento técnico-causal con el fin de alcanzar los objetivos deseados y conseguir que las intenciones de los gobernantes se vuelvan hechos sociales (Aguilar, 2010: 17).

Son muchos los ejemplos que aquí se podrían aportar. Una investigación de Albarca (cit. en Cabrera, 2016) sobre la ejecución de la reforma en Costa Rica del sistema de promoción escolar en secundaria puede servir como ejemplo. Dicha investigación encontró que, tras la implantación de la reforma, “hay un rechazo mayoritario por parte del personal docente sobre la política de promoción académica que permite al estudiantado repitente adelantar cursos del siguiente nivel”. Por eso no nos debe extrañar que se esté produciendo una “pérdida progresiva de certezas acerca de que ocurra en la educación lo que las reformas establecen” (Cabrera, 2016: 194).

Para evitar esto, nos postulamos a favor de considerar que cualquier sociedad que se plantee cambios en su sistema educativo precisa concretar en qué nivel ambiciona implementar estos cambios. Retolaza (2010) menciona tres niveles:

- El operativo: se refiere a la modificación de las circunstancias en las que se insertan las prácticas educativas.
- El ontológico: encargado de proponer todo aquello que se hace necesario sustituir en las estructuras existentes.
- El epistemológico: se centra en los cambios de los principales patrones. Esto hace posible que cualquier (nuevo) diseño educativo sea compatible con —y necesario para— insertar una planificación educativo-social acorde a cada actuación pedagógica, que deberá ser guiada por principios de educación y de intervención pedagógica. De esta manera, para implementar diseños educativos desde el nivel epistemológico, “no sólo tenemos que entender los componentes de ‘ámbito educación’, sino... implementar una acción educativa concreta, controlada y programada desde la actividad común de los educandos, usando medios internos y externos convenientes en cada circunstancia” (Tourrián, 2016: 207).

Diversos autores han demostrado que los cambios educativos (implementados en lugares muy diversos) que realmente han desembocado en mejoras sociales durante las últimas décadas, lo han hecho desde el tercer nivel, el epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles (Corvalán y McMeekin, 2006; Elliot, 2000; Terigi, 2010). Esto abre la puerta a futuras investigaciones que puedan completar aquellas como la de Oviedo y Oviedo (2017), que ponen como ejemplo la reforma que entró en vigor en el curso 2013-2014 en México y que “obliga al Estado a proporcionar educación media superior”. No obstante, que la reforma devenga en un avance social siempre dependerá de si, tras la concreción epistemológica, el ámbito político proporciona los recursos necesarios, la pedagogía describe los parámetros ontológicos a sustituir, y la sociedad está

preparada para las transformaciones operativas que la reforma lleva implícitas.

De hecho, cualquier logro o avance social es identificado epistemológicamente por alguna forma o manifestación de conocimiento que, a su vez, debe ser siempre “identificada ontológicamente como ámbito de realización con significación intrínseca en sus términos” (Tourinán y Sáez, 2015: 277). Aquí subyace una concepción diltheyana del entendimiento, pues el método de la investigación que permite entender los patrones hace posible que la naturaleza “se explique” (en este caso la naturaleza del cambio) y la vida psíquica “se comprenda”. De esta manera, entendemos que la comprensión del hecho educativo viene a representar una asunción antropológico-metodológica que nos enmarca dentro de las ciencias humanas.

En la década de los noventa, Suecia implantó un cambio educativo que introdujo un sistema de calificación basado en “criterios” establecidos en los programas de las asignaturas (hasta entonces las calificaciones se daban en relación a normas de referencia). Este sistema se desarrolló con la pretensión de que el cambio aportara elementos de mejora escolar al servicio del alumnado (Skolverket, 2011). Sin embargo, diferentes investigaciones demuestran que el cambio no comportó las mejoras de rendimiento anheladas (Olsson, 2011); lo mismo pasó con las distintas reformas del sistema de evaluaciones externas en Inglaterra (Isaacs, 2010). Tanto en un caso como en el otro se trata de transformaciones que otorgaban al cambio educativo su función de progreso social sin haber sistematizado previamente seguimientos acerca de la evolución de los aprendizajes de su alumnado.

De esta manera, tal como ocurrió también en la introducción de pruebas de gran escala implantadas en algunos puntos de la geografía mexicana (Martínez Rizo, 2015), las administraciones públicas pretendieron aumentar la calidad de la educación con base en ciertos cambios que no fueron capaces de diseñar y

organizar sus acciones pedagógico-evaluadoras en forma de red. Antes de implementar cambios como éstos, lo que realmente se hace necesario es que se problematice la cuestión, es decir, que se establezcan los mecanismos para poder disponer y acordar perspectivas y procedimientos entre los diferentes agentes sociales.

Este consenso en la disposición de mecanismos también falló en los programas de reforma que el gobierno de Argentina promulgó en 2009 en 1 mil 500 centros de secundaria con alumnado de bajo ingreso y elevados índices de abandono escolar. A pesar de dotar a los centros de partidas económicas y de otorgarles un cierto grado de libertad para que fijaran estrategias concretas para superar sus problemas, los resultados no fueron los esperados (Dussel, 2012). La localización de la población en peligro de exclusión y la propuesta de programas especializados resultaron adecuadas, pero la voluntad real de transferencia de la responsabilidad a los centros, ciertamente fue insuficiente.

Una vez más, los esfuerzos se focalizaron exclusivamente en los niveles operativos y ontológicos explicados por Retolaza (2010), puesto que el cambio en forma de reforma educativa no fue completado ni constituido para ser entendido como un hecho social armonizado con una acción pedagógica lo suficientemente *libre* para implicar una conjunción de autonomía (estratégica, de acción real en los centros, etc.) y responsabilidad. Al fin y al cabo, actuaciones como ésta demuestran que la acción pedagógica orientada a implementar cambios no se puede reducir a una acción social general, porque la acción pedagógica implica a ambas como parte de un proceso que se mueve siempre hacia la asimetría (Pallarès y Chiva, 2017): asignar a la acción pedagógica el mismo carácter *de acción* que a una medida legislativa sobre horarios comerciales, por explicitar un ejemplo muy concreto perteneciente a otro ámbito social, conlleva un mal funcionamiento de los métodos reconstructivos que, como se ha demostrado a lo largo de

la historia, resultan verdaderamente efectivos como ejes sociales de cambio.

Las demandas de cambio que no fructificaron comparten una característica: no habían determinado análisis axiológicos que posibilitaran que las acciones desplegadas se orientasen en la dirección pretendida para establecer no ya (sólo) la eficacia, sino la consistencia del plan de acción que este cambio pretendía instaurar. En este sentido, por ejemplo,

...el éxito educativo de los alumnos de Corea del Sur debe gran parte de su mérito a toda una serie de estructuras, presiones, valores y objetivos que están presentes en la cultura escolar y en la sociedad coreana, más que sólo a virtudes intrínsecas de las escuelas de este país (García y Arechavaleta, 2011: 203).

Así, el éxito se explica por la ejecución —en la acción educativa— de ajustes desarrollados en una función de educar a la que no se le otorga solamente materia propia del área de experiencia cultural como recurso en la instrucción, sino un despliegue riguroso de elementos del “ámbito” de la educación presentes en el planteamiento educativo de cada intervención concreta.

En este sentido, son significativas las palabras de Egido Gálvez en su investigación sobre las reformas educativas llevadas a cabo en torno a la estructuración de los tiempos escolares en sistemas educativos de todo el mundo:

El análisis de las motivaciones que subyacen a las reformas realizadas... permite perfilar... [que hay] países que han llevado a cabo las reformas basándose... en las demandas sociales o en la presión de algunos sectores hacia los políticos, como es el caso de Francia, o en razones puramente económicas, como en Italia. En estos países podría considerarse que no se han tenido en cuenta las recomendaciones derivadas de la investigación a la hora de modificar los tiempos escolares (Egido, 2011: 273).

Como indica Kane (2013), en casos como éstos los indicadores que tienen al alcance los responsables políticos que promueven y establecen legislativamente estos cambios educativos no suelen disponer de informaciones teórico-prácticas objetivas y acreditadas por la investigación empírica.

Lao (2015) contabiliza 48 países que adoptaron reformas en educación superior centradas en la consolidación de la calidad (*quality assurance*) durante el periodo de 1983-2010. Los pioneros fueron Nueva Zelanda, Gran Bretaña, Francia y los Países Bajos. Dentro de lo que fue el sistema situado en la órbita soviética, los primeros fueron Polonia y la República Checa. Es evidente que hoy asistimos a muchas reformas de la educación superior en multitud de lugares, muchas de ellas con un marcado sustrato neoliberal (Verger *et al.*, 2013).

Así pues, lo que resulta realmente efectivo no es preocuparse únicamente por mejorar el funcionamiento de las instituciones, sino proponer estudios integrales estratégicos que configuren sistemas educativos que promuevan y lleven a cabo las siguientes pautas (Murrillo y Krichesky, 2015):

- El análisis y la comprensión de dificultades presentes en los centros escolares en función de las coyunturas del contexto.
- Ofrecer respuestas a las problemáticas sociales y culturales de la comunidad a partir de intervenciones escolares concretas.
- Instaurar redes de cooperación para el desarrollo de proyectos en conjunto.

A la postre, se trata de que los cambios educativos no sigan estructuras de *cambio* subordinadas a algunas de las necesidades sociológicas (incluso electorales) del momento, sino que se tengan presentes aquellas necesidades nucleares del conocimiento de la educación que permitan evidenciar que hay disfunciones socioeducativas que pueden ser

afrontadas mediante replanteamientos pedagógicos. En este sentido, las funciones de la docencia, la reestructuración del sistema educativo y la aplicación de las investigaciones académicas son dimensiones distintas, pero complementarias, dado que sus funciones se ejercen en un sistema en el que docencia y organización escolar van de la mano; esto “porque todas ellas se ejercen para lograr una educación de calidad, con el objetivo general de mejorar la educación la intervención pedagógica” (Tourrián, 2016: 256).

LA MAREA DE DEMANDAS DE CAMBIOS A PARTIR DE PISA

Durante el siglo XX la presión para que las escuelas presentaran cuentas por el rendimiento escolar y por la calidad de la educación fue en aumento (Elmore, 2010). Las últimas dos décadas se han caracterizado por la implementación de una serie de reformas educativas relativamente generales que, en contextos y lugares muy diversos (e incluso alejados), comparten una serie de objetivos:

- Mejorar la calidad del servicio.
- Conseguir una mayor igualdad en el acceso a la educación.
- Revisar los contenidos que conforman el currículo.
- Responder a las necesidades y/o debilidades detectadas en las evaluaciones internacionales, principalmente, el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés).

Dos fueron los acontecimientos que, a nivel mundial, incentivaron la necesidad de reformar los sistemas educativos en el pasado siglo XX. El primero fue la crisis del Sputnik de

1957, ya que, en cierta manera, su lanzamiento provocó una especie de pedagogización de la guerra fría, como evidencian estas palabras del presidente estadounidense Hoover:

El problema es que de nuestras instituciones de enseñanza superior salen quizá menos de la mitad de científicos e ingenieros de los que salían hace siete años. Los mayores enemigos de la humanidad, los comunistas, obtienen dos y posiblemente tres veces más que nosotros... El hecho inapelable es que los centros de enseñanza media no proporcionan a los jóvenes los requisitos de entrada a la universidad que ésta debe exigir para formar a científicos e ingenieros (“Education: What price life adjustment?”, 1957: s/p).

El segundo acontecimiento fueron los informes PISA. Aunque en algunas partes del mundo, como es el caso de algunos países de América Latina,² no hubiese una sólida tradición en lo referente a evaluaciones del aprendizaje en gran escala, en el año 2000 PISA consiguió lo que otras pruebas como el NAEP (National Assessment of Educational Progress)³ no habían logrado: a través del impulso de la OCDE, se consolidó como un proyecto de unidad de análisis a nivel internacional (Jornet, 2016).

La expansión y aceptación de las pruebas internacionales de educación por parte de países pertenecientes a culturas y ubicaciones muy diversas se debe al hecho de que las pruebas se convirtieron en procedimientos de rendición de cuentas en sí mismos; además, desarrollan un papel funcional significativo, que muestra posicionamientos ideológicos sobre los vínculos latentes entre la escolarización y la sociedad (Kamens y McNeely, 2010). De hecho, desde los noventa ha sido habitual que en muchos países, tanto del ámbito anglosajón como del mediterráneo y latinoamericano,

2 A excepción de Chile, no fue hasta la década de los noventa cuando se extendieron por América Latina las pruebas estandarizadas, tanto en programas nacionales como internacionales (Wolff, 2004).

3 NAEP y PISA no pueden considerarse pruebas equivalentes; no obstante, “PISA podría aprender de NAEP su diseño longitudinal y su énfasis curricular” (Fernández Cano, 2016: 6).

los sistemas educativos, las investigaciones y las administraciones públicas encargadas de tomar decisiones en lo referente a la educación determinen espacios de cooperación para desarrollar sistemas de rendición de cuentas (Linn, 2003).

Aunque se escapa de los objetivos de este artículo realizar un análisis exhaustivo de PISA, sí conviene tener en cuenta que este programa toma como referencia los logros del alumnado cuando, en realidad, las legislaciones educativas de cualquier país suelen ser más ambiciosas, y priorizan, como finalidad del sistema educativo, la formación integral de la persona y sus consecuencias para el desarrollo humano y el cambio social (Jornet, 2016).

Las primeras objeciones al respecto llegaron en el año 2003, cuando Prais (2003) puso en duda el constructo existente en los instrumentos evaluadores de PISA. Asimismo, Brown *et al.* (2007) cuestionaron la solidez de los resultados y afirmaron la inconveniencia de crear puntuaciones añadidas a partir de respuestas. Por su parte, Drechsel *et al.* (2011) explicitaron una serie de problemas metodológicos subyacentes en PISA y, más recientemente, Carabaña (2015) ha puesto en duda la validez de dicho programa al considerar que no es una herramienta adecuada para evaluar cuál es el papel de la escuela. En concreto, este autor denuncia que las pruebas PISA gradúan competencias condicionadas por la experiencia del alumnado, y no conocimientos asimilados en los centros escolares. Tras examinar minuciosamente las pruebas y los resultados de PISA, Carabaña asevera que las competencias que las pruebas incluyen tienen muy poca vinculación con las escuelas y:

Más aún, ni siquiera dependen de los cambios pedagógicos y políticos que el propio programa propone. El problema identificado por Carabaña pondría en entredicho uno de los objetivos principales del programa: ayudar a la mejora de las escuelas. Así, aunque se reconoce la extensa y profunda información que

la OCDE proporciona a través de su estudio PISA, la misma no sería de utilidad para orientar las reformas escolares (Rodrigo, 2015: 161).

Todo esto implica tener que interpretar el conjunto de diferencias causales que se derivan de los estudios PISA, puesto que, como la propia OCDE recuerda, “nunca la correlación es sinónimo de causa, siempre es pertinente... tener presente que PISA no mide causa y efecto” (OCDE, 2013: 29) y, además,

...se puede afirmar que los datos de PISA, por sí solos, no son suficientes para determinar los niveles de avance en el logro educativo que alcanzan los países; además de que es necesario contextualizar sus resultados en la situación particular de cada país (Márquez Jiménez, 2017: 10).

A pesar de estas objeciones y consideraciones, que nos llevan a ser conscientes de que PISA no ofrece resultados por escuela (y menos aún por alumno), sino sobre el sistema educativo en su conjunto, se producen investigaciones que se centran en la transferencia de políticas que, cada vez que se publica un informe PISA, analizan cómo determinados países reciben el éxito en los resultados de otros países, y hacen interpretaciones totalmente dispares de una misma realidad (Steiner-Khamsi, 2015).

Sin embargo, consideramos que la principal aportación de PISA es su ejecución como elemento analítico, realizado empíricamente, que proporciona información que después puede ser utilizada para planificar cambios educativos en un nivel “más fino del que permiten las nociones de tradición, paradigma o marco de investigación” (Valladares, 2017: 187). PISA es, por consiguiente, un mecanismo analítico que ha generado muchas investigaciones, esencialmente cuantitativas, enfocadas desde paradigmas socio-críticos, que en el futuro precisará de más entidad y rigor metodológicos “prestando una atención creciente

al desarrollo de datos longitudinales... necesitando, antes, elaborar comparaciones entre aplicaciones que elaboren tendencias longitudinales para mostrar la evolución de los sistemas educativos en un plano comparativo internacional” (Fernández Cano, 2016: 12) y, como muy acertadamente apunta Hanberger (2014), asegurándose de que los instrumentos que se utilizan sean similares de una convocatoria a otra, aunque se establezcan nuevos ítems y algunas modificaciones.

De esta manera, y aun siendo conscientes de algunas de las limitaciones aportadas por las investigaciones citadas en este apartado, PISA presenta instrumentos, datos, etcétera, que responden a la racionalidad práctica, es decir, aporta una información referida a los fines, los parámetros y los medios en los que se despliega la acción educativa en cada contexto concreto. A esto hay que añadir que PISA ha servido para despertar, en muchos sectores sociales, la necesidad de hacer esfuerzos para optimizar los niveles de aprendizaje que se logran en un sistema educativo. Otra consecuencia positiva ha sido el arraigo de estructuras nacionales de evaluación, cuya instauración es radicalmente distinta a la de hace un par de décadas:

La capacidad técnica ha avanzado mucho en Chile, en el área especializada del Estado y en el Centro de Medición de la Universidad Católica; en México con el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), fundado en 2002, y que adquirió plena autonomía en 2013; en Uruguay, con la Unidad de Medición de Resultados Educativos y, desde 2013, con su propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEEd); en Brasil y Colombia con la consolidación de instancias creadas años antes, el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) y el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), que desde 2010 se transformó en el Instituto de Evaluación. La participación en PISA fue

uno de los factores que contribuyó a esa consolidación (Martínez Rizo, 2016: 7-8).

Además, cabe tener presente que todo este conjunto de información sobre el alumnado de entre 15 y 16 años es obtenida *en situación*, es decir, los estudios PISA no se basan en una serie de posicionamientos epistemológicos predeterminados —como demandamos en este trabajo— sino en un tipo de pruebas que después permiten analizar y reflexionar tanto la estructuración de lo educativo como la creación y distribución de conocimiento *sobre* la educación. En consecuencia, a pesar de que las pruebas PISA disponen de una notable calidad psicométrica (Rivas, 2015), y su planificación técnica evidencia el desarrollo y las limitaciones de los resultados (Pey Yan y Yi Chen, 2015), en una investigación de Martínez Rizo (2015) se demostró que es necesario que PISA reestructure la validez de las consecuencias de lo que analiza, sobre todo centrándose en apostar por un marco normativo circunscrito a la evaluación del alumnado examinado (que fije el perfil y la casuística de la población de referencia), y planifique y analice el grado en el que se desarrollan las consecuencias establecidas y/o esperables y no esperables de la prueba.

Comparar sistemas educativos y alumnado a partir de PISA no nos ofrece la posibilidad de aseverar que los mismos tipos de vinculaciones “causa-efecto” se den gradualmente en todos los rincones del planeta, porque las sociedades no pueden recibir elementos sociales, predeterminados como racionalizadores, de una manera uniforme en cualquier lugar del planeta (Sobe, 2015); pero implica un paso más hacia la consolidación de una visión de la ciencia soportada en la idea de que la teoría educativa se genera *en* las prácticas educativas. A partir de esta constatación, se está en disposición de reclamar que los cambios se circunscriban y se desarrollen con base en la transformación y la mejora de la evaluación del aprendizaje que se produce en cada contexto concreto.

REFLEXIONES FINALES Y CONCRECIONES DE FUTURO

El cambio es una propiedad intrínseca de la educación. Aunque haya una relación biunívoca entre la realidad y la evolución, la existencia de cambios no permite ver si éstos son o no efectivos, pero proporciona explicaciones sobre el hecho educativo y las acciones de formación.

En su tarea diaria, los docentes necesitan equilibrar simultáneamente los espacios transformadores que impulsan los cambios que afectan a la educación con las prácticas que perduran y continúan siendo valiosas. En ocasiones, estos cambios llegan como consecuencia de las reformas educativas aprobadas, entendidas como “aquellos intentos de transformación de los paradigmas educativos globales o sectoriales generados e impulsados desde poderes públicos, estatales, autonómicos, regionales o municipales” (Viñao, 2006: 43). En otras ocasiones, estos cambios se presentan bajo el paraguas de las innovaciones metodológicas. Es entonces cuando se hace necesario considerar el papel preponderante del docente en el cambio, para hacer posible que éste tenga consecuencias en las estructuras educativas.

A pesar de que el criterio de validez de un cambio no se define por la aplicación concreta de uno u otro paradigma científico de análisis, en la presente investigación hemos comprobado que los cambios educativos que se han traducido en mejoras sociales durante las últimas décadas lo han hecho desde el nivel epistemológico, que ha servido como base de las transformaciones de los otros dos niveles, el operativo y el ontológico. Los cambios que han encajado de manera más eficaz

en el ámbito educativo de las sociedades posmodernas (muy diversas entre sí, a pesar de la globalización) han sido aquéllos capaces de analizar (previamente) el sentido educativo, y han podido optimizar las actividades de formación desplegadas a partir del conocimiento de patrones, procesos, factores y criterios fundamentales de la acción.⁴

Actualmente contamos con información que proviene de pruebas de evaluación como las de PISA, sin embargo, toda esta información acerca de países lejanos sólo será útil si los cambios se diseñan, canalizan e implementan en función de todo aquello que en realidad *hay* en cada contexto concreto (Rutkowski y Rutkowski, 2013); esto debido a que no podemos limitar nuestros esfuerzos a

...establecer la mejor idealización lógicamente posible, pero inadecuada en la práctica. En la enseñanza no hemos seguido el consejo que Dewey aplicaba a la sociedad: tenemos que basar nuestra sociedad en las sociedades que realmente existen, con el fin de tener la seguridad de que nuestro ideal es practicable (Marcos, 2006: 11).

A partir de la determinación de los elementos con los que contamos (de todo lo que *hay*), y a partir de la actualización y adhesión de los docentes a los cambios, la pretensión de asimilar las transformaciones en educación debe ir precedida por la definición de los criterios que establecen el interés (y la necesidad) de llevar a cabo un cambio, así como la concreción acerca de qué se espera de él y qué problemas necesita resolver.

En este sentido, en el año 2001 China puso en marcha la reforma curricular de mayor envergadura de su historia para “desarrollar un

⁴ Powell y Trampusch (2012) aseguran que los cambios que se llevan a cabo en la acción educativa del día a día de los países que obtienen mejores resultados en PISA están respaldados por pautas, valores y criterios de autonomía profesional (autonomía de los docentes centrada normalmente en currículos muy flexibles) que garantizan la eficacia de la acción. Por el contrario, hay países (como Australia, Francia o Uruguay, por poner algunos ejemplos) que basan sus esfuerzos en implementar cambios que ayuden a sus sistema educativo a situarse mejor en PISA y que, una y otra vez, se muestran incapaces de establecer situaciones (educativas) multidimensionales y causales que den cuenta de la diversidad de elementos y procesos implicados en la acción de educar (Bulkeley y Henig, 2015).

enfoque centrado en el alumnado como respuesta a la avalancha de críticas a las prácticas seculares de los exámenes, la memorización mecánica y la autoridad del profesor” (Wu, 2015: 294). Aunque no se pueda aseverar que esta actuación es un aval de éxito y/o eficiencia, diferentes investigaciones han demostrado que los cambios educativos no deben concretarse únicamente en reestructuraciones metodológicas, organizativas o tecnológicas, sino que exigen contar con “la configuración de la identidad profesional de los docentes, ya que si sus creencias más profundas no cambian, difícilmente van a transformar sus prácticas de enseñanza aprendizaje” (Alonso *et al.*, 2015: 52).

Por mucho que los estatutos epistemológicos de la educación sean susceptibles de ser renovados, cualquier tránsito en forma de cambio es complejo. Finlandia es un buen ejemplo de ello; para que los cambios se traduzcan en mejoras reales hay que evitar los procesos que quemar el tiempo y lo convierten enseguida en otra cosa, esto es, se hace necesario calibrar pacientemente los ritmos de los estilos e identidades docentes de cada momento. Que los cambios repercutan en la optimización de un sistema social requiere activar y producir

acciones en todos los ámbitos del sistema: comenzar por un horizonte claro institucional de hacia dónde se quiere transitar, pasando por recursos y medios para desarrollarlo, y terminar con la implicación del profesorado.

Al fin y al cabo, ni PISA, ni los cambios ni las reformas educativas son protectoras del progreso social y humano; la inercia y la energía trascendental, reclamadas por distintas voces en muchas sociedades actuales (Cragolino, 2017) y que entendemos como intrínsecas a la idea del progreso, necesitan de toda una serie de condiciones para sugerir actuaciones humanas que se traduzcan en avances (Pallarès y Planella, 2016); por eso no hay cambio alguno que, de la noche a la mañana, pueda establecer condiciones para alcanzar un sueño. Los cambios a veces son sueños, sí, porque se desvanecen con las primeras luces del alba, pero también perviven, en un cordón umbilical de una profundidad casi inaudita, en lo indestructible que hay dentro de nosotros. Corresponde a las ciencias sociales, a la clase política y al profesorado fijar los parámetros para que la acción educativa esté en condiciones de hacer posible que algunos cambios puedan convertirse en una pequeña conquista del mundo

REFERENCIAS

- AGUILAR, Luis (2010), “Introducción”, en Luis Aguilar, *Política pública*, México, Biblioteca Básica de Administración Pública, Siglo XXI, pp. 17-60.
- ALONSO, Israel, Clemente Lobato y Maite Arandia (2015), “La identidad profesional docente como clave para el cambio en la educación superior”, *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, núm. 5, pp. 51-74.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1999), *Re-haciendo escuelas*, Buenos Aires, Santillana.
- BROWN, Giorgina, John Micklewright, Sylke V. Schnepf y Robert Waldmann (2007), “International Surveys of Educational Achievement: How robust are the findings?”, *Journal of the Royal Statistical Society Series A-Statistics in Society*, vol. 170, núm. 3, pp. 623-646.
- BULKLEY, Katrina y Jeffrey Henig (2015), “Local Politics and Portfolio Management Models: National reform ideas and local control”, *Peabody Journal of Education*, vol. 90, núm. 1, pp. 53-83.
- CABRERA Montoya, Blas (2016), “La obediencia de las reformas educativas a las políticas educativas internacionales. Breve historia de cómo se hace camino desde la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 a la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013”, *Historia y Memoria de la Educación*, núm. 3, pp. 171-195.
- CARABAÑA, Julio (2015), *La inutilidad de PISA para las escuelas*, Madrid, La Catarata.
- CHENET, Manuel, José Arévalo y Fuster Palma (2017), “Identidad cultural y desempeño docente en instituciones educativas”, *Opción*, año 33, núm. 84, pp. 92-322.
- CORVALÁN, Javier y Robert McMeekin (eds.) (2006), *Accountability educacional: posibilidades y desafíos para América Latina a partir de*

- la experiencia internacional*, Santiago, San Marino.
- CRAGNOLINO, Elisa (2017), "From Elementary Schools to Peasant Secondary Schools. Struggles of public education in Cordoba, Argentina", *Educação e Sociedade*, vol. 38, núm. 140, pp. 671-688.
- DOMÍNGUEZ, Justo (2016), "La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo", *Tendencias Pedagógicas*, vol. 27, pp. 43-76.
- DRECHSEL, Barbara, Claus Carstensen y Manfred Prenzel (2011), "The Role of Content and Context in PISA Interest Scales: A study of the embedded interest items in the PISA 2006 science assessment", *International Journal of Science Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 73-95.
- DUSSEL, Inés (2012), "Pasado y futuro de la investigación educativa sobre las desigualdades. Políticas educativas, discursos pedagógicos y demás", en Daniel Tröller y Ragnhild Barbu", *Los sistemas educativos. Perspectiva histórica, cultural y sociológica*, Barcelona, Octaedro, pp. 107-123.
- "Education: What price life adjustment?" (1957, 2 de diciembre), *Time Magazine*, Education section, vol. 70, núm. 23 [versión electrónica].
- EGIDO Gálvez, Inmaculada (2011), "Los tiempos escolares en los sistemas educativos: análisis de algunas reformas recientes", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 255-278.
- ELLIOT, John (2000), *El cambio educativo desde la investigación-acción*, Madrid, Morata.
- ELMORE, Richard (2010), *Mejorando la escuela desde la sala de clases*, Santiago, Fundación Chile.
- FERNÁNDEZ Cano, Antonio (2016), "Una crítica metodológica de las evaluaciones PISA", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-17, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M15.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2019).
- FISCHMAN, Gustavo, Stephen Ball y Silvina Gvirtz (2003), "Toward a Neoliberal Education? Tension and change in Latin America", en Stephen Ball, Gustavo Fischman y Gvirtz Silvina (orgs.), *Crisis and Hope: The educational hopscotch of Latin America*, vol. 1, Nueva York, Routledge Falmer, pp. 31-55.
- GAJARDO, Marcela (1999), "Reformas educativas en América Latina. Balance de una década", Cuaderno de trabajo núm 15, Santiago, Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe.
- GARCÍA, Álvaro (2005), "Democracia multicultural y comunitaria", *Artículo Primero*, núm. 17, pp. 577-583.
- GARCÍA, María José y Carmen Arechavaleta (2011), "¿Cuáles son las razones subyacentes al éxito educativo de Corea del Sur?", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 18, pp. 203-224.
- GARCÍA Garrido, José Luís (1995), "Reformas educativas en el este y en el oeste de Europa: una visión de conjunto", *Revista de Educación Comparada*, núm. 1, pp. 9-27.
- GOROSTIAGA, Jorge y César Tello (2011), "Globalización y reforma educativa en América Latina: un análisis inter-textual", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 47, pp. 363-390.
- HANBERGER, Anders (2014), "What PISA Intends to and Can Possibility Achieve: A critical programme theory analysis", *European Educational Research Journal*, vol. 13, núm. 2, pp. 167-180. DOI: <https://doi.org/10.2304/eeerj.2014.13.2.167>
- HARBINSON, Frederick Harris (1966), "Strategies for Human Resources Development", en OECD (comp.), *Human Resources Development. Training course. Lectures and methodological essays on educational planning*, Bergneustadt/París, OECD, pp. 39-54.
- HARRIS, Alma y Janet Hageman Chrispeels (eds.) (2008), *Improving Schools and Educational Systems: International perspectives*, Londres, Routledge.
- HERNÁNDEZ Nodarse, Mario (2017), "¿Por qué ha costado tanto transformar las prácticas evaluativas del aprendizaje en el contexto educativo? Ensayo crítico sobre una patología pedagógica pendiente de tratamiento", *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 1, pp. 1-27. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.21-1.21>
- HOPKINS, David y David Reynolds (2001), "The Past, Present and Future of School Improvement: Towards the third age", *British Educational Research Journal*, vol. 27, núm. 4, pp. 459-475.
- IÑO, Weimar (2017), "Una mirada a las reformas educativas y la formación de la ciudadanía en Bolivia (siglo XX y XXI)", *Alteridad: Revista de Educación*, vol. 12, núm. 2, pp. 144-154.
- ISAACS, Tina (2010), "Educational Assessment in England", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, vol. 17, núm. 3, pp. 315-334.
- JORNET, Jesús (2016), "Análisis metodológico del Proyecto PISA como evaluación internacional", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-26, en: https://www.uv.es/RELIEVE/v22n1/RELIEVEv22n1_M1.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- KAMENS, David y Coonie McNeely (2010), "Globalization and the Growth of International Educational Testing and National Assessment", *Comparative Education Review*, vol. 1, núm. 54, pp. 5-25.
- KANE, Michael (2013), "Validating the Interpretations and Uses of Test Scores", *Journal of Educational Measurement*, vol. 50, núm. 1, pp. 1-73. DOI: <https://doi.org/10.1111/jedm.12000>
- LABAREE, David (2010), "What Schools Can't Do: Understanding the chronic failure of American school reform", *Zeitschrift für Pädagogische Historiographie*, vol. 16, núm. 1, pp. 12-17.

- LAO, Rattana (2015), *The Culture of Borrowing: One hundred years of Thailand higher education reforms*, Londres/Nueva York, Routledge.
- LINN, Robert (2003), "2003 Presidential Address. Accountability: Responsibility and reasonable expectations", *European Educational Research Journal*, vol. 2, núm. 1, pp. 615-624.
- MARCOS, Luis Andrés (2006), "Para una democracia educativa", *Foro de Educación*, vol. 4, núm. 7, pp. 7-18.
- MÁRQUEZ Jiménez, Alejandro (2017), "A 15 años de PISA: resultados y polémicas", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 156, pp. 1-15. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58280>
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2015), *Las pruebas ENLACE y Excale. Un estudio de validación*, México, INEE.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (2016), "Impacto de las pruebas en gran escala en contextos de débil tradición técnica: experiencia de México y el Grupo Iberoamericano de PISA", *RELIEVE*, vol. 22, núm. 1, pp. 1-11. DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.22.1.8244>
- MEYER, John y Francisco Ramírez (2000), "The World Institutionalization of Education", en Jürgen Schriewer (comp.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Frankfurt, Peter Lang, pp. 111-132.
- MURILLO, Francisco Javier (2008), "Mejora y eficacia en los centros educativos", en Aurelio Villa (coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas*, Bilbao, Universidad de Deusto, pp. 241-257.
- MURILLO, Francisco Javier y Gabriela Krichesky (2015), "Mejora de la escuela: medio siglo de lecciones aprendidas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 13, núm. 1, pp. 69-102.
- OCDE (2013), "PISA 2012. Results in focus. What 15-years-olds know and what they can do with they know", París, OCDE.
- OLSSON, Eivor (2011), *Studentexamen Kommer Tillbaka*, Estocolmo, HLS, pp. 69-83.
- OVIEDO, José Francisco y Eilen Oviedo (2017), "Culturas de profesores y reformas educativas", *Revista Iberoamericana de Investigación y Desarrollo Educativo*, vol. 7, núm. 14, pp. 133-161.
- PALLARÈS, Marc y Óscar Chiva (2017), "La teoría de la educación desde la filosofía de Xavier Zubiri", *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 91-113.
- PALLARÈS, Marc y Jordi Planella (2016), "Utopía, educación y cambio social transformador. De Hinkelammert a Habermas", *Opción*, año 32, núm. 79, pp. 126-144.
- PEY Yan, Liou y Hung Yi Chen (2015), "Statistical Techniques Utilized in Analyzing PISA and TIMSS Data in Science Education from 1996 to 2013: A methodological review", *International Journal of Science and Mathematics Education*, vol. 13, núm. 6, pp. 1449-1468. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9558-5>
- POPKEWITZ, Thomas, Yanmei Wu y Caterina Silva (2015), "Conocimiento práctico y reforma de la escuela: la impracticabilidad del conocimiento local en las estrategias de cambio", en Daniel Tröller y Thomas Lenz (comps.), *Trayectoria del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Octaedro, pp. 20-35.
- POWELL, John y Christine Trampusch (2012), "Europeanization and Varying Responses in Collective Skill Systems", en Marius Busemeyer y Christine Trampusch (comps.), *The Comparative Political Economy of Collective Skill Systems*, Oxford, Oxford University Press, pp. 284-316.
- PRAIS, Sigbert (2003), "Cautions on OECD's Recent Educational Survey (PISA)", *Oxford Review of Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 139-163, en: <http://www.oecd.org/education/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/33680693.pdf> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- RETOLAZA, Iñigo (2010), *Un enfoque del pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*, Guatemala, PNUD/Hivos.
- RICARDO, Lourdes (2015), "La participación del Ecuador en el cambio educativo", *Intercambios*, vol. 2, núm. 2, pp. 26-31.
- RIVAS, Axel (2015), *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*, Buenos Aires, Fundación CIPPEC.
- RODRIGO, Lucrecia (2015), "Carabaña, J. (2015). La inutilidad de PISA para las escuelas", *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, vol. 2, núm. 3, pp. 161-163.
- RODRÍGUEZ Romero, María del Mar (2000), "Las representaciones del cambio educativo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 2, pp. 23-46.
- ROMERO Pérez, Clara (2004), *Conocimiento, acción y racionalidad en educación*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- RUTKOWSKI, David y Leslie Rutkowski (2013), "Measuring Socioeconomic Background in PISA: One size might not fit all", *Research in Comparative and International Education* vol. 8, núm. 3, pp. 259-278. DOI: <https://doi.org/10.2304/rcie.2013.8.3.259>
- SKOLVERKET (Swedish National Agency for Education) (2011), *Nationella prov i gymnasial utbildning*, Estocolmo, Skolverket.
- SOBE, Noah (2015), "La educación comparada y el estudio de los sistemas de rendición de cuentas en educación", en Guillermo Ramón Ruiz y Felicitas Acosta (eds.), *Repensando*

- la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 165-180.
- STEINER-Khamsi, Gita (2015), “La transferencia de políticas como herramienta para comprender la lógica de los sistemas educativos”, en Guillermo Ramón Ruiz y Felicitas Acosta (eds.), *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica*, Barcelona, Octaedro, pp. 55-74.
- TERIGI, Flavia (2010), *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*, Buenos Aires, UNESCO-Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP).
- TOURIÑÁN, José Manuel y Rafael Sáez (2015), *La mirada pedagógica. Teoría de la educación, metodología y focalizaciones*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TOURIÑÁN, José Manuel (2016), *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de educación*, Santiago de Compostela, Andaviara.
- TRÖHLER, Daniel (2015), “Las personas, los ciudadanos, las nociones. La organización de la escuela moderna en Europa Occidental en el siglo XIX: los casos de Luxemburgo y Zurich”, en Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, Barcelona, Graó, pp. 39-57.
- VALERO, Jefferson José, María del Pilar López y Gerardo Alfonso Pirela (2017), “Sistema de gestión de conocimiento para comunidades académicas”, *Opción*, año 33, núm. 82, pp. 550-562.
- VALLADARES, Liliana (2017), “La práctica educativa y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía”, *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 158, pp. 186-203.
- VERGER, Antoni, Hulya Kosar y Maurice De Koning (eds.) (2013), *Global Managerial Education Reforms and Teachers*, Bruselas, Education International Research Institute & Education and International Development.
- VIÑAO, Antonio (2006), “El éxito o el fracaso de las reformas educativas: condicionantes, limitaciones y posibilidades”, en José Gimeno Sacristán (comp.), *La reforma necesaria. Entre la política educativa y la práctica escolar*, vol. 1, Madrid, Morata, pp. 31-55.
- WOLFF, Laurence (2004), “Educational Assessments in Latin America: The state of the art”, *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53, núm. 2, pp. 192-214. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00168.x>
- WU, Jin (2015), “La disputa ente isomorfismo y divergencia: historia del encuentro educativo chino con el oeste”, en Daniel Tröhler y Thomas Lenz (comps.), *Trayectorias del desarrollo de los sistemas educativos modernos*, vol. 1, Barcelona, Octaedro, pp. 31-55.
- ZUFIAURRE, Benjamin y David Hamilton (2015), *Cerrando círculos en educación*, Madrid, Morata.

La internacionalización de las universidades mexicanas hacia Asia del Este

¿Una modalidad de cooperación Sur-Sur?

SYLVIE DIDOU AUPETIT*

El artículo da cuenta del estado de la cooperación académica entre las universidades de México y de Asia del Este. Sitúa esa colaboración en el contexto de una cooperación académica internacional dependiente de Estados Unidos y de los países europeos centrales. Recurriendo a fuentes secundarias y a entrevistas, analiza la movilidad y la firma de convenios, por ser las dos actividades de internacionalización mejor documentadas. Se plantea que la cooperación México-Asia está en tránsito debido a su proceso de consolidación y al hecho de que ya no está fincada exclusivamente en los estudios de área, sino en los intereses de grupos académicos. Se argumenta que reforzar esas modalidades de cooperación universitaria especializada y disciplinaria permitiría diversificar los alcances de la cooperación académica internacional, robustecida en una perspectiva Sur-Sur, aunque eso implicaría superar obstáculos organizacionales, interculturales y estratégicos, así como déficits de institucionalidad.

This article documents and studies the status of academic cooperation between universities in Mexico and East Asia. It places this cooperation in the context of an international academic cooperation dependent on the United States and the countries of central Europe. Based on secondary sources and interviews, the author analyzes mobility and inter-institutional agreements, which are the two best documented internationalization activities. Mexico-Asia cooperation is seen as in transition, due the process of consolidation and the fact that it is no longer based exclusively on studies of the area, but on the interests of academic groups. The paper argues that reinforcing these forms of specialized and discipline-specific university cooperation can provide a way to diversify the scope of international academic cooperation, bolstered by a South-South perspective, even though this will require overcoming organizational, intercultural and strategic obstacles as well as shortcomings in institutionalization.

Palabras clave

Cooperación académica
Educación superior
Prácticas innovadoras
Movilidad estudiantil
Internacionalización

Keywords

Academic cooperation
Higher education
Innovative practices
Student mobility
Internationalization

Recepción: 13 de mayo de 2018 | Aceptación: 15 de noviembre de 2018

- * Investigadora de tiempo completo del Centro de Investigación y Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional (IPN) (México). Doctora en Sociología por la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: políticas públicas de educación superior; equidad e internacionalización. Publicaciones recientes: (2017), *La internacionalización de la educación superior en América Latina. Transitar de lo exógeno a lo endógeno*, México, UDUAL, Cuadernos de Investigaciones 1, en: <https://www.udual.org/principal/cuadernos>; (2017), "South-South Cooperation and Triangular Cooperation on the Mexican Higher Education System", *International Journal of African Higher Education*, vol. 4, núm. 2, en: <https://ejournals.bc.edu/ojs/index.php/ijahe/issue/view/1016>. CE: didou@cinvestav.mx

INTRODUCCIÓN¹

En este artículo se presenta un balance de la cooperación de las universidades mexicanas con sus homólogas en Asia del Este, bajo la consideración de que dicha cooperación no ha sido muy documentada. Si bien esta región atrae cada vez más la atención, los especialistas en los estudios de área continúan focalizando sus análisis en cuestiones económicas y comerciales (Toledo, 1997) por una parte, y por la otra, los expertos en ciencias de la educación se interesan en la cooperación Sur-Norte más que en la Sur-Sur (CSS), dado el predominio de la primera.

Nos propusimos establecer los rasgos generales de la cooperación universitaria entre las instituciones de educación superior (IES) mexicanas y sus contrapartes en Asia en torno a las siguientes preguntas: ¿con quiénes colaboran?, ¿qué hacen?, ¿con cuáles objetivos? Para responderlas, hicimos entrevistas a 18 directores de las oficinas de asuntos internacionales y a su *staff* en igual número de instituciones de educación superior mexicanas, públicas y privadas.² Revisamos en paralelo fuentes secundarias, estadísticas, documentales y analíticas. Trabajamos con el soporte de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), financiada por el Programa de Redes Temáticas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT).

Para ubicar el tema, presentamos un sucinto estado del arte sobre las investigaciones

publicadas sobre la CSS en la educación superior. Dado que interesa mostrar que la cooperación hacia Asia se inscribe, en parte, en un marco referencial inspirado en ésta, conforme con lo asentado por especialistas (Prada, 2016; Oregioni, 2013; Ayala y Rivera, 2014) y por numerosos organismos internacionales,³ consideramos que la CSS está enfocada a fortalecer las relaciones con contrapartes no convencionales, en una lógica de interacción inter-pares desligada de cualquier afán neocolonial (Surasky, 2014); propicia la resolución conjunta de problemas comunes en favor del desarrollo; y favorece las sinergias, la consolidación de capacidades de ciencia, tecnología e innovación y la integración universitaria en las escalas bilaterales, sub-nacional o disciplinarias. En parte de la literatura especializada sobre educación superior, la CSS es sinónimo de cooperación solidaria, recíproca y en condiciones de igualdad.

A partir de esa definición, buscamos demostrar que las relaciones académicas con Asia abonan a una diversificación de los procesos de cooperación, y empujan la adopción de métodos creativos, distintos a los que organizan los esquemas de colaboración Sur-Norte. Para ello, analizamos el estado de la movilidad y de los convenios entre las IES de México y de Asia del Este, dos actividades de internacionalización medulares en esa cooperación birregional y sobre las que existen más datos que sobre las redes o la internacionalización del currículo. Estudiamos también quiénes impulsan esa

1 Ese artículo es producto de un proyecto realizado con apoyo de la Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), red temática del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), México.

2 Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad de Colima (UCOL), El Colegio de México, A.C. (COLMEX), Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Universidad de Guanajuato (UGTO), Universidad Veracruzana (UV), Universidad Autónoma de Yucatán (UADY) e Instituto Politécnico Nacional (IPN), entre los establecimientos públicos y federales. Universidad de Monterrey (UDEM), Universidad Intercontinental (UIC), Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM), Universidad Iberoamericana-CDMX (UIA), CETYS-Universidad, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) y Universidad de las Américas-Puebla, entre las universidades privadas.

3 Sistema Económico Latinoamericano (SELA), Oficina de las Naciones Unidas para la Cooperación Sur-Sur, Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños, Secretaría General Iberoamericana (SGIB), Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Grupo de Tareas de Cooperación Sur-Sur de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (CSS-OCDE), Agencia Internacional de Cooperación de Japón (JICA) y Banco Mundial (BM).

cooperación, ya que nuestra hipótesis principal es que sus esquemas de organización se están modificando en la medida en que se sostienen tanto en estudios especializados como en intereses disciplinarios, es decir, en tanto que dependen de una arquitectura que ha sido impactada por el incremento y la diversificación de los actores y de los dispositivos involucrados en ella. No obstante, la colaboración académica con Asia del Este, si bien está en una fase de reingeniería, es todavía restringida, en términos cuantitativos.

COOPERACIÓN INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO: AUGE Y DESEQUILIBRIOS EN LA INVESTIGACIÓN

Durante el pasado quinquenio, en México, se multiplicaron las publicaciones sobre la cooperación internacional en educación superior. Éstas se refieren, principalmente, a la movilidad estudiantil (Plancarte, 2016; Didou, 2016) en establecimientos públicos (Gándara y Hernández, 2008; Corzo y Hernández, 2017; Rodríguez Bulnes *et al.*, 2016; Contreras *et al.*, 2013) y, en menor medida, privados (Gárate *et al.*, 2016). Aunque menos numerosos, otros versaron sobre esos mismos procesos en el Tecnológico Nacional de México (institutos tecnológicos federales y descentralizados) (Angulo, s/f), en la Coordinación General de Universidades Tecnológicas y Politécnicas y en la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Pero, dado que el desarrollo de relaciones de cooperación internacional, en general, y con Asia del Este en particular, fue más tardío en esos subsistemas que en el universitario, a la fecha, pocos establecimientos han fortalecido su cooperación internacional y menos todavía han volteado hacia Asia. En casos excepcionales, sin embargo, la alta densidad de empresas asiáticas en los contextos locales (Aguascalientes, Guanajuato, Querétaro, Baja California) o las fortalezas disciplinarias de algunos establecimientos

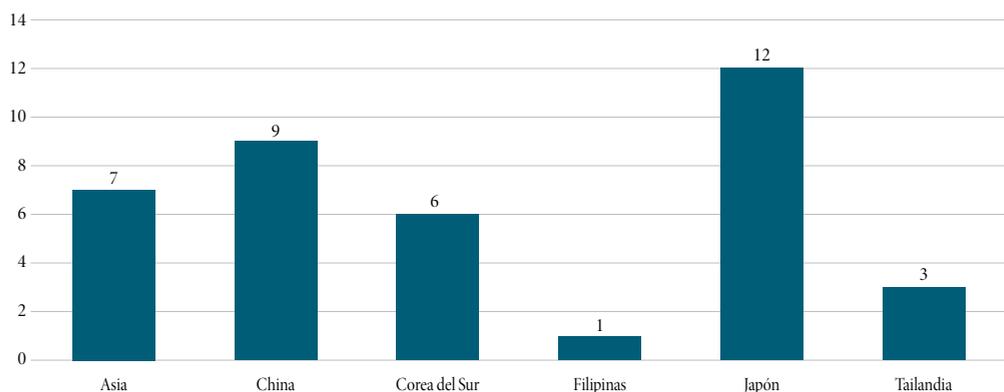
(turismo) han despertado el interés en esa región (Medina, 2018, sobre la Universidad Tecnológica El Retoño, Aguascalientes).

En México, los expertos en CSS la abordaron esencialmente como una herramienta de política exterior en estudios teóricos o descriptivos, en ciertas disciplinas (agronomía, ecología, medio ambiente) y regiones, pero se interesaron sólo marginalmente en su vertiente académica (Figueroa, 2016; De la Mora, 2010), y cuando lo hicieron, analizaron programas específicos, de alcance latinoamericano, como la plataforma de movilidad estudiantil de la Alianza del Pacífico entre Chile, Colombia, México y Perú (Morales y Manosalba, 2016).

En consecuencia, son contados los aportes académicos sobre la cooperación académica entre las universidades de México y de Asia del Pacífico. Destacan como antecedentes los estudios de la ANUIES (1995) sobre educación y desarrollo en los países de la Cuenca del Pacífico; los de Donowaki (1994) o Didou (1998) sobre la colaboración entre México y Japón en educación superior; de Ramírez (1997) y Falck (2004) sobre los Centros APEC, como promotores de una diplomacia cultural; de Mackintosh (2007) sobre la participación de México en ciencia y tecnología en la Cuenca del Pacífico, y la relevancia de las idiosincrasias nacionales en los perfiles de la cooperación bilateral; y los de Aboites (2007) sobre los flujos de conocimiento entre México y Corea.

En la segunda década del siglo XXI, el tema de la cooperación universitaria México-Asia devino objeto de una mayor atención. Los integrantes de la RIMAC publicaron opiniones y editoriales sobre las oportunidades brindadas por los gobiernos de los países de Asia del Este y por los organismos de integración regional en la Cuenca del Pacífico (Ramírez, 2014; 2015; 2016), rescataron las experiencias de movilidad estudiantil (Haro, 2016a, b, c y d; Fraga, 2017) y pidieron a responsables institucionales narrar sus experiencias de cooperación con alguna contraparte asiática (Monroy, 2014).

Gráfica 1. Publicaciones sobre Asia en la página web de RIMAC, por país, 2015-2017 (septiembre)



Fuente: página web de RIMAC, 2017, en: <http://www.rimac.mx>

En 2016, la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) dedicó un número de su revista *Universidades* a la geoestrategia de internacionalización en la educación superior. Ramírez (2016) analizó los dispositivos académicos que generaban conocimientos sobre Asia en América Latina, y reflexiona sobre Asia del Este en tanto espacio emergente de colaboración para el posicionamiento global de las universidades mexicanas; y en 2017 coordinó un libro sobre las iniciativas de movilidad, de investigación conjunta y de enseñanza de los idiomas con los países de esta región, operadas por las universidades mexicanas (Ramírez, 2017). Otros análisis tratan de las relaciones bilaterales: Uscanga (2017a) recupera la historia de la colaboración entre Japón y la UNAM desde los años treinta del siglo XX; Bermúdez (2015) señala el recrudescimiento reciente de la movilidad estudiantil hacia este país; y Falk (2016) recopiló iniciativas recientes de cooperación entre las universidades de Guanajuato y de Aguascalientes, principalmente, con sus homólogas japonesas.

Sobre el vínculo México-Corea, Uscanga (2017b) y Uscanga y Melo (2012) reconstruyeron el rol de la Fundación Corea como agencia promotora de la cooperación cultural y educativa e identificaron los retos de la cooperación triangular en las asociaciones entre

ambos países. Velarde (2015), por su parte, presenta los centros sobre estudios coreanos en América Latina.

Sobre la cooperación México-China, varios autores (Durand y Rodríguez, 2017; Didou, 2017) analizan la inserción de los Institutos Confucio en las universidades mexicanas, por ejemplo, en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y en la Universidad Autónoma de Yucatán (UADY); y los estudian en una perspectiva comparada a escala multinacional (Cornejo, 2018). Dussel (2013) y Arsovska (2015) se interesaron en los aportes de las asociaciones especializadas (Asociación Latinoamericana de Estudios de Asia y África, ALADAA) a las redes y a los estudios de área en torno a la construcción de dispositivos de cooperación educativa y la enseñanza del chino en América Latina.

En suma, las investigaciones sobre la cooperación académica en general se abocaron a monitorear los resultados de los programas; en cambio, pocas se interesaron en las modalidades emergentes de colaboración. Es por ello que los datos y los análisis, documentales o críticos, sobre avances, resultados y problemas de las cooperaciones “incipientes”, todavía en vías de institucionalización, como es el caso de la cooperación con Asia, son limitados.

ASIA DEL ESTE: UN SOCIO DE DESIGUAL IMPORTANCIA PARA MÉXICO

Las relaciones de colaboración académica con Asia convocaron un número creciente de establecimientos mexicanos en la pasada década. Fueron activos en ello tanto centros especializados sobre Asia del Este (productores constantes de saberes disciplinarios sobre el conjunto o algunos países de la región desde hace décadas) como instituciones sin estudios de área. Estas últimas, anteriormente casi inactivas en la cooperación con esa región, fortalecieron recientemente su presencia al aprovechar oportunidades de movilidad estudiantil y recibir financiamientos (E-school de coreano en la Universidad Autónoma de Nuevo León, UANL, con apoyo de la Fundación Corea) o al participar en proyectos disciplinarios conjuntos con contrapartes de Asia del Pacífico (arquitectura verde en la Universidad de Monterrey, UDEM). Para muchas de estas instituciones, Asia del Este representó un espacio de oportunidades adicionales a las ensayadas previamente con Estados Unidos, España, Francia, Alemania y Gran Bretaña y, ocasionalmente, un nicho de experimentación de prácticas innovadoras.

En una perspectiva de internacionalización con fines de lucro, algunas instituciones mexicanas, principalmente privadas, buscaron posicionarse como proveedores en el mercado internacional de formaciones cortas para estudiantes extranjeros. En este mercado, China, Corea y Japón son importantes consumidores o contratistas de servicios; solicitan y pagan muchos cursos a la medida en enseñanza del español y difusión de la cultura, como lo apuntaron funcionarios del CETYS o de la Universidad Iberoamericana (UIA). Ocasionalmente requieren servicios específicos, tales como prácticas o cursos en vinculación con empresas, lo cual empuja a las IES mexicanas a “desescolarizar” la enseñanza y a

trasladar parte de los procesos de adquisición de competencias a espacios no universitarios de profesionalización.

Finalmente, algunas universidades mexicanas se deslocalizaron e instalaron oficinas y sedes en el extranjero: la Universidad Veracruzana abrió el Centro de Estudios Mexicanos en Chongqing (China) en 2011; en 2012, la UNAM creó el Centro de Estudios Mexicanos en China, en colaboración con la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing (BFSU);⁴ en 2014, la UANL inauguró un campus satélite en Shanghai; el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) instaló oficinas en Shanghai y en Beijing y en 2015 ubicó su Centro de Investigación de Estudios sobre China y América Latina en la Universidad de Fudan (China). En dirección contraria, en 2015, la UNAM otorgó un espacio físico en la torre internacional de la Ciudad Universitaria a la BFSU, para que ésta desarrolle proyectos de cooperación.

Esos fenómenos revelan que la cooperación de México con esa región, aunque en ciernes, está incrementándose; sin embargo, no es todavía de amplia cobertura geográfica ni institucional: pese a que las embajadas de Taiwán, Malasia y Tailandia en México ofrecieron un número creciente de becas para estancias de investigación o aprendizaje de los idiomas nacionales, obtuvieron un éxito desigual en sus intentos de optimizar su posicionamiento como socios de cooperación; y aunque algunas IES mexicanas tienen acuerdos con Taiwán, Tailandia, Malasia, Indonesia, Filipinas, Singapur y Vietnam, la mayoría concentra sus convenios con Japón, China y Corea. En 2017, un cuestionario exploratorio al que respondieron 20 IES mexicanas confirmó la prevalencia de esos tres países, debido a las ofertas de colaboración diseñadas por sus agencias de cooperación externa (la Oficina del Consejo Internacional de Enseñanza de la Lengua China, Hanban; la Fundación Corea;

⁴ Para mayor información, ver: “Las relaciones educativas entre México y China”, en: http://spanish.chinatoday.com.cn/soc/edu/content/2017-03/14/content_738010.htm (consulta: 28 de diciembre de 2018).

la Fundación Japón; y la Japan International Cooperation Agency, JICA); y a la proactividad de las universidades socias, principalmente las coreanas, para interrelacionarse con contrapartes nacionales.

La formalización de las relaciones académicas con esos tres socios principales resulta no sólo de los intereses propios de las instituciones mexicanas, sino de los incentivos gubernamentales para promover relaciones con ellos. Desde hace tres décadas, en consonancia con un modelo centralista de inducción a la internacionalización, las autoridades educativas mexicanas firmaron acuerdos marco de cooperación educativa y cultural,⁵ cofinanciaron programas bilaterales de intercambio y fomentaron la membresía de las IES en consorcios como University Mobility in Asia and the Pacific, UMAP. Su activismo encontró un terreno favorable en un “efecto de moda” que benefició a esos tres países en los pasados años; en 2016-2017, este efecto fue alentado por las declaraciones del gabinete del presidente Donald Trump en contra de la migración de mexicanos a ese país ya que, ante ello, los expertos en temas migratorios recomendaron reorientar las rutas de destino de la movilidad estudiantil saliente⁶ hacia América Latina y Europa y, marginalmente, hacia Asia del Este.

No obstante, los perfiles de la cooperación académica de México con cada uno de esos tres socios difieren considerablemente en función de las historias y de las expectativas. Con Japón, la cooperación académica es sólida y está basada en la confianza en

relaciones diplomáticas que datan de 130 años y en vínculos académicos que se formalizaron casi cinco décadas atrás; en 1971, la JICA y el CONACyT lanzaron el Programa Especial de Intercambio para estudiantes y becarios técnicos que desencadenó una movilidad entre ambos países (Uscanga, 2016). Ésta fue, de hecho, la semilla de un *hub* de cooperación que inició con un Convenio sobre Cooperación Técnica entre México y Japón (1986) y se complejizó mediante programas conjuntos y una Asociación Estratégica Global México-Japón. De acuerdo con los datos de la Embajada de Japón en México, en 2016 Japón había suscrito 130 acuerdos con 38 universidades mexicanas (9 privadas, algunas fundamentalmente abocadas a la docencia, y las demás públicas), 7 centros de investigación, tres institutos tecnológicos y el propio CONACyT. Las universidades de Guanajuato y de Guadalajara, la UNAM y El Colegio de México concentraban un porcentaje significativo de esos acuerdos y, por el lado japonés, hacían lo propio Waseda, Kanzei Gaddai, Sophia, Tokyo University, Kyoto University, Chiba University y Nagaoka Technological Institute.⁷ Conforme con el interés ingente de ambas contrapartes, cuando la Secretaría de Relaciones Exteriores (SRE) encuestó 52 IES mexicanas sobre sus intenciones de cooperar con Japón con motivo de la organización del II Encuentro de Rectores México-Japón, recibió respuestas positivas de 40: aunque sólo 8 de ellas habían participado en la Primera Cumbre de Rectores, 14 contaban ya con convenios firmados

5 México firmó convenios de cooperación cultural y educativa con Japón (1954), República de Corea (1966), Filipinas (1969), República Popular China (1978), Indonesia (2001), Vietnam (2002), Tailandia (2003) y República Popular Democrática de Corea (2008). Además, firmó un acuerdo de reconocimiento de estudios, títulos y grados académicos con la República Popular China (2010). Fuentes: Listado general de tratados correspondientes a la Secretaría de Educación Pública (SEP) en: http://www.dgri.sep.gob.mx/4_tvi_ini.html (actualizado al 11 de octubre de 2016); <https://www.dipublico.org/tratados-y-documentos-internacionales-2/mexico-tratados-y-doc-int/> (ambas consultadas el 28 de diciembre de 2018).

6 En 2016, 29 mil 813 estudiantes mexicanos de educación superior tuvieron estancias de movilidad saliente, 16 mil 733 de ellos a Estados Unidos, 83 por ciento en licenciatura o posgrado. Ver: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Open-Doors/Fact-Sheets-and-Infographics/Leading-Places-of-Origin-Fact-Sheets> (consulta: 28 de diciembre de 2018).

7 Ver “Lista de universidades con convenios bilaterales”, Embajada del Japón en México, actualizada al 8 de noviembre 2016, en: http://www.mx.emb-japan.go.jp/itprtop_es/00_000486.html (consulta: 28 de diciembre de 2018).

(principalmente de movilidad estudiantil) y 10 con proyectos de investigación.⁸

Con China, las relaciones están fortaleciéndose pero son menos armoniosas que con Japón. Aunque el primer programa de movilidad de China hacia México (el Programa Especial para la Enseñanza del Español a Estudiantes de la República Popular China, auspiciado por la Secretaría de Educación Pública, SEP, y desarrollado por El Colegio de México) data de la década de 1970, al igual que el de Japón, no tuvo continuidad pese a sus repercusiones benéficas.

Entre 1974 y 1987 preparó a un total de 151 alumnos. Este programa dio frutos a la relación en el largo plazo, pues la mayoría de sus egresados fue la fuente de abastecimiento de diplomáticos chinos en los países hispano parlantes, lo que era una plataforma. Hoy la mayoría de los egresados de este programa ya están en retiro o en proceso de hacerlo. La impronta dejada en la memoria de la diplomacia china por este excelente inicio no ha sido recuperada hasta el momento (Cornejo, 2012: 265-266).

Los foros de presidentes de universidades, organizados en 2010⁹ y 2017 en Beijing, han procurado encuadrar y dinamizar los vínculos académicos. No circula información sobre sus resultados concretos pero, al parecer, esa “diplomacia de cumbres” sirvió para la visibilización política, aunque sus efectos en el diseño y puesta en obra de propuestas específicas fueron limitados.

La cooperación con Corea se fortaleció en la primera década del siglo XXI gracias a la formación, en 2002, de una Comisión Mixta de Cooperación Económica, Científica y Técnica (Comisión México-Corea, 2005), a la implementación de planes bilaterales de

intercambio académico (2000-2002 y 2003-2006) y al Programa de Cooperación Educativa y cultural 2012-2014. En 2015, instituciones educativas de Corea y de México habían firmado 176 acuerdos de cooperación educativa (sin precisar el ciclo); 247 coreanos llegaron a México para estudiar por un plazo superior a seis meses y 296 mexicanos hicieron lo propio en Corea (Armijo, 2017).

Esas informaciones, aunque sueltas, demuestran que el interés de las instituciones mexicanas de educación superior por los países de Asia del Pacífico se traduce en acciones concretas: reclutamiento de especialistas, fortalecimiento de los intercambios, participación en redes disciplinarias con países de la región, y firma y operación de convenios de cooperación. Dichos convenios representan aproximadamente 6 por ciento del total de los acuerdos firmados por la UNAM, la UAM, el IPN y las universidades autónomas estatales en 2017.

El Cuadro 1 indica que, en materia de convenios con Asia del Este, Japón es la contraparte más importante para las universidades mexicanas, China la segunda y Corea la tercera, aunque ésta está ubicada en un rango muy cercano al de China. La UNAM, el IPN, la Universidad de Guadalajara, la Universidad de Colima, la Universidad de Guanajuato y la UANL concentran una proporción significativa de ellos (226 de 318, es decir 71 por ciento del total). Algunos establecimientos (la Universidad de Guanajuato con Japón, la UNAM con China) son punteros en la firma de convenios, conforme a un modelo de preferencia binacional.

No obstante la multiplicación de iniciativas en esos ámbitos, esa cooperación regional involucra un número todavía limitado de actores institucionales y de colectivos; es, por ende, dinámica y emergente. En muchos

⁸ México y Japón coorganizaron tres Cumbres de Rectores, celebradas en 2011 en Tokio, Japón; en 2014, en Guanajuato y en Aguascalientes (México), y en 2017 en Hiroshima, Japón, en torno a los ejes prioritarios de interculturalidad, innovación, ciencia y temas estratégicos, y formación de recursos humanos en competencias globales.

⁹ “Foro de rectores universitarios. México y China profundizarán la cooperación académica”, *Gaceta UNAM*, en: <http://www.gaceta.unam.mx/20170330/mexico-y-china-profundizaran-la-cooperacion-academica/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).

*Cuadro 1. Total de convenios con Asia del Pacífico
por IES mexicana, 2017*

Institución	País	Número de convenios
Universidad Autónoma de Aguascalientes (3)	Japón	2
	Indefinido	1
Universidad Autónoma de Baja California (8)	China	2
	Corea del Sur	3
	Tailandia	2
	Japón	1
Universidad Autónoma de Baja California Sur (1)	Japón	1
Universidad Autónoma Metropolitana (5)	Corea del Sur	2
	Japón	2
	Singapur	1
UNAM (76)	China	30
	Corea del Sur	19
	Japón	22
	Malasia	1
	Taiwán	4
Instituto Politécnico Nacional (30)	China	11
	Corea del Sur	4
	Hong Kong	1
	Japón	8
	Malasia	1
	Singapur	3
	Taiwán	2
Universidad Autónoma de Coahuila (1)	Corea del Sur	1
Universidad de Colima (35)	Taiwán	2
	China	9
	Corea	12
	Japón	4
	Malasia	1
	Tailandia	7
Universidad Autónoma de Chiapas (2)	China	2
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (3)	Japón	1
	Taiwán	2
Universidad Autónoma de Chihuahua (1)	China	1
Universidad Juárez del Estado de Durango (8)	China	1
	Corea del Sur	4
	Malasia	1
	Japón	2
Universidad Autónoma del Estado de México (15)	China	2
	Corea del Sur	3
	Indonesia	2
	Japón	6
	Malasia	1
	Tailandia	1

**Cuadro 1. Total de convenios con Asia del Pacífico
por IES mexicana, 2017**

(continuación)

Institución	País	Número de convenios
Universidad de Guanajuato (37)	Corea del Sur	2
	Japón	34
	Malasia	1
Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (4)	China	2
	Japón	1
	Tailandia	1
Universidad de Guadalajara (29)	China	2
	Corea del Sur	9
	Japón	14
	Tailandia	2
	Taiwán	1
	Vietnam	1
Universidad Autónoma del Estado de Morelos (1)	Japón	1
Universidad Autónoma de Nayarit (3)	Corea del Sur	3
Universidad Autónoma de Nuevo León (20)	China	5
	Japón	6
	Corea del Sur	8
	ONG	1
Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (10)	China	1
	Corea del Sur	2
	Japón	7
Universidad Autónoma de Querétaro (2)	Corea del Sur	2
Universidad Autónoma de San Luis Potosí (4)	China	1
	Corea del Sur	1
	Indonesia	1
	Malasia	1
Universidad Autónoma de Sinaloa (1)	Organismo	1
Universidad de Sonora (3)	Corea del Sur	2
	Japón	1
Instituto Tecnológico de Sonora (1)	China	1
Universidad Veracruzana (13)	China	6
	Japón	5
	Taiwán	2
Universidad Autónoma de Yucatán (1)	Corea del Sur	1
Total		317

Fuente: elaborado por Ana Fernanda Fraga y Dira Plancarte, asistentes del Sistema Nacional de Investigadores, con base en páginas web de las IES.

casos depende del involucramiento de líderes que la empujan, razón por la que es relativamente frágil, debido a déficits de institucionalidad y a escasos compromisos en su fomento, principalmente entre los académicos y los gestores. Varios de sus impulsores entre las autoridades educativas y rectores deploran —en particular— las dificultades para interesar a esos sectores, más allá de las decisiones jerárquicas (Arias, 2016), y para generar consensos amplios en torno a su utilidad.

LA MOVILIDAD ESTUDIANTIL CON ASIA DEL ESTE: UNA PRIORIDAD DE ACCIÓN

Para caracterizar el estado actual de la movilidad estudiantil entre México y Asia, en una circunstancia en la que los países de la región aparecían como vecinos (muy) distantes, según el término acuñado por Riding en 1985 para calificar la relación de México con Estados Unidos, revisamos informaciones sobre los estudiantes oriundos de Asia que realizan una estancia en México. Según la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el CONACyT, la movilidad estudiantil de México hacia Asia del Este, y la de Asia del Este hacia México son de bajo impacto. En 2014, de los 4 mil 825 becarios de posgrado de CONACyT en movilidad saliente, sólo 0.68 por ciento cursaba maestrías o doctorados en Asia. En 2015, 2.6 por ciento de los 2 mil 446 becarios extranjeros del CONACyT inscritos en programas del Padrón Nacional de Posgrados de Calidad provenía de Asia, principalmente de China. Ese mismo año, el número de estudiantes procedentes de la zona que ingresaron en las licenciaturas era mínimo: 86 (incluyendo a un número indeterminado de estudiantes africanos) sobre 1 millón 057 mil 645 (ANUIES, 2017).

No obstante, los entrevistados señalaron el creciente interés de los alumnos mexicanos en áreas como la economía, el comercio, las relaciones internacionales, la administración, el turismo o las ingenierías, en efectuar

estancias en Asia del Este, en empresas mexicanas radicadas en Asia o bien en empresas extranjeras o transnacionales con el propósito de mejorar sus competencias profesionales para el empleo (León, 2017). También apuntaron que sus familias recelan en enviarlos por “temor a lo desconocido”, por las diferencias en las costumbres, incluyendo las culinarias, los problemas lingüísticos de comunicación y los costos de la movilidad, ya que estos últimos son elevados en Japón y en Corea. Aunque, frecuentemente, los alumnos pagan sus cuotas de inscripción en su universidad de origen, las diferencias entre los costos de la vida en México, Japón y Corea, y la escasez de becas que ayuden a financiar intercambios cortos, limitan las posibilidades de participar en intercambios, sobre todo debido a los ingresos medios de gran parte de los alumnos inscritos en los establecimientos públicos.

Por su dispersión, esos datos no permiten monitorear cómo evolucionó la movilidad estudiantil durante un lapso significativo de tiempo, por ejemplo una década, pero revelan que la movilidad estudiantil con Asia del Este, entrante y saliente, está sesgada por país huésped: en los 2000, creció con Corea y China y mantuvo su nivel con Japón; con Tailandia y Taiwán permaneció baja; y es prácticamente inexistente con Singapur, Malasia, Indonesia, Filipinas, Laos, Myanmar, Vietnam o Camboya. Se sostiene en esquemas de movilidad corta, grupales más que individuales, como los cursos de verano. Por ambos lados, las estancias combinan actividades culturales e interculturales con la transmisión de competencias disciplinarias y visitas turísticas, en lapsos de tres a seis semanas. Algunas universidades, sobre todo privadas (UDEM, CETYS, UIA) privilegian esquemas de movilidad grupal para aminorar el *shock* cultural y apaciguar las inquietudes expresadas por las familias.

Los flujos de estudiantes no siempre son recíprocos en cuanto a tamaño, objetivos y perfiles, aun cuando, en general, sus integrantes obtienen créditos o constancias, al estar sus

intercambios supeditados a convenios. Los chinos interesados en estudiar español para extranjeros son, por ejemplo, más numerosos que los mexicanos atraídos por el aprendizaje del chino. Por lo general, los procedimientos institucionales previos de autorización de la movilidad con Asia del Este —cuando es de mediana duración— permiten conseguir un reconocimiento expedito de los créditos adquiridos.

En suma, las condiciones de ejecución de la movilidad estudiantil, objetivo central en la retórica sobre la cooperación con esa región, muestran que ésta plantea, además de los problemas intrínsecos a cualquier esquema de esa índole, otros adicionales: unos tienen que ver con la sensibilización a usuarios directos e indirectos; otros con la adquisición, por parte de los gestores, de las competencias requeridas de gestión y de negociación en condiciones de alteridad; y uno más con una disyuntiva de política: para incrementar las relaciones de cooperación con Asia ¿se debe apostar a los socios principales capitalizando experiencias previas, o se deben aprovechar los nichos identificados (pero no siempre utilizados) de colaboración disciplinaria y el interés expresado por los socios minoritarios de México en la región?

MÉXICO: UN POLO REGIONAL DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE ASIA DEL ESTE

En contraposición con la expansión tardía y puntual de la movilidad y de los convenios con los países de Asia del Este, México fue pionero en América Latina en la producción de conocimientos sobre la región, ya que consolidó estudios de área desde los sesenta del siglo XX. Las dos instituciones de mayor importancia al respecto son El Colegio de México y la UNAM. En 1964, El Colegio de México abrió el Centro de Estudios Orientales (el antecedente del actual Centro de Estudios de Asia y África, CEAA) con fondos concurrentes de la UNESCO

y del gobierno mexicano; la UNAM hizo lo propio en 1966, aunque después clausuró el centro (Ramírez, 2017). Durante los noventa y la primera década del 2000, varias IES públicas y privadas, en las entidades federativas y la capital del país, inauguraron núcleos de investigación sobre Asia, sus subregiones o países. Las universidades de Colima, Baja California Sur, Guadalajara, Veracruz, Michoacán y el ITESM-Guadalajara albergan, además, Centros de Estudios del Foro Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), coordinados desde 2003 por el Consorcio Mexicano de Centros de Estudios APEC (CONMEX-CA), rama nacional de un Consorcio global (Falck, 2004). Además de esos dispositivos de formato tradicional, algunas instituciones mexicanas pusieron recientemente en marcha dispositivos innovadores de trabajo colectivo e interinstitucional con y sobre Asia: el Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África de la UNAM, que agrupa a los investigadores de toda la institución en una perspectiva multidisciplinaria; y el Laboratorio Iberoamericano de Estudios sobre Corea de El Colegio de México, con alcance multilateral, apuntalaron redes multidisciplinarias y multi-institucionales.

Aunque la preeminencia de México se debilitó, debido a la apertura de dispositivos similares de formación e investigación en Argentina, Brasil, Colombia y Perú, el país sigue siendo un polo regional en América Latina para la formación y reproducción de comunidades científicas hispanófonas especializadas en Asia, así como de diplomáticos y empresarios. México, además, genera una parte significativa de las publicaciones en español editadas en América Latina sobre Asia; la producción de conocimientos, fincada en estudios de área organizados por regiones y áreas, descansa en esquemas colegiados de alta especialización, típicos de las comunidades epistémicas convencionales, y sujetos a la maduración progresiva o al recambio de equipos de investigación, de programas y de redes. Crecientemente, depende también de grupos de investigación en

**Cuadro 2. Centros y programas en IES
mexicanas sobre Asia, 2017**

Institución	Estructura organizacional	Fecha de creación	Niveles de formación	Publicación
Sector público				
El Colegio de México	Centro de Estudios de Asia y África (CEAA)	1964	Maestría y doctorado	<i>Estudios de Asia y África</i>
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)	Programa de Estudios sobre Asia y África - Instituto de Estudios Filológicos	1966	Diploma en Estudios sobre Asia	
Universidad de Colima	Centro Universitario de Estudios e Investigaciones sobre la Cuenca del Pacífico	1989	Doctorado en estudios transpacíficos	<i>Portes</i>
Universidad de Guadalajara (UdeG)	Departamento de Estudios del Pacífico	1990	Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en estudios internacionales y del Pacífico	<i>México y la Cuenca del Pacífico</i>
Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL)	Centro de Estudios Asiáticos	2006	Diplomados y Korea Foundation/E School Program for Latin America	Boletín <i>Asia en Breve</i>
UNAM	Centro de Estudios sobre China y México (Facultad de Economía)	2006		
Universidad Veracruzana (UV)	Centro de Estudios China-Veracruz	2009	Diplomado virtual Negocios entre China y México; Maestría en Economía y Sociedad de China y América Latina	Cuadernos del CECHIMEX
Universidad Autónoma de Nayarit	Programa de Estudios Coreanos	2013	Licenciatura en estudios coreanos	
UNAM	Programa Universitario de Estudios sobre Asia y África (PUEAA)	2017	Diplomados	
Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Iztapalapa	Departamento de Historia	s.f.	Doctorado en Historia Universal, con especialización en Asia	
Sector privado				
Universidad Asia Pacífico, Culiacán, Sinaloa		2002	Licenciaturas en Derecho internacional con Asia Pacífico; Turismo con Asia Pacífico; maestría y doctorado en Comercio Exterior con Asia	

Cuadro 2. Centros y programas en IES mexicanas sobre Asia, 2017

(continuación)

Institución	Estructura organizacional	Fecha de creación	Niveles de formación	Publicación
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM)-Guadalajara	Centro de Estudios sobre Asia	2004	Maestría y diplomas	
Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM)	Programa de Estudios de Asia Pacífico (Departamento de Relaciones Internacionales)	s/f	Cátedra Shigeru Yoshida de Estudios Japoneses	
Universidad Autónoma de Guadalajara (UAG)	Centro de Estudios sobre Asia y Latinoamérica	s/f	Programas de estudios sobre Corea, China y Japón	

Fuente: sitios web institucionales, 2017.

áreas de interés recíproco, sean disciplinarias (ciencias naturales, filosofía y religión, arquitectura y artes, antropología, arqueología) o bien ligadas a ámbitos de profesionalización (sector automotriz, industrias cosméticas y químicas, nanotecnologías, aeronáutica).

CONCLUSIONES: LA COOPERACIÓN CON ASIA DEL ESTE: ¿UN TERRENO FÉRTIL PARA LA CSS O UNA ILUSIÓN?

Lo descrito en los párrafos anteriores, y lo expresado por los responsables de las oficinas de cooperación internacional durante las entrevistas realizadas por miembros de la RIMAC en las siete universidades privadas y las once públicas, enlistadas en la nota 2, indican que el futuro de la colaboración académica con Asia dependerá, en buena parte, de una preconización política y de las decisiones de las autoridades institucionales y gubernamentales.

Estará también sujeta a que los operadores de las dependencias a cargo de la cooperación internacional resuelvan, con los debidos apoyos institucionales, sus dificultades para sobrellevar disparidades en los estilos de negociación, principalmente cuando, en Asia del Este, sus contrapartes no han sido formadas en universidades occidentales (Fernández, 2017) y mientras consiguen superar los

obstáculos operativos para montar proyectos de intercambio (incompatibilidad de los calendarios, diferencias en los programas de estudios, insuficiente oferta de cursos en inglés, selección de contrapartes con niveles de calidad similares a los propios, sobre todo en China, en donde el Estado designa las contrapartes de las universidades mexicanas).

Los responsables de la cooperación con Asia mencionan que los criterios de aseguramiento de calidad, principalmente los que maneja la Southern Association of Colleges and Schools de Estados Unidos (SACS), los obligan a considerar con cautela las propuestas de colaboración que les turnan las universidades de Asia (Ley, 2017). Señalan que brindar cursos de japonés, chino mandarín y coreano a los estudiantes es complicado, dado el costo de contratación de profesores especializados, con doctorados en enseñanza de lenguas extranjeras, y por la volatilidad de la demanda (Dittmar, 2018). Deploran los altos índices de deserción en esos cursos, debido a un lento avance secuencial en el aprendizaje de esas lenguas y a la incompatibilidad entre los horarios de los cursos de idiomas y los cursos regulares (Olvera, 2018). Finalmente, aunque consideran que el papel de los académicos y los estudiantes en situación de retorno es crucial para expandir la movilidad hacia la

región, al compartir sus vivencias con sus pares reconocen que las instituciones no siempre han abierto espacios *ad hoc* para transmitir esas experiencias.

Ante ese panorama, es preciso reflexionar sobre los obstáculos a la cooperación académica entre México y Asia del Este y sus potencialidades, en el entendido de que se trata de una colaboración distinta a la tradicionalmente establecida con Estados Unidos y con los países centrales de Europa, orientada a la especialización disciplinar y a la formación de capacidades, institucionales e individuales. La cooperación con Asia del Este ha respondido favorablemente a un entorno de inducción promovido por los gobiernos estatales y el federal y por agencias de cooperación externas. Ha sido exo-determinada y, en parte, coyuntural, lo que la fragiliza. Sin embargo, en forma puntual, permitió experimentar proyectos, localizados pero innovadores, de articulación empresas-IES en torno a la formación de estudiantes en espacios productivos y académicos; y auspició experiencias de internacionalización temprana en el nivel medio superior y superior, con entrenamientos focalizados en la investigación aplicada. En ese sentido se llevaron a cabo estancias para prácticas preprofesionales en la empresa automotriz Toyota en Japón, donde participaron estudiantes de licenciatura en ingeniería, pertenecientes a una red de IES privadas y públicas de Aguascalientes, Jalisco y Nuevo León; posteriormente se

organizaron en equipos interinstitucionales que se reúnen semanalmente en forma virtual para resolver un problema técnico de diseño identificado durante su estancia. También los proyectos de Colaboración Internacional en Línea (COIL) entre la Universidad del Caribe y la Tianjin Normal University (TJNU), de China, en arte y diseño asiático-americano; entre SUNY-Korea y la UDEM en artes visuales; el programa de doctorado en cotitulación en Química entre la Universidad de Guanajuato y la Universidad Tecnológica de Nagaoka, Japón; y la constitución de consorcios.

Todas éstas son prácticas a observar con atención. Su buen funcionamiento prueba que parte de la colaboración académica con Asia del Este, principalmente con Japón y Corea, se ha fundamentado en intereses compartidos, en una cooperación horizontal inter-pares, de tipo Sur-Sur, independientemente de los niveles de prosperidad y de inversión entre los países. Ha propiciado esquemas innovadores de formación e investigación, conformes con una visión solidaria o coparticipativa de la cooperación académica, en condiciones de igualdad. Proporcionar condiciones de sustentabilidad a mediano plazo a esas iniciativas representa una oportunidad para dinamizar un modelo de CSS —de factura bastante tradicional hasta ahora— y de diversificarlo, involucrando a contrapartes diferentes a las latinoamericanas, por tradición dominantes en ese marco.

REFERENCIAS

- ABOITES, Jaime (2007), “México y Corea: estudio comparado de flujos de conocimiento”, *Mundo Siglo XXI*, núm. 8, vol. 6, pp. 61-68, en: hevila/MundosigloXXI/2007/no8/6.pdf (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- ANGULO, Ofelia (s/f), “Internacionalización”, presentación del Tecnológico Nacional de México, en: <https://prezi.com/-sbnxj7wszcb/internacionalizacion/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- ANUIES (1995), *Educación y desarrollo de recursos humanos en los países de la Cuenca del Pacífico*, México, ANUIES.
- ANUIES (2017), “Anuarios estadísticos de educación superior - Anuario estadístico de licenciatura”, México, ANUIES, en: <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior> (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- ARIAS, Raúl (2016, marzo), “La relación de la Universidad Veracruzana y China en palabras del Dr. Raúl Arias Lovillo”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, en: <https://www.rimac.mx/la-relacion-de-la>

- uv-y-china-en-palabras-del-dr-raul-arias-lovillo/ (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- ARMÍJO, Jorge (2017), "México y Corea del Sur a 55 años del establecimiento de relaciones diplomáticas: antecedentes, elementos destacados y perspectiva actual de la relación bilateral", México, Senado de la República-Centro Gilberto Bosques, en: http://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/NC_55AnivMXCoreaSur_020517.pdf (consulta: 12 de septiembre de 2018).
- ARSOVSKA, Liljana (coord.) (2015), *América Latina y el Caribe-China. Historia, cultura y aprendizaje del chino 2015*, México, Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- AYALA, Citlali y Jesús Rivera (coords.) (2014), *De la diversidad a la consonancia: la cooperación Sur-Surlatinoamericana*, México, Instituto Mora/CONACyT/Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- BERMÚDEZ, Rosa Emilia (2015), "La movilidad internacional por razones de estudio: geografía de un fenómeno global", *Migraciones Internacionales*, vol. 8, núm. 1, pp. 95-125.
- Comisión México-Corea Siglo XXI (2005), *La construcción de una asociación estratégica entre México y Corea para el siglo XXI. Visión y agenda para la Cooperación*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores-Dirección General para Asia-Pacífico, en: http://dusselpeters.com/informe_comision-corea-mexico_es.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- CONTRERAS, Georgina, Luis Ramón López, Fidelmar Sandoval, Manuel Leonardo Ibarra y Esteban Jaime Camacho (2013), "La internacionalización en la Universidad Autónoma del Estado de México: una estrategia para traspasar fronteras", *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, núm. 10, enero-junio, en: <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/67050/1a%20internacionalizaci%c3%b3n%20en%20la%20UAEM.pdf?sequence=2&isAllowed=y> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- CORNEJO, Romer (2012), "De la coincidencia diplomática a la competencia económica", en Enrique Dussel (coord.), *40 años de la relación China-México: acuerdos, desencuentros y futuro*, México, UNAM, pp. 263-275, en: <http://dusselpeters.com/53.pdf> [consulta: 18 de agosto de 2018].
- CORNEJO, Romer (coord.) (2018), *La política cultural de China en América Latina*, México, El Colegio de México.
- CORZO, Ricardo y Magdalena Hernández (coords.) (2017), *La dimensión internacional en la educación superior: experiencia y compromiso de la Universidad Veracruzana*, México, Universidad Veracruzana.
- DE LA MORA, Luz María (2010), "Retos institucionales para fortalecer el papel de México en la cooperación internacional", *Revista Mexicana de Política Exterior*, núm. 89, enero-junio, pp. 9-55, en: <https://revistadigital.sre.gob.mx/images/stories/numeros/n89/01mora.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- DIDOU, Sylvie (1998), "Cooperación científica y tecnológica japonesa en México", *Comercio Exterior*, vol. 48, núm. 2, pp. 114-121.
- DIDOU, Sylvie (2016, 23 de noviembre), "Catálogo de recursos humanos, capacidades institucionales y temas sobre internacionalización de la educación superior y movilidades académicas y científicas en México", Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Productos académicos, Opiniones, en: <http://www.rimac.mx/catalogo-de-recursos-humanos-capacidades-institucionales-y-temas-sobre-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-y-movilidades-academicas-y-cientificas-en-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- DIDOU, Sylvie y Juan José Ramírez (2017), "La Universidad Autónoma de Yucatán: una apertura encapsulada por China", en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 181-196.
- DITTMAR, Florian (2018, febrero), "Los estudiantes de China, Japón y Corea en la Universidad Iberoamericana: los proyectos de atención", Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/los-estudiantes-de-china-japon-y-corea-en-la-universidad-iberoamericana-los-proyectos-de-atencion/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- DONOWAKI, Mitsuro (1994), "Cooperación en la Cuenca del Pacífico: sus recientes tendencias y las relaciones México-Japón", *Revista de la Educación Superior*, vol. 23, núm. 90, pp. 35-40.
- DURAND, Juan Pablo y Raúl Rodríguez (2017), "Internacionalización en la Universidad Autónoma de Chihuahua", en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 163-180.
- DUSSEL, Enrique (2013), *Directorio de empresas chinas y de instituciones mexicanas vinculadas con China en la Ciudad de México*, México, UNAM/CECHIMEX, en: <http://dusselpeters.com/CECHIMEX/libroDirectorio2014.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- FALCK, Melba (2004), "Consortio Mexicano de Centros de Estudio del APEC", *México y la Cuenca del Pacífico*, vol. 7, núm. 21, pp. 63-65.

- FERNÁNDEZ, Sonia (2017, junio), “La cooperación académica con Asia en la Universidad Iberoamericana-Ciudad de México”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/la-cooperacion-academica-con-asia-en-la-universidad-iberoamericana-ciudad-de-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- FIGUEROA, Bruno (2016), *Cien años de cooperación internacional de México, 1900-2000. Solidaridad, intereses y geopolítica*, México, Secretaría de Relaciones Exteriores/Instituto Matías Romero/Acervo Histórico Diplomático.
- FRAGA, Fernanda (2017, 21 de febrero), “Movilidad estudiantil en Japón: la experiencia de Ricardo Acosta”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-japon-la-experiencia-de-ricardo-acosta/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- GÁNDARA, María y Silvio Hernández (2008), “Modelos de internacionalización para alumnos de mercadotecnia y negocios internacionales del CUCEA como factor de competitividad global”, *Red Internacional de Investigadores en Competitividad*, vol. 2, núm. 1, pp. 2-20, en: <https://www.riico.net/index.php/riico/article/view/1006> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- GÁRATE, Alfonso, Gabriela Rivera y Fernando León (2016), “El horizonte expansivo de la internacionalización: la experiencia del sistema CETYS Universidad”, en Mario Martín Bris (coord.), *Internacionalización de la educación superior en Iberoamérica: miradas y perspectivas*, Alcalá, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 21-32.
- HARO, Francisco (2016a, 15 de agosto), “Movilidad estudiantil en China: la experiencia de Jorge Tamayo”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-china-la-experiencia-de-jorge-tamayo/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016b, 11 de junio), “Estudiar en la Universidad de Qinghua, China: la experiencia de Grecia Olvera”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/estudiar-en-la-universidad-de-qinghua-china-la-experiencia-de-grecia-olvera/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016c, 15 de junio), “Experiencias de formación de un mexicano en la Universidad de Pekín, China”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/experiencias-de-formacion-de-un-mexicano-en-china/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- HARO, Francisco (2016d, 18 de abril), “Movilidad estudiantil en Corea: entrevista a Mónica Ramos y Alejandra Castellanos”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Experiencias estudiantiles, en: <http://www.rimac.mx/movilidad-estudiantil-en-corea-entrevista-a-monica-ramos/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- LEÓN, Fernando (2017, junio), “CETYS Universidad: explorando las oportunidades de colaboración académica y de vinculación con Asia”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/cetys-universidad-explorando-las-oportunidades-de-colaboracion-academica-y-de-vinculacion-con-asia/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- LEY, Juan Carlos (2017, julio), “La internacionalización en la UDLAP: entrevista por Sylvie Didou Aupetit”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/lainternacionalizacion-en-la-udlap-entrevista-con-el-dr-juan-carlos-ley-garcia/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- MACKINTOSH, Antonio (2007), *La variable político-cultural en la cooperación científica y tecnológica de México y Japón en el marco del APEC*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- MEDINA, María Antonieta (2018, 6 de febrero), “La internacionalización de la educación superior tecnológica en México: el caso de la Universidad Tecnológica El Retoño”, Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), Sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/la-internacionalizacion-de-la-educacion-superior-tecnologica-en-mexico-el-caso-de-la-universidad-tecnologica-el-retono/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- MONROY, José Francisco (2014, 7 de abril), “Entrevista con el Dr. José Francisco Monroy Gaytán, rector de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM)”, San Felipe del Progreso (México), UNESCO-IESALC/OBSMAC.
- MORALES, Juan Jesús y Consuelo Manosalba (2016), “Dilemas y tensiones alrededor de la Plataforma de Movilidad Académica y Estudiantil de la Alianza del Pacífico”, *Universidades*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 23-34.

- OLVERA, Cristina (2018, abril), "Movilidad entrante de estudiantes coreanos en la UIC: una larga historia", Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Tomadores de decisión, en: <https://www.rimac.mx/movilidad-entrante-de-estudiantes-coreanos-en-la-uic-una-larga-historia/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- OREGONI, María Soledad (2013), "La universidad como actor de la cooperación Sur-Sur. El caso de la Universidad Nacional de La Plata en la Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)", *Integración y Conocimiento*, vol. 2, num.11, pp. 53-67, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/viewFile/5893/6911> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- PLANCARTE, Dira (2016, 29 de enero), "La movilidad académica y estudiantil: un tema en la agenda de la investigación en México", Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Recomendaciones de lectura, en: <http://www.rimac.mx/la-movilidad-academica-y-estudiantil-un-tema-en-la-agenda-de-la-investigacion-educativa-en-mexico/> (consulta: 28 de diciembre de 2018).
- PRADA, Fernando (2016), *Panorama de la cooperación regional e internacional en ciencia, tecnología e innovación en América Latina y el Caribe*, Caracas, Sistema Económico Latinoamericano y del Caribe (SELA), en: <http://www.sela.org/media/2463250/sp-xxviirdcierctialcdt-n-2-16-ultima-version-nov4-2016.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (1997), "La iniciativa de la educación de los líderes de APEC: balance y perspectivas", *Perfiles Educativos*, vol. 29, núm. 76-77, pp. 164-172.
- RAMÍREZ, Juan José (2014, 11 de noviembre), "Internacionalización de la educación superior. Experiencias de cooperación académica en la región del Pacífico", UNESCO-IESALC, sección Expertos opinan, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3546:internacionalizacion-de-la-educacion-superior-experiencias-de-cooperacion-academica-en-la-region-del-pacifico&catid=201:experiencias-y-programas&Itemid=770&lang=es (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (2015), "Los intrínquilos de la cooperación académica Asia del Este-América Latina", UNESCO-IESALC, sección Opiniones de expertos, en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=3233:los-intrinquilos-de-la-cooperacion-academica-asia-del-este-america-latina&catid=201&Itemid=770&lang=es (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- RAMÍREZ, Juan José (2016), "Iniciativas institucionales latinoamericanas para generar conocimiento sobre Asia", *Universidades*, núm. 69, julio-diciembre, pp. 9-21.
- RAMÍREZ, Juan José (coord.) (2017), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia del Pacífico*, México, CINVESTAV-RIMAC.
- RIDING, Alan (1985), *Vecinos distantes; un retrato de los mexicanos*, México, Joaquín Mortiz.
- RODRÍGUEZ-Bulnes, María Guadalupe, Angélica Vences Esparza e Irma María Flores Alanís (2016), "La internacionalización de la educación superior. Caso UANL", *Opción*, vol. 32, núm. 13, pp. 560-582, en: <http://www.redalyc.org/pdf/310/31048483028.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- SURASKY, Javier (2014), *La cooperación Sur-Sur en América Latina como herramienta decolonial*, Buenos Aires, Universidad Nacional de La Plata, Serie Documentos de Trabajo núm. 9, en: http://www.iri.edu.ar/images/Documentos/documentos/doc_trab_9.pdf (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- TOLEDO, José Daniel (1997), "El Asia-Pacífico como tema de estudios e investigación en la academia mexicana", *Sistema Económico Latinoamericano. Reunión de América Latina y el Caribe de centros de estudios sobre Asia-Pacífico*, Caracas, SELA, pp. 1-12.
- USCANGA, Carlos (2016, abril), "Science Diplomacy and New Mechanisms for the Internationalization of Higher Education in Mexico", Red sobre Internacionalización y Movilidades Académicas y Científicas (RIMAC), sección Entrevistas, Expertos, en: <http://www.rimac.mx/science-diplomacy-and-new-mechanisms-for-the-internationalization-of-higher-education-in-mexico/> (consulta: 22 de diciembre de 2018).
- USCANGA, Carlos (2017a), "La movilidad académica en la Universidad Nacional Autónoma de México en Asia del Pacífico. Los casos de China, Corea del Sur y Japón", en Juan José Ramírez (coord.), *La internacionalización en las instituciones de educación superior mexicanas. Experiencias de vinculación con Asia del Pacífico*, México, CINVESTAV-RIMAC, pp. 87-106.
- USCANGA, Carlos (2017b), "Iniciativas de cooperación cultural de Korea Foundation en México 1994-2014", *Revista de Relaciones Internacionales de la UNAM*, núm. 127, enero-abril, pp. 151-165.
- USCANGA, Carlos y Leslye Melo (2012), "La dinámica de la cooperación triangular: hacia la construcción de nueva asociación entre México y Corea del Sur", *Asian Journal of*

Latin American Studies, vol. 25, núm. 3, pp. 1-22, en: <http://www.ajlas.org/v2006/paper/2012vol25no301.pdf> (consulta: 22 de diciembre de 2018).

VELARDE, Samuel (2015), “Los estudios coreanos en América Latina”, *Asiadémica. Revista Universitaria de Estudios sobre Asia Oriental*, núm. 5, enero, pp. 39-48.

Evaluación del desempeño docente en Chile y México

Antecedentes, convergencias y consecuencias de una política global de estandarización

ALBERTO GALAZ RUIZ* | MARIELA SONIA JIMÉNEZ-VÁSQUEZ**
ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA***

La evaluación del desempeño docente es una estrategia recomendada por organismos internacionales para alinear los sistemas educativos bajo principios de mercado. A partir de su instalación los países son conminados a re-configurar espacios en los cuales profesores, especialistas, organismos privados y públicos interactúan con disímiles grados de poder. Sin embargo, los estudios sobre sus resultados centran las responsabilidades a nivel individual obviando enfoques comparativos regionales. Este artículo argumenta cómo su implementación en Chile y México adquiere y requiere de particular atención. El objetivo ha sido describir su evolución, así como sus convergencias en distintos niveles de concreción. A partir de puntos críticos se discuten sus supuestos e intereses no evidentes. Los resultados refieren a consecuencias en términos de sus limitaciones para comprender las prácticas que se construyen en las escuelas. Las conclusiones abogan por el desarrollo de miradas territoriales comprensivas para el diseño de estas políticas.

Assessment of teacher performance is a strategy recommended by international organizations to align educational systems under market principles. With the implementation of such strategies, countries are urged to re-figure the spaces in which teachers, specialists, private and public organizations interact with unequal degrees of power. Studies on their results, however, focus responsibilities on the individual level, obviating regional comparative approaches. This article argues that their implementation in Chile and Mexico acquires and requires particular attention. The purpose is to describe their evolution as well as their convergences at various levels of application. Starting from critical points, their assumptions and covert interests are discussed. The results show the consequences of these strategies in terms of their limitations for understanding the practices constructed in schools. The paper concludes that a comprehensive territorial perspective is essential in the design of such policies.

Palabras clave

Desempeño del profesor
Política
Evaluación
Organizaciones internacionales
Neoliberalismo
Educación

Keywords

Teacher performance
Policy
Assessment
International organizations
Neoliberalism
Education

Recepción: 30 de junio de 2018 | Aceptación: 19 de noviembre de 2018

- * Académico del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Austral de Chile (Chile). Doctor en Educación. Líneas de investigación: políticas educativas, desarrollo profesional e identidad docente. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con C. Contreras y P. Acosta), "Comunidades profesionales de aprendizaje; oportunidades de desarrollo profesional en la exclusión y diversidad rural", *Revista Educação UFSM*, vol. 42, núm. 3, pp. 505-520. CE: alberto.galaz@uach.cl
- ** Profesora investigadora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: estudios de trayectorias; formación y evaluación de los actores educativos. Publicaciones recientes: (2017, en coautoría con M. Camacho), "Satisfacción con el trabajo docente en escuelas secundarias generales. Un estudio de trayectorias profesionales", en Ángel Díaz-Barriga (coord.), *Docencia y evaluación en la Reforma Educativa*, México, UNAM, pp. 225-282. CE: msjimenez06@hotmail.com
- *** Investigador emérito del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Pedagogía. Líneas de investigación: didáctica; currículo; evaluación educativa. Publicaciones recientes: (2016), "Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente", en S. Martínez, M. Aguirre y H. Radetich, *Notas sobre la nueva reforma educativa*, México, M.A. Porrúa, pp. 215-259. CE: adbc49@gmail.com

INTRODUCCIÓN

La idea de que la evaluación de los profesores —y en particular la evaluación de sus desempeños— es una condición de logro de la calidad educativa responde a una construcción social que se ha instalado y alimentado por aproximadamente dos décadas. Se trata de un discurso naturalizado y con pretensiones de ser difundido y divulgado como verdad, pero que debe ser mediatizado en razón de contextos históricos y de intereses particulares (Fardella, 2012; Popkewitz, 1994). Una verdad que intenta normar y otorgar certidumbre allí donde no la hay, y que, en el caso particular de la docencia, encierra efectos de poder. Citando a Foucault:

...estamos sometidos a la verdad, la verdad hace ley, elabora el discurso verdadero, el cual empuja efectos de poder. Después de todo, somos juzgados, clasificados, obligados a competir, destinados a vivir de un cierto modo o en función de discursos verdaderos que llevan efectos de poder específicos (1979: 140).

Hacia la década de los ochenta las coordenadas de diseño político educativo en América Latina identificaban su campo fundamental de acción de mejora en los factores socioeconómicos de la familia; impulsada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la metáfora prevaleciente sobre los profesores era su profesionalización (Hargreaves, 1999; Maxwell, 2015). Los años noventa están marcados por un creciente proceso de globalización y privatización del capital y del conocimiento (Castells, 2000; Ball, 2009). En el ámbito educativo, las categorías de calidad y equidad configuraron un discurso técnico-eficientista pro neoliberal propio de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y el Banco Mundial (BM).

Bajo esta mirada, los países impulsaron reformas destinadas a mejorar la gestión y el rendimiento educativo. Autores como Martinic (2001) y Suasnábar (2017) las han denominado como “reformas de segunda generación”, en tanto visualizan un punto de inflexión respecto del periodo anterior, identificable en el marcado interés por evaluar los diversos componentes del sistema educacional. A partir de estas reformas, las profesoras y profesores serían considerados como un componente esencial a evaluar, bajo el supuesto de la definición de un conjunto de estándares, la aplicación de instrumentos objetivos y la asunción de consecuencias de diversa índole que permitirían asegurar un nivel de desempeño profesional correlacionado significativamente con el rendimiento de los alumnos (Zhang, 2018; OECD, 2009; Barber y Mourshed, 2008).

Los sistemas de evaluación de profesores se extendieron desde México a Chile (Shulmeyer, 2002), aunque según Murillo (2006) no todos están de acuerdo en su finalidad, en cómo evaluar ni en sus consecuencias. Además, un número creciente de investigaciones reportan resistencias (Roa, 2017; Márquez, 2016; Galaz, 2015; Sánchez y Corte, 2015; Fardella y Sisto, 2013; Fardella, 2012; entre otros) y abogan por el desarrollo de sistemas más participativos (Darling-Hammond, 2012; Skinner, 2010).

Como fundamentaremos, los sistemas de evaluación de Chile y México concitan mucho interés. Operan individualmente, pero bajo un andamiaje y supervisión idénticos a los recomendados por la OCDE; han sido los primeros países de América Latina en los cuales se ha aplicado (posteriormente Colombia y Perú) una orientación evaluativa asociada al desempeño de carácter técnico-sancionadora. En razón de estos antecedentes cabe interrogarse: ¿cuál ha sido la evolución de las políticas de evaluación de profesores en América Latina?, ¿qué supuestos e intereses subyacen?, ¿qué puntos críticos comparten?, ¿a qué nivel es posible encontrarlos?, ¿qué naturaleza tienen?

Nuestro objetivo es describir, desde una perspectiva comparada, la dinámica y evolución que ha tenido esta política para los casos de Chile y México. Así también, identificar sus posibles convergencias en distintos niveles y ámbitos de concreción y, desde allí, establecer puntos críticos a partir de los cuales estimamos posible discutir los supuestos de base del modelo.

EL INTERÉS POR EVALUAR A LOS DOCENTES: UN ACERCAMIENTO A LA VINCULACIÓN ENTRE ORGANISMOS INTERNACIONALES Y POLÍTICAS NACIONALES

Hegemonías: contexto y texto

En la última década del siglo XX y la primera del XXI, los países de América Latina han experimentado una fuerte y decidida presión por parte de diversos organismos internacionales a fin de hegemonizar ideológicamente la agenda educativa. La excepción es Chile, que durante la dictadura militar aplicó directrices y recomendaciones del BM.

En los sesenta los logros educativos de la revolución cubana impulsaron a la UNESCO a promover la expansión de los sistemas educativos y, en forma posterior, a mejorar su eficiencia y calidad a través de varios programas, en particular el denominado Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, resultante de los acuerdos de una reunión de ministros celebrada en la Ciudad de México (UNESCO, 1979). El Proyecto Principal apuntaba al fortalecimiento de una acción pública que ya se venía realizando en la región a fin de lograr aumentos en cobertura, en particular de la educación primaria.

Pero también en los ochenta la crisis económica trajo por consecuencia el abandono de la tesis desarrollista que la CEPAL había impulsado desde la Segunda Guerra Mundial (Ocampo, 1998), y con ello también las

finalidades del Proyecto Principal. En la reunión de ministros realizada en 1982 (reunión de Santa Lucía) se identificaron como nuevas prioridades la “calidad y eficiencia de los sistemas educativos”; se argumentaba que éstas permitirían establecer una efectiva correspondencia con la nueva configuración socioeconómica de los países, valiéndose de las tecnologías y la modificación de los programas de formación docente, así como del impulso de investigaciones destinadas a conocer las causas de la deserción y la repetición escolar (UNESCO, 1982: 7).

Al estallar la crisis la CEPAL guardó silencio (Ocampo, 1998), y en adelante serían el Fondo Monetario Internacional (FMI), el BM y el Fondo del Tesoro de los Estados Unidos las instancias que establecerían las reglas de la primera etapa de los programas de ajuste (Decálogo del Consenso de Washington), orientados a impulsar medidas de privatización de empresas públicas y a disminuir el gasto fiscal.

Visión del profesional de la docencia en el discurso de los organismos internacionales

El BM y la CEPAL, esta última asociada a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), de la UNESCO, elaboraron sendos documentos para conformar el nuevo modelo de relación Estado-educación que marcaría el rumbo de la agenda educativa de la región, centrada en calidad y evaluación.¹ Estos documentos expresan preocupación por el bajo rendimiento de los estudiantes y aluden indirectamente a la responsabilidad que cabe al profesor al cuestionar, entre otros elementos, la eficacia de las prácticas de enseñanza que se utilizan en el tercer mundo (BM, 1992: 23); además, sugieren mejorar “la preparación y motivación de los maestros” (BM, 1992: 4) y recomiendan políticas de aumento salarial docente asociadas al resultado de desempeño. Al respecto:

¹ Los documentos fueron: “Educación primaria. Documento de Política” (BM, 1992) y “Educación y conocimiento. Eje de la transformación productiva con equidad” (CEPAL-UNESCO, 1992).

La reciente recuperación de salarios del magisterio no ha obedecido directamente a cambios en el nivel educativo promedio o en la calidad o el rendimiento de los profesores... es importante modificar la estructura de las remuneraciones de los profesores... Para aumentar la eficiencia del proceso educacional es necesario introducir un esquema de incentivos que permita atraer personal adecuadamente calificado (CEPAL-UNESCO, 1992: 216-217).

Paulatinamente se fue gestando un cambio en la visión que los organismos internacionales construyen sobre el docente; así se pasó de un discurso en el cual se plantea la necesidad de reconocer su labor profesional, a instalar otro de desconfianza sobre su capacidad profesional (como actor responsable del fracaso educativo).

Como resultado de lo anterior emergieron en la región dos líneas de acción convergentes: el establecimiento de sistemas nacionales e internacionales de evaluación del aprendizaje de los estudiantes (a través de exámenes a gran escala) y la instauración de la evaluación docente. Sobre la primera, en el año 1997 se creó el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en la Oficina de la UNESCO Chile, y en 1997, el Programme for International Student Assessment (PISA-OCDE), que inició su aplicación en el año 2000. Los resultados obtenidos, debajo de lo esperado, reforzarían el discurso del profesor responsable.

La segunda línea de acción avanzó un poco más lento. Pocos países, seguramente con México a la cabeza, diseñaron en 1993 un sistema de incentivos salariales al docente a partir de un proceso voluntario de evaluación (pago al mérito). En el caso de México se denominó Carrera Magisterial (Díaz-Barriga, 1997); para el caso chileno, en 1995 se estableció el Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño de los Establecimientos Educativos Subvencionados, mecanismo por medio del cual los docentes que laboraban en

establecimientos con mejor desempeño en matemáticas y lenguaje se hacían acreedores de un incentivo económico denominado "subvención por desempeño de excelencia". Estos dos sistemas fueron altamente valorados por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cual consignó en su momento:

Particular mención merece aquí la experiencia de Chile con el SNED (Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los Establecimientos Educativos) y de México con Carrera Magisterial. En ambos casos se utilizan metodologías complejas para el otorgamiento de incentivos monetarios a los docentes, de tal forma que los resultados de las pruebas proporcionan información irremplazable para determinar qué docentes han hecho una mejor contribución al aprendizaje de los estudiantes (Navarro, 2006: 452).

Si bien afirmamos que el modelo de incentivos docentes se fue generalizando en la región, sus resultados fueron cuestionados por no arrojar diferencias significativas en las mediciones de aprendizaje de los alumnos, pero también porque un siglo de literatura estadounidense ya evidenciaba las limitaciones de una política que invitaba a realizar las tareas que los incentivos juzgaban relevantes, y menos los conocimientos y destrezas que se debían formar.

De los incentivos y subvenciones a un sistema de evaluación del desempeño docente

Paulatinamente la profesión fue puesta en entredicho, entre otras razones por: a) los insuficientes resultados en las pruebas internacionales, en particular PISA; b) el fracaso, desde el punto de vista de rendimiento escolar, de los programas de incentivos y de subvención por excelencia; y c) la cada vez más fuerte adopción de una pedagogía eficientista cercana al capital humano. El profesor fue visto como responsable de no lograr los aprendizajes, de

manera que, en el siglo XXI, se conformó una nueva era de políticas hacia la profesión asociadas fundamentalmente a la selección de los “mejores” candidatos y la evaluación de los desempeños, las cuales tuvieron como consecuencia sanciones para quienes no obtenían resultados adecuados en los exámenes docentes. De hecho, Darling-Hammond (1997) reconoce que la evaluación del profesorado ha tenido un papel marginal en la historia de la educación, pero que cobra fuerza y promete extenderse.

En esta realidad la OCDE asumió un papel de asesor e interlocutor con los ministerios de Educación, con la finalidad de que se estableciera un sistema de evaluación docente eficaz (se entiende, con consecuencias) que no tuviera su centro de atención en el incentivo, sino en la aplicación de normas claras. La OCDE tuvo en la región un activismo sin precedentes a través de la elaboración de informes que impulsan adecuaciones a los sistemas de evaluación, en primer lugar de Chile y México, y posteriormente en Colombia y Perú.

Hemos desarrollado algunas ideas de cómo el discurso internacional afectó al proyecto educativo chileno. Dos cuestiones debemos tener en claro: la primera es que, a partir del golpe militar en los años setenta, y sobre todo al inicio de la década de los ochenta, el BM utilizó a Chile como laboratorio de políticas económicas, sociales y educativas. Posteriormente, ya en el periodo de la democracia, pero con los candados establecidos por la constitución política de la dictadura, se fue perfilando el actual sistema de evaluación del desempeño docente, aunque esta vez con una mayor incidencia de la OCDE.

Para el caso de México, en el 2011 se publicó el documento “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes. Consideraciones para México”, en el cual se aconseja “al Gobierno mexicano a emprender las reformas necesarias mediante... el fortalecimiento de sus políticas docentes, tales como tomar medidas necesarias hacia la evaluación docente”

(OCDE, 2011: 5) cuyo objetivo sería identificar a los maestros eficientes y las prácticas eficaces de enseñanza. Ciertamente el modelo de evaluación de desempeño diseñado en México por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) no se apega estrictamente a este tipo de documentos, pero lo que sí responde a la injerencia directa de la OCDE es la manera como incidió para reformular un sistema de evaluación voluntario y de incentivos (Carretera Magisterial), hacia uno de desempeño con consecuencias laborales. A ello contribuyeron también actores nacionales, como investigadores, técnicos, autoridades y empresarios “interesados en la educación pública”.

EVALUACIÓN DOCENTE EN CHILE: PARADOJAS Y DESAFÍOS NO ABORDADOS

La evaluación de profesores en Chile debe ser comprendida como parte de las reformas educativas desarrolladas por la dictadura militar en los ochenta y sostenidas por los gobiernos postdictatoriales en los noventa. Dichas reformas se alinean con las recomendaciones de ajuste estructural impulsadas y financiadas a nivel regional por el BM, las cuales encontraron en Chile a su principal laboratorio y sujeto de experimentación (Escalante, 2015). En lo esencial, estas reformas mantuvieron intactos los principios neoliberales; en particular, el rol subsidiario del Estado, el incremento del financiamiento privado y la competencia de las escuelas por los recursos. Los cambios implementados se orientaron a mejorar la eficiencia del sistema a través de ajustes al currículo escolar (bajo un enfoque de competencias), a perfeccionar profesores (a fin de atender las necesidades del nuevo currículo), a incorporar tecnologías al aula y a aumentar la jornada escolar.

Lo paradójico es que, tras el retorno a la democracia, las nuevas autoridades —y los propios organismos internacionales— mantuvieron las políticas educativas emanadas de la dictadura, en particular aquéllas dirigidas al profesor. Cabe citar:

Los cambios introducidos por el régimen militar desde 1973 a 1990 tuvieron efectos devastadores en la moral y condiciones de trabajo de los profesores. Los cambios transformaron la estructura y financiamiento del sistema educacional. El rol del Estado en la educación fue reducido en gran medida. El gasto público en educación fue reducido de 7.2 por ciento del PGB, que prevalecía en 1972, a 2.4 por ciento del PGB en 1990 (OCDE, 2004: 115).

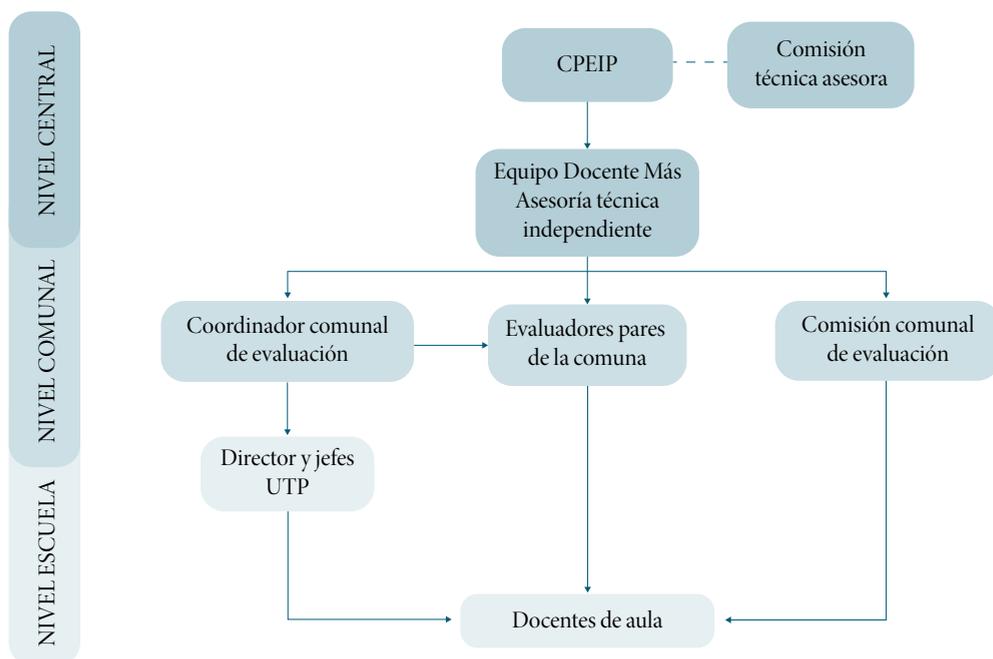
La articulación de la experiencia chilena de reforma educacional con los intereses de organismos internacionales quedó plasmada en un informe elaborado para el BM. En dicho informe, titulado *Education Reforms in Chile: A lesson of pragmatism* (Delannoy, 2000) se destacan los avances realizados, sobre todo aquellos relativos a la introducción de mecanismos de flexibilidad y competencia, así como los incentivos que orientan las conductas que se desean promover entre los profesores.

El año 2003 marca un hito: luego de largas negociaciones el sindicato de profesores (Colegio de Profesores), el Ministerio de Educación

(MINEDUC) y las municipalidades (instituciones que administran los establecimientos educacionales públicos) lograron un acuerdo en torno a la necesidad de un nuevo sistema de evaluación que reemplazaría al antiguo sistema. La evaluación también poseerá como hitos el diseño de estándares de desempeño (Marco para la Buena Enseñanza) y la aprobación de un Reglamento de Evaluación (MINEDUC, 2004).

En el Reglamento la evaluación se define como un sistema formativo y obligatorio para todos los profesores del sistema de administración municipal, aunque hoy —y como resultado de la implementación de la ley 20.903 (que crea el sistema de Carrera y Desarrollo Profesional)— éste se ha hecho parcialmente extensible a los profesores de escuelas particulares que reciben aporte o subvención del Estado. El objetivo del sistema es otorgar oportunidades de mejora a través del dispositivo denominado Plan de Superación Profesional (PSP), que consiste en brindar oportunidades de perfeccionamiento para quienes obtienen malos resultados. La organización del sistema identifica tres niveles (Fig. 1): en el

Figura 1. Niveles de organización del sistema chileno de evaluación



Fuente: Manzi et al., 2011.

primero, el MINEDUC, a través del Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), asume una función indirecta de financiamiento y desarrollo de normativas (Manzi *et al.*, 2011); el segundo nivel es el comunal, y su tarea es la recepción y distribución de los instrumentos evaluativos e informes de resultados; finalmente, el tercer nivel, la escuela, sólo se concibe como espacio de aplicación. El proceso de evaluación tiene una duración aproximada de ocho meses, que va desde el registro y notificación (abril–mayo) hasta la entrega de los reportes de resultados. Durante este tiempo los profesores responden a cuatro instrumentos evaluativos: portafolio, pauta de autoevaluación, entrevista con un par y el reporte del director.

Las repercusiones de la evaluación dependen de la categoría que se haya obtenido: destacado, competente, básico e insatisfactorio. Al respecto, corresponde:

- re-evaluación en cuatro años (para destacados y competentes);
- oportunidades de formación (para básicos e insatisfactorios); y
- despido-abandono (aquellos re-evaluados como insatisfactorios y básicos).

Contradicciones y desafíos de la evaluación del desempeño de los profesores chilenos

El marcado énfasis en la medición, su carácter contractual y el despido como fórmula extrema han sido identificadas como debilidades del sistema evaluación y fueron incluidas en el informe que elaboró una comisión de la OCDE el año 2013 (Santiago *et al.*, 2013). Lo contradictorio es que muchas de estas debilidades ya habían sido informadas por el Colegio de Profesores, pero a pesar de ello, las iniciativas tomadas más bien tendieron a radicalizar su lógica original, por ejemplo, la facultad dada a los directores de escuela por la Ley 20.501 (2011) para emplear los resultados de la evaluación en el despido de sus profesores.

En esta misma dirección, las evidencias que aportan los relatos de profesores y profesoras evaluados que participaron en un proyecto de investigación desarrollado en Chile durante los años 2012-2014 —y que tuvo por finalidad establecer los impactos del sistema (Galaz, 2015)— permite visualizar cómo la evaluación se concibe como “ajena” al contexto cotidiano de trabajo. Una profesora ilustra al respecto:

Yo creo que no refleja en su totalidad el desempeño docente; sí hay muchas pautas de lo que tú haces y da a conocer lo que tú haces, pero no da a reflejar la totalidad (profesora Marcela).

Otros relatos evidencian que el principal ámbito de impacto de la evaluación no es el formativo, sino más bien la seguridad y autoestima del profesor:

...yo estaba totalmente inseguro porque venía de una primera evaluación donde salí básico y eso me produjo mucho nerviosismo, preocupación y ansiedad (profesor Cristian).

Los PSP también adolecen de problemas. Se conciben desde un enfoque individual del conocimiento-aprendizaje profesional, y no como el resultado de una construcción social, situada y cultural. Investigaciones realizadas confirman estas debilidades, en particular las escasas evidencias de sus aportes y la consecuente resistencia de los profesores a participar en dichos planes (Roa, 2017). Además, es contradictorio que, tratándose de un sistema cuya finalidad es formativa, las oportunidades para la mejora y el desarrollo profesional estén concebidas para quienes obtienen el resultado/categoría de insatisfactorio y básico. Resulta evidente constatar la visión reduccionista e instrumental subyacente, destinada u orientada más bien a atender los déficits, en tanto se abandona el principio integral del desarrollo profesional. Al respecto señala un profesor: “se hacen unos cursillos al final del

año como para nivelar, pero en realidad no sirven de mucho” (profesor Waldemar).

Pero las debilidades formativas del sistema de evaluación no sólo aluden a principios e implementación; también tienen su correlato en la configuración del sistema educacional heredado de la dictadura sobre el cual busca desplegarse. Un sistema fragmentado o sin articulaciones significativas. Al respecto, resulta evidente la escasa injerencia del MINEDUC en el desarrollo del sistema, ya que éste más bien actúa como contratante de servicios privados, como Docente Más de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Por su parte, ni el Ministerio, ni las instituciones privadas que ofrecen formación para atender las necesidades identificadas en los PSP tienen relación directa con las escuelas o profesores, ya que ésta se da solamente a través de las municipalidades, instituciones fuertemente cuestionadas en su gestión educativa.

Ante sus evidentes falencias, los defensores del sistema se esmeraron en validar sus aportes tomando una vía de argumentación técnica, particularmente dirigida a evidenciar la correlación significativa existente entre el rendimiento de los estudiantes (medidos por un test nacional denominado SIMCE) y el resultado que obtienen los profesores en el portafolio de evaluación. Sostienen, aunque no explícitamente, que los estudiantes que cuentan con un profesor bien evaluado obtienen mejores resultados (Manzi, 2016). Se trata de una vía tentadora, pero compleja por dos razones: en primer lugar, por la dificultad estadística de aislar al profesor en relación al sin número de variables incidentes y, en segundo lugar, porque el objetivo del sistema no es establecer este tipo de medidas, sino más bien otorgar oportunidades de desarrollo profesional. De esta forma, todo esfuerzo de validación debería orientarse a estimar el aporte de los PSP en el aprendizaje/desarrollo de los profesores, medido ya sea por sus resultados en los portafolios o por otros instrumentos.

Sin embargo, por uno u otro camino el punto de convergencia inevitablemente es el mismo: la evaluación, como consecuencia de sus principios y la configuración del sistema educacional nacional, no otorga, porque no puede otorgar, oportunidades significativas de desarrollo profesional.

Por último cabe señalar que, a la luz de los diversos resultados y consecuencias que evidencia el sistema, el Colegio de Profesores interpeló a las autoridades educativas y responsables del sistema de evaluación a generar e implementar acuerdos de modificación; en particular: a eliminar su carácter punitivo, a reconocer la naturaleza colaborativa del trabajo docente, a otorgar tiempo formal y oficial a fin de responder a los instrumentos de evaluación, y a otorgar mayores grados de flexibilidad al sistema, todo ello a fin de reconocer y considerar las especificidades territoriales e identitarias derivadas, por ejemplo, del hecho de desempeñarse en un escuela rural. Este diálogo rindió frutos, y desde fines de 2015 se llevó a cabo una serie de reuniones con el fin de abordar éstas y otras temáticas; sin embargo, en los años 2016 y 2017 la urgencia de discutir la Ley 20.903 —y su implementación— tuvo por consecuencia un cambio en las prioridades políticas. Si bien supuso cambios en la evaluación, éstos no lograron atender todos los puntos demandados. Al cabo del gobierno de Michelle Bachelet, y *ad portas* de un nuevo gobierno conservador, el compromiso del MINEDUC de enviar un proyecto de ley que atendiera en particular el carácter punitivo del sistema nunca se presentó a discusión del Congreso.²

LA EXPERIENCIA MEXICANA DE EVALUACIÓN AL DESEMPEÑO DOCENTE 2015

La evaluación al desempeño docente se estableció en México con la Reforma Educativa en 2013. Se adhiere a una visión pragmática

² Ver <http://www.colegiodeprofesores.cl/2018/03/08/ministerio-de-educacion-incumple-compromisos-con-docentes-en-proyecto-de-ley-miscelanea/> (consulta: febrero de 2018).

y eficientista de la educación, fundamentada en las recomendaciones de la OCDE ante los resultados de los alumnos mexicanos en la prueba PISA y previo al “Acuerdo de Cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas” (2010). Este acuerdo propone, entre otros aspectos:

...construir un sistema sólido para seleccionar, preparar, desarrollar y evaluar a los mejores docentes para sus escuelas... abrir las plazas docentes a concurso... evaluar para mejorar... [Se afirma que] México necesita con urgencia un sistema de evaluación docente basado en estándares... y... que los docentes con bajo desempeño sean excluidos... (OCDE, 2010: 6).

Durante el sexenio 2012-2018, en el marco del Pacto por México, la presión de la OCDE fue en aumento. Sin un claro diagnóstico sobre su significado pedagógico, y con la inclusión de actores del mundo empresarial como Mexicanos Primero, Suma por la Educación y México Evalúa, se realizaron modificaciones constitucionales al artículo 3º constitucional que generaron, en el año 2013, dos leyes regulatorias: la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (LINEE).

Uno de los principales propósitos de la LGSPD era la recuperación de la rectoría del Estado sobre la educación, para eliminar la venta o herencia de plazas mediante la regulación de la relación SEP/SNTE; otras tres finalidades eran: elevar la profesionalización de los maestros, ofrecer una educación de calidad y establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción. La aprobación de esta ley obliga a la realización de una tarea de dimensiones exorbitantes: evaluar a más de 1 millón 359 mil 293 docentes cada cuatro años.

Se concedió autonomía al INEE y se le asignó “aprobar los criterios, métodos y procedimientos” para que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Coordinación

Nacional del Servicio Docente (CSPD), evaluara a los docentes de educación básica y de media superior; ello con el propósito de regular estos mecanismos. Esta Coordinación contrató al Centro Nacional de Evaluación Educativa (CENEVAL) para emprender la tarea de diseñar y aplicar exámenes a los docentes.

La evaluación al desempeño pasó de voluntaria a obligatoria y se estableció la posibilidad del despido, por lo que, implícitamente, la LGSPD colocó a los profesores en un proceso de flexibilización e indefensión laboral, ya que nunca obtendrían estabilidad en el empleo. No hubo debate entre investigadores ni entre expertos sobre las alternativas para establecer un sistema nacional de evaluación y construir un modelo adecuado que respondiera a las necesidades reales del país. La aplicación de la ley y, en consecuencia, del primer proceso de evaluación al desempeño docente en 2015, fue de dimensiones altamente negativas para el gremio docente en México. Para garantizar su aplicación la Secretaría de Educación Pública, en alianza con los gobiernos estatales y el gobierno federal, hicieron uso de la fuerza pública, lo que constituyó un atentado contra los derechos laborales y humanos de los profesores. Asimismo, el sinfín de equívocos y desaciertos de la CNSPD, del INEE y del CENEVAL en los procesos organizacionales, administrativos, académicos y técnicos enmarcaron a la evaluación docente de 2015 como un acontecimiento ajeno a la tradición de la profesión docente desarrollada en el país.

Desaciertos y contradicciones en las etapas de la evaluación al desempeño docente

La evaluación se estableció como acción clave para medir la calidad y resultados de la función docente, directiva, de supervisión y de asesoría técnica pedagógica. En el año 2015 se realizó una primera etapa a nivel nacional en educación básica y media superior a docentes de distintos niveles educativos. Cifras emitidas por la SEP muestran que fueron convocados 153 mil 086 docentes (Gómez, 2016).

La evaluación se organizó en etapas, vinculadas al documento elaborado en menos de tres meses denominado “Perfiles, parámetros e indicadores para docentes”, tanto de educación básica como de educación media superior (SEP-SPD, 2014; 2015). En este documento, base de la conformación de evidencias y del examen, se definieron cinco dimensiones de acción profesional:

1. conocimiento de sus alumnos;
2. organización, intervención y evaluación de la práctica educativa;
3. mejora profesional;
4. responsabilidad legal y ética;
5. colaboración con la escuela y la comunidad.

Los relatos obtenidos en entrevistas a profesores y profesoras evaluados³ permiten afirmar que las condiciones del proceso de evaluación docente en 2015, en todas sus etapas, no fueron adecuadas. También resultaron visibles los equívocos, tanto institucionales, académicos y técnicos, como organizacionales y legales. Los criterios de selección de los participantes no fueron establecidos formalmente: en educación básica, la elección de docentes se deslindó desde las jefaturas de departamento a supervisores y directores; mientras que en educación media superior la selección se realizó de manera oficial, por medio de las direcciones generales de cada subsistema. En las escuelas se estableció un rango de antigüedad de 5 a 20 años, sin embargo, se dieron casos de profesores en etapa inicial o de salida.

Nos dijeron que la primera etapa era para docentes de 6 a 20 años. Yo no cumplía los dos años, sin embargo, debía ser evaluada (7TSMB).

Nos enviaron un oficio, no nos explicaron por qué nos escogieron. Cumplí 45 años de servicio (14TMSMI).

Sin embargo, en ningún caso se les hizo saber en qué consistía esa evaluación, en contraposición a los lineamientos de la LGSPD. En ambos sistemas educativos, los mecanismos de selección, a todas luces arbitrarios, crearon situaciones de enojo y desconcierto. Bajo tales condiciones los docentes vivieron una indefensión ante la amenaza a su estabilidad laboral, atrapados en los sesgos que habían convertido a la evaluación en punitiva y amenazante, so riesgo de perder el empleo: “fui al Servicio Profesional Docente a preguntar que podía hacer para no ser evaluado; me dijeron: *la única manera de que no seas evaluado es que te mueras*” (ITPHD).

Los desfases entre el conocimiento de la convocatoria, los procesos de selección y los cambios constantes, aunado a las presiones que los medios de comunicación y las autoridades imbuían a los profesores, condicionaron sensaciones de miedo, incertidumbre y tensión en todas las etapas de la evaluación.

Por otra parte, fueron evidentes los problemas técnicos y humanos en el diseño y aplicación de los instrumentos en las distintas etapas del proceso. En un primer momento el INEE (2014) manifestó apertura hacia la evaluación del desempeño docente al establecer la diferencia que subyace en dos enfoques complementarios: los exámenes y otras tareas evaluativas. Según Díaz-Barriga (2016), ante la ausencia de experiencias previas, la dificultad de una evaluación construida desde una visión profesional, el número de docentes a evaluar, el tiempo y el costo implicado, el INEE cedió a construir un modelo de evaluación/medición a partir de evidencias indirectas de desempeño docente en el que los instrumentos y

³ Bajo la coordinación de Ángel Díaz-Barriga y Mariela S. Jiménez se realizó una investigación de tipo cualitativo. Se entrevistaron 53 docentes evaluados en 2015, de 8 entidades federativas: Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Tlaxcala y Zacatecas. Los núcleos temáticos del guion de entrevista fueron: a) datos profesionales y sociodemográficos; b) proceso de selección; c) conocimiento de la convocatoria; d) etapas e instrumentos; e) resultados; y f) opiniones acerca de la evaluación.

etapas fueron: 1) informe de cumplimiento de responsabilidades profesionales; 2) expediente de evidencias de enseñanza; 3) examen de conocimientos y competencias didácticas; 4) planeación didáctica argumentada; y 5) examen complementario (inglés y tecnologías).

El desarrollo y cierre de estas etapas se realizó atendiendo a distintos criterios: en la etapa 1, informe de cumplimiento, debía elaborarse una escala estimativa que sería valorada por los directores; sin embargo, no fue considerada para los resultados. Se anunció extemporáneamente que no afectaría la calificación y que tenía el propósito de obtener información sobre el cumplimiento del docente en sus funciones (SEP-CSPD-INEE, 2016).

En la segunda etapa, portafolio de evidencias, en la que debía trabajarse de manera asincrónica, el docente disponía de un periodo de 2 a 3 meses para prepararla y subirla a la plataforma de la CSPD. Se les pedía evidenciar el trabajo de cuatro alumnos con altos y bajos resultados, y responder a diversas preguntas que enfatizaban el conocimiento de su escuela y el entorno socioeconómico de los estudiantes, así como las acciones pedagógicas a partir del desempeño de cada alumno. En varios casos la publicación de guías, tanto técnicas como académicas, para cada asignatura, fueron extemporáneas, y no hubo acompañamiento académico por parte de la CSPD, lo que dio pie a sensaciones de angustia e incertidumbre en los docentes, ya que desconocían la manera en que debían elaborar los portafolios:

...cuando me anuncian que tengo que presentar evidencias lo primero que se viene a la mente es ¿de dónde saco las evidencias si en educación física no manejamos eso? Sin embargo, en mi caso, sí tenía algunas evidencias de lo que estoy haciendo. Ahí fue que yo empecé a estructurarlo, pero fue de manera muy imaginativa, porque no tenía ni la mínima base de como de cómo iba a hacer eso... después de la cancelación de agosto, ahí apareció la guía, pero de manera previa no existía (6TPHB).

En la plataforma del SPD encontraron numerosas inconsistencias que dificultaron aún más el proceso, como la de no tener el registro de todas las asignaturas a evaluar (6TPHB):

Al querer subir mi portafolios aparece la solitud, sí como maestro de primaria, pero para presentar evidencias de español y de matemáticas, no de educación física. Entonces ahí hay una nueva inconsistencia y un nuevo reclamo: ¿por qué? ¿que pasó? Fue una situación angustiante (18HPM).

Tanto la planeación argumentada como el examen de conocimientos y competencias didácticas fueron diseñados para desarrollarse de manera sincrónica y presencial en las distintas sedes que se establecieron para estas tareas; su aplicación estaba bajo la responsabilidad del CENEVAL. La aplicación de estos dos instrumentos fue en un día, lo que implicó hasta 12 horas de permanencia de los docentes en las sedes debido a las fallas técnicas y organizacionales que se presentaron.

La planeación argumentada fue un instrumento que los profesores tuvieron que preparar y memorizar: características de los alumnos, aprendizajes esperados, contenidos, actividades y evaluación; todo ello debían redactarlo el día del examen, a contrarreloj, sin el apoyo de documento alguno. Esta situación pone en entredicho el sentido formativo de la evaluación, y se contrapone al enfoque de los planes de estudio de los distintos niveles educativos, donde se puntualiza la no memorización de contenidos:

Te tienes que aprender todas las competencias y tienes que desarrollar todas las estrategias y todo eso te piden que lo lleves de memoria; no te permiten ningún tipo de material, no te permiten nada. Es imposible que alguien se aprenda algo así, no es posible (18HPMB).

Mención aparte es la disparidad de criterios que guiaron esta etapa: mientras que para

la educación básica la planeación argumentada fue obligatoria, para la educación media superior se eximía a los profesores si estaban certificados mediante el Programa de Formación Docente de la Educación Media Superior (PROFORDEMS).⁴

Respecto del examen de conocimientos y competencias didácticas, tercera etapa, la CSPD emitió una serie de guías por asignatura que se fundamentaron en algunos autores que trabajan el concepto de competencias, como Frade o Tobón, sin considerar que se reconocen al menos siete enfoques de competencias que pueden servir de base para ejercer la docencia desde múltiples perspectivas y autores (Freinet, Freire, Meirieu y Tardiff, entre otros).

El diseño y aplicación del examen fue solicitado al CENEVAL, y fue muy cuestionado, tanto en lo que respecta al cumplimiento de las normas técnicas de un test a gran escala, como en el contenido de los ítems. Tal parecía que la finalidad era dificultar la tarea de los docentes para responder al examen, ya que se le daba un peso muy grande a la resolución de casos descontextualizados, cuyas opciones de respuesta tenían un alto grado de subjetividad. El examen no fue calibrado técnicamente, y escasamente evaluó las competencias didácticas enunciadas:

La mayor parte del examen fue resolución de situaciones y de casos, síndromes o problemas de educación; de lineamientos y aprendizajes fue muy poco, enfocada a un protocolo de actuación: ¿qué hacer en situación de riesgo? Si entran delincuentes, si hay temblor o inundación (25EMSMS).

El testimonio de un profesor entrevistado, contratado como diseñador de reactivos por el CENEVAL, muestra esta controversia suscitada por las instancias involucradas:

El coordinador del CENEVAL dijo: “hagan los reactivos lo más confuso posible. Ustedes deben de hacer que el sustentante esté titubeando en lo que va a hacer. Si tiene el conocimiento él ya debe de saber, no se lo den peladito y en la boca” (31TPH).

La quinta etapa, el examen complementario (inglés), también estuvo plasmado de desaciertos; los docentes aducen irregularidades y fallas en el audio:

Hicieron un test hecho por Cambridge. Nosotros estamos más apegados a la pronunciación y a la gramática de Estados Unidos, no a la de Londres; tiene otra pronunciación, es diferente. Me fue mal en la parte de *listening* porque sólo tres veces pude escuchar el audio. Perdí 10 preguntas porque no se escuchaba y se trababa la máquina (5TSMB).

De los 134 mil 140 profesores que participaron en la evaluación de 2015, el 15.3 por ciento obtuvo el nivel de insuficiente, 36.2 por ciento suficiente, 40.5 por ciento bueno y el 8 por ciento se distribuyó entre los niveles de destacado y excelente (*El Universal*, 2016). Sin embargo, los resultados de la evaluación han sido ampliamente cuestionados por las condiciones en que se desarrollaron todas las etapas, así como por la falta de claridad en el proceso de conversión de los resultados.

De acuerdo al INEE, la calificación se integra por dos momentos: la calificación por instrumento y la evaluación global. Para el primero se estableció una escala para ubicar a los sustentantes en cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I, II, III y IV; para el segundo momento, la evaluación global, se empleó una escala de 800 a 1 mil 600 puntos para ubicar a los docentes en tres grupos de desempeño: suficiente, bueno,

⁴ El PROFORDEMS ofrece una Especialidad en competencias docentes, impartida por la Universidad Pedagógica Nacional, y un Diplomado en competencias docentes en el nivel medio superior, que proporcionan instituciones de educación superior afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

destacado y excelente (este último solamente en el caso de educación media superior).

Según la CSPD y el INEE (2016), esta operación permitiría homologar puntuaciones y determinar puntos de corte para establecer los grupos de desempeño, así como comunicar de forma “sencilla” las calificaciones a los sustentantes. Sin embargo, la manera en que se “vinculan”, pero a la vez “no se corresponden” los resultados de la calificación por instrumento y la evaluación global, ha sido desconcertante para los maestros, pues no les quedaba clara la lógica con la que se había hecho la conversión de resultados.

Mención aparte merecen las condiciones militarizadas del “día terrible”, como muchos docentes le llamaron a la aplicación del examen y la planificación argumentada. Baste un testimonio para dar cuenta de las situaciones que se vivieron:

Cuando llegamos a hacer el examen habían muchos maestros disidentes en la puerta, fue muy estresante, muy tenso, los granaderos alcanzando a los maestros, queriendo golpearlos, [llorando], echándoles gas. A donde estábamos ya dentro de la escuela olía al gas que les estaban aventando a los maestros... Y no tenían por qué tratarlos así... defendían sus derechos, nos dijeron que somos unos traidores por estar allí haciendo la evaluación y los granaderos tratándonos como si fuéramos delincuentes (9TSMMD).

ENTRAMADOS DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORAS Y PROFESORES DE CHILE Y MÉXICO

Uno de los puntos de convergencia de mayor interés de las experiencias de evaluación de profesoras y profesores de Chile y México es que se constituyen en estrategias de macropolítica educativa que comparten una similar matriz discursiva y conceptual, una matriz que, como ya hemos planteado, se entreteje en condiciones históricas específicas.

La evaluación del desempeño en Chile se despliega como parte de un conjunto de reformas educativas ante las cuales —y por causa de la represión política de la dictadura militar— el profesorado, como actor social y colectivo, no pudo resistir. Distinto es el caso de México, que aunque no con menos represión, pero con mayores grados incidencia y el apoyo de académicos e intelectuales, los sindicatos de profesores discutieron y demandaron cambios respecto de una política que no tendía a la mejora de sus condiciones laborales, que no reconocía la diversidad de territorios en los cuales se despliega la práctica profesional, y que, por sobre todo, atentaba contra la identidad profesional y la estabilidad laboral.

Desde este punto es posible visualizar el carácter político que asumió el diseño y despliegue del sistema de evaluación, particularmente en relación a la concepción de gobernanza (oportunidades de interacción, fortalecimiento de la participación y el logro de acuerdos) y al enfoque de evaluación subyacente. Ya sea en México o Chile, las resistencias a la evaluación fueron asumidas por la autoridad educativa como obstrucción al logro de la calidad educacional, un atentado contra toda lógica y racionalidad, y un desconocimiento de las ventajas técnicas inherentes del modelo. Acudiendo a Lechner (2002), se trata, ante todo, del choque de enfoques epistémicos. Por una parte, uno de naturaleza colectiva y social desarrollado sobre la base del reconocimiento y la identidad, y otro de naturaleza técnica, construido y sustentado sobre una racionalidad instrumental.

Bajo un aparataje discursivo común, no es sorpresivo constatar, además, que para ambos países el objetivo central de la evaluación era “mejorar la práctica o la labor profesional”. La tensión está dada por el hecho de que la mejora era concebida como condición inherente al modelo evaluativo, y no como parte de los procesos decisionales, lo que dejó en evidencia cómo la dimensión política del sistema (negociación y acuerdo de significados)

quedó supeditada al principio tecnocrático. De esta forma, de todos los enfoques evaluativos de profesores posibles (Murillo, 2006), las autoridades educativas chilenas y mexicanas han optado por el más conservador; aquél que, con distintos grados de explicitación, se orienta a medir e identificar a buenos y malos profesores. En Chile esta orientación se desprende implícitamente de su despliegue, a diferencia del caso mexicano, donde se constituye normativamente, por ejemplo, en el artículo 4 de la Ley General del Servicio Profesional Docente.

Pero ¿dónde encontrar a los buenos y malos profesores?, ¿entre quienes? En México los potenciales evaluados son profesores, directivos y supervisores que pertenecen a los sostenimientos federal y estatal, aproximadamente más de 1 millón 300 mil profesionales. En Chile, debido a la configuración administrativa heredada de la dictadura —que tiende a la creciente privatización del servicio educacional— la autoridad educativa delimitó el sistema exclusivamente a los profesores del sistema público municipal, mismo que representan hoy menos de 45 por ciento del total de profesores de un total de aproximadamente 230 mil (MINEDUC, 2015). De esta forma, y para el caso chileno, el sistema proyecta una mejora de la calidad educacional a partir de la evaluación de sólo una parte de la población de maestros.

La privatización del sistema —y, en particular, del diseño de instrumentos— es otra característica compartida por México y Chile. Los gobiernos y sus respectivos ministerios son concebidos como demandantes-contratantes de servicios privados de evaluación. En el caso de Chile, Docente Más, y en el de México, el CENEVAL. Se trata de instituciones que, a su vez, son subcontratantes de profesionales y servicios. Esta decisión es coherente con los principios de libre mercado y con una visualización de la educación como espacio-mercado de transacción de bienes y servicios, fenómeno ampliamente descrito por autores como Ball (2009).

En los instrumentos se constatan otras similitudes y diferencias: en México los profesores son evaluados con cinco instrumentos, en Chile con cuatro; cabe identificar la convergencia respecto al Portafolio de evidencias y el Reporte de responsabilidades, que en el caso chileno puede asemejarse al Reporte de terceros, ambos emitidos por las autoridades de la escuela. Distintivo y particular es, en México, el Examen de conocimientos y competencias didácticas y la Planeación argumentada; en el caso chileno un examen de dichas características sólo ha sido concebido para la evaluación de la formación inicial y, respecto a la figura de una planeación, ésta ha sido contemplada como parte del Portafolio.

La consideración de un portafolio permite circunscribir la evaluación dentro de enfoques que conciben el aprendizaje del profesor como resultado de la reflexión que realiza sobre su práctica (Schön, 1983). En México, el portafolio se construye sobre la base de evidencias que se obtienen de las tareas de los alumnos; y en el caso chileno, de las actividades, instrumentos y planificaciones que desarrolla y aplica el profesor, incluida la grabación de una clase. Pero ésta no pareciera ser la única diferencia: en Chile es tan elevado el nivel de prescripción de este instrumento que la posibilidad de generar una propuesta creativa y de suscitar una genuina reflexión es muy compleja.

Para éste y otros instrumentos la intención de fondo de los diseñadores en ambos países parece haber sido privilegiar la estandarización de evidencias y respuestas a fin de facilitar la posterior revisión, aunque, contrariamente, no les ha librado de problemas asociados a la confiabilidad de las pautas y rúbricas, ni de los sesgos. Así lo expresan algunos relatos de profesionales mexicanos convocados por el CENEVAL y, en Chile, los resultados de una investigación desarrollada por García *et al.* (2013).

Ya hemos hecho notar las particularidades de las consecuencias que provienen de

los resultados de evaluación que obtienen los profesores; cabe ahora recalcar que en ambos países éstas derivan de ser clasificado en diversas categorías de desempeño (cinco en México y cuatro en Chile). Esto es muy distinto a las experiencias de evaluación que desarrollan otros países, donde los resultados no concluyen en estereotipos sino, más bien, en compromisos y apoyos al desarrollo (desde niveles de gestión micro y meso educativos) así como en el reconocimiento de las fortalezas (para avanzar en una estructura de carrera).

En el sistema de evaluación mexicano el número de posibles consecuencias (incremento salarial, promoción laboral, capacitaciones y despido) es más amplio que el chileno. Para este último país, las modificaciones introducidas por la ley que creó el Sistema de Carrera Profesional el año 2017 suprimió el incentivo económico y dejó como consecuencias exclusivas las oportunidades de capacitación y el despido. La ley contempla, además, que los resultados del Portafolio se emplearían para determinar el lugar o posición que el profesor tendría en la carrera. En relación a las consecuencias, una similitud entre los sistemas de evaluación mexicano y chileno consiste en concebir las oportunidades de mejora exclusivamente para quienes tienen malos resultados, y que éstas sean consideradas desde el principio de atención a los deficits, o más específicamente, a la adquisición de aquellas

competencias que permitirán lograr mejores resultados en una próxima evaluación. Esta debilidad también fue identificada e incluida en el informe de la OCDE elaborado por Paulo Santiago sobre la evaluación en Chile en el año 2013. Paradójicamente, se trata del mismo experto que el año 2012 concluyera, bajo idénticos términos, respecto a la propuesta de evaluación de México; en resumen: que la finalidad formativa de estos sistemas es débil, y que la rendición de cuentas es dominante (Santiago, 2016; Santiago *et al.*, 2013). Estas últimas coincidencias permiten constatar tres cosas: por una parte, que los sistemas evaluativos de profesores de estos dos países son inclusive más conservadores que lo recomendado por los propios expertos de la OCDE; que el uso de un mismo andamiaje discursivo para la interpretación (y desde el cual emanan recomendaciones a los gobiernos) reduce la capacidad de estos sistemas para comprender la diversidad y complejidad de realidades del desempeño; y que esto no es otra cosa más que una muestra de un interés por el control y hegemonía de los sistemas educativos bajo una determinada racionalidad.

Finalmente, en la Tabla 2 hemos sintetizado e ilustrado nuestros hallazgos en términos de similitudes y diferencias, convergencias y divergencias, obtenidos del análisis comparativo de los dos sistemas de evaluación de desempeño de profesores.

Tabla 2. Comparación de la evaluación del desempeño en Chile y México

	Chile	México	
Descripción	Evaluación Antecedentes	Marco para la Buena Enseñanza (2001)	Acuerdo México-OCDE para mejorar... (2010). PISA 2001. La tercera silla, la sociedad civil (Mexicanos Primero, Suma por la Educación, México Evalúa). Marco para la evaluación e incentivo docente.
	Evaluación dirigida a	Profesionales de la educación que se desempeñen en funciones de docencia de aula de escuelas y liceos públicos (primaria y secundaria)	Profesores de educación básica (preescolar, primaria, secundaria) y de educación media superior
	Objetivos explícitos	Mejorar la labor pedagógica Promover el desarrollo profesional continuo	Recuperar la rectoría del Estado. Eleva la profesionalización de los maestros. Ofrecer una educación de calidad. Establecer mecanismos de ingreso, permanencia y promoción.
	Propósitos implícitos	Distinguir entre buenos y malos profesores Incentivar o castigar	Eliminar la venta o herencia de plazas. Regular la relación SEP/SNTE. Categorizar profesores por niveles de resultados. Incentivar o castigar.
	Carácter	Sistema obligatorio	Sistema obligatorio
	Evaluación	Externa	Externa
	Responsable	Ministerio de Educación	Secretaría de Educación Pública (Servicio Profesional Docente)/INEE.
	Ejecutor	Externo: Docente Más - Pontificia Universidad Católica de Chile	Externo: CENEVAL, A.C.
	Evaluador	Personal con experiencia docente Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC)	Profesores/profesionistas (muchos de ellos, noveles) CENEVAL
	Instrumentos	Portafolio (clase grabada) Entrevista de par académico Reporte de directores Autoevaluación	Informe de responsabilidades (no tuvo valor). Portafolio. Planeación argumentada (en línea, presencial). Examen (en línea, presencial). Examen complementario (2015). Ajustes 2017.
	Formas de presentar los resultados		Cuatro niveles de desempeño por instrumento, de 60 a 170 puntos: nivel I (N I), nivel II (N II), nivel III (N III) y nivel IV (N IV); y para el segundo momento, evaluación global, se empleó una escala que va de los 800 a los 1,600 puntos. Cambió puntaje en 2017.
	Niveles de desempeño	Insuficiente-básico Competente-destacado	Insuficiente-suficiente. Bueno-destacado. Excelente (sólo educación media superior).
	Consecuencia	Oportunidades de formación Interrupción de la docencia Despido	Incremento salarial (indirecto). Ascensos jerárquicos. Interrupción de la docencia. Obligaciones de capacitación. Despido.
	Duración	9 meses	Hasta 9 meses

Tabla 2. Comparación de la evaluación del desempeño en Chile y México

(continuación)

	Chile	México	
Principios	Principios subyacentes no declarados	Descentralización educativa La docencia como práctica individual Evaluación como medición Carácter contractual Premiar y sancionar Perfeccionar y capacitar por sobre co-construir	La docencia como práctica individual. Evaluación como medición. Carácter contractual. Premiar y sancionar (teoría de la medición). Capacitar en vez de promover la autorreflexión sobre la práctica. Evaluación bajo coacción (primera experiencia militarizada). La indefensión legal del docente. Manejo de plazas docentes (secundaria y bachillerato).
	Objetivo	La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores	La evaluación es obligatoria e identifica a buenos y malos profesores
	Aportes	Contribuye al orden en el trabajo Permite saber qué está bien y mal Permite reflexionar	Permite reflexionar al docente su propia práctica. Contribuye a la toma de conciencia sobre el trayecto formativo a realizar.
	Limitaciones	Ajena a la realidad de la escuela Consecuencias injustas o extremas Validez de los instrumentos Sesgo en los análisis La falta de tiempo	No contextualizada. Procedimientos no declarados. Falta de claridad en la conversión de puntajes. Intento de medición de niveles de desempeño. Dedicación excesiva de tiempo.
Reportes de investigación	Impactos	Percepción de eficacia-inseguridad No permite reconocerse ni identificarse Asimetrías en el reconocimiento profesional Impactos en proyectos profesionales (abandono vs. reafirmación de la labor) Nulas o no pertinentes posibilidades de superación	Miedo, angustia, incertidumbre. Descalificación a la profesión docente. Impactos asimétricos en los proyectos profesionales (abandono vs. reafirmación de la labor). Liberación momentánea. Posibilidades de superación.
	Impactos favorables no esperados		Estrategias de resolución. Reflexividad del profesor. Trabajo colegiado.
	Impactos desfavorables no esperados	Familia-tiempo	Familia-tiempo. Salud-estrés. Conflictos intergremiales.
	Estrategias profesionales y articulación	Resistencia Defensa de la identidad profesional Reafirmación identitaria Adaptación	Resistencia y adaptación. Mecanismos de racionalización, adaptación y reafirmación profesional. Resentimiento frente al desprecio profesional.

Fuente: elaboración propia.

CONCLUSIONES

Cabe ahora aludir al acuerdo transversal existente sobre los beneficios formativos que se desprenden de los procesos evaluativos. Sin duda, la obtención de información rigurosa obtenida sobre la base de la aplicación de instrumentos fiables y pertinentes a los diversos contextos son elementos fundamentales para una toma de decisiones orientada a la generación de crecientes niveles de autonomía profesional y al bienestar de la comunidad educativa. Las profesoras y profesores de Chile y México están de acuerdo en ser evaluados, pero difieren en el tipo de evaluación implementado, precisamente porque no es formativa y porque no contribuye a su autonomía.

“Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres”. Con esta afirmación Santos (2003) deja en evidencia la naturaleza subjetiva y política de aquello que denomina como fenómeno evaluativo, y de cómo la evaluación, en tanto proceso, cobija nuestras más diversas concepciones. Esta afirmación, pero en un nivel macropolítico, resultaría “dime cómo evalúas a los profesores y te diré qué tipo de país eres y quieres ser”. A partir de los posibles aportes debemos preguntarnos si existe un solo modelo de evaluación; pregunta esencial que nos invita a realizar un ejercicio de desmitificación y desnaturalización. La respuesta es no. En América Latina la mayor parte de los países están de acuerdo en evaluar a sus profesores, pero no todos lo hacen de la misma forma ni con las mismas finalidades o consecuencias.

Lo que resulta ilustrativo es que, de todos los modelos posibles, en Chile y México se ha optado por el más conservador y el menos formativo, aquél que se caracteriza por su carácter externo a la práctica educativa (no desde, ni para la escuela); por su origen heteroevaluativo (por sobre los beneficios de la auto o co-evaluación), así como por estar centrado en el rendimiento individual (no en la práctica pedagógica como una construcción social

y colectiva), con fines de medición y clasificación (no de construcción); y por promover decisiones que privilegian más las consecuencias (sanciones y castigos) y menos a las oportunidades (reconocimiento y desarrollo profesional). Aludimos a la noción de opción en relación a su significado de lectura y posicionamiento, de adhesión a principios para comprender la realidad, la realidad educativa, porque a pesar de su aparente velo de neutralidad e incontestable carácter técnico, el sistema de evaluación del desempeño implementado en ambos países revela su inclinación por el individualismo, la competencia, la simplificación de las realidades y el control.

Hemos analizado cómo se ha configurado históricamente la matriz neoliberal del sistema y hemos evidenciado el rol de los organismos internacionales, en particular a la hora de hegemonizar las agendas de cambio y de alinear a las autoridades educativas y expertos bajo un mismo marco o andamiaje discursivo, lo que, desde nuestro juicio, ha contribuido a desnaturalizar el sentido más significativo y noble de la política: el de permitir reconocernos en un proyecto como profesoras y profesores, desde nuestras intersubjetividades, territorios y demandas.

Y aunque participemos del juego obligado de evaluarnos, las evidencias no corren a favor de demostrar que estos sistemas redunden en la tan anhelada “calidad”. Pareciera haberse instalado un estado de insatisfacción permanente, que sólo puede ser aliviado, en parte, cuando nos comparamos con otros, aquéllos que en el *ranking* están por debajo. Las evidencias corren más bien a favor de los países y sistemas evaluativos que confían y reconocen a sus profesoras y profesores, que generan condiciones laborales dignas, finalidades colectivas, reflexión y cooperación; en palabras de Hargreaves y Shirley (2007), aquéllos que anteponen la creatividad a la estandarización. La postestandarización —creemos— deberá ser el nuevo contexto y texto que profesoras y profesores deberemos escribir.

REFERENCIAS

- BALL, Stephen (2009), "Privatising Education, Privatising Education Policy, Privatising Educational Research: Network governance and the competition state", *Journal of Education Policy*, vol 1, núm. 24, pp. 83-99.
- Banco Mundial (BM) (1992), *Educación primaria*, Documento de Política, Washington DC, BM.
- BARBER, Michel y Mona Mourshed (2008), "Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos", Documento 41, Santiago, PREAL.
- CASTELLS, Manuel (2000), "Globalización, Estado y sociedad civil. El nuevo contexto histórico de los derechos humanos", *ISEGORÍA*, núm. 22, pp. 5-17.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)-UNESCO (1992), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Santiago, en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf (consulta: 12 de enero de 2017).
- DARLING-HAMMOND, Linda (1997), "Evolución en la evaluación de los profesores: nuevos papeles y métodos", en Jason Millman y Linda Darling-Hammond (eds.), *Manual para la evaluación del profesorado*, Madrid, La Muralla, pp. 23-45.
- DARLING-HAMMOND, Linda (2012), *Creating a Comprehensive System for Evaluating and Supporting Effective Teaching*, Stanford, Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- DELANNOY, Françoise (2000), "Education Reforms in Chile, 1980-98: A lesson in pragmatism", *Country Studies Education Reform and Management Publication Series*, vol. 1, núm. 1, junio, en: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466832.pdf> (consulta: 3 de enero de 2018).
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (1997), "Los académicos ante los programas merit pay", en Ángel Díaz-Barriga y Teresa Pacheco (coords.), *Universitarios: institucionalización académica y evaluación*, México, UNAM-Centro de Estudios sobre la Universidad, Pensamiento Universitario núm. 86, pp. 23-36.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2016), "Una perspectiva pedagógico-social de los entramados que se han creado a partir de la evaluación del desempeño docente", en Salvador Martínez, Mario Aguirre y Horacio Radetich, *Notas sobre la nueva reforma educativa*, México, M.A. Porrúa, pp. 215-259.
- ESCALANTE, Fernando (2015), *Historia mínima del neoliberalismo*, México, El Colegio de México.
- FARDELLA, Carla (2012), "Verdades sobre la docencia, efectos y consecuencias subjetivas de la evaluación docente en Chile", *Revista de Psicología*, vol. 21, núm. 1, pp. 209-227.
- FARDELLA, Carla y Vicente Sisto (2013), "El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente", *Estudios de Biopolítica*, núm. 7, tomo 2, pp. 133-146.
- FOUCAULT, Michel (1979), *Microfísica del poder*, Madrid, La Piqueta.
- GALAZ, Alberto (2015), "Evaluación e identidad profesional del profesor: ¿un juego de espejos rotos?", *Andamios*, vol. 12, núm. 27, pp. 305-333.
- GARCÍA, María, Pablo Torres y Carolina Leyton (2013), "Representaciones cognitivas involucradas en la corrección de portafolios docentes", *Pensamiento Educativo*, vol. 50, núm. 1, pp. 21-39.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2004), Reglamento sobre evaluación docente No. 192, en: http://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/ReglamentoEvaluacionDocente.pdf (consulta: 16 de diciembre de 2017).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011), Ley núm. 20.501-MINEDUC, en: http://www.docentemas.cl/descargas/marco_legal/Ley_20501.pdf (consulta: 16 de febrero de 2018).
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015), *Estadísticas de la educación*, Santiago, MINEDUC-Centro Estudios.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP-CSPD) (2014), "Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación básica", México, SEP-Servicio Profesional Docente, en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/2014/ba/PPI/Docente_Tecdocente.pdf (consulta: 16 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP-CSPD) (2015), "Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de la educación media superior", México, SEP-Servicio Profesional Docente, en: http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/portal-docente-2014-2018/content/ms/docs/2015/permanencia/PPI_DESEMPENO_EMS.pdf (consulta: 26 de mayo de 2018).
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP)-Coordinación del Servicio Profesional Docente (CSPD)/Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) (2016), "Comunicado para explicar el procedimiento para obtener la calificación global que se refiere a la calificación nivel en el Informe Individual de Resultados", México, SEP/INEE.
- GÓMEZ, Natalia (2016, 1 de marzo), "SEP: 69 mil maestros con bajo desempeño en la evaluación", *El Universal*, sección Nación/Sociedad, en: [http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/1/sep-69-mil-](http://www.eluniversal.com.mx/articulo/nacion/sociedad/2016/03/1/sep-69-mil)

- maestros-con-bajo-desempeno-en-la-evaluacion (consulta: 16 de febrero de 2018).
- HARGREAVES, Andy (1999), *Profesorado, cultura y modernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*, Madrid, Morata.
- HARGREAVES, Andy y Dennis Shirley (2007, 21 de diciembre), “The Coming Age of Post-Standardization”, *Education Week*, en: https://www.edweek.org/ew/articles/2007/12/21/17hargreaves_web.h27.html?print=1 (consulta: 21 de mayo de 2018).
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2014), “Posibles tareas e instrumentos para la evaluación del desempeño docente”, en: <http://snite.org.mx/seccion26/assets/CursoTaller2/instrumentosparalaevaluacion.pdf> (consulta: 16 de febrero de 2018).
- LECHNER, Norbet (2002), *Las sombras del mañana. La dimensión subjetiva de la política*, Santiago de Chile, LOM Editores.
- MANZI, Jorge (2016), “A diez años de la práctica de la evaluación docente chilena. Análisis e implicaciones futuras”, en Gilberto Guevara, María Terese Melendez, Fausto Castaño, Hidalia Sánchez y Felipe Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 76-98.
- MANZI, Jorge, Roberto González y Yulan Sun (2011), *La evaluación docente en Chile*, Santiago, MIDEUC.
- MÁRQUEZ, Alejandro (2016), “¿Qué podemos esperar de la evaluación docente?”, *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 152, pp. 3-11.
- MARTINIC, Sergio (2001), “Reformas educativas: mitos y realidades”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 27, pp. 1-13.
- MAXWELL, Bruce (2015), “‘Teacher as Professional’ as Metaphor: What it highlights and what it hides”, *Journal of Philosophy of Education*, vol. 49, núm. 1, pp. 86-106.
- MURILLO, Javier (2006), *Evaluación y carrera docente: una panorámica de América y Europa*, Santiago, UNESCO.
- NAVARRO, Juan (2006), “Las reformas educativas como reformas del Estado: América Latina en las dos últimas décadas”, en Eduardo Lora (ed.), *El estado y las reformas del Estado en América Latina*, Washington DC, Banco Mundial/Banco Interamericano de Desarrollo/Mayol ediciones, pp. 433-474, en: [http://www2.congreso.gov.pe/sicr/cendocbib/con4_uuibd.nsf/E05D1B9A9AFB922A605257FD20072C13A/\\$FILE/El_estado_de_las_reformas_del_estado_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf](http://www2.congreso.gov.pe/sicr/cendocbib/con4_uuibd.nsf/E05D1B9A9AFB922A605257FD20072C13A/$FILE/El_estado_de_las_reformas_del_estado_en_Am%C3%A9rica_Latina.pdf) (consulta: 7 de abril de 2018).
- OCAMPO, José (1998), “Cincuenta años de la CEPAL”, *Revista de la CEPAL*, núm. extraordinario, pp. 11-16.
- OCDE (2004), “Revisión de políticas nacionales de educación Chile”, en: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd\(2004\)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/GT_cultura_escolar_politica_educativa/recursos%20bibliograficos/articulos%20relacionados/oecd(2004)revisiõndepoliticaseducacionenchile.pdf) (consulta: 16 de febrero de 2018).
- OCDE (2010), *Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas*, México, OCDE, en: <http://www.oecd.org/education/school/46216786.pdf> (consulta: 29 de marzo de 2018).
- OCDE (2011), “Establecimiento de un marco para la evaluación e incentivos docentes: Consideraciones para México”, París, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264059986-es>
- OECD (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS (Teaching and Learning International Survey)*, París, OECD.
- POPKEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 1-30.
- ROA, Karina (2017), “La evaluación docente bajo la óptica del desarrollo profesional: el caso chileno”, *Educación y Educadores*, vol. 20, núm. 1, pp. 41-61.
- SÁNCHEZ, Manuel y Francisca Corte (2015), “La evaluación a la docencia. Algunas consecuencias para América Latina”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 20, núm. 67, pp. 1233-1253.
- SANTIAGO, Paulo (2016), “Políticas de evaluación educativa. Evaluación docente en México: las recomendaciones de la OCDE”, en Gilberto Guevara, María Terese Melendez, Fausto Castaño, Hidalia Sánchez y Felipe Tirado (coords.), *La evaluación docente en el mundo*, México, Fondo de Cultura Económica, pp. 226-238.
- SANTIAGO, Paulo, Francisco Benavides, Charlotte Danielson, Laura Goe y Deborah Nusche (2013), *Teacher Evaluation in Chile. OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*, OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264172616-en>
- SANTOS Guerra, Miguel (2003), “Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y de personas eres”, *Revista Enfoques Educativos*, vol. 5, núm. 1, pp. 69-80.
- SCHÖN, Donald (1983), *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*, Nueva York, Basic Books.
- SHULMEYER, Alejandra (2002), “Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina”, trabajo presentado en la Conferencia Regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”, Brasilia, 10-12 de julio de 2002, en: <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3092/30.%20Estado%20actual%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20docente%20EN%2013%20PA%C3%8DSES%20>

DE% 20 AM% C3% 89 RICA% 20 LATINA.
pdf?sequence=1&isAllowed=y(consulta:17 de
mayo de 2018).

SKINNER, Kathleen (2010), *Reinventing Educator Evaluation: Connecting professional practice with student learning*, Boston, Massachusetts Teachers Association.

SUASNÁBAR, Claudio (2017), “Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000”, *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 30, pp. 112-135.

UNESCO (1979), “Declaración de Ciudad de México”, OREALC/1979/PI/H1, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001599/159987S.pdf> (consulta: 14 de febrero de 2018).

UNESCO (1982), “Boletín 2. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe”, Santiago, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001468/146868s.pdf>(consulta:14 de febrero de 2018).

ZHANG, Li-Fang (2018), “On Teachers and Assessment”, *Educational Psychology*, vol. 38, núm. 3, pp. 261-263. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1444387>

D O C U M E N T O S



[documentos]

La construcción de una agenda de transformación para la universidad en América Latina y el Caribe

Balance y perspectivas de la CRES-2018

AXEL DIDRIKSSON TAKAYANAGUI*

INTRODUCCIÓN

Las reuniones regionales en educación superior organizadas por el Instituto para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO (incluyendo la que organizó en su momento su antecesor, la Conferencia Regional sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRESALC, en 1996), han constituido un referente de la discusión regional y mundial que los universitarios de América Latina y el Caribe han sostenido y defendido. Durante estas reuniones se han posicionado temas de gran relevancia para el presente y el futuro de sus universidades y de las instituciones de educación superior; sus posturas, pronunciamientos, definiciones y propuestas han trascendido el ámbito de la UNESCO, y han sido objeto de análisis y de controversia en otros organismos, tanto regionales, como mundiales.

De ello da cuenta el impacto que han tenido estas declaraciones en el Banco Mundial y la OCDE, por ejemplo, así como en distintos países cuyos gobiernos adoptaron posiciones críticas o asumieron sus recomendaciones en sus políticas públicas para la educación superior. Esto mismo ha ocurrido en el conjunto de la región por parte de asociaciones universitarias o de rectores, grupos locales, nacionales o subregionales, iniciativas integracionistas de conglomerados de países, de redes y consejos universitarios de colaboración.

Estas discusiones se presentaron también con la Declaración de la CRES-2008, y también en la Conferencia Mundial de París de 2009, a propósito de las posturas adoptadas por el Grupo Latinoamericano y Caribeño (GRULAC); actualmente ya se están empezando a sostener con vistas a la redacción de la Declaración de la CRES-2018 y de sus distintos pronunciamientos. La Conferencia de 2018 se llevó a cabo durante el mes de junio en la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Argentina, y es considerada un nuevo referente por la cantidad y la calidad de lo que allí se discutió y se acordó, de nueva cuenta de manera multilateral, regional y mundial.

En este trabajo se presenta una reflexión sobre lo que fue acordado en la CRES-2018, desde la visión de quien fue parte de la comisión de redacción de la Declaración final y del esbozo de Plan de acción que fueron presentados para dar cierre al evento; el autor de estas líneas, además, cuenta con elementos para valorar esta conferencia desde sus antecedentes y repercusiones en el contexto de los cambios que ocurren en la educación superior de la región, por haber sido protagonista de las mismas desde sus primeros debates —en 1995— hasta la fecha.

TENDENCIAS DE CAMBIO EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El contexto general de la educación superior que enmarcó el debate de la CRES-2018 fue

* Investigador titular de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), adscrito al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE). Coordinador de la Cátedra UNESCO “Universidad e Integración Regional”. Presidente para América Latina y el Caribe de la Global University Network for Innovation (GUNI). CE: didrik@unam.mx

distinto, y quizás podría decirse mucho más complejo, que los de las décadas anteriores. En este apartado se presenta un breve análisis al respecto, con el fin de enfatizar la complejidad y la diversidad de la cobertura y del desempeño general de las instituciones de educación superior; pero, sobre todo, para mostrar la gravedad de la desigualdad social en el acceso y permanencia a ese nivel, la creciente y desafiante privatización y mercantilización de la oferta institucional, los cambios en las políticas de gobierno de algunos países y la creación de nuevas universidades; todo ello junto a la tendencia de generación de innovaciones académicas altamente relevantes, frente a un mar de obsolescencia en los procesos de formación tradicionales. Lo anterior conforma un conjunto de aspectos que dan cuenta de que, en las universidades, sobre todo públicas, algo se está moviendo, y lo está haciendo de manera muy crítica y dinámica.

El contexto en el que se desenvuelve el polo más significativo del sistema de educación superior en la región de América Latina y el Caribe —las universidades públicas—, hace referencia a un largo periodo de transición entre crisis y ciclos breves de recuperación. Este movimiento apunta a la imagen de una región en donde prevalecen las más difíciles condiciones de desigualdad y pobreza, con rezagos muy pronunciados en todos los órdenes, y altos niveles de obsolescencia y tradicionalismo académico e institucional; la inversión económica y social, por su parte, está en constante contracción y poco sostenida en el tiempo; la infraestructura es pobre en la mayoría de sus casos y con trabajos se renueva lentamente. En este contexto, obstinadamente, las universidades públicas siguen demandando la ampliación de los recursos que les corresponden como derecho adquirido.

En la región de América Latina y el Caribe, más de 200 millones de personas se encuentran en situación de pobreza y, de ellas, 88 millones viven en pobreza extrema, lo que representa más de la cuarta parte de la población total. Durante los últimos 20 años del pasado siglo la región pasó por una secuencia de crisis económicas que dejó como legado dos décadas perdidas;¹ en este siglo se han producido nuevas crisis, como la de 2009, que han ahondado la terrible condición de millones de seres humanos, en su gran mayoría jóvenes y jóvenes adultos.

La globalización dominante, que beneficia a algunas potencias y países, que está presente como discurso unilateral, y que ha pasado a ser parte del imaginario social del nuevo siglo, impuso nuevas asimetrías, de manera que, en lugar de potenciar las capacidades locales de creación y difusión de conocimientos, y de ampliar las posibilidades del desarrollo general con equidad, condicionó y debilitó de forma negativa tales capacidades.

Con todo y el incremento de las tasas brutas de escolarización en educación superior en los países de América Latina y el Caribe, la universalización del nivel terciario sigue siendo un fenómeno ubicado en los países más desarrollados, en donde se mantienen tasas que fluctúan entre 60 y 70 por ciento del grupo escolar correspondiente; en América Latina, en contraste, la cobertura de este nivel está entre 25 y 40 por ciento, con algunas destacadas excepciones, como Cuba. Las tasas de matriculación en el nivel de posgrado tienen indicadores a la baja aún más pronunciados.

En la actualidad, el crecimiento del grupo de jóvenes en edad de cursar el nivel superior en la región ha colocado los temas de universalización y gratuidad en el acceso como componentes centrales de la nueva agenda de equidad en

¹ “En efecto, tras el fracaso de los programas de ajuste estructural impulsados por el FMI y el Banco Mundial en la región en la década de 1980, los años noventa fueron escenario de cierta recuperación económica que, sin embargo, no consiguió modificar la tendencia al alza de la pobreza en términos absolutos, mientras que la pobreza relativa sólo se redujo en 5 puntos en el periodo 1990-1997, situándose al final de esta etapa en torno al 43 por ciento de la población. Al mismo tiempo, América Latina continúa siendo la región más desigual del mundo, con participaciones del quintil superior de ingresos en la riqueza que excede entre 10 y 16 veces a la del quintil inferior” (Bonal, 2006: 11).

los sistemas de educación superior; lo anterior ha implicado un incremento del grupo de edad al que le corresponde ser partícipe de los procesos contemporáneos de producción y transferencia de conocimientos, de aprendizajes significativos y saberes múltiples y articulados, con pertinencia, relevancia y calidad social.

Sin embargo, la contracción de los recursos públicos y la privatización de los servicios educativos (que abarca a una población acotada de acuerdo con sus capacidades de pago), ha mermado la capacidad de muchos países para llevar a cabo una expansión congruente con los incrementos de la demanda educativa, sobre todo en su parte pública; esto sucede incluso en la mayoría de los países más grandes y de mayor desarrollo en la región. A ello se agrega la fuga de cerebros y, sobre todo, las dificultades para llevar a cabo trayectorias educativas continuas y exitosas, ya sea debido a la desigualdad en el ingreso, la pertenencia a algún grupo indígena, la lengua materna, el género, la presencia de alguna discapacidad y otras condiciones de carácter geográfico y urbano.

Las definiciones de corte neoliberal de muchos gobiernos de América Latina y el Caribe muestran que los cambios, la expansión y el mejoramiento de la calidad y de la innovación de las universidades no ha sido dirigida por el Estado, sino que en muchos casos se ha debido, sobre todo, a las iniciativas de las propias instituciones, o bien, a definiciones que buscan responder a los intereses del mercado. Esto se muestra notablemente en el incremento —en términos de número e importancia— de proveedores privados de educación superior, nacionales e internacionales.

Esta situación ha limitado el papel central que juega la educación superior de carácter público, ya que ésta no puede estar determinada por el mercado ni por el mero gasto privado; las inversiones sociales impactan de forma directa los niveles de desarrollo y bienestar de la población, pero los mercados laborales no operan de forma directa en la regulación de los perfiles de egreso (OCDE, 2015).

Frente a estos conceptos que han dominado la lógica de la organización de la política pública en una gran cantidad de países, también se fue construyendo una estructura conceptual y política alternativa que ha sido motivo de importantes innovaciones y reformas a nivel local, particularmente en algunos países, y que ha colocado nuevos componentes en la discusión regional.

Desde esta perspectiva alternativa, las universidades no pueden estar al margen de la crítica social a los modelos de desarrollo que favorecen la desigualdad y el bienestar de una absoluta minoría, ni al cuestionamiento de la destrucción de las condiciones fundamentales de vida y existencia. Es por ello que el Estado, desde su papel de garante de un desarrollo humano con sustentabilidad, debe mantener la exigencia de rigor académico en la organización de las universidades, sobre todo en tres áreas estratégicas: a) respecto de la vida y los derechos para la vida, es decir, en el desarrollo de alternativas para los derechos humanos frente a la mercantilización de la existencia y el control de la intimidad, la individualidad y la dignidad, la privatización de la salud, el manejo indiscriminado de la manipulación genética, de la alimentación y del futuro de las nuevas generaciones; b) respecto de los fundamentos de la organización de la sociedad, del dominio político y de la economía local, nacional, regional o mundial, frente al dominio del pensamiento único, la irreversibilidad de la globalización dominante y excluyente, la pobreza, el hambre y la miseria, la marginalización y la ignorancia —y los enfoques teóricos y metodológicos que la justifican—; y, c) respecto del desarrollo de alternativas para la cooperación, la comunidad, el bien común, los derechos para todos, la inter y transculturalidad, la seguridad, la participación ciudadana, su organización y su representación en los gobiernos y los Estados (Petrella, 1989).

Después de décadas de abandono relativo —y más allá de los discursos de programas formales de determinados gobiernos a partir

del primer quinquenio del nuevo siglo—, la educación en general —y en particular la educación superior— han vuelto a ser discutidas como palanca fundamental de un “desarrollo con justicia y equidad”, es decir, como mecanismo de igualdad y modernización no excluyente, a pesar de que todo ello aún está lejos de traducirse en indicadores efectivos de mejoramiento social y de “buen vivir”.

De forma desigual y, de nuevo, desde la perspectiva de determinados países, nuevas expectativas se han abierto en los principios del siglo XXI con la emergencia de gobiernos democráticos en Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Ecuador, Venezuela (y ahora también en México), que se proponen llevar a cabo estrategias orientadas a articular la educación universitaria con la sustentabilidad y la vida democrática, desde la conformación de plataformas de nuevos conocimientos con pertinencia social.²

Las condiciones sobre las cuales hay que trabajar —y los retos que implican— son enormes; no pueden ser abordados tan sólo desde una perspectiva local, de bajo aliento pragmático, ni pueden generalizarse, socialmente hablando, sin una nueva perspectiva de acuerdos de integración nacional y regional, articulada a la nueva división internacional de los conocimientos. No se puede caer en los nacionalismos estrechos, porque las instituciones aisladas no sirven para afrontar los grandes retos del futuro.

Lo anterior significa que la globalización no ha logrado construir una alternativa adecuada, ni socialmente generalizable, para sustentar una necesaria y urgente cooperación internacional de las capacidades mundiales, ni para apuntalar un nuevo escenario de sociedad del conocimiento basada en el bienestar general e igualitario. Más bien se ha propiciado lo opuesto: la fragmentación de bloques

y nuevos poderes que apuntan una reconformación del orden mundial sobre la base de la decadencia de la potencia militar y económica más importante, los Estados Unidos. Esto se expresa en una crisis de transición en donde las condiciones para la ruptura y el desbordamiento de ese orden no han sido debidamente calculadas ni cabalmente comprendidas. Remontar esta situación fundamental —acumulada por años— es el tema de mayor importancia que deben asumir las políticas públicas de los gobiernos y sociedades de América Latina y el Caribe.

En estas condiciones, la realidad de la educación superior, desde nuestra región, debe ser abordada³ en su complejidad, pero también desde las posibilidades de sus salidas, y esto significa retomar el papel que les corresponde a las universidades públicas, tanto en sus aspectos de formación como en los de su responsabilidad social y de desarrollo.

A diferencia de lo que ocurre en otras latitudes del planeta, la universidad latinoamericana construye su identidad histórica y presente desde una autonomía institucional integral, y un gobierno colegiado y participativo; conserva su carácter público —con importantes diferencias entre sus países—, y se coloca como una de las pocas instituciones sociales que asume, recurrentemente, un posicionamiento crítico, o que se moviliza de manera constante (sobre todo desde sus principales actores: los estudiantes y sus profesores) ante la barbarie, la injusticia y los excesos autoritarios de los gobiernos, o de los ricos y poderosos, así sean locales, nacionales o extranjeros. La universidad pública latinoamericana, además, se ha movilizado por la defensa del bien público, de la libertad y la igualdad, de los derechos humanos e, incluso, por su misma existencia.

² Ver, por ejemplo, Didriksson (coord.), 2018.

³ Cabe aquí retomar estas líneas de Arnove (2006: 50), entre otras muchas referencias al respecto: “En vez de contribuir al progreso, la escolarización está reforzando la pobreza, perpetuando la desigualdad y frenando el crecimiento económico. El problema no es el acceso, sino los índices de permanencia...”.

Durante las últimas décadas, las universidades tuvieron que enfrentar la velada —y muy a menudo descarada— violación a su autonomía por la vía de organismos externos de evaluación y acreditación y la imposición de indicadores que conducen a la competencia entre ellas para obtener migajas de recursos extraordinarios etiquetados como programas de “calidad y excelencia”; además, tuvieron que enfrentar la tendencia de una creciente privatización, como ocurre hasta ahora, pero sobre todo de mercantilización, que garantiza en el tiempo trayectorias de reproducción de los intereses de clase y de élites que no representan a la mayoría de la población, sino a sectores socio-económicos determinados que pueden solventar los costos individuales de una educación privada. Es por ello que, el aumento de la privatización de la educación superior es un dato fundamental, por no decir extraordinario, dado que se trata de la región que tiene la tasa de participación privada más alta del mundo en ese nivel, con todo y que se vive en la parte del planeta más desigual e inequitativa.

La universidad pública, a pesar de todo, sigue concentrando la mayor participación de las cohortes de demanda social de ingreso, la que tiene el monopolio de la producción de nuevos conocimientos y de desarrollo científico y tecnológico, así como de las innovaciones en la oferta académica, tanto en sus currículos como en el perfil de egreso; además, se mantiene como la institución líder en todos los campos de la difusión de la cultura. Por si esto fuera poco, sigue a la cabeza de los procesos de integración y de internacionalización por sus contribuciones en revistas científicas, bibliografía y resguardo del patrimonio histórico y natural de cada país, y de muchas otras cosas más. En contraste, las IES privadas apenas alcanzan a medio organizar carreras que colman el de por sí saturado mercado de profesiones liberales, y escasamente contribuyen, salvo algunas excepciones (no más de 10 a nivel regional), al conocimiento del país o del mundo.

Durante las últimas dos décadas, la universidad pública en la región ha impulsado los principales cambios estructurales relacionados con sus plataformas de articulación en redes y asociaciones, en sus procesos de regionalización e integración, en sus currículos y en la orientación de su investigación y de la innovación científica y tecnológica; además, ha logrado impulsar lo mejor de su quehacer en el campo de la producción de nuevos conocimientos, con todo y el evidente retraso comparativo respecto de los indicadores mundiales de referencia.

La presentación de una opción alternativa a la tendencia actual de las IES se ubica en un marco de urgente necesidad, puesto que no existe mucho tiempo para que los gobiernos y los principales actores y sectores relacionados e involucrados puedan llevarla a cabo. Los costos de la ignorancia, del atraso tecnológico y científico, así como el rezago y la inequidad social, se traducirán muy pronto en condiciones de riesgo de una verdadera catástrofe social y económica. Se trata, por ello, de una tarea que debe ser asumida con responsabilidad y urgencia por la actual generación... Para la que sigue, los problemas serán otros.

PROPUESTAS PARA EL DEBATE

En el centro del presente trabajo se encuentra la corresponsabilidad, y esto con un doble propósito analítico:

1. Demostrar que es posible revertir un escenario como el que se vive, en donde el atraso y la falta de participación activa de las universidades públicas, como actores centrales de un posible proceso de cambio, se ve constreñida para plantear un escenario alternativo que busque de forma explícita y comprometida que el conocimiento y la innovación sean considerados como un bien público.

2. Proponer instrumentos estratégicos para combatir la pobreza y la desigualdad, con el propósito de superar el rezago estructural de la deuda social en educación e impulsar la democratización y la mayor participación de la sociedad civil desde políticas de Estado de amplio beneficio general.

En este trabajo se abordan los términos y las propuestas que, desde la perspectiva analítica del autor, constituyen la estructura programática y de re-orientación de las tendencias expuestas y de los esfuerzos que, desde nuestra perspectiva, es necesario que se hagan. Éstos, a su vez, tienen como referencia, explícita o implícita, el enfoque y la corriente de pensamiento regional que se organizó y dejó plasmadas una concepción y una orientación de políticas e iniciativas durante las Reuniones Regionales de la UNESCO para América Latina y el Caribe, ya referidas.

No es nuestra intención ofrecer aquí un enfoque documental ni empírico, sino presentar los rasgos y componentes que constituyen esta nueva agenda de discusión, desde una visión más bien crítica y programática; desde políticas y estrategias de gran calado y visión. Nuestro planteamiento se coloca en la perspectiva de una nueva ola de integración y desde la posibilidad de construir una agenda regional que pueda alcanzar un gran consenso entre los gobiernos, asociaciones de rectores e instituciones, redes y actores de todo tipo; y que permita catapultar lo que se constituyó como el referente del debate regional más importante que se ha vivido sobre la universidad y las instituciones de educación superior de la región, dada su cobertura, participación y representación: la CRES-2018 (Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, junio de 2018).

BALANCE DE LA CRES 2018

En este apartado se da cuenta, desde la postura del autor, de las diferencias y similitudes entre

las distintas CRES organizadas por la UNESCO en la región, con énfasis en las particularidades de la celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, desde cinco temáticas relacionadas: a) la magnitud de la CRES-2018; b) la organización temática del debate; c) los principales términos de la Declaración Final y de su Plan de Acción; d) la producción científica y académica presentada; y, e) (algunas) posturas confrontadas durante la reunión y su posible impacto en el corto y mediano plazos.

La magnitud de la CRES-2018

De acuerdo con los organizadores, la importante capacidad de convocatoria de la Conferencia permitió reunir a alrededor de 12 mil universitarios, entre los que destacó un nutrido grupo de académicos, rectores, estudiantes y autoridades de la educación superior; además, estuvo presente una representativa muestra de redes y asociaciones de instituciones de educación superior públicas y privadas, organismos subregionales y regionales, así como representantes de distintos organismos internacionales y multilaterales, como por ejemplo la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

A diferencia de las anteriores, la Conferencia de Cartagena de Indias de 2008 reunió a alrededor de 4 mil representaciones universitarias, con una cantidad menor de estudiantes y de organismos internacionales, así como de redes o asociaciones regionales o subregionales. Estuvieron presentes grupos de diversas instancias de gobierno, pero la representación más nutrida fue la de rectores, académicos y grupos relacionados con el estudio de la educación y de la educación superior en toda la gama y diversidad de instituciones de ese nivel. En este aspecto, también en la CRES-2018 predominó la representación de la universidad de carácter público, con todo y que la de las IES privadas tuvo una mayor presencia y fuerza que en la respectiva de 2008. Vale la pena destacar, en comparación con la CRES de 2008, la presencia y participación

de grupos indígenas y la fuerte defensa de la interculturalidad en la vida académica de las universidades.

Otro aspecto que debe resaltarse es el mayor número de eventos preparatorios que fueron realizados en 2018, antes de la celebración de la reunión. La convocatoria despertó interés en casi toda la región y se llevaron a cabo reuniones de trabajo previas, organizadas por el propio IESALC, con el fin de construir la temática central del evento; pero también se realizaron reuniones en algunos países de la región, a partir de distintas convocatorias y actores, de forma progresiva, así como de redes y asociaciones. Adicionalmente, se realizaron reuniones de grupos de científicos de distintas áreas del conocimiento que relacionaron su quehacer con el contexto del debate de la educación superior a nivel local, nacional o regional. A ello debe agregarse la presencia activa de centros de investigación relacionados con la temática de la educación superior, la destacada presencia del movimiento sindical de trabajadores universitarios y la de organismos no gubernamentales.

A lo anterior habría que agregar el impacto que alcanzó la reunión de Córdoba en los medios de comunicación. Puede mencionarse, sin ninguna duda, que la CRES-2018 fue la que mayor cobertura tuvo en prensa escrita, radiofónica y televisiva respecto de las dos anteriores. Desde el plano de la opinión pública, la Conferencia de Córdoba hizo correr tinta desde posturas y editoriales muy diversos, y a menudo contrastantes; estuvo en la noticia con un alto nivel de cobertura e interés antes y durante la reunión, lo cual se debió a la propia convocatoria y a la magnitud de la reunión regional, así como al simbolismo y la carga mediática del centenario del movimiento estudiantil y de la autonomía universitaria.

Asimismo, respecto de las CRES anteriores, la celebrada en la UNC registró una mayor presencia por países (30) de la región; cabe

destacar, al respecto, la presencia mayoritaria y activa de los universitarios argentinos.

La calidad de la CRES

En este apartado se destaca la importante contribución que tuvo esta reunión, tanto por los trabajos elaborados previos a la misma, como por los que se presentaron *in situ*. La referencia con la que se cuenta es que la participación de organismos, universidades e instituciones de educación superior, conferencistas y ponentes, en términos de cantidad, calidad y esfuerzo, fue mucho más prolífica que en la CRES de Cartagena de Indias; pero más allá de la calidad y abundancia de los trabajos del 2018, hay una notable diferencia, ya que diez años atrás se presentó un documento base a la discusión general,⁴ amén de las ponencias y documentos que circularon profusamente durante la reunión. Este documento fue elaborado durante 2007 y 2008 por un equipo de trabajo convocado por la dirección del IESALC-UNESCO, que trabajó en su sede, en Caracas, y que presentó sus primeros resultados en una reunión de redes y asociaciones de universidades de América Latina y el Caribe en la ciudad de Brasilia a principios de 2008.

En Córdoba 2018 se presentaron temáticas definidas por el IESALC, y se integraron los grupos de trabajo respectivos, pero durante las reuniones previas a la Conferencia se presentó un número aún indeterminado de ponencias, propuestas, declaraciones y documentos de todo tipo. En el curso de la reunión, además, destacaron las publicaciones del IESALC y de otros organismos, como la OEI.

El contenido de las principales publicaciones (que, por lo que se ha señalado, no podría ni siquiera llegar a comprenderse en un porcentaje significativo en este trabajo), fue expresado en términos generales en su Declaración Final, en los resúmenes de las mesas de trabajo centrales, en los esbozos del Plan de Acción presentados también en la sesión

⁴ Ver Gazzola y Didriksson, 2007.

de clausura de la Conferencia, y en los libros de coautoría que fueron editados tanto por el IESALC-UNESCO como por la OEI.

La Declaración Final de la CRES-2018, que tiene como apellido “Preámbulo”, es una composición que incluye tres grandes apartados: a) una remembranza histórica e identitaria de la gesta estudiantil de 1918, en donde se articulan algunos de los pasajes más conocidos, pero también de gran fuerza narrativa, del Manifiesto Liminar; éstos se retoman como propios para refrendar su vigencia y mostrar, de manera explícita, el reconocimiento desde las universidades de América Latina y el Caribe al movimiento estudiantil argentino; b) el posicionamiento de la CRES-2018 respecto de la vigencia del bien público, la educación superior como un derecho humano y la garantía del subsidio estatal para el buen desempeño de sus actividades, conceptos que, como es bien sabido, fueron el núcleo del posicionamiento de las universidades de la región durante las Conferencias Mundiales sobre Educación Superior organizadas por la UNESCO en su sede de París, en 1998 y, sobre todo, en 2009; y, c) el posicionamiento crítico respecto de la mercantilización de la educación superior en la región y en el mundo, que se expresa en el incremento en el número de las instituciones con fines de lucro y en la venta de servicios educativos como si éstos fueran una mercancía.

La Declaración de la CRES-2018 no buscaba presentar un análisis de las tendencias de cambio o un diagnóstico de la situación de la educación superior en la región, porque esto ya se había difundido y organizado en las mesas temáticas y en los documentos, conferencias y estudios que llenaron las reuniones multitudinarias de esta Conferencia. No era éste, pues, el objetivo (como lo quisieron presentar algunos editorialistas de prensa en algunos países de la región), sino el meramente declarativo y de posicionamiento histórico, porque se celebraba el centenario del movimiento reformista de Córdoba de 1918, y porque había una suerte de consenso de refrendar los principios que son

garantes de la autonomía, la libertad de pensamiento, la conciencia crítica y la lucha de los universitarios en ALC. El trabajo de análisis de los documentos, el debate que se dio a fondo respecto de una gran cantidad de temas y de abordajes teóricos, de las innovaciones que se presentaron y de las tendencias que proyectan un contexto de dificultades agudas en el corto, mediano y largo plazos para las IES, es una tarea que se está realizando, de acuerdo con lo que propusieron el IESALC —y la misma comisión organizadora— para los próximos meses de 2018.

La organización del Plan de Acción

Este documento, que acompañó la Declaración Final, fue de carácter enunciativo; tenía el propósito de abrir un proceso, más que acotar y presentar iniciativas, estrategias, objetivos o metas, como ocurrió en el Plan de Acción y con la propuesta de ENLACES (Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de la Educación Superior) en Cartagena 2008. El punto de convergencia fue la presentación de líneas generales de trabajo para que éstas fueran retomadas por un equipo, o varios, a nivel regional, para desarrollar un Plan de Acción. A su vez, este Plan habría de desarrollar altos niveles de articulación y compromiso de parte de los actores prominentes de la educación superior y universitaria, tanto a nivel de gobiernos como de empresas, de universidades y sus representaciones asociativas, de académicos, estudiantes, sindicatos y rectores.

VISIÓN Y ESTRATEGIAS DE CAMBIO PARA LA UNIVERSIDAD DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE: 2018-2030

Para cubrir el periodo de 2018-2030, la visión de un sistema de educación superior y universitario, tanto a nivel nacional como regional, debe tener los siguientes componentes:

1. La educación superior debe constituir un sistema articulado, diversificado,

cooperativo y complementario al conjunto de los procesos de aprendizaje, producción y transferencia de conocimientos y desarrollo del talento nacional y regional. Tendrá concurrencia con los referentes regionales e internacionales relacionados con los aspectos señalados, desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones de educación superior y de las universidades, de su pertinencia, de su calidad y de la responsabilidad social que asume frente a la sociedad. Todo ello en tanto que es parte del sector que genera y difunde un valor social fundamental, el educativo, al más alto nivel posible, para alcanzar los objetivos de una sociedad que privilegia la felicidad y el bienestar de los ciudadanos con identidad, equidad y progreso para todos.

2. Las funciones fundamentales de este sistema deben ser: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; b) la preparación para el ejercicio de las actividades profesionales que exijan la aplicación específica de conocimientos, lenguajes y métodos para la creación científica y artística; c) la investigación y la innovación para el desarrollo de la ciencia y la tecnología, de las humanidades y de las ciencias sociales, del arte y la cultura, tanto nacional como de las comunidades y pueblos originarios; d) la extensión y difusión de la cultura universitaria.
3. Este sistema de educación superior deberá estar regulado y evaluado de forma constante, bajo la dimensión y la visión del Estado (con las orientaciones, estrategias y objetivos del gobierno) para que, desde la plena libertad académica, su autonomía institucional y la diversidad de los modelos que lo conforman, pueda responder a las demandas de la sociedad en la que

se desenvuelve y ser influida en una perspectiva dinámica, prospectiva y responsable.

4. Los fines educativos, de aprendizaje y de conocimientos de bien público que se proponen en la reglamentación que le da vigencia a un sistema articulado e interactivo de educación superior, son prioritarios frente a otro tipo cualquiera de exigencias derivadas del mercado, del logro de intereses particulares o de lucro, y mucho más frente a modelos del exterior que pudieran ser concebidos como estándares de alto nivel.
5. El régimen académico que rige la implantación de los cambios en la educación superior que aquí se proponen, busca elevar la calidad y la importancia de la formación profesional y técnica, los estudios de grado (licenciatura) y posgrado y/o PhD, de tal manera que puedan ser complementarios, articulados pedagógicamente y coadyuvantes a una formación integral, sólida como ciudadano, plena como ser humano, y permanente; lo anterior con el fin de garantizar que las capacidades y conocimientos alcanzados durante los distintos tramos de la escolaridad, puedan ser elevados y perfeccionados de forma constante a lo largo de la vida.
6. Este régimen académico debe enfatizar los saberes, cultura, capacidades y conocimientos que permitan que el estudiante adquiera aprendizajes significativos para el saber cómo (*learning to know*), realizar el ejercicio de una profesión determinada y tener una sólida formación disciplinaria, trans e interdisciplinaria, que le permita seguir aprendiendo durante su ejercicio profesional; un aprendizaje que permita el pleno desarrollo de su persona (*learning to be*), de su cultura, de su capacidad estética y humanística, de su capacidad para comprender el mundo en el

- que vive y participa, es decir, holística, que le permita desarrollar plenamente sus capacidades de comunicación, de crítica social, de relación social, de movilidad económica y bienestar con un sentido ético, solidario y transcultural. En síntesis, un aprendizaje genérico que le permita construir conocimientos y soluciones para enfrentar los problemas por venir (*learning to become*).
7. El régimen académico de este sistema de educación superior se organizará para alcanzar grados de complementariedad, a nivel regional, en cuatro años en sus primeros niveles (para el ámbito del grado o licenciatura, y para los estudios técnicos superiores); contará con dos años más de formación para la realización de una maestría, y con 3 o 4 años más para continuar su formación como investigador para alcanzar el PhD o el doctorado. Este esquema podrá ser llevado a cabo de forma flexible y/o en tiempos definidos, en una institución o en varias, en correspondencia con las posibilidades de movilidad académica que se vayan alcanzando.
 8. Toda institución registrada como de educación superior y/o universitaria podrá organizar programas de estudio desde el plano de su autonomía, su pertinencia y su responsabilidad social, los cuales serán evaluados de manera permanente (una vez aprobados, dentro de rangos de entre 3 y 5 años) con procedimientos ágiles y expeditos (centrándose en lo esencial del currículo y con el menor papeleo posible), contando con la voz y la voluntad de las comunidades académicas (pares) para autorizar su aplicación, y durante determinado tiempo.
 9. Este régimen académico deberá estar centrado en el logro de aprendizajes significativos en el alumno y en la capacidad de los cuerpos colegiados, y de docentes e investigadores, para organizar múltiples ambientes de aprendizaje; lo anterior para poder aprovechar la experiencia y el talento del profesor-investigador y de sus equipos de trabajo, y apoyar al estudiante para que organice, construya y resuelva problemas y retos cognitivos, y reconozca sus diferentes necesidades, intereses y aspiraciones. A partir de todo ello se pretendería que el estudiante fuera capaz de desarrollar todo su potencial, tanto en lo personal como en lo académico, y de expresarlo en conocimientos, saberes y competencias genéricas y específicas, homologables y compartidas.
 10. El tiempo del aprendizaje será, consecuentemente, más intenso; se organizará el aprendizaje de lo imprescindible, de lo esencial, pero el estudiante podrá aprender más y mejor porque la selección de contenidos, métodos, lenguajes y técnicas que se distribuirán a lo largo y ancho del currículo no estará determinada por la información que debe reconocerse o memorizarse, sino por la cantidad justa de saberes y por la capacidad para adquirir los procedimientos intelectuales (métodos, lenguajes y capacidades) y prácticos para seguir aprendiendo de forma activa, en correspondencia con lo que requerirá en su vida futura, como egresado, tanto para su desempeño laboral como para el pleno ejercicio de su ciudadanía, de su identidad y responsabilidad; todo ello en tanto que formará parte de un sector crucial del país para la producción y transferencia de nuevos conocimientos. En este sentido adquiere particular importancia que el trabajo intelectual y práctico del alumno alcancen el mayor grado de autonomía posible, desde la orientación y experiencia de sus profesores.

11. En este régimen académico se deberá evitar mantener o reproducir el esquema de fragmentación de conocimientos en disciplinas estancas e inamovibles, y que esto se refleje en la organización y gestión de la investigación y de la docencia universitaria; deberá propiciarse la gestión de conocimientos de frontera y una formación a lo largo de la vida. La universidad y las instituciones de tercero y cuarto grados deberán brindar títulos que permitan la formación de un horizonte cultural, técnico y ciudadano muy amplio entre los estudiantes, que se vaya completando durante toda la vida; y evitar reproducir las formaciones estrechas, dirigidas a un conocimiento e información para cierto tiempo y espacio, además de la proliferación de títulos que no garantizan el sentido de la propuesta que se realiza. Se requiere detener la fragmentación del saber y hacer proliferar la integración y articulación de los conocimientos.

Ante ello, resulta relevante definir con toda claridad el tipo, carácter y alcance de la formación continua de las IES, de tal manera que puedan organizarse espacios de aprendizaje de actualización, reeducación y producción de conocimientos (postdoctorados) permanentes de alta calidad. La diversificación de estos procesos deberá estar plenamente garantizada para que el estudiante pueda llegar hasta donde quiera y pueda, sin más limitaciones que las de su capacidad, mérito y voluntad.

12. Desde las anteriores perspectivas, los créditos por asignatura, y su acumulación por carreras, no pueden estar sujetos al libre albedrío: se debe establecer un sistema de equivalencias razonables entre estudios cursados a nivel nacional, regional, e incluso internacional. Este sistema debe

privilegiar la contabilidad de horas de trabajo que se estiman necesarias para cumplir con objetivos cognitivos, y no restringirse a una simple acumulación de horas de clase o de supuestas actividades extracurriculares. Ello supone pasar a una normatividad que refleje el trabajo discente, más que el trabajo docente; éste es el paradigma del aprendizaje: poner en el centro al estudiante y desechar el trabajo único del aula y de las asignaturas.

13. Para construir este sistema de créditos, el nuevo régimen académico deberá transformar su sistema de evaluación para poder acreditar la adquisición de conocimientos con valor social, y no sólo dar fe del paso y la trayectoria formal de ingreso-egreso de los alumnos en el sistema escolar.

Esta forma de evaluación (interna) del sistema de educación superior deberá centrarse en el logro de objetivos cognitivos y de aprendizaje por parte de los estudiantes, y superar la idea de que las pruebas deben basarse en equivalencias respecto de respuestas correctas a determinado tipo de ejercicios u opciones. El abanico a evaluar será múltiple: de acuerdo con la asignatura o el módulo de que se trate deberá tomarse en cuenta el trabajo participativo en clase, los trabajos individuales o colectivos, la demostración del uso directo de los acervos bibliotecarios o en red, el aprendizaje grupal y cooperativo, el que se sustenta en proyectos, el uso creativo y orientado con nuevas tecnologías de la información y multimedia, así como el trabajo de laboratorio, talleres, seminarios, aprovechamiento de cursos en línea y otras actividades formativas.

14. La investigación universitaria deberá estar orientada desde la perspectiva de su bien público y social, de tal manera

que dote a cada institución de un grado de identidad y que sea complementaria a la formación profesionalizante. Esta investigación no podrá tener fines utilitarios ni mercantiles, con las debidas adecuaciones que deberán ser previstas de forma específica. El trabajo de investigación deberá tender a realizarse en equipos de trabajo y colectivos académicos, sobre la disposición de fondos base para su realización, independientemente de su carácter básico o aplicado, con una adecuada flexibilidad en la gestión de ese presupuesto.

El carácter colectivo de la investigación de las universidades debe garantizar la formación de futuros investigadores, junto con la constante elevación de la calidad de la planta de profesores e investigadores existente. Esto debe ser el componente fundamental de los programas de doctorado.

En una perspectiva más amplia, el trabajo doctoral universitario deberá buscar orientarse hacia la proyección del proceso de generación y transferencia de conocimientos para la innovación social y el desarrollo económico de bienestar colectivo, objetivos respecto de los cuales la universidad no puede estar ajena; y más aún, deberá ser objetivo desde el plano del ejercicio transparente de las responsabilidades públicas de los investigadores, lo que implicará centrar los objetivos de la investigación en el interés social y de la población, y difundir sus resultados de la forma más completa posible, sin ningún tipo de restricción.

Las investigaciones que impliquen la transferencia de conocimientos a empresas privadas deberán ubicarse en espacios de organización distintos a los universitarios, con estructuras administrativas diferentes y estilos de gestión adecuados.

15. Para el establecimiento de la carrera docente e investigativa se deberán establecer categorías fijas para todos sus miembros, de tal manera que se garantice tanto la actividad docente como la investigativa. La superación del cuerpo académico deberá de ser obligatoria y no optativa, y la tabla económica (escalafón) deberá estar sustentada en este mejoramiento cualitativo de las actividades, y relacionada con la obtención de maestrías y doctorados, proyectos de formación, investigación, y extensión y difusión de la cultura. La normatividad para el establecimiento de la carrera académica deberá contar con un estatuto específico.

Desde la perspectiva del autor, los temas fundamentales de la constitución de una agenda regional de transformación para el periodo 2018-2030 para la educación superior deberán ser los que se enuncian a continuación, y al mismo tiempo deberán contribuir, de forma decidida, al logro de los Objetivos para un Desarrollo Sustentable (ODS) planteados por la Organización de las Naciones Unidas:

1. Se deberá alcanzar una cobertura del grupo social de educación correspondiente de 70 por ciento; revertir los niveles de desigualdad en el acceso y permanencia, al incorporar sectores tradicionalmente excluidos con programas afirmativos y compensatorios; y ampliar el número y tamaño de los estímulos económicos para permanecer en la escolaridad superior por medio de un amplio sistema de becas y por la vía de la creación de nuevas instituciones.
2. Se deberá impulsar la creación de nuevas carreras de tipo multi o interdisciplinar, la formación y actualización de docentes, y el mejoramiento de la infraestructura escolar y cultural, con

el objetivo de incidir en la calidad de los estudios desde la perspectiva de su impacto social y de la relevancia y pertinencia de estos estudios en relación directa a los problemas fundamentales de la mayoría de los pueblos de América Latina y el Caribe.

3. Las nuevas tecnologías de impacto en la enseñanza superior deberán ampliarse, así como la conectividad y la extensión del uso de la computadora y la Internet, como medios para propiciar ambientes múltiples de aprendizaje; generalizar cursos y programas en línea desde equipos de trabajo con un enfoque crítico respecto del uso y manejo de estos medios tecnológicos.
4. Las actuales leyes nacionales y orgánicas de la educación superior deberán redefinirse, con modificaciones constitucionales o reglamentarias específicas, para garantizar la autonomía, la libertad de cátedra, la gratuidad de la educación superior y la articulación e integración de los sistemas nacionales de educación superior en plataformas regionales universitarias. Esta nueva legislación deberá contemplar una rigurosa regulación de las actividades y del desempeño de las instituciones y escuelas privadas, y de ninguna manera permitirá la existencia de instituciones con fines de lucro.
5. La educación superior deberá ser predominantemente de carácter público, gratuito y con una alta pertinencia y responsabilidad social desde la perspectiva de asumir tareas nacionales y regionales, cooperativas y solidarias de integración, de tal manera que se favorezca la conformación de redes dinámicas que compartan recursos materiales y humanos y co-laboratorios; que se establezcan lazos de voluntad creativa, se compartan cursos y créditos, y se lleve a cabo una muy amplia movilidad educativa.
6. El conocimiento que se produzca y transfiera desde las universidades deberá orientarse a combatir la pobreza, la desigualdad y la inequidad, y a disminuir las brechas entre los países desarrollados y los menos desarrollados; se fortalecerá la competitividad y la productividad de la región y de los países, desde el plano de una nueva cooperación horizontal y de políticas de corresponsabilidad con todos los actores y sectores de la educación y de la sociedad. Entre estos compromisos debe estar la formación de ciudadanos críticos y libres, con capacidades y competencias de alto nivel, que puedan llevar a cabo un liderazgo en el fortalecimiento de la democracia y la transformación social.
7. Las universidades deberán fortalecer, actualizar e innovar en sus capacidades de investigación, sobre todo a partir del fortalecimiento de su base científica y de sus posgrados, y con la extensión de su labor institucional hacia la sociedad. Sobre todo, se deberá combatir con seriedad la fuga de cerebros y las políticas mercantilistas que sitúan el conocimiento como un bien privado y mercantil.
8. El financiamiento deberá diversificarse, pero, sobre todo, se propone ampliar la base de recursos presupuestales desde una política de Estado que favorezca directamente la orientación de recursos hacia las prioridades nacionales —e incluso las regionales— desde las instancias de cooperación multilaterales, como se ha mencionado con antelación.
9. La política educativa deberá ubicar, como eje fundamental de su quehacer, y desde una visión prospectiva y de

Estado, la transformación del sistema nacional de educación, lo que supone poner en marcha medidas que hagan posible diseñar y construir los nuevos paradigmas pedagógicos, científicos y tecnológicos en los que se sustenta una sociedad del conocimiento con equidad e igualdad, de desarrollo humano y sustentable. Esto significa poner al frente tareas que tengan un alto impacto en la eliminación de los rezagos ancestrales, que sean capaces de elevar los niveles de cobertura y calidad del conjunto del sistema educativo y científico, y de proyectar una plataforma de creación de un nuevo sistema para el mediano y el largo plazo. Las universidades deberán tener la mayor responsabilidad en orientar el sistema educativo en su conjunto desde su particular posicionamiento en la cúspide del sistema formal de educación de cada país. Ante ello, se propone el liderazgo de las universidades con el fin de:

- a) Atender a la población sin instrucción, desde dos planos diferenciados: el grupo de edad de tres a 14 años, y el de 15 años y más, por medio de procedimientos pedagógicos que combinen la educación formal con la no formal y la abierta, bajo la forma de un esquema curricular de articulación y multiplicación de medios ambientes de aprendizaje; y potenciar un gran uso y manejo de sistemas de información, de telecomunicaciones, de televisión y radio, y de todos los medios de comunicación de masa disponibles para organizar y fomentar las capacidades educativas de estas poblaciones.
- b) Impulsar una educación integral para el trabajo en la población de 15 años y más.
- c) Proyectar, en correspondencia con las tasas anuales de incremento demográfico de cada grupo de edad, el aumento y atención a la permanencia en el sistema educativo. De manera particular, otorgar prioridad al aumento de la cobertura y atención a los grupos de educación media superior y superior de los sectores más excluidos de la población.
- d) Impulsar la universalización de la educación en todos sus niveles.
- e) Proponerse, como meta específica para un periodo de 10 años, la “universalización” de la educación media superior y superior.
- f) Ampliar los servicios escolares formales y no formales, así como elevar la tasa de rendimiento y permanencia de la población en los estudios, y en la propia educación superior, a la tasa nacional. Para ello es indispensable comprender que la tarea no es sólo educativa, sino también de orden social y económico, por lo que se deberán poner en marcha programas compensatorios, de autoempleo, de organización social y de gobernabilidad ciudadana.
- g) Poner en marcha un proceso de reforma y cambio de la educación media superior, como un espacio común de formación hacia el trabajo y la ciudadanía, la alta inteligencia y desarrollo científico y tecnológico. Más que instituciones de difusión de conocimientos, las instituciones de este nivel se deberán transformar en unas de producción y transferencia de conocimientos, de alto nivel de difusión de la cultura, de pertinencia y de vinculación con el contexto desde la investigación y la innovación. La pertinencia del trabajo académico

deberá ser el elemento central para valorar la calidad del servicio que se ofrece.

- h) Considerar a la ciencia y la tecnología como los componentes estratégicos de articulación de una sociedad del conocimiento con democracia y bienestar; ello se deberá de hacer patente en una política de Estado y en los incrementos presupuestales hacia la investigación estratégica de forma irreductible.

CONCLUSIONES

Ubicadas como instituciones de gran trascendencia para fines de desarrollo económico, cultural y social, las expectativas que se ciernen sobre las universidades están provocando presiones sin límites, la redefinición de políticas y planes, y el diseño de programas y alternativas en la búsqueda de nuevos modelos de organización.

Lo anterior plantea la posibilidad de constituir un escenario de nueva reforma universitaria que apunte a una mayor cooperación horizontal entre instituciones y sectores, que se estructure en redes y en espacios comunitarios y que trabaje en colaboración, sin perder su identidad institucional.

Este escenario de transformación universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad —caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas— se sostiene en la

organización de estructuras y procesos académicos en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, así como en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación. Este escenario se sostiene en una participación más intensa de las comunidades y en un incremento diversificado de los esfuerzos para la obtención de recursos.

Esto supone la idea de *una universidad de innovación con pertinencia social*. Se trata de vislumbrar la posibilidad de una institución social activa y dinámica, sustentada en la formación de trabajadores activos e innovadores, productores de conocimientos, con un alto nivel, compromiso y responsabilidad con el cambio social, la democracia, la paz y el desarrollo sustentable. Una universidad en donde la calidad social de los conocimientos que genera y transfiere se presenta como un principio organizativo, como el eje de sus cambios; y se ubica en el carácter de sus procesos educativos y en un perfil que responde tanto a los retos que plantea la transición democrática, como a la necesidad de desarrollo social con bienestar.

REFERENCIAS

- ARNOVE, Robert (2006), "La educación en América Latina: dependencia, subdesarrollo y desigualdad", en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 47-68.
- BONAL, Xavier (2006), "Educación y pobreza en América Latina: reflexiones y orientaciones para nuevas agendas políticas", en Xavier Bonal (ed.), *Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política*, Barcelona, Fundación CIDOB, pp. 175-189.
- DIDRIKSSON, Axel (coord.) (2018), *Inclusión y calidad. La experiencia de las nuevas universidades en América Latina*, Quito, Fondo Editorial UNAE.
- GAZZOLA, Ana Lúcia y Axel Didriksson (eds.) (2008), *Tendencias de la educación superior en América Latina y el Caribe*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- OCDE (2015), "Latin American Economic Outlook 2015. Education, skills and innovation for development", París, OCDE.
- PETRELLA, Ricardo (1989), *Science, Technology in Society. European priorities, results and recommendations from the FAST II Programme*, Bruselas.

R E S E Ñ A S



[reseñas]

Innovación en educación

Gestión, currículo y tecnologías

Marco Aurelio Navarro Leal y Zaira Navarrete Cazales (coordinadores), México, Plaza y Valdés Editores / Sociedad Mexicana de Educación Comparada, 2017

Gloria Angélica Valenzuela Ojeda*

Antes de comenzar con la reseña del libro *Innovación en educación: gestión, currículo y tecnologías* debe hacerse notar la amplia experiencia académica y de investigación de los coordinadores, ya que es una garantía de que los capítulos que integran la obra han sido cuidadosamente elaborados, trabajados y organizados, y que, por lo tanto, constituyen un aporte sustantivo a las distintas realidades que se viven en nuestro sistema educativo con relación a la innovación en educación.

La obra completa incluye 28 capítulos que se estructuran en tres grandes apartados y se desarrollan en 352 páginas. El primer apartado hace referencia a las políticas y gestión de la innovación en educación; el segundo aborda el tema de la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje; y el tercer apartado está dirigido a la innovación y las tecnologías. La innovación se presenta a lo largo de todo el libro como un eje transversal y vertebrador que permite identificar diversas manifestaciones y miradas de ese tema en el campo educativo, especialmente en tres asuntos de gran importancia: la gestión, el currículo y las tecnologías.

Esta obra se dirige a una población muy amplia de lectores potenciales: estudiantes, profesores, administradores, coordinadores y directores; además, todas las personas vinculadas o interesadas en el campo educativo pueden encontrar en ella un referente estratégico para actualizarse en los principales temas que aluden a la innovación educativa.

A través de la presente reseña se pretende dar un panorama general del contenido del libro, con la finalidad de llegar a algunas conclusiones y análisis de sus aportaciones.

En la presentación los coordinadores del libro exponen el contexto internacional y nacional de las principales políticas y aportaciones que han influido en la evolución y desarrollo de la innovación, y que han impactado al ámbito educativo. Esta contextualización aporta a los lectores las bases para la comprensión de los capítulos que integran la obra, y constituye un marco referencial actualizado sobre los temas que se incluyen.

* Profesora-investigadora de la Maestría en Educación Superior de la Facultad de Filosofía y Letras de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México). Profesora del Posgrado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Doctora en Educación, en Diagnóstico, medida y evaluación de la intervención educativa. CE: gavalenzuela@hotmail.com

El primer apartado hace referencia a las políticas y gestión de la innovación en educación e incluye nueve capítulos que versan sobre temas de vanguardia, como: gestión escolar, internacionalización, innovación y cultura de la innovación, emprendimiento, liderazgo, evaluación, cambio de paradigmas y gestión de calidad, entre otros.

Cuatro capítulos de este primer apartado hacen énfasis en el estudio de la innovación, su conceptualización, interpretación, evolución y desarrollo histórico, así como en los retos que demanda su instrumentación en las instituciones educativas. A través de su lectura se identifica la preocupación por definir el término de innovación; además, se aprecia que este término aplica a todas las áreas del conocimiento y disciplinas, y que impregna la totalidad de las funciones y procesos que se realizan desde los campos de estudio derivados de tales disciplinas.

El trabajo de Navarro tiene como propósito “mostrar los retos que la incorporación de una dimensión internacional plantea a las universidades, tanto desde una perspectiva adaptativa, como desde una perspectiva cultural de la innovación” (p. 31). Derivado de lo anterior, el autor aporta elementos de reflexión para la toma de decisiones en las instituciones educativas.

Medina y Acosta hacen referencia a la innovación y el emprendimiento y afirman que “es necesario promover la creación, re-creación, trasmisión y difusión del conocimiento, al propio tiempo que fomentar el desarrollo de competencias orientadas al trabajo en equipo, el desarrollo de proyectos colaborativos y la solución de problemas” (p. 56).

Por su parte, Salazar describe la evolución y desarrollo que ha tenido la innovación en Colombia. Para ello retoma diferentes aspectos, tales como: el ecosistema de innovación, la teoría de sistemas, los sistemas nacionales de innovación, la innovación abierta, el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología y el Programa de Ruta N. Además, presenta un gráfico con las posibles relaciones entre los diferentes campos.

En estos capítulos se identifica la preocupación de los autores por dejar claro que el concepto de innovación ha estado presente en diferentes espacios y tiempos, y que ha evolucionado de manera considerable en las diferentes disciplinas, incluyendo, desde luego, la educación.

En este primer apartado se describen también dos experiencias —y sus propuestas— que se realizan en torno a la innovación, como una alternativa frente a las prácticas educativas tradicionales. Valdivia y Fernández presentan su modelo de dinámica innovadora, el cual se basa en una serie de interrelaciones que se desarrollan entre los actores y el producto involucrado en el cambio pedagógico y curricular. Este modelo considera la cultura y el contexto, los actores y las dimensiones técnica, organizativa y social. Por su parte, Martínez, Galicia, Domínguez, Escamilla y Serna presentan el Centro de Innovación en Negocios de la Escuela Superior de Comercio y Administración de Tepepan, que incluye diferentes actividades a través de las cuales se pretende contribuir a superar las debilidades de los planes de estudio en materia de innovación y creatividad.

Estas propuestas permiten reconocer la importancia de que se fomente la iniciativa y creatividad de los actores que se desempeñan al interior de las instituciones, ya que con ello se propicia el diseño y puesta en práctica de nuevas formas de realizar el proceso educativo, las cuales pueden ser una alternativa a las formas cotidianas de trabajo.

Por otro lado, en este primer apartado se identifican tres aportaciones que se relacionan con la gestión escolar, el liderazgo de gestión y evaluación, y la gestión de calidad, en relación con la innovación educativa: Paredes, Badillo y Vizcarra “identifican las concepciones que se tienen de la gestión escolar bajo el modelo neoliberal... [y sostienen que] la gestión escolar debe priorizar el eje pedagógico por sobre lo administrativo... (p. 20). Por su parte, Álvarez, Toalá y Valencia hacen énfasis en retomar los desafíos de la política educativa que quedaron plasmados en el documento “Conclusiones de la séptima Conferencia Nacional de Ministros y Secretarios de Educación y Cultura de América del Norte y el Caribe”, derivado de su preocupación por elevar la calidad de la educación.

Por último, el trabajo de Menéndez, Tejeida y Ramos resalta la necesidad de incrementar la gestión de calidad en los servicios educativos de las instituciones de educación superior particulares en México; para ello, los autores retoman la primera fase de la “metodología de los sistemas suaves”.

Con esta primera parte del libro queda clara la importancia de la innovación en las instituciones, ya que ha tenido una evolución y desarrollo importantes en los últimos años, y ha impregnado todas las áreas y campos educativos.

El segundo apartado se compone de ocho capítulos que abordan la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Se presentan trabajos que tienen que ver principalmente con las siguientes temáticas: currículo socioformativo, cartografía conceptual, niveles de conocimiento, momentos de abstracción, aprendizaje del inglés, aprendizaje basado en proyectos, prueba de aptitud académica, enseñanza de la estadística, evaluación del aprendizaje, práctica docente y cartografía institucional.

El trabajo que presentan Martínez, Tobón, Zamora y López describe las características del currículo socioformativo “aplicando la metodología de cartografía conceptual propuesto por Tobón...” (p. 111). Los autores se fundamentan en una investigación documental sobre el tema de estudio. Por otro lado, González propone siete niveles de conocimiento: instrumental, técnico, metodológico, teórico, epistemológico, gnoseológico y filosófico. Además, hace énfasis en la vinculación que existe entre los distintos niveles educativos y los niveles de conocimiento, los cuales son abordados en tres momentos de abstracción: subjetivación, práctica-objetiva y crítica-objetiva. Se apoya en las teorías de Piaget y Vygotsky y resalta que estos aspectos impactan de manera importante el currículo. En estos primeros capítulos del segundo apartado se

realizan descripciones, reflexiones y aportaciones derivados de la revisión de literatura en temas específicos.

Más adelante se describen dos experiencias en las que se aplican procesos de innovación educativa: la primera es el estudio de caso que presentan López-Martín y Martínez-Usarralde, el cual, “tiene la intencionalidad de cartografiar las políticas de innovación educativa planteadas desde el vicerrectorado responsable de la Universidad de Valencia... bajo la denominación de Vicerrectorado de Políticas de Formación y Calidad Educativa, desde... abril 2014 hasta la actualidad” (p. 199). Los autores describen la experiencia realizada en esta universidad, la cual puede servir, sin lugar a dudas, como referente para otras instituciones de educación superior.

Otra experiencia se presenta en el capítulo de Zamora, Fouilloux, Zúñiga y Petra, quienes describen la evolución del proceso de evaluación del aprendizaje de los estudiantes desde 1953-1954 en la carrera de Médico cirujano en la Facultad de Medicina de la UNAM. La evaluación, sostienen las autoras, ha evolucionado hasta llegar a la creación de los “Lineamientos generales para la evaluación de los estudiantes de la Licenciatura de Médico cirujano”. Se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de la materia de Introducción a la salud mental.

Además de los trabajos anteriores, el segundo apartado incluye cuatro capítulos que describen investigación empírica: uno aplicado a la educación básica, y tres a educación superior. En el primer caso, Lima y Badillo refieren una investigación-acción orientada a fortalecer el aprendizaje del inglés en una escuela primaria del medio rural. Las autoras afirman que, “el proceso innovador se desarrolló mediante la estrategia del método de proyectos y buscó favorecer las competencias comunicativas de los estudiantes en el idioma [inglés]” (p. 137); a partir de dicha experiencia se obtuvieron resultados favorables en el aprendizaje de dicho idioma.

Por su parte, en el capítulo de Fueyo, Soriano y Cardona se hace referencia al seminario de orientación para la Prueba de Aptitud Académica (PAA) que aplica la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. La investigación que presentan tuvo como “objetivos: analizar el rendimiento académico de los estudiantes del seminario virtual y estudiar la opinión de los estudiantes del seminario con relación al desarrollo de las habilidades que comprende la PAA” (p. 152). Entre las conclusiones destaca que “los resultados de la práctica de ejercitación final son estadísticamente superiores a los resultados de la práctica de ejercitación inicial” (p. 158), “...por lo que se puede afirmar que los estudiantes, durante el seminario de formación, consolidaron las habilidades para la PAA y ganaron confianza para presentar la prueba” (p. 161).

En el trabajo de Estrada se presenta una investigación con dos intervenciones educativas con la finalidad de lograr “la innovación en la asignatura de Procesamiento de información estadística en el cuarto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria” (p. 165). Para ello, en

la primera intervención se utilizaron actividades innovadoras empleando un *software* estadístico; y en la segunda se implementó “un proyecto integrador de las asignaturas de cuarto semestre” (p. 168). Con los resultados obtenidos se pretende mejorar el aprendizaje de esta asignatura.

El último trabajo de investigación empírica de este apartado es de Vaca, quien presenta una investigación que tuvo como objetivo “conocer las debilidades y fortalezas de la práctica docente de los catedráticos de la Licenciatura en Contaduría” (p. 185), de la Universidad Estatal de Sonora; e identificar “la innovación que utilizan los catedráticos” (p. 185). En el trabajo se concluye que, “mediante la innovación, y con el apoyo de las TIC, el profesor facilita el aprendizaje y el entendimiento de los temas con sus alumnos” (p. 195). Además, los profesores “en su práctica docente innovan mediante las TIC y materiales didácticos, [por lo que] se concluye que existe una asociación entre la innovación y la práctica docente” (p. 195).

A través de estos capítulos, como se ha visto, se identifican diferentes experiencias de innovación educativa vinculadas al currículo, la enseñanza y el aprendizaje. Todas ellas tienen el propósito de fortalecer la calidad educativa de las instituciones, por lo que se advierte la instrumentación de distintas experiencias e investigaciones congruentes con las necesidades y características institucionales.

El tercer apartado, relativo a la innovación y las tecnologías, es el más amplio; consta de once capítulos, de los cuales dos presentan análisis y reflexiones basados en investigación documental, y un tercero es una investigación de educación comparada. Otros dos capítulos de este apartado describen experiencias de innovación educativa y tecnología y seis más reportan investigaciones con trabajo empírico. En uno de estos últimos se desarrolla un proceso de intervención educativa. Por último, se describe un proyecto de investigación.

Este apartado hace referencia a distintas temáticas, tales como: energías renovables, programas de posgrado, prácticas interdisciplinarias, sistema educativo *b-learning*, realidad aumentada, simulador molecular, formación y práctica docente, *gammificación* en la educación, portafolio de evidencias electrónico, autorregulación académica, competencias metacognitivas, gestión de competencias apoyado en TIC, trabajo colaborativo, vinculación de la tecnología con la educación, percepción del uso de las TIC, educación comparada y la web 2.0 en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En relación con los dos trabajos de investigación documental, el capítulo desarrollado por Amaya se centra en la descripción del diseño curricular y el diseño instruccional que caracterizan al plan de estudios de Ingeniería en Energías Renovables, en la modalidad a distancia, de la Universidad Autónoma de Tamaulipas, así como a la demanda nacional e internacional que este programa ha tenido en los años 2016 y 2017.

Por su parte Gudiño realiza un estudio de educación comparada entre los principales indicadores de una muestra de planes de estudio

de maestrías en educación en línea que se ofrecen en instituciones de México, Estados Unidos y Canadá, con la finalidad de compararlos con los indicadores de la Maestría en Educación, en línea, del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y, como consecuencia, generar propuestas para su fortalecimiento.

En la investigación presentada por Hernández, García, Jiménez y Peña, por otro lado, “se describe el proceso de planeación, desarrollo y resultados de prácticas interdisciplinarias llevadas a cabo por alumnos de la carrera de Ingeniería Industrial de una universidad pública con un modelo educativo semipresencial (*B-Learning*)” (p. 253). Los resultados se presentan de acuerdo con las áreas consideradas en el estudio: materiales y manufactura avanzada, calidad y producción.

Otra aportación importante es la de Haro, Manzanilla, Dorantes y Cordero: dada la complejidad de uso y el costo de los programas para visualizar moléculas en 3D, los autores del capítulo, apoyados en el sistema operativo Windows, describen el desarrollo de un *software* que aumenta la capacidad de visualización de las moléculas al mostrar las 14 Redes Unitarias de Bravais (RUB) como una alternativa más accesible para estudiantes de educación secundaria y media superior.

Las experiencias descritas aportan nuevas posibilidades e ideas para quienes trabajan en estas disciplinas.

En relación a los trabajos de investigación que desarrollan un trabajo empírico, el capítulo de Navarrete y Rojas presenta un avance de los resultados obtenidos en el “Panorama comparativo sobre el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la práctica docente en el Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED) de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM” (p. 223), a partir del cual identifican las diferencias que existen en la formación y práctica docente apoyada en las TIC. Uno de los hallazgos importantes consiste en que “...es un hecho que la presencia envolvente de las TIC en la educación superior ha transformado la producción y circulación del conocimiento...” (p. 223).

Por su parte, en el capítulo de González e Ibarra, los autores desarrollan un estudio de caso en una preparatoria privada de Atizapán de Zaragoza a través del cual pretenden dar una respuesta a los diferentes retos educativos vinculados a la autorregulación académica y a las competencias metacognitivas. Para ello, utilizan el portafolio de evidencias electrónico como un modelo de gestión del aprendizaje que propicia su incremento.

Otra investigación interesante es la de Barbata, Serra y León, que se desarrolla en la Escuela Normal Primaria Rosario María Gutiérrez Eskildsen. Su estudio tiene el objetivo de identificar la vinculación de las TIC con la educación en los cursos que imparten los profesores, partiendo del reconocimiento de que existe la necesidad de reforzar esta vinculación para lograr el desarrollo esperado.

En otro capítulo, Tapia, Cardona y Quintero realizan un estudio de educación comparada entre instituciones de México y Colombia. En este trabajo se identifica la percepción de los profesores sobre el uso de las TIC en una muestra de docentes de las áreas de Ingeniería y tecnología, Ciencias sociales y Humanidades de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), en México, y la Escuela de Administración y Mercadotecnia de Armenia, Colombia. Los resultados muestran que no hay diferencias significativas entre los profesores de ambas instituciones en relación con la percepción del uso de las TIC; sin embargo, los profesores de la BUAP observan mejores resultados.

En el trabajo de Quiroz se aprovechan las aportaciones de la cultura digital, desarrollada por los jóvenes a través de los videojuegos, para aplicarla como una innovación educativa en la materia de Pensamiento lógico computacional, en la Preparatoria Multicultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Ciudad de México. Esta investigación empírica, con una intervención educativa, tuvo como resultado el aumento de la motivación y el aprendizaje de los estudiantes.

En otro trabajo de investigación empírica con intervención educativa, Castañeda y Mastachi describen los avances de resultados obtenidos en un trabajo de diagnóstico en el que aplicaron instrumentos innovadores. El estudio se desarrolló con un grupo de estudiantes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Veracruzana para caracterizar su práctica. Apoyados en el diagnóstico, los autores realizan y aplican una propuesta de enseñanza-aprendizaje basada en las TIC y el trabajo colaborativo.

Un último trabajo que se presenta en el tercer apartado es el de Gutiérrez, Macías y López, quienes describen un proyecto de investigación a través del cual se pretendió realizar un diagnóstico en los niveles básico, medio superior y superior en el Sistema Educativo del Estado de Tabasco, con el propósito de identificar el uso e impacto que tienen las tecnologías de la información y comunicación (Internet, Web 2.0), en los estudiantes de los diferentes niveles educativos.

A MANERA DE CIERRE

La lectura de este libro aporta al lector una amplia comprensión de los temas vinculados al campo de la innovación en educación, con énfasis en las políticas y gestión de la innovación en educación; la innovación del currículo, la enseñanza y el aprendizaje, y la innovación y tecnología.

La participación de investigadores nacionales (Baja California, Ciudad de México, Guanajuato, Nuevo León, Puebla, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Veracruz y Yucatán) e internacionales (Chile, Escocia, España, Colombia, Estados Unidos y Perú), garantizan una visión global y mundial de los temas estudiados. Esta amplitud de ubicaciones y zonas geográficas de los autores permite identificar que las realidades que se

viven en los diferentes contextos educativos son muy semejantes. La diversidad de miradas y aristas favorece, en el lector, una comprensión más amplia de las situaciones que caracterizan a la innovación en educación.

A lo largo de la obra se analiza una gran diversidad de temas y situaciones —que tienen como punto de convergencia a la innovación en educación— y se presentan a través de diferentes estilos, como ensayos, proyectos de investigación, trabajos de investigación de corte empírico, intervenciones educativas, estudios de educación comparada y descripción de propuestas y experiencias, principalmente. Además, los trabajos que se presentan se han desarrollado en diferentes niveles educativos: básico, medio superior, superior y posgrado, y se han aplicado en diferentes modalidades de educación: formal y no formal; presencial, semiescolarizada y a distancia.

La lectura del libro coordinado por Navarro y Navarrete se recomienda ampliamente, ya que presenta un conjunto de trabajos que sistematizan experiencias, reflexiones y aportes educativos sobresalientes y de vanguardia en los diferentes niveles educativos; y difunden un conocimiento innovador y futurista que aporta elementos e ideas para el diseño, seguimiento y profundización de proyectos de investigación en temas de interés para los lectores vinculados al campo educativo.

Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural

Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, Universidad Autónoma de Sinaloa, 2013 /
Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba, 2015

Danilo Arquímedes Quiñones Reyna*
Arsenio Celorrio Sánchez**

Construyendo ideas pedagógicas sobre el posgrado desde el enfoque histórico-cultural consta de dos partes: la primera está dedicada a la teoría, y la segunda a la sistematización de experiencias de este complejo y no siempre bien concebido campo en el posgrado.

Además del carácter científico-metodológico que el enfoque histórico-cultural le confiere al texto, se aprecia una perspectiva prospectiva del posgrado académico; desde la introducción se anticipa la posición de los autores como defensores de una concepción pedagógica y psicológica que favorezca el despliegue de todos los procesos que intervienen en este nivel: la multilateralidad y dinámica de los procesos sociales en diferentes contextos académicos, las interrelaciones sociales entre profesionales de distintas procedencias y la interdisciplinariedad.

El análisis crítico que hace el autor de las principales ideas del enfoque histórico-cultural de L. S. Vigostky (1896-1936) puede ser interesante para directivos académicos y demás ejecutores del posgrado; entre las tesis de Vigotsky que se retoman están: el carácter mediatizado de los procesos psíquicos, la cultura como producto de la actividad social del hombre, la ley genética del desarrollo, la relación entre educación y desarrollo, la situación social del desarrollo (SSD), la zona de desarrollo próximo (ZDP), los niveles de ayuda y la unidad de lo afectivo y lo cognitivo.

Coincidimos con el autor en que todas estas tesis han sido ampliamente utilizadas en la fundamentación y dirección del proceso de enseñanza-aprendizaje en el pregrado, así como en el trabajo metodológico y en la caracterización de los diferentes sujetos que intervienen en este nivel (estudiantes, grupos, escuelas, familias y comunidad); sin embargo, generalmente —por creencias muy arraigadas de algunos directivos— se considera que en el posgrado los estudiantes —por su

* Profesor titular en la Facultad de Ciencias de la Educación y jefe del Departamento de Gestión de la Calidad de la Universidad de Las Tunas (Cuba). Integrante del Comité Técnico Evaluador de carreras universitarias de la Junta de Acreditación Nacional (Cuba). CE: danilo5873@gmail.com

** Profesor titular en la Universidad de Las Tunas (Cuba). Doctor en Ciencias Pedagógicas.

preparación como egresados universitarios— no necesitan asesoría ni acompañamiento en el curso de sus estudios y sólo son atendidos diferenciadamente mediante las tutorías a sus trabajos de investigación.

El análisis que hace el autor de las tesis de Vigotsky es de incuestionable rigor científico y actualidad; argumenta que el hecho de considerar cada una de ellas en la planificación y ejecución del posgrado nos orienta a identificar una posible retroalimentación entre dichos argumentos y el rol que debe asumir el estudiante de posgrado. Así, identificar el carácter mediatizado de los procesos psíquicos dirigidos a la apropiación del contenido en dicho nivel educativo, nos permite revelar los procesos pedagógicos pertinentes y los niveles de ayuda que requieren tales profesionales.

En el análisis de la ley genética general del desarrollo psíquico, Bernaza distingue la importancia del tránsito de lo interpsicológico a lo intrapsicológico como premisa esencial para el logro de un aprendizaje que emerge de la actividad y la comunicación; en las condiciones del posgrado este aspecto tiene sus particularidades, dada la necesidad de los estudiantes que inician este nivel de transmitir y socializar sus experiencias previas.

Como colofón en el análisis de las tesis de Vigotsky, merecen especial atención las categorías SSD y su relación con la ZDP; Bernaza sostiene la importancia de considerar la colaboración y el apoyo a los estudiantes como pivote esencial para la toma de decisiones relacionadas con sus actividades de investigación, así como para la fundamentación de las posiciones teóricas que se derivan de la sistematización de las tareas docentes. Esta última cuestión tiene un gran valor teórico y metodológico para el seguimiento a las particularidades del proceso de aprendizaje y la consecuente valoración de los resultados en el posgrado.

Inmerso en la dialéctica de los fundamentos del enfoque histórico-cultural, el autor complementa los argumentos vigotskianos con una sistematización de los aportes de algunos de sus seguidores, entre ellos Leontiev (1903-1979), Galperin (1902-1988) y Davidov (1930); sin embargo, no hace referencia a la obra de Talízina (1988), a pesar de que ésta aporta valoraciones significativas sobre la SSD y la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje, la tarea docente y la lógica de las estrategias de aprendizaje. Estos aspectos son válidos para el análisis metodológico de la problematización del contenido que debe demostrar el estudiante de pre y posgrado.

Bernaza analiza los aportes teóricos y metodológicos que ofrecen los seguidores de Vigotsky considerados, sobre todo los trabajos de Leontiev, como fundamentos de una concepción marxista de la Psicología, ya que son identificables en casi todas las áreas claves de esta ciencia, por ejemplo, en el estudio de los problemas del desarrollo del psiquismo y la teoría general de la actividad. En este sentido, Bernaza sostiene la importancia de estas aportaciones al carácter mediacional de la actividad humana, en los distintos niveles de apropiación y colaboración

inherentes al desarrollo del posgrado; esto, desde el punto de vista de los autores de estas líneas, es un asunto muy importante en relación a la dirección de las tutorías de investigaciones en maestría y doctorado.

No menos importante resulta —por su actualidad, contextualización y posibilidades de caracterizar el posgrado—, lo relacionado con la actividad principal de cada etapa del desarrollo ontogenético de la personalidad: como destaca el autor, es a través de la actividad laboral, en la adultez, que se concreta el posgrado, pues es ahí donde se distinguen niveles superiores de apropiación, como proceso activo de interacción. Del estudio del texto se advierte la diferenciación que permite hacer la ley genética general del desarrollo psíquico, pues gracias a los niveles de sistematización en los que se estructura el libro, se favorece la identificación de los impactos de la formación de posgrado en el estudiante. Aunque el autor no valora este aspecto, los lectores y estudiosos del tema pueden leerlo entre líneas, a efecto de determinar indicadores útiles para el estudio de la calidad de la formación en el nivel que nos ocupa.

La sistematización de las etapas de la formación de las acciones mentales de Galperin (1902-1988) que hace Bernaza, impecable por su concreción de las ideas, puede ubicar a cualquier pedagogo de profesión en un gratificante proceso de retrospectiva científica y académica hacia los estudios de pregrado y de las primeras etapas del posgrado, como es el caso de los autores de esta reseña. Desde nuestro punto de vista, urge abordar los fundamentos epistémicos de carácter psicológico y pedagógico en los procesos de formación del posgrado académico.

Situación similar se da con los referentes a la obra de Davidov (1930). Al respecto Bernaza insiste en la necesidad de sentar las bases para un posterior desarrollo del pensamiento teórico desde la etapa escolar, lo que dependerá del contenido y de los métodos de enseñanza que utilice el maestro para ello. Sin embargo, el análisis de estos fundamentos no significa que directivos y profesores le otorguen la importancia que merece el proceso de enseñanza-aprendizaje en el posgrado, con énfasis en la relación objetivo-contenido-método. A partir de Davidov, Bernaza asume el sustento científico de la enseñanza y los nuevos principios didácticos, que son también referentes teóricos de gran valor metodológico para el posgrado.

Con relación al tema de la ética científica, Bernaza distingue los aportes al enfoque histórico-cultural de algunos investigadores de diferentes centros de estudio y universidades cubanas que en etapas precedentes colaboraron con su investigación y ayudaron a la generalización, implementación y perfeccionamiento de este tema en diferentes contextos.

La concepción y fundamentación del proceso pedagógico que propone el autor es de gran importancia para el mejoramiento del posgrado en Cuba; él plantea la diversidad de contextos en los que se desempeñan profesores y estudiantes y la importancia de que, a partir de la apropiación que hace el sujeto de la cultura acumulada por la humanidad, la revierta a favor del desarrollo de la sociedad en el área del conocimiento que se trate.

Esto debería favorecer la relación entre el pre y el posgrado, en el sentido de que el segundo tire del desarrollo del primero con la mira puesta en el perfeccionamiento de las estrategias curriculares de las diferentes carreras.

Derivado de estos argumentos, el autor expone un cuadro comparativo, muy bien estructurado y entendible, entre las visiones latente y emergente del posgrado cubano; el centro del análisis de esta sistematización son los sujetos que enseñan y aprenden. En la visión emergente se aprecia una concepción macro de ser humano que cierra con la evaluación y certificación de la calidad del posgrado; en las actuales condiciones del sistema de educación superior en Cuba, lo anterior favorece una concepción teórica de aproximación a la construcción de un sistema de indicadores para dar seguimiento a la mejora del programa de que se trate, en las diferentes etapas de desarrollo.

Esta comparación emerge desde los aportes de Fariñas (2006) en su trabajo: "L. S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación". Como declara Bernaza, estos aportes se fundan en una rigurosa lógica científica, al pautar, desde la visión emergente, una serie de cualidades de las que debe ser portador el sujeto a partir de su postulación para el ingreso en el posgrado. Sin embargo, en la opinión de los autores de esta reseña, el cuadro comparativo que se propone, y que incluye 16 aspectos, debería presentar, con intenciones didácticas, una subdivisión en dos grupos: ideal de la formación, del 1 al 7, y etapa de ejecución y desarrollo, del 8 al 16. En las páginas finales del capítulo se aprecia una sólida argumentación de las visiones que se comparan; el autor diferencia, acertadamente, el papel del grupo como sujeto en la construcción de una cultura enriquecedora y transformadora del currículo, además del aprendizaje colaborativo, que lo interpreta como una necesaria manifestación de altruismo entre los estudiantes de este nivel. Éste es un mensaje de gran valor formativo en el posgrado.

En el segundo capítulo de esta primera parte, Bernaza se refiere a lo que distingue al proceso pedagógico del posgrado. A partir de la sistematización de la obra de autores cubanos, declara que esta actividad laboral tiene un carácter rector, en estrecha relación con la actividad profesional. Sus planteamientos se fundamentan con ejemplos en los que se demuestran acciones docentes que resultan inadecuadas para que los estudiantes solucionen determinados problemas de aprendizaje en el posgrado. Esto constituye una cuestión de gran valor didáctico para la estimulación del autoaprendizaje en este cuarto nivel de formación.

En el tercer capítulo, se desarrolla lo concerniente al currículo del posgrado, aspecto que se asume desde una concepción histórico-cultural. Se aportan postulados teóricos y metodológicos de rigor para los programas académicos, y se distingue la lógica didáctica de la interdisciplinariedad para el análisis, profundización y sistematización de los contenidos, desde la solicitud de ejecución hasta la autoevaluación, como premisa para la evaluación externa y posterior certificación de la calidad por la Junta de Acreditación Nacional.

Es de resaltar la originalidad con que se trata el tercer aspecto de la segunda parte, “El aprendizaje colaborativo: una vía para la educación de posgrado”, que tiene como punto de partida “una anécdota para la colaboración”; a partir de ella se ejerce una especie de “gancho” heurístico para el lector/estudiante en el análisis genético de determinados problemas sociales de colaboración y relaciones interpersonales, como la génesis de un proceso de construcción social; aunque desde lo macro este aspecto puede revelar cierta homogeneidad, desde el punto de vista de lo personal requiere una esmerada atención desde la diversidad, que es el propósito del autor en esta parte de su obra.

Como cierre de esta interesante obra, Bernasa expone uno de los temas más polémicos y contradictorios de los procesos de formación, que en el posgrado adquiere un carácter muy distintivo: la evaluación. Desde ahí propone una serie de razones, bien fundamentadas, que comprometen a profesores y estudiantes con ser portadores de procedimientos y acciones cada vez más objetivos, con el propósito de dar respuesta a la primera pregunta que él declara en la página 177: “cómo lograr la máxima objetividad en la evaluación de los conocimientos, habilidades y valores de los estudiantes?”. Sin embargo, en las actuales condiciones del desarrollo del posgrado, el autor debió referir que esta evaluación sienta las bases para un proceso más complejo de autoevaluación-heteroevaluación-acreditación, que tiene un carácter más mediato e integrador de los resultados en sus diferentes etapas de ejecución.

La obra que se reseña es una importante contribución a la fundamentación pedagógica y psicológica que requiere el posgrado cubano, desde el enfoque histórico-cultural; en las actuales condiciones de desarrollo de este nivel, dicho aspecto merece ser atendido desde las diferentes aristas que se exponen en el texto. Todo ello, a la postre, favorecerá su dirección científica y la necesaria orientación interdisciplinaria que este nivel educativo merece.

REFERENCIA

- FARIÑAS, Gloria (2006), “L.S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación”, curso dictado durante el 5º congreso internacional de educación superior “Universidad 2006. La universalización de la universidad por un mundo mejor”, La Habana, 13 al 17 de febrero de 2006.

Perfiles Educativos publica cuatro números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Su línea editorial da cabida a los diferentes tipos de indagación, pues considera que las ciencias de la educación se han constituido en un campo inter y pluridisciplinario. La educación es un campo de conocimiento y también un ámbito de intervención, por lo que se publican resultados de investigaciones con referentes teóricos o empíricos, así como desarrollos teóricos y reportes de experiencias educativas acompañados de una fundamentación conceptual.

Perfiles Educativos es una revista de intercambio y debate abierta a todos los interesados en la investigación educativa. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas de las ciencias de la educación, como en lo referente a la perspectiva teórica y metodológica adoptada por cada investigador, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación. Está dirigida a investigadores, tomadores de decisiones, especialistas y estudiantes de grado y posgrado relacionados con el campo educativo.

1. Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Para la sección Claves: artículos de investigación, de carácter teórico o empírico, con una metodología aplicada al estudio; para la sección Horizontes: avances de investigación, desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o reportes de experiencias educativas; y para la sección Reseñas: reseñas temáticas y de libros.
2. Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos.
3. En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras, además de cinco a siete palabras clave, tomando como base el "Vocabulario Controlado del IRESIE", el cual puede consultarse en la página: www.iisue.unam.mx. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan y correo electrónico, así como el título de dos publicaciones que deseen dar a conocer.
4. Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.
5. Los cuadros e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra "cuadro", "tabla" o "figura", con numerado consecutivo y citando siempre su fuente. Los cuadros y tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.
6. Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.
7. Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en las notas al pie de página concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias.
8. Para la identificación de fuentes en el texto se utilizará la forma entre paréntesis (por ejemplo: Martínez, 1986/ Martínez, 1986: 125). En el caso de tres o más autores/as se sintetizará con *et al.* (por ejemplo: Martínez *et al.*, 1986: 125); sin embargo, sus nombres completos deberán aparecer en la lista de referencias al final del artículo.
9. Las referencias al final del artículo deberán aparecer por orden alfabético, como bibliografía.
Ejemplos del estilo utilizado:
Para libros: ALVARADO, Lourdes (2009), *La polémica en torno a la idea de universidad en el siglo XIX*, México, IISUE-UNAM.
Si se trata de un capítulo de libro en colaboración: BAUDOUIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 1, pp. 31-55.
Para artículos: FUENTES Monsalves, Liliana (2009), "Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica en Villarica y Loncoche, Chile", *Perfiles Educativos*, vol. 31, núm. 125, pp. 23-37.
Para páginas web: ORDORIKA, Imanol y Roberto Rodríguez (2010), "El ranking Times en el mercado de prestigio universitario", *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 129, pp. 8-29, en <http://www.iisue.unam.mx/seccion/perfiles> (consulta: fecha).
10. Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen donde se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras, a quienes se les dará a conocer el resultado de la dictaminación.
11. Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo a menos que *Perfiles Educativos* decline expresamente su publicación. Al aprobarse la publicación de su artículo, ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la UNAM y autorizan su publicación a *Perfiles Educativos* en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en *Perfiles Educativos*.
12. En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora.
13. El envío de originales deberá realizarse mediante la plataforma OJS: <http://bit.ly/2jy8ZaZ>



issue

