

EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES



TERCERA ÉPOCA

VOLUMEN XLII

NÚMERO 170

José Miguel Garrido-Miranda y Monserrat N. Polanco
LA VOZ DE LOS ESTUDIANTES EN RIESGO DE ABANDONO ESCOLAR

Jimena Hernández-Fernández
ADMISIÓN Y SELECCIÓN SOCIOECONÓMICA EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

Abigail Rodríguez, Delia P. Couturier y Raymundo G. Jiménez
ESCOLARIDAD BÁSICA EN PERSONAS ADULTAS EN MÉXICO

Sylvia Contreras-Salinas, José Olavarría, Roberto Celedón y Rodrigo Molina
FACTORES ASOCIADOS A LA BRECHA DE GÉNERO EN LECTURA
ENTRE ESTUDIANTES DE ESTABLECIMIENTOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA EN CHILE

Javier Rodríguez y Juan M. Hernández
LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL SOBRE LA REFORMA UNIVERSITARIA
EN CUATRO INSTITUCIONES PÚBLICAS MEXICANAS

Silvia Grinberg y Carla A. Villagrán
LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN Y SUS ARQUITECTURAS

Suzana Ndembele y Elena Hernández
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ANTE LOS DESAFÍOS DE LA DIVERSIDAD EN ÁNGOLA

Luis E. García-Pascacio, Jorge A. Ramírez y María Teresa Yurén
LA POLÍTICA Y LAS CONDICIONES DE REPATRIACIÓN DE INVESTIGADORES EN MÉXICO (1991-2017)

•••

Jesús Aguilar
LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL DE THOMAS POPKEWITZ

Enrique Martínez y Adriana Chiancone
LA REVOLUCIÓN INCONCLUSA

••

Anne Tan-Choi, Victoria L. Tinio, Dante Castillo-Canales, Cher Ping y Justin G. Modesto
GUÍA DOCENTE PARA EL APRENDIZAJE REMOTO
DURANTE EL PERIODO DE CIERRE DE ESCUELAS Y MÁS ALLÁ

DIRECTOR

Alicia de Alba

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 Larraguivél (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

Imagen de portada: fragmento del cartel urbano autoría de Vloke Negro

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.

© 2020, 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, Ciudad de México. 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 septiembre de 2020.

Contenido

<i>Editorial</i>	3
<i>Claves</i>	
JOSÉ MIGUEL GARRIDO-MIRANDA Y MONSERRAT NORMA POLANCO MADARIAGA La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar Su visión sobre el profesorado <i>Listening to the voices of students at risk of school dropout</i> <i>Their views and thoughts on the faculty</i>	6
JIMENA HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ Admisión y selección socioeconómica en educación media superior <i>Admission and socioeconomic selection in high school</i>	22
ABIGAIL RODRÍGUEZ NAVA, DELIA PATRICIA COUTURIER BAÑUELOS Y RAYMUNDO GIOVANNI JIMÉNEZ BUSTOS Escolaridad básica en personas adultas en México Derechos humanos y presupuesto público <i>Adult Basic Education in Mexico</i> <i>Human rights and public budgeting</i>	40
SYLVIA CONTRERAS-SALINAS, JOSÉ OLAVARRÍA ARANGUREN, ROBERTO CELEDÓN BULNES Y RODRIGO MOLINA GUTIÉRREZ Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile <i>Factors behind the literacy gender gap among secondary school students in Chile</i>	60
JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS Y JUAN MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ La perspectiva estudiantil sobre la reforma universitaria en cuatro instituciones públicas mexicanas <i>The student perspective on university reforms in four Mexican public institutions</i>	77
SILVIA GRINBERG Y CARLA ANDREA VILLAGRÁN La reforma de la educación y sus arquitecturas Un estudio en la cotidianidad de las escuelas <i>Educational reform and its architecture</i> <i>A study on schools' everyday life</i>	96

SUZANA NDEMBELE Y ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE 114
La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola
Dos estudios de caso
Teacher training in the face of diversity challenges in Angola
Two case studies

LUIS ENRIQUE GARCÍA-PASCACIO, JORGE ARIEL RAMÍREZ PÉREZ
Y MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA 135
La política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017)
Policies and Conditions for the Repatriation of Researchers in Mexico (1991-2017)

Horizontes

JESÚS AGUILAR NERY 154
La epistemología social de Thomas Popkewitz
Una lectura crítica a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda
Thomas Popkewitz's social epistemology
A critical reading from the point of view of Carlos Pereda's
phenomenology of argumentative experience

ENRIQUE MARTÍNEZ LARRECHEA Y ADRIANA CHIANCONE 169
La revolución inconclusa
Conceptualización de las etapas de la universidad latinoamericana y la reforma universitaria pendiente
The unfinished revolution
Conceptualization of the stages of the Latin American university and the pending university reform

Documentos

ANNE TAN-CHOI, VICTORIA L. TINIO, DANTE CASTILLO-CANALES,
CHER PING LIM Y JUSTIN G. MODESTO 188
Guía docente para el aprendizaje remoto
durante el periodo de cierre de escuelas y más allá
Teacher's guide for remote learning during school closures and beyond

Reseña

CLAUDIA MATUS (EDITORIA) 196
Ethnography and Education Policy
A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools
Por: Loreto Abarzúa

Editorial

El mundo-mundos sigue su rumbo *anormalmente* hacia la construcción de la *nueva normalidad*

En estos tiempos de pandemia y crisis económica, el mundo-mundos sigue su rumbo *anormal* y *desnormalizantemente* con la voluntad, interés y esfuerzo por construir la *nueva normalidad*, las nuevas normalidades. En esta tarea juega un papel nodal la imaginación, la cual se erige como el motor para la creación de las nuevas condiciones de existencia.

La contingencia de la pandemia COVID-19, traducida en este momento simbólico como incertidumbre y tensión radical, produce elementos múltiples y complejos que se erigen como trozos o trazas de presente-futuro en este contexto problemático con la mira puesta en un periodo pospandemia que se resiste en llegar.

Ante este marco de complejidad, lleno de asimetrías, desigualdades y problemáticas álgidas, todos los grupos y sectores sociales estamos empeñados en ese proceso de construir-reconstruir presente-futuro. Una cuestión central en este propósito es la recuperación, tan pronto como sea posible, de aquellas tareas que constituyen la vida social y les otorgan sentido. De diversas formas los sistemas educativos se esfuerzan por encontrar la manera de mantener la actividad educativa en sus distintos niveles y modalidades a través de plataformas digitales y de la convergencia de medios, televisión, radio, Internet, materiales didácticos y otros. Es relevante el trabajo realizado por maestras y maestros en América Latina en medio de esa situación anormal y desnormalizante para la que nadie estaba preparado y de la que no sabemos cuándo ni cómo saldremos.

El lema de nuestra Universidad desde inicios de la contingencia ha sido “la UNAM no se detiene”, y para ello se han operativizado políticas y llevado a cabo una multiplicidad de programas y actividades para dar continuidad a sus funciones básicas. En esta línea, y en la tarea de contribuir a la construcción de presente-futuro, nuestra revista *Perfiles Educativos* no se ha interrumpido y en este número, el último de este peculiar 2020, presenta interesantes y significativos artículos, así como un suplemento dedicado especialmente a explorar la relación entre los procesos educativos y la problemática que nos atraviesa y ocupa. En el número regular, autores de Argentina, Uruguay, México, Chile, Angola y España abordan temáticas de interés nodal en el campo de la investigación educativa, a partir de una diversidad de asuntos de gran repercusión social y educativa que no podemos dejar de mirar.

En la sección de *Horizontes* el artículo de Jesús Aguilar, de México, aborda la cuestión de la epistemología social de Thomas Popkewitz a través del análisis crítico de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda, en un esfuerzo por ubicar sus alcances y límites. Este artículo destaca por entablar una crítica fundamentada y establecer elementos cruciales para el debate con este relevante autor estadounidense, quien ha tenido una gran influencia en los investigadores de México y de otros países de América Latina, como Argentina y Chile.

Por otra parte, Enrique Martínez Larrechea y Adriana Chiancone, de Uruguay, ponen en la mesa de discusión una cuestión por demás interesante que denominan “la reforma inconclusa de la universidad latinoamericana”. En su revisión señalan aspectos significativos y contundentes que consideran han quedado pendientes de la reforma universitaria iniciada en 1918 en Córdoba, Argentina.

Sobre el tema de la reforma se tienen otros dos artículos. En sintonía con el artículo de *Horizontes* sobre lo inconcluso de la reforma universitaria en Latinoamérica, en la sección de *Claves* se presenta un artículo acerca de las valoraciones de los estudiantes sobre los procesos de reforma universitaria en cuatro universidades mexicanas. En particular destaca la originalidad del artículo sobre la reforma escolar a partir de 2013 en una provincia del sur de Argentina con un tratamiento realizado sobre la arquitectura y el espacio escolar, a partir de la categoría *techné*.

En los otros artículos se abordan temas trascendentes, como la diversidad y la inclusión, a través de un estudio de caso en dos provincias de Angola; la escolaridad de adultos a la luz de los derechos humanos; la brecha de género en estudiantes de secundaria; y la problemática de la admisión en su relación con la selección socioeconómica en educación media superior.

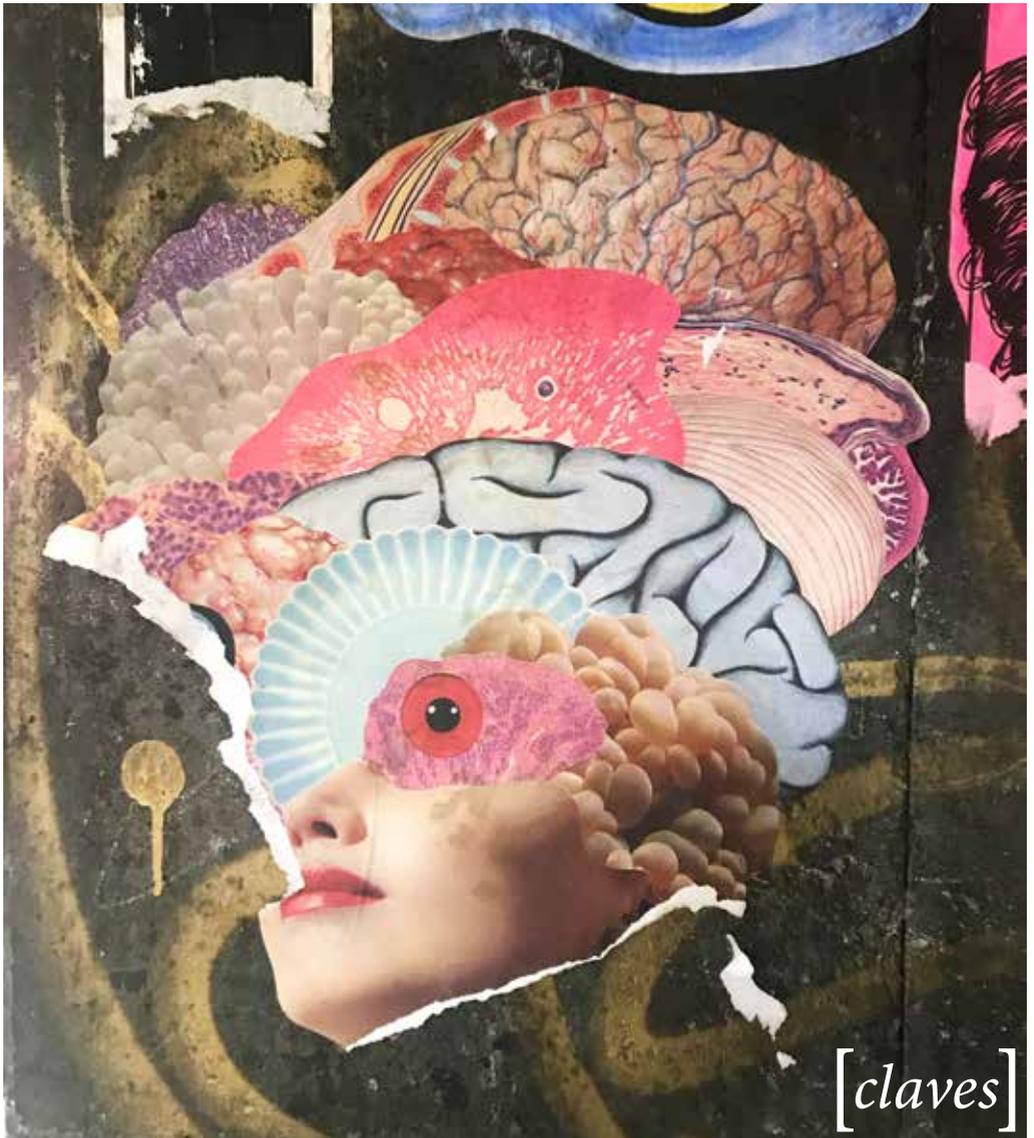
De especial interés es el trabajo sobre la visión que construyen sobre sus profesores 49 estudiantes de educación media superior en riesgo de abandono escolar. Previa a la presentación de los resultados se expone de manera amplia el sustento conceptual y contextual del estudio. Resulta interesante, en este punto, notar el diálogo producido en *Perfiles Educativos* sobre este tema entre autores de diferentes países latinoamericanos en los últimos años.

En el último artículo de la sección de *Claves* los autores analizan una temática de interés para la comunidad de la investigación educativa y que es relevante en el campo de las políticas públicas de ciencia y tecnología: la repatriación de investigadores en México.

Finalmente, invitamos a nuestros lectores a analizar los distintos contenidos que integran este número, a polemizar con los autores, a revisar sus preguntas, a cuestionar sus asertos y a recuperar lo que fortalezca nuestro propio trabajo. Todo eso y más es parte del campo de la investigación educativa y, por esa razón, *Perfiles Educativos* se ha propuesto vehicular este diálogo creativo.

Alicia de Alba

C L A V E S



La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar

Su visión sobre el profesorado

JOSÉ MIGUEL GARRIDO-MIRANDA*

MONSERRAT NORMA POLANCO MADARIAGA**

La exclusión escolar, en sus dimensiones de abandono y fracaso escolar, es una preocupación de los sistemas educativos debido al impacto negativo que tiene sobre niñas, niños y jóvenes provenientes de los sectores más vulnerables de la sociedad. Si bien, las investigaciones dan cuenta de diversas variables relacionadas con aspectos subjetivos, contextuales y sistémicos que afectan al estudiante que fracasa o deserta, poco se sabe sobre los significados y sentido de esta exclusión o sus factores desde la óptica de los propios estudiantes. Este trabajo informa de un estudio hermenéutico-interpretativo sobre la configuración y valoración de la figura del profesor que construyen estudiantes en riesgo de abandono escolar. A partir de entrevistas etnográficas semiestructuradas aplicadas a 49 estudiantes, emergen características relacionadas con actitudes y prácticas que llevan a los estudiantes analizados a construir una imagen dicotómica de lo que es un buen o un mal profesor.

Educational exclusion, as reflected in school dropout and school failure, is a major concern for the existing educational systems due to the negative impact it has on girls, boys, and young people from society's most vulnerable sectors. Although current research reveals the various subjective, contextual and systemic variables that may affect the student who eventually fails and/or drops out, little is known about the determining factors as well as the actual meaning of this exclusion from the perspective of the students themselves. This paper reports the results obtained from a hermeneutical-interpretive study of the configuration and assessment of the figure of the teacher as perceived by students at risk of dropping out. A total of 49 semi-structured ethnographic interviews were applied to these students, revealing a series of characteristics, attitudes and practices that lead the interviewed students to build a dichotomous notion of what a good or a bad teacher is.

Palabras clave

Abandono escolar

Fracaso escolar

Exclusión educativa

Influencia del profesor

Voz del alumnado

Educación media

Investigación cualitativa

Keywords

School dropout

School failure

Educational exclusion

Teacher influence

Student voice

Secondary education

Qualitative research

Recepción: 19 de agosto de 2019 | Aceptación: 25 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.170.59512>

* Profesor de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de investigación: innovación en la enseñanza y el aprendizaje; informática educativa. Publicaciones recientes: (2018), "Intención y prácticas con TIC en formadores de profesores: congruencias, colisiones y autoeficacia", *Estudios Pedagógicos*, vol. 54, núm. 3, pp. 273-289; (2018), "Information and Communications Technology and Educational Policies in Latin America and the Caribbean", *Second Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, pp. 1363-1380. CE: jgarrido@pucv.cl

** Profesora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Líneas de investigación: narrativas docentes; subjetividades identitarias; nación y memoria; filosofía de la educación. Publicaciones recientes: (2018) "Resistir e insistir. Aproximaciones a una estética del mal en el libro de cuentos *Las pistas de Lucifer* y la novela *Travesía del hombre lobo* de Lucía Guerra", *Revista Isla Flotante*, núm. 8, pp. 1-23. CE: monserrat.polanco@pucv.cl

INTRODUCCIÓN¹

La exclusión educativa manifestada en el fracaso y abandono escolar es un tema relevante para los sistemas educativos. A nivel global, afecta de manera desigual a zonas y países; muestra variaciones por razones socioeconómicas o socioculturales y afecta especialmente a grupos de mayor pobreza, socialmente discriminados o aislados geográficamente (Bowers y Sprott, 2012; D'Alessandre y Mattioli, 2015; Diux *et al.*, 2000; Espíndola y León, 2002; McCaul *et al.*, 1992; UNESCO, 2012). Algunos reportes señalan que esta exclusión afecta a 11.5 por ciento de los niños y jóvenes de entre 6 y 15 años del mundo, es decir que 123 millones están fuera de la escuela. En América Latina, unos 6.5 millones de personas en edad escolar no asisten a la escuela, y otros 15.6 millones están en riesgo de abandonarla en el corto plazo (Espíndola y León, 2002; UNICEF, 2013).

Investigaciones y reportes muestran diversas causas que originan este fenómeno, entre ellas, las características personales, familiares y sociales del estudiante; el constructo de régimen académico de la escuela (currículo, profesores, horarios); y las políticas del sistema educacional (Bowers y Sprott, 2012; Fortin *et al.*, 2006; García Fernández, 2016). En su mayoría, estos resultados provienen de investigaciones desarrolladas bajo enfoques econométricos (Saraiva *et al.*, 2011) que analizan a quienes ya han abandonado la escuela, pero son escasos los estudios que abordan la experiencia vivida de quienes, estando en riesgo, aún continúan en ella.

En este marco, el presente estudio informa sobre la configuración de la imagen del profesor construida en el tiempo por 49 estudiantes chilenos en riesgo de abandono escolar. Mediante entrevistas semiestructuradas de tipo etnográfico se analizaron y categorizaron relatos de tipo biográfico de manera inductivo-deductivo, y se establecieron núcleos temáticos

para interpretar, comprensiva y situadamente, la manera en que dichos estudiantes ven a sus profesores. Los resultados muestran que determinadas actitudes y prácticas personales y profesionales del profesorado forjan una imagen dicotómica de *buenos* y *malos* profesores que influye sobre el interés de los estudiantes de continuar o no en la escuela. El trabajo discute las implicaciones de esta dicotomía sobre el papel del profesorado en el proceso de “desenganche” de la escuela que experimentan los estudiantes en riesgo de abandono.

REFERENTES CONCEPTUALES

¿Qué es el abandono escolar?

La investigación utiliza diversos conceptos para identificar y analizar esta problemática. Por un lado, se habla de *fracaso* o *abandono escolar* para referirse a todos aquellos jóvenes de 17 a 24 años, que por bajo rendimiento, deserción temprana o condiciones sociolaborales, no completan o no certifican su enseñanza secundaria (European Union, 2010; García Fernández, 2016; Marcesi y Hernández Gil, 2009; Roca Cobo, 2010). De esta manera, el fracaso escolar se define en función del rendimiento académico significativamente inferior a la media del grupo etario de un estudiante, mientras que el abandono escolar temprano se liga a quienes están fuera del sistema educativo durante el periodo correspondiente a su grupo etario (Martínez García, 2009).

Las investigaciones dan cuenta también de un tercer grupo, constituido por los estudiantes en riesgo de abandono o de fracaso escolar (*early school leavers* o *droppin out*), debido a un proceso sostenido de “desenganche” con los valores, principios, protocolos de actuación y ritos/símbolos de la escuela (CHSRG, 2005; Mena Martínez *et al.*, 2010; Rumberger y Lin, 2008; Smyth y Hattam, 2004).

A partir de autores como Finn y Rock (1997) se puede afirmar que estar en riesgo de

¹ Los resultados que se presentan son parte de la investigación realizada en el marco del Proyecto FONDECYT Regular n° 1150509, financiado por CONICYT-Chile.

abandono escolar se relaciona con la pertenencia a un grupo específico o a una situación socioeconómica determinada. Bajo esta lente, el abandono o fracaso escolar sería una construcción producida por estructuras escolares y sociales (Vasudevan y Campano, 2009), lo cual implica que son la institución escolar y la sociedad las que le fallan al estudiante, y no al revés. Por lo tanto, aunque exista una mayor propensión en razón de la etnia, la inmigración o el nivel económico, el abandono es una condición evitable (Fallis y Opotow, 2003; Lee, 2009; O'Connor *et al.*, 2009). De esta manera, se puede hablar también de *exclusión escolar*, concepto multidimensional que se resume en “estar fuera de la escuela” producto de inequidades en el acceso, permanencia, avance y logro de aprendizajes, todo lo cual provoca exclusiones efectivas y latentes (UNICEF, 2013). Finalmente, también es posible diferenciar entre el abandono real del *abandono oculto*, que está referido a quienes estando dentro de la escuela, se desconectan por falta de interés en el aprendizaje o en las actividades de las clases (Makarova y Herzog, 2013).

El abandono escolar impacta en la vida de las personas a largo plazo, en ámbitos tales como la estabilidad en el empleo, el nivel de ingresos económicos, el riesgo de caer en la delincuencia, el consumo de alcohol o la esperanza de vida, e impactan negativamente en las posibilidades de movilidad social y superación de la pobreza de los sectores más vulnerables de la población (Bowers y Spratt, 2012; Davis y Dupper, 2004; Espíndola y León, 2002; Mahuteau y Mavromaras, 2014; Makarova y Herzog, 2013; McCaul *et al.*, 1992).

A modo de síntesis, puede afirmarse que el abandono escolar no es un fenómeno terminal, sino que es un proceso complejo influenciado por aspectos subjetivos, del contexto sociocultural y de las situaciones educativas de carácter formal o administrativo que vivencia el estudiante. Estas problemáticas comienzan a manifestarse en la educación primaria y se acentúan con la entrada en la educación secun-

daria; configuran, así, un proceso de “desenganche” progresivo de la escuela.

¿Quiénes y por qué abandonan la escuela?

Desde hace varias décadas, diversos estudios se han esforzado en dilucidar las razones que empujan a los estudiantes a abandonar las escuelas. Los focos de análisis han transitado desde las supuestas condiciones biológicas que predisponen al estudiante al fracaso, pasando por la identificación de las señales observables del riesgo de abandono, como la ausencia a clases, al análisis de las múltiples razones de carácter situado que influyen en quien abandona la escuela (Baker y Sansone, 1990; Balzano, 2002; Bowers y Spratt, 2012; Görlitz y Gravert, 2016). Lo cierto es que se está frente a un grupo heterogéneo y difícil de clasificar con claridad (Englund *et al.*, 2008). No obstante, a partir de las variables comunes que afectan a estos estudiantes, como el bajo rendimiento expresado en notas, el mal comportamiento en clases, el bajo nivel de compromiso con el proceso formativo o la inexistencia de redes de apoyo, se han podido caracterizar perfiles, tipologías e indicadores de quienes desertan (Bowers y Spratt, 2012; Fortin *et al.*, 2006; García Fernández, 2016; Román, 2013). A partir de estas variables se propone la tipología que se muestra en el Cuadro 1.

Estos patrones están influenciados por variables referidas a las características contextuales y personales del estudiante, tales como género, origen étnico o tipo de familia; vida escolar, por ejemplo, matrícula y tamaño de los centros educativos, las interacciones con los compañeros y con el profesorado o la repetencia de cursos; y vida social, como el papel de los medios de comunicación y ciertas prácticas mediadas por tecnologías digitales (Bowers y Spratt, 2012; Díaz López y Osuna, 2017; Makarova y Herzog, 2013; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Román, 2009; 2013; Rumberger y Lin, 2008; Rumberger y Thomas, 2000; Sheng *et al.*, 2011; Symeou *et al.* 2014; Zvoch, 2006). De esta manera, por ejemplo, las razo-

Cuadro 1. Tipología del abandono escolar

Agrupación	Patrón de abandono
Estudiantes que interrumpen la escuela	Bajo rendimiento y malas notas. Problemas de conducta.
Estudiantes que se confrontan al profesorado	Bajo rendimiento y malas notas. Conducta adecuada.
Estudiantes que se aburren de la escuela	Buen rendimiento y mejores notas que otras agrupaciones. Desconectados y con bajo compromiso con el proceso.
Estudiantes que se van en silencio	No se diferencian mucho de quienes egresan del sistema. No tienen apoyos cuando enfrentan obstáculos.

Fuente: elaborado a partir de Bowers y Sprott, 2012.

nes que conllevan al abandono de la escuela por parte de las mujeres en una ciudad grande no son necesariamente las mismas que afectan a un varón de una minoría étnica que habita una zona rural. Esta complejidad obliga a abrir la investigación a nuevas perspectivas interpretativas del fenómeno.

Las investigaciones destacan la relación del abandono escolar con las problemáticas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, comportamiento agresivo, desmotivación y ausentismo del estudiante, así como con su creciente desvaloración sobre el aporte que tiene mantenerse en la escuela (Balkis, 2018; Balzano, 2002; Davis y Dupper, 2004; Román, 2009; Saraiya *et al.*, 2011). Otros estudios establecen que los estudiantes con mayor riesgo de abandono provienen de familias de escasos recursos, con baja escolaridad, que no tienen herramientas suficientes para apoyar a sus hijos, que están poco involucradas o que tienen bajas expectativas sobre la educación (Balkis, 2018; Balzano, 2002; Díaz López y Osuna, 2017). A pesar de estos hallazgos, las variables identificadas no permiten comprender del todo el fenómeno ni establecer predicciones absolutas sobre quiénes están en riesgo de abandono (Bowers, 2010; Díaz López y Osuna, 2017; Görlitz y Gravert, 2016).

Influencia del profesorado en el abandono escolar

Estudios como el de Diyu (2001) constata, a diferencia de investigaciones previas, la relevan-

cia del profesorado como un factor que influye en las decisiones de quienes abandonan la escuela. Las malas relaciones con los estudiantes y el bajo nivel de desempeño profesional desplegado son aspectos que se deben considerar para comprender las razones del abandono escolar, algo similar a lo que sucede con la influencia de los directivos-docentes sobre el denominado constructo de régimen académico, es decir, sobre la gestión de las regulaciones que marcan la vida de los estudiantes en la escuela (Davis y Dupper, 2004; De la Cruz y Matus, 2019; Symeou *et al.*, 2014).

El rol del profesorado como causa del abandono —o como puntal de los esfuerzos para impedirlo o reducirlo—, queda de manifiesto en estudios que: i) abordan las dificultades y razones de abandono de los estudiantes inmigrantes o de minorías étnicas insertos en escuelas que no utilizan su lengua materna (Diuk *et al.*, 2000; Sheng *et al.*, 2011); ii) analizan el rechazo que provocan en los estudiantes en proceso de desenganche de la escuela, la indiferencia o falta de preocupación de los profesores (De la Cruz Flores y Matus Ortega, 2019; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Smyth y Hattam, 2001); iii) indagan en la afectación que tienen el discurso y la práctica del profesorado sobre la percepción de autoeficacia y confianza en sí mismos de los estudiantes (Davis y Dupper, 2004; Smyth, 2006; Smyth y Hattam, 2004); iv) exploran la responsabilidad que les atribuyen las familias de quienes abandonan (Balzano, 2002);

o v) estudian el papel que tienen las malas calificaciones en la motivación e interés de los alumnos por continuar estudiando (Bowers, 2010).

También se han analizado las miradas del profesorado frente al problema. Los resultados muestran que las creencias y actuaciones de estos profesionales influyen negativamente en el éxito, valoración, respeto, confianza y aprendizaje de los estudiantes en riesgo (Davis y Dupper, 2004). Se observan también las dificultades que tiene el profesorado para reconocer la influencia que tienen sus modos de interactuar con los alumnos sobre el abandono escolar, al responsabilizar de esta decisión a los propios estudiantes o a sus familias (Nairz-Wirth y Feldmann, 2016).

Abandono escolar desde la voz de los estudiantes

Pocos son los estudios que analizan el abandono escolar desde la visión de sus protagonistas. Ya en 2001, diversos autores advertían la necesidad de una aproximación epistemológica comprensiva al fenómeno de desafección y rechazo al sistema escolar, para permitir visibilizar lo que dicen o piensan los propios estudiantes que abandonan (Smyth y Hattam, 2001). Desde esta postura, indagar por qué las niñas, niños y jóvenes abandonan la escuela implica elucidar la manera en que su propia experiencia vivida influye en la construcción de una identidad como estudiante (Saraiva *et al.*, 2011).

Al respecto, los estudios informan que las razones del abandono entremezclan situaciones de la vida personal con la experiencia de vida dentro de los centros escolares, por ejemplo, el deseo o necesidad de transitar rápidamente al mundo laboral y la baja percepción de autoeficacia para rendir académicamente (Smyth y Hattam, 2001). También se aprecia cómo las experiencias de desconexión, soledad e incompreensión que siente el estudiante que finalmente abandona la escuela, se relacionan con la alineación de la institución escolar a los enfoques y políticas de rendición de cuentas (Smyth y Hattam, 2004).

Por consiguiente, el fenómeno del abandono escolar debe ser analizado en el contexto en el cual las subjetividades de los jóvenes se tensionan cada vez más con una institucionalidad educativa que los somete vertiginosamente a requerimientos de estandarización para ser parte de la escuela y tener opción para una futura inserción en el mundo laboral.

DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

La investigación desarrollada tuvo por objetivo develar la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar han construido sobre el profesorado, a lo largo de su trayectoria formativa. Para esto se optó por un enfoque de investigación de carácter hermenéutico, ya que permite comprender, desde contextos vitales y biográficos (Bronfenbrenner, 1987; Singal, 2006), la manera en que los estudiantes han vivenciado la relación con el profesorado durante su proceso de “desenganche” de la escuela.

Desde el punto de vista del diseño de investigación y las técnicas de recogida de datos, se optó por utilizar entrevistas etnográficas semiestructuradas (Guber, 2001), que facilitan desarrollar conversaciones formales para recoger opiniones, significados y acontecimientos significativos ocurridos en un ambiente socioeducativo concreto. Si bien las cuestiones abordadas se desarrollaron a partir de los propósitos de la investigación, o sea, recopilar información experiencial sobre la trayectoria en las escuelas, las relaciones con profesores y otros estudiantes, los tipos de organización y prácticas de aula, el papel de las familias y las expectativas y proyecciones hacia el futuro, fueron las respuestas de los informantes las que guiaron y delimitaron la orientación y transcurrir de las conversaciones e interacción con el investigador.

La selección de los informantes se realizó a partir un perfil-tipo (Flick, 2004) de “estudiantes en riesgo de abandono”, elaborado a partir de categorías identificadas en estudios previos y que se resumen en el Cuadro 2.

Cuadro 2. Categorías para la definición del perfil-tipo de informantes

Características de selección
Pertenecientes a centros escolares de los quintiles sociales 1 y 2
Que cursan entre 8° año básico y III medio
Bajo rendimiento escolar
Alta tasa de ausencia escolar
Provenientes de familias monoparentales
Repitentes
Inmigrantes
En situación de embarazo/maternidad temprana
Con alguna relación laboral

Fuente: elaboración propia.

A partir de estos criterios, la muestra final de informantes quedó conformada por 49 estudiantes provenientes de cuatro regiones de Chile, distribuidos de la siguiente forma:

Tabla 1. Muestra final para entrevistas etnográficas

Región	Total de entrevistados
Metropolitana de Santiago	7
Valparaíso	21
Tarapacá	11
Magallanes	10
Total	49

Fuente: elaboración propia.

Se realizó un análisis hermenéutico del discurso de la información recogida en las entrevistas, a partir de la reducción de los datos en categorías y meta-categorías; para ello se elaboraron nodos interpretativos mediante los cuales se pudo obtener el papel e imagen del profesorado para los informantes. En este proceso se utilizó como una herramienta de apoyo el *software* de análisis cualitativo AtlasTi.

RESULTADOS

El análisis a los discursos de los estudiantes en riesgo de abandono permite ver un conjunto de actitudes y prácticas que configuran la imagen que tienen sobre la relación y el papel del profesor en su trayectoria como estudiante y en sus deseos de querer mantenerse o no en la escuela. A partir de estos significados se puede comprender la manera en que estos estudiantes caracterizan a los “buenos” y los “malos” profesores.

¿Qué configura la imagen de un “buen” profesor?

Dos son los aspectos valorados para significar a un buen profesor. El primero se relaciona con facilitadores de las prácticas de enseñanza que el profesor implementa habitualmente para la mediación de los contenidos propios de las asignaturas, y son: “explicar bien las materias” y “atender consultas específicas”; estos aspectos son apreciados positivamente porque se transforman en oportunidades para aprender mejor los temas tratados en clase, como se evidencia en el siguiente registro:

P: bueno, algo es algo. ¿Además de los profesores cómo es el ambiente de clases?

E: bien, son simpáticos.

P: ¿qué opinas de tus profesores, maestros y maestras?

E: son buenos, explican bien, si tienes una duda te explican todas las veces que sea necesario para poder entender bien la materia (44:7).

P: y por ejemplo aquí el trato ¿cómo es?, ¿qué diferencia establecerías en la relación con los profesores?

E: ... aquí los profesores son muy distintos, son buenos en su asignatura, en su rol, te explican bien las cosas y cuando uno no entiende ellos van personalmente a tu puesto y te explican cómo es, y ahí uno puede entender mejor porque quizás cuando explican generalmente a todo el curso no lo van a entender, pero

cuando lo explican personalmente uno por uno, uno va a entender mejor y va a decir muchas gracias (22:3).

Las buenas explicaciones de la materia y la atención a las consultas representan, para el estudiante en riesgo, una muestra de la disposición del profesor para destinar tiempo y prestar atención a sus necesidades específicas para el aprendizaje, ya que se los coloca como protagonistas del proceso formativo.

Otro facilitador es el “uso de guías de aprendizaje”, que se valora como un medio que se adecua mejor al propio ritmo y forma de trabajo en la clase. Su uso permite establecer el tiempo, desarrollo y finalidad de la clase, así como hacer menos tedioso el estar sentado en el aula; además, se pueden utilizar como un medio para el estudio personal:

E: ...en el colegio X... el sistema educacional y la forma de enseñanza de los profes es muy diferente a lo que se ve en otros colegios.

P: ¿por qué?

E: porque aquí trabajan con guías, te evalúan con las guías del día. Por ejemplo, te pueden dar tres guías en el día y tengo que responder las tres guías y ahí mismo me la evalúan en una carpeta de la asignatura; y cuando ya llega el momento de revisar, las revisan, está bien o mal y listo. Nada se envía para la casa, se evalúa solamente en clases. Todos los profesores saben que, si envían tarea para la casa, ninguno la hace (22:5).

P: ¿tienes una profesora de historia que te gusta mucho?

E: sí, me encanta mi profesora de historia.

P: ¿por qué?

E: me cae bien, es simpática y con ella aprendo mucho, me gusta cómo hace las clases, comprendo todo, utiliza guías (49:27).

También se valora positivamente a los profesores que están disponibles para ayudar a resolver problemas con el contenido de las materias o dar oportunidades para cumplir

con las obligaciones pendientes. Este tipo de apoyo resulta fundamental, no sólo por las dificultades que genera un determinado contenido, sino también porque ayuda a resolver, aunque sea en parte, otras problemáticas personales o extraescolares que afectan a los estudiantes en riesgo de abandono escolar:

P: ¿y qué piensas aquí de los profesores? ... ¿por qué te sientes a gusto?

E: los profesores... yo siempre tengo muchos problemas por mi hijo... y ellos te escuchan, o si uno no entiende la materia, ellos te ayudan. El año pasado había un profesor, el profe X que tocaba guitarra, él era profesor de lenguaje, y ayudaba harto con las demás materias. Igual era profesor de primaria y generalmente los profesores de primaria saben varias materias (28:6).

E: no quiero perderme nada, porque igual sería problemático... algunos de mis profes me pidieron hacer trabajos para cumplir con todas las cosas que debo, yo entregué todas las cosas, ¿para qué? ... para no repetir el curso.

P: claro, claro, eso está muy bien, tienes que hacer un esfuerzo.

E: sí, bueno y la profesora-jefe sabe todo lo que está pasando, ella igual sabe, igual me entiende, ella me ayuda, me dice “habla con el profe tanto para que te dé un trabajo o algo” (47:11).

Si bien se puede observar que los aspectos destacados de un “buen” profesor están ligadas a las acciones de mediación de los contenidos curriculares, las voces de los estudiantes en riesgo de abandono develan un segundo elemento de valoración, que está vinculado a las cualidades actitudinales que el profesora-demuestra en su interacción habitual.

Una de estas actitudes corresponde al “buen trato”, que se manifiesta en interacciones respetuosas y empáticas que se desarrollan dentro y fuera del aula de clases; éstas son altamente valoradas porque son percibidas como una forma de ser reconocidos como personas, a la vez que una oportunidad para lograr un mejor aprendizaje:

P: en el colegio X ¿también te ayudaban?

E: sí... había una profesora que tenía el pelo crespo... no me acuerdo el nombre, pero cuando me ve, siempre me saluda... X, “¿cómo estás?”, me dice.

E: ¿y tú, te llevabas bien con ella?

R: sí, sí donde me ve, ella me saluda (5:5).

E: ¿y cómo te sientes tratado por las profesoras?

R: bien, bien.

E: ¿te tratan bien?

R: sí.

E: ¿a pesar de que te distraigas mucho en clases?

R: sí.

E: ¿qué significa para ti tratarte bien?

R: que a pesar que yo sea desordenado, ellos están ahí para enseñarme y siguen enseñándome para que yo vaya aprendiendo más (46:21).

La construcción de una imagen positiva del profesorado se configura también sobre la “cercanía y el cariño”, o sea, por palabras y acciones que dan a entender a los estudiantes que hay interés en ellos y que se le da importancia a lo que les sucede. Esta cercanía se manifiesta en prácticas tales como, recordar el nombre, preguntar por las familias o ayudar al estudiante en situaciones formativas o personales:

P: ¿podríamos decir que aquí te sientes querida?

E: aquí sí, los profesores demuestran su cariño. En los otros colegios mantienen una distancia entre el alumno y el profesor. Aquí no, porque hacen bromas o te abrazan. O, si tienes problemas te escuchan, aunque sean cosas insignificantes, te entregan mucho cariño. Eso rescato del colegio.

P: al fin y al cabo, todos buscamos que nos quieran, a veces se da que el profesor no sabe cómo te llamas, no saben quién eres ¿te ha pasado eso?

E: en los colegios generalmente te llaman por el apellido (28:4).

E: es que en general todos los profes son preocupados, te encuentran en el pasillo y te preguntan cosas que les contaste hace dos

semanas, que ni tú mismo recuerdas y ellos se acuerdan, eso es bueno... (30:2).

Emerge así una característica muy valorada por los estudiantes en riesgo de abandono: la disposición a ser “escuchados” por sus profesores. Esto es apreciado como una condición necesaria para sentirse apoyados y un paso importante para establecer relaciones de confianza con el profesorado:

P: y en este colegio, ¿cómo es la relación con los profesores en las clases?, ¿qué tan distinto es respecto del colegio anterior?

E: bueno, acá es súper distinto. En el colegio X yo no me llevaba bien con nadie, llegué acá y todas las profesoras me apoyaron. En el año que llevo aquí les he tomado mucho cariño. Me apoyan harto, me aconsejan, les cuento todas las cosas que me pasan y ellas siempre están ahí. En cambio, en el colegio X no se podía contar nada a nadie, porque al otro día lo sabían todos los profesores; porque es típico que en los Consejos de Profesores siempre dicen todo de los alumnos, en cambio acá no...

P: ¿crees tú que aquí se puede tener una relación de mayor confianza con los profesores comparados con los de allá?

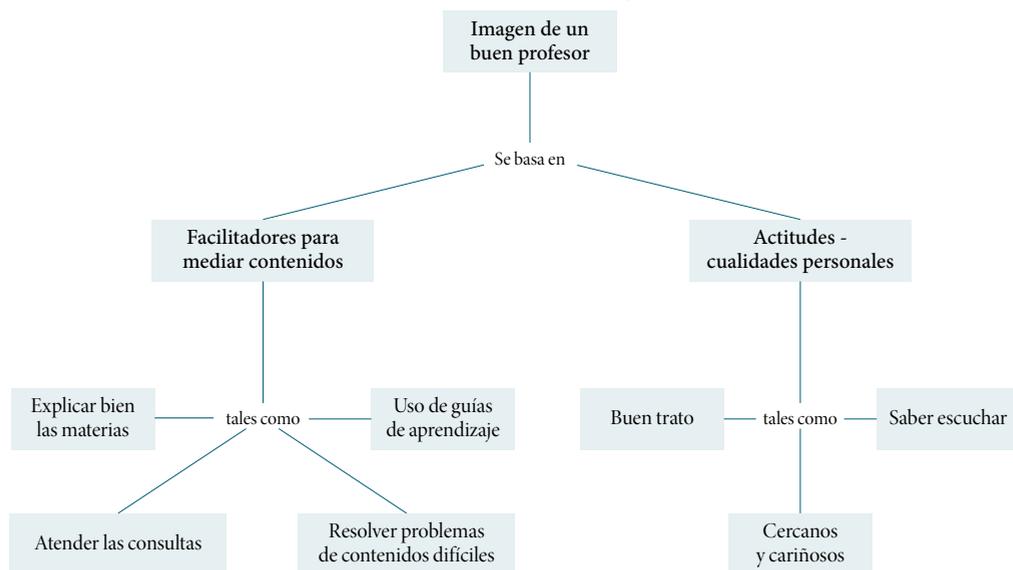
E: sí (19:6).

De esta manera, la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar construyen sobre un buen profesor involucra actitudes, discursos y prácticas que permiten establecer la red de relaciones que se muestra en la Fig. 1.

¿Qué configura la imagen de un “mal” profesor?

Los estudiantes analizados identifican actitudes negativas y malas prácticas en sus profesores, las cuales se relacionan con formas de actuar y proceder que son vistas como represivas e incluso violentas, y que originan una autopercepción de indefensión, vulneración y maltrato.

Figura 1. Relaciones que conforman la imagen de un buen profesor



Fuente: : elaboración propia.

Una primera dimensión que configura esta mala imagen la constituyen aquellas prácticas realizadas por el profesorado para establecer formas de control y sanción. Un ejemplo lo constituyen las anotaciones por mal comportamiento:

P: y por ejemplo en esos colegios ¿cómo era tu relación con los profesores?, o ¿cuál es tu mirada hacia ellos?

E: no tan buena, porque por ejemplo me obligaban a hacer cosas y yo les decía ¡no!, me decía “es que vas a tener que hacerlo”, y yo les insistía que no lo iba a hacer y me anotaban o me ponían mala nota; entonces les dije: “oye, ya basta, yo tengo mi forma de estudiar, ustedes no me van a venir a cambiar mi forma”, y entonces me anotaban... Entonces dije váyanse a la “punta del cerro” nomás, me voy a dedicar a mi forma nomás, si les gusta bien y si no les gusta da igual (22:12).

Otro ejemplo es el uso del grito, el insulto e incluso el golpe físico que determinados profesores aplican a estos estudiantes, tal como queda expuesto en los siguientes registros:

P: imagínate que la directora te dice: “necesito que me digas ¿qué cosa cambiar para que mi rol sea mejor para ti y tus compañeros?”, ¿qué le dirías?

E: que hay profesores que cuando estás conversando te empiezan a gritar, eso igual es molesto, porque están todos callados y hay una persona que está al frente, en el pizarrón, gritando todo el rato.

P: ¿hay muchos profes así?

E: no muchos, pero una buena cantidad sí (44:10).

P: cuando dices que algunos profesores se pasan, ¿me quieres decir que abusan?

E: sí, a mí dos veces me pegaron.

P: ¿te pegaron?, ¿de qué asignaturas eran?

E: de lenguaje.

P: ¿y de alguna otra?

E: no, en esa no más, me pegaba con coscorrones.

P: en sexto grado... y ahora ¿qué piensas de que te hayan hecho eso?

E: mal... no tenía derecho a tocarme, ni pegarme.

P: ¿y pasaba también con otros compañeros?

E: sí.

P: ¿mucho?, ¿era algo frecuente?, ¿qué hacían los profes?

E: no tanto, pero igual pegaban con el libro, y éste es grueso.

P: sí, un libro de clases es grande, y un niño de sexto no es tan grande.

E: le pegaban en la cabeza, le hacían así... (21:16).

Así mismo, los estudiantes rechazan algunas maneras de ejercer la docencia, lo que origina una segunda crítica relacionada con los tipos de exigencias y las estrategias utilizadas en las clases. Por un lado, rechazan a los profesores que explican mal las materias, que abordan pocos contenidos y/o que aportan pocas o malas instrucciones de lo que debe hacerse en las clases:

E: bien, si yo le pongo empeño, yo sé que me va bien, pero a veces...

P: ¿no le pones empeño?

E: es que me aburro, porque a veces los profesores no saben explicar en forma más corta, ¿entiende? Explican y ponen mucho desarrollo, mucho desarrollo, entonces igual nos enreda y nos colapsan y entonces, ya no hago nada (39:8).

P: ¿por qué?, ¿qué te pasaba a ti frente a una clase que considerabas más entretenida?

E: ...pasa que era como distinto, hay profes distintas que las que yo había tenido... cuando a mí me tocaba con una profe que me interesaba, yo iba. Yo no faltaba... pero los martes me tocaba con puros profes hombres, a mí no me llamaban la atención sus clases porque no me explicaban bien, y aparte, todas sus clases eran con calificaciones... y cuando a uno le colocan nota, implica una semana de repaso, en cambio acá de inmediato a poner la nota, entonces ya no me llamaba la atención su clase y entonces me pegaba la cimarra² y no iba.

P: ¿mucho cimarra entonces?

E: sí (19:10).

² Expresión chilena referida a ausentarse de clases.

E: han sido pocos en este año, porque en este año, como te dije antes, nos unimos todos y... conocimos la justicia con los profesores.

P: ¿qué es hacer justicia con los profesores?

E: le alegamos a la directora que la profesora X no nos hacía clases, y que nosotros no hacíamos nada porque ella no hacía clase, pero que luego ella decía que nosotros no hacíamos nada... que ella no nos pasaba material, porque ella nos pasó todo el año dibujos de Dragon Ball Z, y es súper aburrido hacer esos dibujitos de primero básico. Nosotros le escribimos una carta a la directora, la directora entendió y conversó con la profesora X; y ahora tiene que pasar obras de los artistas de no sé qué, ¿entiende? La vieja no pasó, nada, nada, es como estar vagando en la sala. Además, le alegamos que ella no nos deja salir al patio, y esto es porque la directora no tiene la confianza de que ella sea responsable con cuidarnos y, es más, piensa que, si nosotros llegamos a salir a terreno con la profesora, nos vamos a ir para cualquier otro lado (13:7).

También se valoran negativamente actividades en clases que son vistas como rutinarias y sin mayor desafío, tales como leer o escribir. Son criticadas porque provocan cansancio, decepción y deseos de no seguir asistiendo a clases:

E: porque hay algunas asignaturas que no me gustan, las encuentro muy malas y a la mayoría del curso le gustaría sacarlas.

P: y en el caso de Lenguaje, ¿por qué la sacarías?

E: porque hay muchas cosas para leer, muchos trabajos y hay que aprender montón de letras... pero a veces igual serviría... porque necesitamos leer.

P: ¿es importante leer o no?

E: sí.

P: ¿y a ti te gusta leer?

R: no me gusta (14:11).

Finalmente, también generan rechazo aquellas acciones de presión ejercida por el profesorado para realizar tareas o actividades que los estudiantes consideran inadecuadas para su forma de estudiar:

P: y, por ejemplo, ¿cómo eran para ti las clases en esos colegios?

R: a mí me aburrían porque se ponían [a] hablar de varias cosas, bueno cada profe tiene su método, pero lo que importaba para mí era anotar lo importante y listo, terminé, pero cuando me revisaban el cuaderno... “oye, tienes todo mal acá...”, “bueno ¡pero así me entiendo yo!”, “es que tienes que pasar en limpio, consíguete la materia, si no, una nota roja al libro”. Bueno, y yo le decía “colóqueme la nota roja en el libro”, ¡no me van a cambiar! (22:8).

De esta manera, determinadas prácticas ejercidas por el profesorado provocan un rechazo creciente a participar en las actividades de clases; alientan el ausentismo y, con ello, aumentan el riesgo de reprobación de cursos y el consiguiente abandono de la escuela.

Un segundo grupo de aspectos que origina una valoración negativa sobre el profesorado está constituido por las actitudes o posturas que éstos asumen con los estudiantes en su relación habitual. Aquí surge el rechazo hacia los profesores que no apoyan las necesidades particulares de los estudiantes y a aquéllos que no inspiran la confianza suficiente para solicitar ayuda, tanto para temas académicos, como para problemáticas personales:

P: bueno, a veces los profesores te pueden ayudar...

E: los profesores, casi todos son como pesados, como que se cansan de su trabajo, no sé. Como que no les gustara, porque si un alumno no entiende y le va a preguntar dicen: “yo ya expliqué”. ¡No pues!, tienen que enseñar bien, hasta que uno aprenda (43:18).

Para los estudiantes en riesgo de abandono, los discursos y acciones de estos “malos” profesores lleva a sentirse ignorados y discriminados dentro de la escuela; origina una autopercepción de ser diferentes a otros estudiantes y a cuestionarse sobre su calidad de legítimos miembros de su comunidad educativa:

P: ¿les avisa que va a realizar una prueba?

E: si nos avisa, pero ahí no hace ni un descanso, esa gente del PIE,³ ella dice que no va a haber ni una ayuda, pero hay ayuda para otros. Ella ayuda a los que son como más inteligentes, porque a mí y otro amigo no nos dice nada, pero ella claramente había dicho “sin ayuda”, pero de repente igual ayuda... no cumple lo que dice.

P: ¿y eso pasa sólo en matemáticas o en otras asignaturas?

E: sólo en matemáticas (14:1).

P: la otra escuela donde estuviste, no sentiste ese...

E: ¡no!, incluso, al contrario. Por ser un colegio particular subvencionado igual son profesores con un ego grande... se creen la gran cosa. Incluso con mi propio profesor-jefe yo tenía altercados. Hubo una situación que fue como a mitad de año... él me dijo, “no sé por qué sigues viniendo” ... como que no puedes más con una cosa así... De inmediato yo reaccioné, porque nada que ver lo que me dijo, incluso menos si es mi profesor-jefe; al contrario, debe apoyarme, incentivar me. Le dije, “yo pago mensualidad acá, como todos los que están acá, así que no puede decirme eso”. Yo creo que él me fue a acusar a la inspectora y después la inspectora me encontró la razón a mí, porque él no me podía decir esas cosas. Ahí yo sentí una discriminación o algo así y me sentí ofendido con eso (2:6).

Estas actitudes llevan a los estudiantes en riesgo a concluir que los “malos profesores” son

³ El Programa de Integración Escolar (PIE), apoyado por el Ministerio de Educación, busca que los centros escolares adscritos implementen institucionalmente acciones para incluir a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en las aulas regulares.

aquellos que no creen en sus posibilidades o no valoran sus esfuerzos, y que, por consiguiente, les provocan desmotivación y dudas sobre la posibilidad real de continuar en sus estudios:

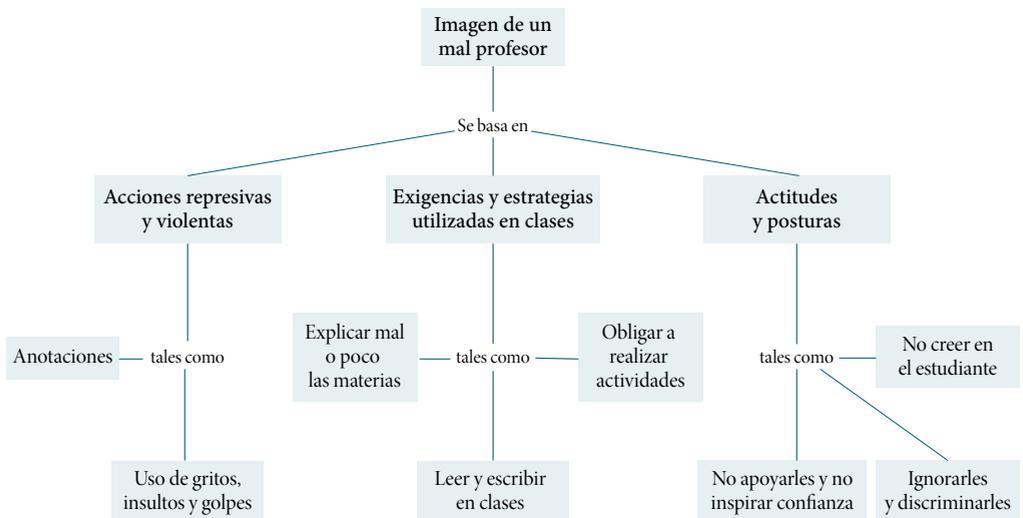
P: pero por ejemplo ¿qué frases les dice?, ésta que tú me decías: “así no van a llegar a ningún lado”, ¿qué más les dicen?
 E: que somos torpes, que si no estudiamos vamos a estar barriendo calles después, que nos va a ir mal en la educación media; cosas así.
 P: ¿y esa es la profesora que les dice esas frases o también las escuchan de otros profesores?
 E: es una no más, más que nada la de Lenguaje.
 P: ¿y qué opinas tú respecto a esto que les dice?
 E: que nos echa para abajo los deseos de seguir con los estudios (22:11).
 R: eso que le conté de mi profesor, que había dicho, ¡ah!, ¡no sé por qué vienes!
 P: ah ya, ¿eso es lo que más te ha dolido?
 R: no que me haya dolido, sino, lo que más me molestó, porque lo dijo y no debió haberlo

dicho. Por último, si él consideraba o pensaba eso, pucha eso es su punto de vista... que se lo guarde porque no era necesario. Y si él es un profesor adulto y estudió en universidad, yo pienso que debe tener las neuronas suficientes para pensar que a un niño le va a afectar.

P: ¿y a ti te afectó?
 R: ¡sí, claro! Me afectó, por algo reaccioné de esa forma.
 P: ¿y por qué quieres seguir estudiando?
 R: porque al no estudiar me voy a estancar y voy a ser uno más como los de mi familia y no es la idea, igual tengo una, una hermana chica que me gustaría apoyarla más adelante, en el futuro (2:9).

Como hemos visto, la imagen que los estudiantes en riesgo de abandono escolar construyen sobre lo que es un mal profesor implica la existencia de actitudes, discursos y prácticas que permiten bosquejar la siguiente red de relaciones:

Figura 2. Relaciones que conforman la imagen de un mal profesor



Fuente: : elaboración propia.

DISCUSIÓN

Los resultados de esta investigación permiten apreciar la manera en que los estudiantes en riesgo de abandono construyen en el tiempo

una imagen dicotómica del profesorado a partir de actitudes y formas de hacer las cosas que, más allá de las peculiaridades, rostros y nombres de profesores concretos sobre quienes los estudiantes aplican su valoración y definición,

configuran caracterizaciones compartidas sobre quienes son vistos como malos o buenos profesores. O sea, una diferenciación cualitativa entre quienes impactan negativamente en la evaluación realizada para continuar o no dentro del sistema, y aquéllos que resultan estimulantes para no abandonar la escuela.

Constar esto es relevante dado que la relación que se construye en el binomio profesor-estudiante puede coadyuvar, tanto a que éstos vivencien mejores experiencias de vida al interior de la escuela, y favorecer con ello una mejor calidad de los aprendizajes logrados, como a impactar negativamente en sus desempeños y, con ello, en su motivación por permanecer en el sistema escolar (Fredriksen y Rhodes, 2004; Symeou *et al.*, 2014).

En el caso de la configuración dicotómica entre buenos y malos profesores, los estudiantes en riesgo de abandono realizan una importante valoración de las actitudes, prácticas o posturas que observan en sus formadores. En ellas, los estudiantes aprecian signos de reconocimiento o negación de sus identidades como sujetos escolares (de sus problemáticas de aprendizaje) y como sujetos sociales (de sus problemáticas personales). De esta manera, sentirse discriminados, poco apoyados o ignorados provoca una pérdida de confianza y un rechazo hacia el profesorado, mientras que sentirse escuchados y valorados favorece la cercanía y buena opinión sobre ellos. Si bien, otros estudios caracterizan esta situación como causante de la deserción escolar (De la Cruz y Matus, 2019; Nairz-Wirth y Feldmann, 2016; Smyth y Hattam, 2001; Symeou *et al.*, 2014), sus conclusiones surgen de estudiantes que ya están fuera del sistema. Los datos aquí presentados permiten observar la manera en que estas actitudes del profesor contribuyen progresivamente a “desenganchar” a los estudiantes que, a pesar de estar en riesgo, asisten a la escuela.

Se advierte también cómo ciertos modos utilizados por los profesores en su interacción con el estudiantado son valorados como

represivos y violentos. Para el grupo estudiado, los malos profesores hacen uso de violencia verbal o física, situaciones que propician o aumentan la actitud violenta de los propios estudiantes y los empujan al “desenganche”. Otras investigaciones constatan la estrecha relación entre violencia escolar y deserción, pero principalmente desde el mal comportamiento en clases de quienes desertan o de la violencia causada por otros estudiantes hacia aquéllos (Bowers y Sprott, 2012; Saraiva *et al.*, 2011; Zvoch, 2006). Los resultados expuestos en este trabajo dotan de un contenido vivencial a la influencia que tienen las actuaciones docentes, algunas reñidas con la profesión, sobre la decisión que toman los estudiantes para continuar o no en la escuela, algo que en los estudios sobre el tema se aborda marginalmente (Nairz-Wirth y Feldmann, 2016).

También adquiere una valoración negativa el uso de una técnica de disciplina muy utilizada en el sistema escolar chileno: el libro de anotaciones, el cual es visto como un medio de control y de represión que provoca rechazo y desmotivación entre los estudiantes, pues configura su identidad desde afuera del sujeto/estudiante y, en especial, desde categorías de un espacio escuela/aula que disciplina y controla.

Otro aspecto que configura la dicotomía entre buenos y malos profesores se relaciona con las estrategias y modos utilizados para realizar las clases. Estas pueden resultar aburridas, tediosas, confusas, poco desafiantes o sin intencionalidad pedagógica, y ello provoca desmotivación y reduce las ganas de estar en la clase. Así mismo, dependiendo de las formas de presentar y explicar las materias, del tiempo destinado para atender dudas, o de las estrategias de mediación implementadas en el aula, el profesorado puede o no facilitar, motivar e interesar a los estudiantes.

Si bien en las investigaciones que relacionan la deserción con el bajo nivel de desempeño del profesorado en aula (Davis y Dupper, 2004; Symeou *et al.*, 2014) se registran aspectos como el bajo avance en las materias

o el uso de estrategias que no facilitan la comprensión, los datos analizados en este artículo muestran otras prácticas que resultan molestas para los estudiantes en riesgo de abandono, tales como las que involucran lectura y escritura. Si bien éstas no pueden ser consideradas *per se* como ejemplo de un bajo desempeño de los docentes, sí es útil para evidenciar el efecto que tiene el uso de estrategias que requieren que los estudiantes cuenten con habilidades cognitivas complejas, como aprender desde la lectura (Sánchez Miguel, 2003); éstas, al estar ausentes en la propia biografía formativa, provocan rechazo y frustración. Así mismo, la valoración positiva de profesores que utilizan guías de aprendizaje y la valoración negativa de profesores que establecen tiempos y reglas para realizar determinadas tareas dentro de la clase, dan cuenta de cierta preferencia de los estudiantes en riesgo de abandono por trabajar de manera autónoma y a un ritmo propio.

Finalmente, los resultados arrojados por esta investigación permiten apreciar el aporte que tienen las aproximaciones de carácter cualitativo al tema de estudio; éstas son muy escasas, por lo demás, para permitir la decodificación de los significados y otorgar un contenido vivencial al riesgo de deserción escolar desde las voces de los estudiantes.

CONCLUSIONES

Como han informado otras investigaciones, es indudable el importante papel que juegan los profesores en el proceso de desenganche que viven los estudiantes que abandonan el sistema escolar. Sin embargo, tal como esta investigación muestra, sería un reduccionismo generalizar esta influencia y sus efectos, debido a que los estudiantes en riesgo de abandono no construyen una imagen homogénea sobre el profesorado, sino que, como resultante de la influencia de variadas experiencias de interacción vivenciadas a lo largo de sus trayectorias formativas situadas y significativas,

elaboran una imagen dicotómica de “buenos” y “malos” profesores.

El trato e interés demostrado hacia ellos, los apoyos pedagógicos y personales prestados y el tipo de estrategia implementada en clases, resultan relevantes para los estudiantes que, estando en riesgo, aún no han decidido abandonar la escuela. Si bien, el fenómeno de la deserción no se origina ni se resuelve por la sola acción del profesorado, la coexistencia en el imaginario de estos estudiantes de una dicotomía de profesores obliga a reflexionar y preguntarse por lo que éstos pueden hacer o dejar de hacer para disminuir el riesgo de abandono entre sus estudiantes. En otras palabras, el propio grupo de estudiantes analizado sigue yendo a sus centros escolares, y en ellos cohabitan valoraciones sobre actitudes y prácticas de profesores que los alientan y los desmotivan para continuar, posiblemente sin que ese mismo profesorado sepa o dimensione su nivel de responsabilidad e influencia sobre el proceso de “desenganche” que viven los estudiantes en riesgo de abandono escolar.

También resulta evidente la necesidad de relevar la voz de quienes viven en riesgo de abandono escolar, algo escaso en las investigaciones sobre el tema; si bien es posible que estas aproximaciones más cualitativas no aporten necesariamente nuevos conceptos o perspectivas a los ya conocidos gracias a otros modos de investigar el abandono y la deserción escolar, sí los dota de significados y contenidos experienciales que permiten enriquecer, comprender y relacionar de mejor manera la complejidad de un fenómeno de múltiples aristas personales, contextuales y sociales, sobre el cual el profesorado tiene el imperativo ético y profesional de propiciar espacios de actuación recíprocos que otorguen a los estudiantes sentido de pertenencia y el reconocimiento al repertorio de identidades y diferencias que llegan a la escuela. Así, el desafío es actuar para favorecer el derecho a la educación y a la mejora de las oportunidades de aprendizaje para todas y todos.

REFERENCIAS

- BAKER, Janice Janet Sansone (1990), "Interventions with Students at Risk for Dropping Out of School: A high school responds", *The Journal of Educational Research*, vol. 83, núm. 4, pp. 181-186.
- BALKIS, Murat (2018), "Academic Amotivation and Intention to School Dropout: The mediation role of academic achievement and absenteeism", *Asia Pacific Journal of Education*, vol. 38, núm. 2, pp. 257-270.
- BALZANO, Silvia (2002), "Cultural Constructions of School Success and Failure and its Implications on Argentine Educational Models", *Cultura y Educación*, vol. 14, núm. 3, pp. 283-296.
- BOWERS, Alex (2010), "Grades and Graduation: A longitudinal risk perspective to identify student dropouts", *The Journal of Educational Research*, vol. 103, núm. 3, pp. 191-207.
- BOWERS, Alex y Ryan Sprott (2012), "Examining the Multiple Trajectories Associated with Dropping Out of High School: A growth mixture model analysis", *The Journal of Educational Research*, vol. 105, núm. 3, pp. 176-195.
- BRONFENBRENNER, Urie (1987), *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Paidós.
- CHSRG (2005), *Early School Leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school*, Toronto, Ontario Ministry of Education and Training.
- D'ALESSANDRE, Vanessa y Marina Mattioli (2015), ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*, Cuadernos SITEAL n° 21, Buenos Aires, IPE-OEI.
- DAVIS, Kathryn y David Dupper (2004), "Student-Teacher Relationships", *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, vol. 9, núm. 1-2, pp. 179-193.
- DE LA CRUZ Flores, Gabriela y Diego Matus Ortega (2019), "¿Por qué regresé a la escuela?: abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 265, pp. 8-26.
- DÍAZ López, Karla y Cecilia Osuna Lever (2017), "Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso", *Perfiles Educativos*, vol. 39, núm. 158, pp. 70-90.
- DIUK, Beatriz, Ana María Borzone de Manrique y Celia Rosemberg (2000), "School Failure among Low-Income Children: An intercultural pedagogical alternative", *Cultura y Educación*, vol. 12, núm. 3, pp. 23-33.
- DIYU, Xiao (2001), "Investigation and Discussion on the Problem of Primary and Secondary School Dropouts in Poor Areas", *Chinese Education & Society*, vol. 34, núm. 5, pp. 49-58.
- ENGLUND, Michelle, Byron Egeland y Andrew Collins (2008), "Exceptions to High School Dropout Predictions in a Low-Income Sample: Do adults make a difference?", *Journal of Social Issues*, vol. 64, núm. 1, pp. 77-94.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y Arturo León (2002), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, pp. 39-62.
- European Union (2010), *Reducing Early School Leaving. Accompanying document to the proposal for a Council Recommendation on policies to reduce early school leaving*, Bruselas, Commission Staff Working Paper.
- FALLIS, Kirk y Susan Opatow (2003), "Are Students Failing School or are Schools Failing Students? Class cutting in high school", *Journal of Social Issues*, vol. 59, núm. 1, pp. 103-119.
- FINN, Jeremmy y Donald Rock (1997), "Academic Success among Students at Risk for School Failure", *Journal of Applied Psychology*, vol. 82, núm. 2, pp. 221-234.
- FLICK, Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- FORTIN, Laurier, Diane Marcotte, Pierre Potvin, Égide Royer y Jacques Joly (2006), "Typology of Students at Risk of Dropping out of School: Description by personal, family and school factors", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, núm. 4, pp. 363.
- FREDRIKSEN, Katia y Jean Rhodes (2004), "The Role of Teacher Relationships in the Lives of Students", *New Directions for Youth Development*, vol. 2004, núm. 103, pp. 45-54.
- GARCÍA Fernández, Beatriz (2016), "Indicadores de abandono escolar temprano: un marco para la reflexión sobre estrategias de mejora", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 154, pp. 191-213.
- GÖRLITZ, Katja y Christina Gravert (2016), "The Effects of the High School Curriculum on School Dropout", *Applied Economics*, vol. 48, núm. 54, pp. 5314-5328.
- GUBER, Rosana (2001), *La etnografía. Método, campo y reflexividad*, Buenos Aires, Grupo Editorial Norma.
- LEE, Carol (2009), "Historical Evolution of Risk and Equity: Interdisciplinary issues and critiques", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 63-100.
- MAHUTEAU, Stephane y Kostas Mavromaras (2014), "An Analysis of the Impact of Socio-Economic Disadvantage and School Quality on the Probability of School Dropout", *Education Economics*, vol. 22, núm. 3-4, pp. 389-411.
- MAKAROVA, Elena y Walter Herzog (2013), "Hidden School Dropout among Immigrant Students: A cross-sectional study", *Intercultural Education*, vol. 24, núm. 6, pp. 559-572.

- MARCHESI, Álvaro y Carlos Hernández Gil (coords.) (2003), *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*, Madrid, Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ García, Saturnino (2009), "Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO", *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 2, núm. 1, pp. 56-85.
- MCCAUL, Edward, Gordon Donaldson, Theodore Coladarsi y William Davis (1992), "Consequences of Dropping Out of School: Findings from high school and beyond", *The Journal of Educational Research*, vol. 85, núm. 4, pp. 198-207.
- MENA Martínez, Luis, Mariano Fernández Enguita y Jaime Riviére Gómez (2010), "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 119-145.
- NAIRZ-Wirth, Ema y Klaus Feldmann (2016), "Teachers' Views on the Impact of Teacher-Student Relationships on School Dropout: A Bourdieusian analysis of misrecognition", *Pedagogy, Culture & Society*, vol. 25, núm. 1, pp. 121-136.
- O'CONNOR, Carla, Lori Hill y Shanta Robinson (2009), "Who's at are Risk in School and What's Race got to do with It?", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 1-34.
- ROCA Cobo, Enrique (2010), "El abandono temprano de la educación y la formación en España", *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 31-62.
- ROMÁN, Marcela (2009), "El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 96-119.
- ROMÁN, Marcela (2013), "Factores asociados al abandono y deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 34-59.
- RUMBERGER, Russell y Su Ah Lin (2008), *Why Students Drop Out of School: A review of 25 years of research*, Santa Barbara, California, Dropout Research Project Report.
- RUMBERGER, Russell y Scott Thomas (2000), "The Distribution of Dropout and Turnover among Urban and Suburban High Schools", *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- SÁNCHEZ Miguel, Emilio (2003), "¿Realmente somos conscientes de lo que supone alfabetizar a toda la población?", *Textos*, vol. 33, núm. 3, pp. 62-78.
- SARAIVA, Ana, Beatriz Pereira y Judite Zamith-Cruz (2011), "School Dropout, Problem Behaviour and Poor Academic Achievement: A longitudinal view of Portuguese male offenders", *Emotional and Behavioural Difficulties*, vol. 16, núm. 4, pp. 419-436.
- SHENG, Zhaohui, Yanyan Sheng y Christine Anderson (2011), "Dropping out of School among ELL Students: Implications to schools and teacher education", *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, vol. 84, núm. 3, pp. 98-103.
- SINGAL, Nidhi (2006), "An Ecosystemic Approach Got Understanding Inclusive Education: An Indian case study", *European Journal of Psychology of Education*, vol. 21, núm. 3, pp. 239-352.
- SMYTH, John (2006), "When Students Have Power: Student engagement, student voice, and the possibilities for school reform around 'dropping out' of school", *International Journal of Leadership in Education*, vol. 9, núm. 4, pp. 285-298.
- SMYTH, John y Robert Hattam (2001), "'Voiced' Research as a Sociology for Understanding 'Dropping Out' of School", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 22, núm. 3, pp. 401-415.
- SMYTH, John y Robert Hattam (2004), *Dropping Out, Drifting Off, Being Excluded: Becoming somebody without school*, Nueva York, Peter Lang Publishing.
- SYMEOU, Loizos, Raquel Martínez-González y Lucía Álvarez-Blanco (2014), "Dropping Out of High School in Cyprus: Do parents and the family matter?", *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 19, núm. 1, pp. 113-131.
- UNESCO (2012), *Oportunidades perdidas: el impacto de la repetición y de la salida prematura de la escuela*, Montreal, Instituto de Estadística de la UNESCO.
- UNICEF (2013), *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*, Panamá, UNICEF.
- VASUDEVAN, Lalitha y Gerald Campano (2009), "The Social Production of Adolescent Risk and the Promise of Adolescent Literacies", *Review of Research in Education*, vol. 33, núm. 1, pp. 310-353.
- ZVOCH, Keith (2006), "Freshman Year Dropouts: Interactions between student and school characteristics and student dropout status", *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, vol. 11, núm. 1, pp. 97-117.

Admisión y selección socioeconómica en educación media superior

JIMENA HERNÁNDEZ-FERNÁNDEZ*

El tipo de proceso de admisión utilizado en educación media superior (EMS) puede afectar la composición socioeconómica de los estudiantes que ingresan. El artículo investiga si el uso de exámenes de ingreso o la carencia de éstos (admisión simple) promueve una composición socioeconómica diferenciada. El análisis se realiza con datos de PISA 2012. Se exploran los cambios en la distribución en el estatus socioeconómico entre los estudiantes de secundaria y EMS en México según proceso de admisión. Los resultados muestran que en los estados que utilizan admisión simple se favorece proporcionalmente la representación de estudiantes que provienen de estratos más desfavorecidos; mientras que las entidades con examen único favorecen la representación de estratos medios. Asimismo, destaca que en los estados con examen único disminuye en mayor medida la representación de estudiantes del quintil más alto. Ello apunta a que existe una alta migración a escuelas privadas en la transición entre secundaria y EMS.

The different kinds of admission processes used to access high school (EMS by its acronym in Spanish) can affect the socioeconomic makeup of incoming students. This article investigates whether the use of admissions exams or the lack of them (direct admission) promotes a differentiated socioeconomic composition in the student body. The current analysis was developed using PISA 2012 data and exploring the changes in the distribution of the socioeconomic status of Mexican students between middle school (lower secondary education) and high school (upper secondary education) in relation to the admission processes in place. The results reveal that in the states with direct admission, students from more disadvantaged strata are more proportionally represented, while the entities in which a unique entry exam is applied to all students favor the admission of students from society's middle strata. The analysis also highlights that in the states with admission tests students from higher social strata become considerably less represented in public schools, which means there is a high migration to private schools in the transition between middle school and high school.

Palabras clave

Educación media superior
Admisión
Examen de ingreso
Selección social
PISA

Keywords

High school
Admission
Entry exam
Social selection
PISA

Recepción: 28 de marzo de 2019 | Aceptación: 25 de noviembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59322>

- * Profesora cátedra Conacyt en el Programa Interdisciplinario sobre Política y Prácticas Educativas (PIPE) del Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) (México). Doctora en Educación. Líneas de investigación: educación media superior; políticas de admisión; política educativa; evaluación educativa y políticas de enseñanza de la lengua inglesa. Publicaciones recientes: (2018, en coautoría con J. Rojas), *Systemic Innovation for Quality English Teaching in Latin America*, México, CIDE/British Council Ed.; (2016), "La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior", *Sinéctica*, núm. 47, en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/674>. CE: jimena.hernandez@cide.edu

INTRODUCCIÓN

La tendencia internacional apunta a establecer la obligatoriedad de la educación media superior (EMS). América Latina ha seguido esta tendencia y países como Argentina, Brasil, Chile, México y Uruguay incluyen a la educación postsecundaria o EMS dentro de los estudios obligatorios (Saccone, 2016). Con ello, los volúmenes de estudiantes que demandan servicios de educación postbásica han aumentado de manera generalizada y los sistemas educativos enfrentan grandes obstáculos de índole económico y práctico para proveer educación (Broadfoot, 1984, 1996; Caillods, 2007; Elias y Daza, 2017).

En línea con lo anterior, cada vez son más los sistemas educativos que incluyen procesos de selección (exámenes de entrada o salida) para asignar los escasos espacios a los estudiantes que continúan su trayectoria educativa postbásica (Broadfoot, 1984, 1996; Caillods, 2007; Elias y Daza, 2017); en contraste con esto, restringir de manera deliberada el acceso a los servicios educativos es considerado políticamente incorrecto, a menos que los procesos de selección utilizados sean percibidos como justos y adecuados (Akyol y Krishna, 2017; Gipps y Murphy, 1994; Laursen, 1993).

Mucho se han estudiado los efectos que tienen los mecanismos y procesos de admisión en la selección de estudiantes durante las transiciones entre niveles educativos, y especialmente en la admisión a educación superior (Davey *et al.*, 2007); sin embargo, poco se sabe de los efectos que tienen dichos mecanismos y procesos en la admisión y selección de estudiantes en EMS (Hernández-Fernández, 2015; De la Luz y Díaz, 2010; Milesi, 2010; Rodríguez Rocha, 2015).

En México, un estudio acerca de los procesos de admisión en EMS a nivel nacional arroja evidencia de que a nivel estatal coexisten cuatro tipos de sistemas de admisión: dos de corte heterogéneo y dos de corte homogéneo. En los sistemas estatales de admisión a

EMS heterogéneos varía el uso de exámenes de ingreso. Por otro lado, los sistemas estatales de admisión a EMS homogéneos cuentan con procesos estandarizados, ya sea mediante examen único de ingreso o mediante admisión simple en todas las escuelas de la entidad (Hernández-Fernández, 2015; 2016).

Este artículo se enfoca únicamente en los procesos de admisión a EMS homogéneos; en otras palabras, los procesos de admisión utilizados en entidades que de manera generalizada y unificada emplean el examen único de ingreso o la admisión simple. El objetivo del artículo es identificar si el uso unificado de exámenes de ingreso —o la carencia de éstos— tiene un efecto diferenciado en la composición socioeconómica de quienes ingresan a EMS. En particular se indaga acerca de cuáles son las características socioeconómicas de los jóvenes de 15 años que ingresan a EMS en el sistema público y cómo se diferencian de acuerdo con el proceso de admisión utilizado.

El análisis se realiza con datos de PISA 2012, ya que es la última recolección representativa a nivel estatal en México. PISA 2012 contiene información de estudiantes de 15 años que están inscritos tanto en secundaria como en EMS. Se utilizan los datos de estudiantes en escuelas públicas únicamente, ya que son las que utilizan los procesos de admisión estudiados. El análisis se realiza con métodos cuantitativos, con base en análisis descriptivo y distribucional para estudiar si hay diferencias en el estatus socioeconómico entre los estudiantes de secundaria y los de EMS en las entidades que utilizan examen único de ingreso *versus* las que usan admisión simple.

Este artículo sostiene que el tipo de proceso de admisión utilizado en escuelas públicas de EMS en México puede afectar la composición socioeconómica de los estudiantes que logran ingresar. La hipótesis inicial es que en las entidades en que se utiliza examen único de ingreso se agudizan las diferencias en la composición socioeconómica entre los estudiantes de secundaria y los de EMS en

comparación con las entidades que utilizan admisión simple. Lo anterior debido a que el examen único de ingreso funciona como filtro selectivo que favorece el ingreso de estudiantes que provienen de estratos económicos más favorecidos en comparación con los procesos de admisión simple.

El artículo está estructurado de la siguiente manera: la primera sección presenta el estado del arte con respecto a la relación entre los procesos de admisión y selección socioeconómica de los estudiantes; el segundo apartado describe cómo se dan los procesos de admisión a EMS en México; la tercera sección presenta la metodología y los métodos utilizados en el análisis; en la cuarta sección se presentan resultados del análisis acerca de las diferencias de estatus socioeconómico entre los estudiantes de secundaria y EMS en los estados que utilizan examen único de ingreso en comparación con los que utilizan admisión simple; y, por último, se desarrollan conclusiones y reflexiones finales.

LOS EFECTOS DE LOS PROCESOS DE ADMISIÓN EN LA COMPOSICIÓN SOCIOECONÓMICA DE LOS ESTUDIANTES EN EDUCACIÓN POSTBÁSICA

Los procesos de admisión y selección en educación postbásica varían mucho de un país a otro. La investigación de Bakker y Wolf (2001), que estudia los sistemas de transición en el nivel secundario en varios países, sugiere que los mecanismos y procesos de admisión y selección no sólo varían entre países, sino también al interior de los países estudiados. La investigación ofrece una clasificación de los sistemas de ingreso/admisión de acuerdo con qué tan unificados son los procesos de ingreso al interior de los países, y diferencia entre heterogéneos u homogéneos, de acuerdo con el uso de exámenes de ingreso. Los sistemas de admisión heterogéneos son aquéllos en donde los métodos de ingreso varían de escuela a escuela, mientras que, en los sistemas homogéneos,

todas las escuelas utilizan el mismo método de admisión (Bakker y Wolf, 2001).

En América Latina, es en la admisión a nivel superior en donde se encuentra ampliamente documentado y estudiado el uso de exámenes de ingreso para fines de selección; sin embargo, en educación secundaria y EMS se cuenta con poca información acerca de los procesos y mecanismos de admisión que se utilizan, así como de los efectos que éstos tienen en el ingreso de los estudiantes (Anfitti y Fernández, 2014; Hernández-Fernández, 2016).

Con respecto a los efectos que tiene el uso de exámenes de admisión destacan los enfoques sociológicos y económicos. Las teorías sociológicas enfatizan la selección social que producen los mecanismos de admisión (Bourdieu y Passeron, 1979). Bourdieu ha mostrado cómo los procesos de evaluación escolar parecen reproducir la estructura social; aunque este autor no se refiere explícitamente a los mecanismos de admisión, demuestra que se observa poca movilidad social a través del logro educativo (Bourdieu y Passeron, 1979). Ello sugiere que la selección (en los procesos de admisión) puede tener un papel importante en la reproducción social (Bourdieu, 1979; Bourdieu y Passeron, 1979).

Desde una perspectiva económica, los mecanismos de selección y admisión se utilizan para garantizar que la capacidad de las escuelas esté alineada con la cantidad de estudiantes seleccionados (Harman, 1994). Los gobiernos, por tanto, se ven presionados para tomar decisiones difíciles, que generalmente se basan en los fundamentos económicos de efectividad. El concepto de efectividad en los mecanismos de selección establece que el proceso de admisión debe lograr un objetivo preestablecido. Los objetivos de efectividad se pueden catalogar de dos formas: seleccionar con el objetivo de maximizar la permanencia y la probabilidad de graduación (Valli y Johnson, 2007), o seleccionar para lograr mayor diversidad, equidad e igualdad (Lewin, 2007).

Lewin (2007) sostiene que las brechas en la inscripción entre grupos sociales son mayores

conforme se avanza entre niveles educativos. Esto se nota particularmente en la transición de la educación obligatoria a la postobligatoria. La investigación sugiere, con cierto nivel de acuerdo, que las transiciones educativas de las personas se ven afectadas por las diferencias en su entorno social, de manera que las desigualdades sociales producen desigualdad de oportunidades, y éstas influyen en el logro educativo futuro (Lowe y Cook, 2003). Varios estudios han encontrado una fuerte relación entre los antecedentes sociales y las experiencias de transición educativa, incluyendo las experiencias en los procesos de admisión (Sayed *et al.*, 2012). Se ha proporcionado evidencia de que los estudiantes de entornos más ricos tienen mejores recursos sociales y culturales, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico en los exámenes de ingreso (Kloosterman *et al.*, 2009); además, los estudiantes más ricos se benefician del éxito educativo de sus padres y de las decisiones que toman sobre ellos. Así, los estudiantes que provienen de estratos económicos altos tienen más probabilidades de ser alentados a continuar estudiando educación postobligatoria (Walpole *et al.*, 2005) y más frecuentemente son enviados a cursos de apoyo extracurricular para la preparación de exámenes de ingreso (Kloosterman *et al.*, 2009).

En cuanto a los puntajes de los estudiantes de bajos ingresos en los exámenes de admisión, varios estudios han señalado que los exámenes tienen sesgos estructurales y culturales (Gipps y Murphy, 1994). Este fenómeno se ha estudiado particularmente en educación superior y en los exámenes de ingreso a la universidad en México. Los estudios han sugerido que los estudiantes que provienen de entornos muy marginados no poseen el tipo de vocabulario que se utiliza en los exámenes de ingreso, y que esto funciona como un filtro adicional en su selección (Bracho y Zamudio, 1995; Pérez Torres, 2004). Por lo anterior, es fundamental investigar si existe un efecto diferenciado en la composición socioeconómica de los estudiantes que ingresan a EMS

mediante examen único de ingreso *versus* admisión simple.

LOS PROCESOS DE ADMISIÓN EN EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR EN MÉXICO

En México, la EMS se estableció como obligatoria a partir del año 2012, cuando se reformaron los artículos 3° y 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. El cambio constitucional de 2012 se tradujo en la “Reforma Integral de la Educación Media Superior” (RIEMS), la cual estableció como objetivo crear un sistema nacional de bachillerato que mediante “objetivos comunes” y un “perfil definido” ofreciera servicio educativo de EMS a través de diferentes modalidades (Razo, 2018). La RIEMS también incluyó recomendaciones y directrices sobre cambios y mejoras para hacer a la EMS obligatoria y universal, por ejemplo, la iniciativa de operar bajo un marco común de competencias que permitiera dar coherencia a la muy diversa oferta educativa de ese nivel (INEE, 2011).

Vale mencionar que el plazo que estableció la RIEMS para universalizar la EMS es el año 2021. Con tal meta, es imperativo valorar cómo se ha avanzado en el sistema educativo para garantizar el acceso a la EMS, así como si se ofrecen o no oportunidades de acceso igualitario para la toda la demanda estudiantil, para así revisar las probabilidades de éxito y los obstáculos que enfrentan los estudiantes. Al respecto, la investigación de Rodríguez Rocha (2015) para el área metropolitana de la Ciudad de México sugiere que el origen social y la trayectoria educativa previa reproducen condiciones de desigualdad en la admisión, de tal manera que el origen social predice quiénes pueden acceder a EMS, en qué condiciones y a qué escuela (Rodríguez Rocha, 2015).

Con base en datos de 2017, se observa que sólo 72 por ciento de los estudiantes que concluyen la educación secundaria ingresan a EMS inmediatamente después de haber concluido

sus estudios; asimismo, 12.3 por ciento de los estudiantes que ingresan a EMS lo hacen con un grado de extraedad grave (dos ciclos escolares después de la edad normativa) (INEE, 2018). Así también, con cálculos basados en la Encuesta Nacional de Ocupación y Empleo para 2011, se observa que sólo 57 por ciento de los jóvenes de 17 años que terminaron la secundaria continuaron estudiando (Solís *et al.*, 2013). Con tal evidencia se puede sugerir que prevalece un problema en la admisión a EMS que frena la transición entre niveles educativos.

Además, aun cuando los estudiantes logran transitar a EMS, se encuentran en grave riesgo de deserción, ya que en los primeros meses de asistencia tienen una probabilidad de cerca de 47 por ciento de abandonar sus estudios (Solís *et al.*, 2013). Este dato revela que existe un grave problema respecto de la permanencia en ese nivel, ya que el Sistema Nacional de Indicadores Educativos reporta que en el ciclo escolar 2016-2017 sólo 77.8 por ciento de los jóvenes en edad de cursar la EMS se encontraba en el sistema educativo (Ruiz y Luna, 2017).

Ahora bien, la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (SEPCOPEEMS, 2012) destaca que 36 por ciento de los alumnos que ingresan a EMS culmina su trayectoria escolar de manera satisfactoria. Las causas de la expulsión de los jóvenes, según el informe de la encuesta, continúan siendo la situación económica, el embarazo adolescente, la reprobación de materias y el disgusto por el estudio. Entre las razones de disgusto por la escuela destaca el no haber sido asignados a la escuela de preferencia, aspecto que confirma la necesidad de revisar los procesos de admisión en EMS.

En términos administrativos, en la totalidad de las escuelas el proceso de admisión a EMS les requiere a los aspirantes contar con

su certificado de secundaria; sin embargo, los mecanismos y procesos de admisión no son los mismos a nivel nacional. Existen entidades que han logrado unificar los criterios de admisión mediante la utilización de “exámenes únicos de ingreso”, como Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (Hernández-Fernández, 2015; 2016).¹ Otros estados mantienen criterios de admisión simple en las escuelas de EMS, en donde el principal criterio es presentar documentación probatoria de haber concluido satisfactoriamente la secundaria. Las entidades que utilizan este modelo son: Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero y Sinaloa.

El resto de las entidades utilizan criterios de admisión heterogéneos: Coahuila, Durango, Guanajuato, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Morelos, Nayarit, Nuevo León, Oaxaca, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí, Tamaulipas y Zacatecas utilizan en cierta medida exámenes de ingreso, pero el grado de utilización de exámenes varía: algunas escuelas aisladas o modalidades completas de escuelas optan por la utilización de examen de admisión mientras en que el resto de las escuelas mantiene admisión simple. Dado que en estas entidades el uso de exámenes es variable (Hernández-Fernández, 2015; 2016), no se incluyeron en el análisis realizado en este artículo.

Con lo anterior, se puede afirmar que, a más de diez años de la RIEMS, y aunque las tasas de absorción y cobertura han mejorado, la meta de la universalidad en educación media está en grave riesgo de no alcanzarse en 2021 (Villa Lever, 2007). Apostar por la universalidad de EMS requiere de la identificación de problemas que afectan el abandono escolar (Weiss, 2015); es por ello que los desafíos que

¹ Son dos las instituciones que operan los exámenes únicos de ingreso a EMS en México. La primera es el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior (CENEVAL), que opera los Exámenes Nacionales de Ingreso (EXANI). El EXANI-I es utilizado en Chihuahua, la zona Metropolitana de la Ciudad de México, el Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán. La segunda institución que administra exámenes de ingreso es la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), que realiza el Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA) y que unifica el proceso de admisión a EMS en Baja California.

conlleva la extensión de la obligatoriedad de la EMS no pueden dejar de lado el proceso de admisión o ingreso (Dussel, 2015). Entre los aspectos a revisar están los dispositivos de selectividad académica (métodos de admisión, incluyendo los exámenes de ingreso) (Anfitti y Fernández, 2014; Bellei, 2013), la diversidad natural de los subsistemas que componen el nivel (Estrada Ruiz, 2015) y la identificación de los factores que filtran a los estudiantes de manera anticipada a su ingreso a EMS (Hernández-Fernández, 2015; 2016).

METODOLOGÍA

Como se mencionó anteriormente, el presente artículo busca responder la pregunta: ¿cuáles son las características socioeconómicas de los jóvenes de 15 años que ingresan a EMS en el sistema público y cómo se diferencian de acuerdo con el proceso de admisión utilizado?

El análisis utiliza datos de PISA 2012, ya que es la última recolección que contó con representatividad estadística a nivel entidad (INEE, 2012). Lo anterior es importante, ya que los procesos de admisión estudiados son identificados a nivel estatal. Los datos incluyen una muestra de 29 mil 642 estudiantes que están inscritos en secundaria (27.45 por ciento) o en EMS (72.55 por ciento). De ellos, 24.97 por ciento viven en entidades que utilizan procesos de admisión de examen único y 30.20 por ciento en entidades que utilizan procesos simples de admisión.²

Cabe mencionar que los datos de PISA 2012 que se utilizaron corresponden únicamente a los estudiantes que se encuentran en el sistema público. Para estudiar la composición socioeconómica de los estudiantes se utiliza el índice de estatus económico, social y cultural (ESCS por sus siglas en inglés). El índice ESCS de PISA 2012 se construyó a partir de las respuestas de los estudiantes sobre el nivel de educación de los padres, la ocupación de los padres, posesiones relacionadas con el ingreso familiar y

recursos educativos del hogar relacionados con cultura. Por lo tanto, este índice es una buena medida para observar los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes. El índice en México adquiere los valores de -4.93 a 2.55 , donde cero es la puntuación del promedio de estudiantes de la OCDE y uno es la desviación estándar entre países de la OCDE con ponderación igual (OCDE, 2013).

La investigación se realizó a partir de métodos cuantitativos, los cuales se centraron en observar y analizar los cambios en la distribución socioeconómica, con base en el índice ESCS, de los estudiantes de secundaria y EMS en los estados que utilizan procesos homogéneos de admisión. La población de estudiantes en secundaria se utilizó como un grupo de referencia de jóvenes de 15 años que aún no llegan a EMS pero que están, teóricamente, próximos a iniciar el proceso de admisión.

El análisis se realiza con base en los siguientes métodos: análisis descriptivo y análisis de distribución. El análisis descriptivo se utiliza para proporcionar información sobre si hay diferencias entre los estudiantes de secundaria y EMS que puedan atribuirse a los diferentes procesos de admisión utilizados en EMS. El análisis comienza con la descripción de las diferencias estadísticas de ESCS de los estudiantes. Las puntuaciones del índice ESCS se dividieron en quintiles para observar las diferencias en las distribuciones por nivel de educación y proceso de admisión. Además, se utilizó el análisis de varianza de una vía y pruebas *post-hoc* para investigar si las diferencias entre grupos son estadísticamente significativas. También, se presentan gráficamente las distribuciones por quintil del índice ESCS por proceso de admisión para calcular las pendientes en la representación de los estudiantes de acuerdo con el proceso de admisión utilizado (probando la significancia de las diferencias en pendientes). Como último paso del análisis descriptivo se utilizaron pruebas

² El resto de los estudiantes de 15 años (44.83 por ciento) viven en entidades que utilizan métodos heterogéneos para la admisión a educación media superior.

de bondad de ajuste de chi-cuadrada para verificar si las proporciones observadas de antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes en EMS difieren de las existentes en secundaria según proceso de admisión.

También se estudian las diferencias en la distribución de estudiantes en ambos procesos de admisión. Para ello, se observan los cambios en la parte inferior y superior de las distribuciones, ya que es más probable que los procesos de admisión afecten la representación de los estudiantes de los niveles socioeconómicos más pobres y los más ricos (Bracho, 2002). El análisis se realiza a partir de regresión por cuantiles (RC). La base teórica de la RC es que los efectos de las variables independientes no son constantes a lo largo de la distribución de las variables dependientes (Koenker y Hallock, 2001), por lo tanto, la variable dependiente puede beneficiarse de ser dividida en segmentos para calcular los efectos en diferentes puntos. Es así que la RC toma su nombre porque estima funciones de cuantiles condicionales.

Es importante mencionar que la RC complementa el enfoque de regresión de mínimos cuadrados ordinarios (MCO), el cual calcula los parámetros desconocidos en un modelo de regresión lineal al minimizar la suma de las distancias verticales cuadradas entre las respuestas observadas y las respuestas pronosticadas. Además, el MCO calcula cómo se relacionan las variables predictoras con el valor medio de la variable dependiente. Por el contrario, la RC permite modelar los predictores contra diferentes ubicaciones de la variable dependiente y, en consecuencia, permite manipular la distribución empírica y sus estimaciones se vuelven más robustas frente a los valores atípicos en las mediciones de respuesta (Baum, 2013).

La interpretación de las estimaciones en la RC es similar a las de MCO, aunque ligeramente diferente. En MCO, el coeficiente de un

predictor específico, X , representa el cambio esperado en la variable dependiente que está asociado con un cambio de unidad en X ; sin embargo, el coeficiente de X en el cuantil τ th puede interpretarse como el cambio marginal (relativo al valor del cuantil τ th de la variable dependiente) debido a un cambio de una unidad en X a especificarse como cualquier valor entre los cuantiles 0 y 1.

Se utiliza la RC para observar el efecto asociado entre el tipo de proceso de admisión y el nivel educativo sobre la distribución del índice ESCS en diferentes puntos de sus distribuciones. Estos efectos se calculan en tres puntos de corte: percentiles 20, 50 y 80.³ El análisis se obtiene a partir de dos modelos:

- En el modelo 1, el índice estandarizado de ESCS opera como variable dependiente y el nivel de escolaridad (secundaria y EMS), así como las variables dicotómicas admisión simple (0,1) y examen único (0,1), como variables independientes. De esta manera se calculan los efectos del nivel de escolaridad y los tipos de procesos de admisión en los tres puntos de corte señalados del índice ESCS (percentiles 20, 50 y 80).
- El modelo 2, por su parte, observa los efectos de las interacciones entre nivel educativo y proceso de admisión en la variable dependiente ESCS. La interpretación de este modelo es un poco distinta a la de los coeficientes en el modelo 1, ya que en el modelo 2 lo importante no es el valor de los coeficientes en sí mismos, sino la comparación de los efectos entre secundaria y EMS. En otras palabras, los efectos de secundaria se consideran el *estatus quo* del índice ESCS entre los estudiantes de 15 años en el proceso de admisión observado; por lo tanto, la comparación del efecto de la interacción entre el proceso

³ Los percentiles 20 y 80 se consideran las colas de la distribución, mientras que el percentil 60 funciona como un punto de referencia para el centro de la distribución.

de admisión y el nivel educativo puede sugerir algo sobre el proceso de admisión cuando se compara con los efectos del nivel de secundaria.

Finalmente, como los modelos se calculan en los cuantiles 0.2, 0.5 y 0.8, los coeficientes representan el cambio marginal (relativo al valor del cuantil Γ th de la variable dependiente) debido al proceso de admisión utilizado en el modelo 1, y por el cambio de secundaria a EMS según proceso de admisión en el modelo 2.

Los modelos se especifican de la siguiente manera: consideramos una variable aleatoria Y (ESCS) que es dependiente con una función de distribución de probabilidad que se puede expresar como:

$$F(y) = \text{Prob}(Y \leq y)$$

El cuantil Γ th de Y puede definirse como:

$$Q(\Gamma) = \inf\{y: F(y) \geq \Gamma\}$$

Donde $0 < s < 1$. Podemos utilizar Γ valores para las regresiones. En el presente estudio, el cuantil Γ th, puede ser estimado como la solución de optimización:⁴

$$\min_{\sum_{i=1}^n p_i} p_i(y_i - \xi)$$

Por último, cabe mencionar que el uso de PISA tiene algunas limitaciones que deben considerarse. En primer lugar, no es una base de datos longitudinal, por lo que no se observa a los estudiantes durante la transición entre secundaria a EMS. Por lo tanto, sólo se pueden observar y comparar las características de los jóvenes de 15 años que están en secundaria con los que se encuentran en EMS, pero no las características intrínsecas de quienes logran completar el proceso de transición entre secundaria y EMS. En segundo lugar, PISA identifica estudiantes de 15 años que están en

la escuela; así, los estudiantes se encuentran ya sea en secundaria o EMS debido al mes de nacimiento, y por ello la muestra cuenta con un mayor número de estudiantes en EMS que en secundaria. En otras palabras, se comparan grupos con volúmenes de observaciones distintos. Sin embargo, PISA es la única fuente de información para comparar los perfiles socioeconómicos de los estudiantes en los grados 9 y 10 con representación estadística a nivel estatal.

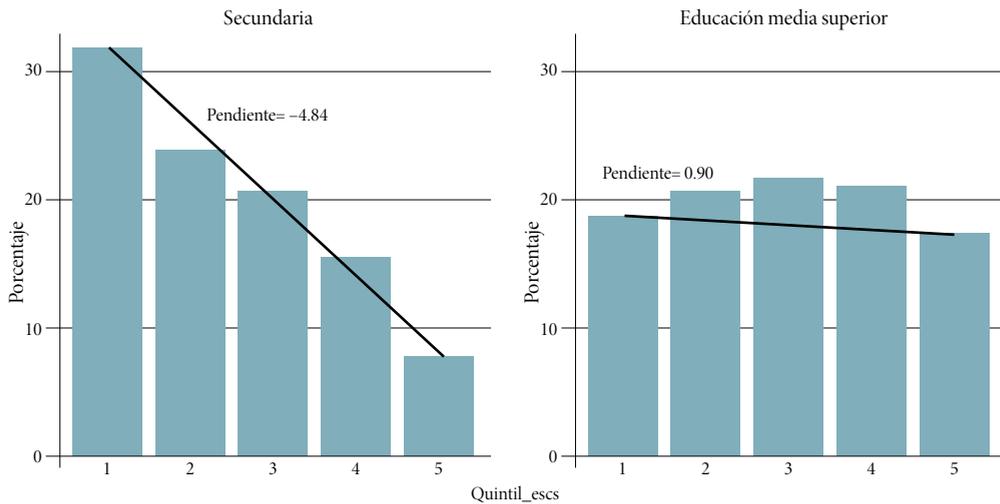
RESULTADOS

México es un país de enormes desigualdades, y la composición socioeconómica en el sistema educativo es una muestra de ello (Giorguli Saucedo *et al.*, 2010). Los datos de PISA 2012 proveen evidencia de las diferencias en el índice ESCS de los estudiantes de 15 años que asisten a la escuela. Existen importantes diferencias en el perfil socioeconómico de los estudiantes de 15 años según el nivel educativo que estudian: el ESCS promedio se mantiene más bajo para los estudiantes de 15 años que estudian la secundaria pública (-1.55) comparado con los estudiantes que ya se encuentran en EMS (-1.05) en el sistema público. Ello sugiere que los estudiantes que lograron ingresar a educación media superior tienen en promedio una ventaja de 0.50 puntos en el índice ESCS sobre sus pares en secundaria.

La Gráfica 1 muestra la distribución por quintil del índice ESCS por nivel educativo en escuelas públicas, donde el quintil 1 son los estudiantes más pobres y el quintil 5 los más ricos. La distribución del índice ESCS muestra que, a nivel de secundaria, existe una representación más amplia de estudiantes en el primer quintil (32 por ciento), misma que se reduce progresivamente hasta llegar a 8 por ciento de estudiantes del quinto quintil de ESCS. A nivel de EMS, la distribución se comporta de manera opuesta: hay una representación más

⁴ También se realizaron las pruebas de Wald para la igualdad de coeficientes entre los cuantiles con el fin de comprender si las diferencias en las estimaciones son estadísticamente significativas.

Gráfica 1. Distribución del índice ESCS en escuelas públicas por nivel educativo



Fuente: : cálculos propios con base en PISA 2012.

pequeña de estudiantes en el primer quintil de ESCS (19 por ciento) que aumenta hasta un 22 por ciento para los estudiantes en el tercer quintil y disminuye al 17 por ciento en el quintil 5. Lo anterior muestra que en secundaria existe una representación más amplia de estudiantes que provienen de hogares con capitales económicos, sociales y culturales bajos, a diferencia de EMS, donde los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes parecen emparejarse.⁵

Los resultados observados en la Gráfica 1 pueden interpretarse de la siguiente manera: en el nivel secundaria, donde la tasa de eficiencia terminal es alta (86.6 por ciento) (INEE, 2018), la representación socioeconómica de los estudiantes refleja las propias desigualdades del país. Como consecuencia, observamos una distribución muy estratificada de los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes (pendiente= -4.84), con una mayor proporción de estudiantes de los quintiles más pobres. A la inversa, en EMS, la distribución de ESCS muestra que los estudiantes de los quintiles 2, 3 y 4 están mejor representados. Resalta que en EMS la distribución no es tan

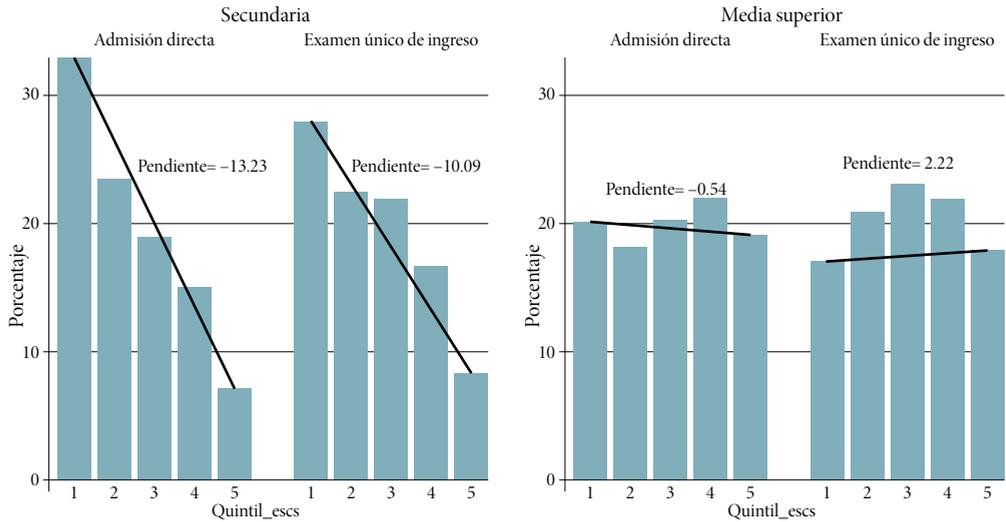
estratificada como en secundaria (pendiente=0.90), ya que la diferencia en la proporción de representación según condiciones económicas, sociales y culturales es, en promedio, de 3 por ciento.

Dado que la distribución por quintiles del índice ESCS en EMS no se parece a la distribución en secundaria, es relevante investigar si los procesos de admisión utilizados en México muestran asociación con las diferencias observadas en la representación de estudiantes de estratos socioeconómicos distintos. Por lo anterior, el análisis se inicia con la observación de las variaciones en los antecedentes socioeconómicos y culturales entre los estudiantes que asisten a escuelas públicas de secundaria y EMS en las entidades que usan procesos de admisión simple (Aguascalientes, Baja California Sur, Campeche, Colima, Chiapas, Guerrero y Sinaloa) y las que utilizan examen único de ingreso (Baja California, Chihuahua, Ciudad de México, Estado de México, Quintana Roo, Sonora, Tabasco, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán).

Como se mencionó en la sección de metodología, se asume que la distribución del ESCS

⁵ La diferencia en el índice ESCS entre los estudiantes de secundaria y EMS es estadísticamente significativa (prueba de muestra ponderada ANOVA = 0.0000, valor de $p < 0.001$).

Gráfica 2. Distribución del índice ESCS según proceso de admisión y nivel educativo



Fuente: cálculos propios con base en PISA 2012.

por quintiles a nivel de LS representa las condiciones socioeconómicas y culturales generales de los jóvenes de 15 años; por lo tanto, hacer una comparación de las distribuciones de ESCS entre los estudiantes de secundaria y EMS es útil para investigar si existen diferencias de acuerdo con los procesos de admisión utilizados en las entidades donde viven los estudiantes.

La Gráfica 2 muestra la distribución del ESCS por quintiles entre los estudiantes en escuelas públicas de secundaria y EMS según el proceso de admisión utilizado. Se puede observar que la distribución de ESCS varía cuando se ordena por el proceso de admisión. Cabe destacar que las líneas de pendiente a nivel de secundaria continúan siendo muy pronunciadas tanto en los estados que utilizan admisión simple como en los que utilizan examen único de ingreso. Sin embargo, en las entidades con procesos de admisión simple, la pendiente en secundaria es de -13.23 , lo que sugiere una sociedad muy estratificada con una representación mucho mayor de estudiantes que provienen de los entornos sociales y culturales menos favorecidos. Ello se explica por la composición de entidades que utilizan admisión simple y que muestran niveles de marginación muy altos: Chiapas y Guerrero (CONAPO, 2016).

Por otro lado, la pendiente en secundaria de las entidades que utilizan examen único de ingreso es de -10.09 , lo cual apunta a una composición social menos estratificada que los estados que utilizan admisión simple. Esto se explica porque los estados que utilizan exámenes de ingreso (Ciudad de México y Estado de México), tienen niveles muy bajo y bajo de marginación, respectivamente (CONAPO, 2016).

Ahora, si comparamos la representación de estudiantes en EMS con sus contrapartes en secundaria según el proceso utilizado para su admisión, la Gráfica 2 muestra que en los estados con admisión simple los estudiantes de EMS con más representación son los que se ubican en el cuarto quintil, con una representación del 23 por ciento. La pendiente en EMS para los estudiantes que ingresaron mediante admisión simple es de -0.54 , con lo cual existe una diferencia de 12.69 puntos entre los estudiantes de secundaria y los que ingresaron a EMS.

Por otro lado, en las entidades que utilizan examen único de ingreso la representación en EMS de los quintiles 2, 3 y 4 es más amplia, con 22 por ciento en promedio, mientras que se cuenta con una menor representación de estudiantes provenientes del primer quintil (16 por ciento) y el quinto quintil (17 por ciento).

Con ello la pendiente toma un valor de 2.22 y la diferencia entre secundaria y educación media superior de 12.31 puntos.⁶

Es de llamar la atención que en ambos procesos de admisión la representación de estudiantes que provienen de estratos más altos (quintil 5) parece disminuirse en EMS. Ello puede explicarse dado que el volumen de estudiantes que opta por educación privada aumenta en ese nivel. En proporción, 85 por ciento de los estudiantes que asiste a escuela privada en PISA 2012 están inscritos en EMS, comparado con sólo 15 por ciento en secundaria. Más aún, los estudiantes que asisten a escuela privada en EMS representan el 14.30 por ciento en los estados con proceso de admisión simple y 31.23 por ciento en los estados que utilizan examen único de ingreso. Ello sugiere que estudiantes con mayores recursos pueden optar por educación privada en la transición a EMS, y ese movimiento se observa más en los estados que utilizan examen único de ingreso.

El análisis descriptivo también sugiere que en los estados que utilizan admisión simple, a pesar de tener una distribución de ESCS en secundaria altamente estratificada, en EMS la pendiente se aplanan, lo que sugiere una representación más homogénea de estudiantes que provienen de estratos diversos, e inclusive favorece el ingreso de estudiantes del primer quintil con relación a los del segundo. Por el contrario, en las entidades que utilizan examen único de ingreso la pendiente en secundaria es menos pronunciada; sin embargo, en el ingreso a EMS filtra el estrato de los estudiantes con una pendiente más pronunciada a favor de estudiantes de contextos más aventajados. Vale la pena prestar atención a cómo aumenta la representación de estudiantes en los quintiles 3, 4 y 2, según las proporciones. Ello sugiere que estudiantes de los ESCS más altos parecen abandonar el sistema público.

Hasta ahora hemos observado diferencias en la distribución de los quintiles ESCS entre los estudiantes de secundaria y EMS en las entidades que utilizan procesos de admisión homogéneos. Los resultados sugieren diferencias en la distribución de los estudiantes según sus antecedentes socioeconómicos y culturales, nivel educativo y proceso de admisión. Para comprobar si estas diferencias son relevantes y estadísticamente significativas, se realizó una prueba de ajuste de bondad de chi-cuadrada.

La Tabla 1 muestra las proporciones de quintiles esperados en ESCS para los estudiantes de EMS si éstos fueran iguales a los estudiantes de secundaria en cada proceso de admisión (columna B), las frecuencias esperadas por quintil de ESCS en EMS (columna C), la frecuencia observada o real de los estudiantes en EMS (columna D) y el cálculo de la diferencia expresado como relación entre proporciones esperadas y la total observada por proceso de admisión (columna E). La columna E ayuda a identificar qué proceso de admisión modifica más la distribución de ESCS por quintil, una vez que los estudiantes de 15 años ingresan a EMS.

Como puede verse en la Tabla 1, existen diferencias estadísticamente significativas en la representación de estudiantes de los distintos quintiles de ESCS cuando se compara la representación de estudiantes en EMS con sus contrapartes en secundaria y que viven en los estados con procesos de admisión iguales.⁷ La diferencia presentada en la columna E muestra que, en todos los procesos de admisión, la representación de estudiantes en EMS es significativamente diferente a la de sus pares en secundaria. Para los casos de los quintiles 1 y 2 las diferencias muestran una falta de representación de los sectores más desfavorecidos en EMS; sin embargo, dicha subrepresentación es más importante en las entidades que utilizan examen único de ingreso, con una

6 Las diferencias en los valores de las pendientes entre secundaria y educación media superior son estadísticamente significativas, con valores t de 0.0002 en procesos de admisión simple y 0.0004 en examen único.

7 Los valores de p de las pruebas de bondad de ajuste de chi-cuadrada son iguales a cero para ambos procesos de admisión

Tabla 1. Prueba de bondad de ajuste de chi-cuadrada: distribución del ESCS por quintiles para estudiantes de educación media superior según proceso de admisión

Proceso de admisión	Quintil del índice ESCS	Porcentaje esperado	Frecuencia esperada	Frecuencia observada	% diferencia
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
Admisión simple	1°	34	2,196.74	1,429	-48
	2°	25	1,550.64	121	-90
	3°	19	1,227.59	1,321	6
	4°	15	969.15	1,369	25
	5°	7	452.27	1,141	43
chisq(4) es 1,595.45, p=0					
Examen único de ingreso	1°	29	2,177.03	1,431	-71
	2°	23	1,726.61	1,552	-17
	3°	23	1,126.61	1,701	55
	4°	17	1,276.19	1,569	28
	5°	8	600.56	1,254	62
chisq(4) es 1,051.85, p=0					

Fuente: elaboración propia con base en cálculos con PISA 2012.

proporción de -71 por ciento en comparación con -48 por ciento en entidades con admisión simple. Para el caso del segundo quintil, de igual manera existe una subrepresentación de estudiantes en EMS en entidades que utilizan tanto admisión simple como examen único; sin embargo, es en las entidades con admisión simple donde dicha subrepresentación es más importante (-90 por ciento).

En ambos procesos de admisión los quintiles 3, 4 y 5 muestran una sobrerrepresentación de estudiantes en EMS con relación a las proporciones observadas en secundaria. En las entidades que utilizan admisión simple, en el tercer quintil de estudiantes es en el que se observan menos diferencias de representación, mientras que en examen único es el cuarto quintil. Sin embargo, en admisión simple la representación de la clase media en EMS es más parecida a las distribuciones en el nivel secundaria, con una diferencia de sólo 6 por ciento, con lo que se puede inferir que la clase media logra ingresar de manera equilibrada a EMS.

En el diseño metodológico se resaltó que es relevante observar las diferencias de ESCS en

las colas superior e inferior de las distribuciones, debido a que es más probable que los procesos de admisión afecten la representación de los estudiantes con los antecedentes socioeconómicos y culturales más altos y más bajos (Bracho, 2002). Como se indicó anteriormente, la justificación de este análisis es que, en procesos de admisión más selectivos (examen único de ingreso) es menos probable que los estudiantes pobres estén representados que en procesos que no utilizan criterios de admisión.

Como se mencionó anteriormente, la RC no calcula la constante en la media, sino que permite medir la asociación entre los procesos de admisión y la distribución del índice ESCS de los estudiantes en el percentil elegido. Se realizó una RC para los percentiles 20 (los más desfavorecidos), 50 (los de contextos medios) y 80 (los más favorecidos) del ESCS, con el fin de analizar los extremos inferior y superior de las distribuciones de ESCS, mientras que el centro de la distribución se usó como referencia.

Es importante mencionar que para este análisis se estandarizó el índice ESCS para que la interpretación de los resultados fuera más

Tabla 2. Modelo 1: coeficientes de regresión por cuantiles del índice ESCS según nivel de educación y proceso de admisión (percentiles 20, 50 y 80)

Variables independientes	Percentil 20	Percentil 50	Percentil 80
	0.20	0.50	0.80
Nivel educativo	0.44*** (0.013)	0.52*** (0.019)	0.67*** (0.025)
Admisión simple	-0.06*** (0.015)	0.08* (0.025)	0.08** (0.033)
Examen único	0.08*** (0.018)	0.11*** (0.026)	0.06* (0.027)
Constante	-2.97	-2.22	-1.31

Fuente: elaboración propia basada en la regresión por cuantiles de PISA 2012, incluidos los pesos de la muestra. El índice ESCS, variable dependiente, está estandarizado y tiene una media de -0.0002 y SD de 1. Los asteriscos *, **, *** representan la significancia estadística al 10, 5 y 1 por ciento respectivamente. Los errores estándar se reportan entre paréntesis.

simple. Los resultados del modelo 1 se presentan en la Tabla 2.

El primer modelo de análisis distribucional da cuenta de que para el percentil 20 del índice de ESCS, el efecto de haber llegado a EMS aumenta en 0.44 unidades el ESCS de los estudiantes en comparación con sus contrapartes en secundaria; en el percentil 50 tal efecto aumenta a 0.52 unidades y en el percentil 80 a 0.67 unidades. Dichos coeficientes dan muestra de que haber llegado a EMS mejora el ESCS de los estudiantes en todos los puntos de corte y, como era de esperar, el efecto aumenta entre más alto es el punto de corte.

El modelo 1 también da muestra de que vivir en los estados que utilizan admisión simple se asocia con una disminución de 0.06 unidades del ESCS comparado con el resto de los estudiantes en el percentil más bajo (20). De igual manera, el efecto de vivir en las entidades que utilizan admisión simple incrementa en 0.08 unidades el ESCS de los estudiantes cuando se hace el corte en los percentiles 50 y 80. Este último resultado sugiere que el efecto de asistir a una escuela en los estados con admisión simple es el mismo para los estratos medios que para los altos en ESCS con respecto al resto de los estudiantes.

Asimismo, los resultados del modelo 1 sugieren que asistir a la escuela en los estados con examen único tiene un efecto mayor para el percentil 50, ya que el ESCS aumenta en 0.11 unidades en comparación con el resto de los estudiantes. Los efectos son de 0.08 para el percentil 20 y 0.06 para el percentil 80. Lo anterior sugiere que asistir a la escuela en los contextos de examen único aumenta en mayor proporción el ESCS de los estudiantes en los estratos medios, seguido por los estudiantes que se ubican en el percentil 20 y, por último, para los que están en el percentil 80.

El modelo 2, por el contrario, se utilizó para observar si hay diferencias en el efecto interactuado entre nivel educativo (secundaria/EMS) y el proceso de admisión en la distribución de ESCS. Para este análisis se compararon los coeficientes de secundaria y EMS en cada proceso de admisión. En tales comparaciones, los efectos de secundaria se observan como el *estatus quo* de los antecedentes de los jóvenes de 15 años de acuerdo con las condiciones particulares que prevalecen en sus entidades. Por lo tanto, las diferencias en el efecto de interacción a nivel EMS, en comparación con los efectos en secundaria, sugieren efectos del proceso de admisión. Se

plantea la hipótesis de que si se encuentra un efecto más fuerte en el percentil 80 que en el 20 (entre EMS en comparación con secundaria) el proceso de admisión favorece la representación de los estudiantes de los orígenes más ricos; por el contrario, si en la comparación entre las interacciones secundaria y EMS por proceso de admisión, el efecto más fuerte se encuentra en el extremo más bajo de la ESCS en lugar del percentil 80, se puede inferir que el proceso de admisión favorece la representación de los más pobres. Además, se comparó la magnitud de los coeficientes por procesos de admisión, para estudiar cuál proceso tiene el mayor efecto en la representación de estudiantes de los orígenes socioeconómicos y culturales más pobres o más ricos.

Los resultados del modelo 2 se presentan en la Tabla 3, en la cual se pueden observar efectos positivos en EMS en ambos procesos de admisión a diferencia de en secundaria, donde

todos los coeficientes son negativos. Esto se debe a que la distribución de ESCS es más baja en secundaria en comparación con el estatus socioeconómico y cultural de los jóvenes de 15 años que ya están inscritos en EMS.

Los coeficientes de los procesos de admisión simple muestran resultados interesantes. A nivel de EMS, la admisión simple muestra una asociación con efecto positivo más fuerte en el percentil 80 (0.29) que en el 20 (0.09), lo cual muestra que la admisión simple favorece la representación de estudiantes de los orígenes más ricos en EMS. Si se comparan los coeficientes en EMS comparados con secundaria, los efectos muestran mayor diferencia en la magnitud, lo cual confirma que llegar a EMS tiene efectos más fuertes en la composición socioeconómica de los estudiantes. Esto sugiere que la admisión simple no logra equilibrar la representación de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y culturales.

Tabla 3. Modelo 2: coeficientes de regresión por cuantiles del índice ESCS según la interacción entre el tipo de proceso de admisión y el nivel de educación (percentiles 20, 50 y 80)

Interacción de las variables: proceso de admisión y nivel educativo	Percentil 20	Percentil 50	Percentil 80
	0.20	0.50	0.80
Admisión simple/secundaria	-0.34*** (0.033)	-0.34** (0.030)	-0.48*** (0.036)
Admisión simple/EMS	0.09*** (0.024)	0.3*** (0.026)	0.29*** (0.042)
Examen único de ingreso-secundaria	-0.19*** (0.025)	-0.18*** (0.023)	-0.36** (0.040)
Examen único de ingreso-EMS	0.24*** (0.010)	0.25*** (0.019)	0.21*** (0.035)
Constante	-2.25	-1.35	-0.15

Fuente: elaboración propia basada en la regresión por cuantiles de PISA 2012, incluidos los pesos de la muestra. El índice ESCS, variable dependiente, está estandarizado y tiene una media de -0.0002 y SD de 1. Los asteriscos *, **, *** representan la significancia estadística al 10, 5 y 1 por ciento respectivamente. Los errores estándar se reportan entre paréntesis.

Por el contrario, en las entidades que utilizan examen único el mayor efecto se observa en el percentil 50 seguido del 20 (0.25 y

0.24, respectivamente) con un efecto menor en el percentil 80. Con ello se observa que el examen único favorece en mayor medida la

representación de estratos medios y, en segundo lugar, de los estratos más bajos. Sin embargo, la diferencia en la magnitud de los coeficientes no es muy distinta. Esto sugiere que los exámenes únicos de ingreso logran equilibrar en mayor medida la representación de estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos y culturales, y principalmente estratos medios y bajos.

Los resultados del análisis distributivo sugieren que: i) haber ingresado a EMS mejora el ESCS de los estudiantes en comparación con sus contrapartes en secundaria de manera general. El efecto es más intenso para los estudiantes con mejor ESCS (percentil 80); ii) la admisión simple no mejora la representación de los estudiantes de los niveles socioeconómicos más bajos. Por el contrario, las entidades con admisión simple observan el efecto positivo más fuerte en la representación de estudiantes con los valores ESCS medios y más altos con una diferencia amplia con relación al corte en el percentil 20; iii) el uso de examen único de ingreso muestra el efecto positivo más fuerte en la representación de los estudiantes con valores medios seguidos por estratos bajos de ESCS. Con ello los resultados refutan la hipótesis inicial de que el uso de examen único de ingreso funciona como filtro que selecciona a los más favorecidos; iv) los resultados también sugieren que los estudiantes con mejores contextos socioeconómicos y culturales salen del sistema público. Ese fenómeno parece ser más intenso justamente en los estados donde se utiliza examen único de admisión, por lo anterior, a EMS llegan en mayor medida estudiantes de ESCS medios.

REFLEXIONES FINALES

El sistema educativo público no debe ignorar los efectos que los procesos de admisión pueden tener en la oportunidad de estudiantes que provienen de contextos socioeconómicos diversos para lograr transiciones educativas exitosas. El caso del ingreso a EMS en México

es interesante ya que los métodos de ingreso no cuentan con regulación y a nivel estatal los procesos varían. En el artículo se investigó si los procesos de admisión con examen único tienen efectos distintos a los procesos de admisión simple en la composición socioeconómica de los estudiantes que llegan a EMS. Los resultados sugieren que el ingreso a EMS filtra el ESCS de los estudiantes y cambia la composición socioeconómica y cultural de quienes llegan a ese nivel. Dicho cambio en la composición de ESCS en EMS se mantiene tanto en los procesos de admisión simple como en los de examen único; sin embargo, los cambios observados sugieren que: por un lado, en admisión simple la composición socioeconómica de los estudiantes es proporcionalmente más igualitaria que en los estados que utilizan exámenes únicos de ingreso; y, por otro, que los estudiantes de los más altos estratos de ESCS salen del sistema público en EMS y tal efecto se observa más fuerte en las entidades que utilizan examen único de ingreso.

Si bien, en las entidades que utilizan admisión simple las proporciones de estudiantes en EMS son más igualitarias, el análisis distributivo da cuenta de que los efectos de haber llegado a EMS cambian en mayor medida el ESCS de los estudiantes al favorecer a los estratos medios y altos. Por el contrario, en las entidades que utilizan admisión con base en examen único, el efecto de haber llegado a EMS cambia en mayor medida el ESCS de los estudiantes de estratos medios y bajos.

Con lo anterior, los resultados refutan la hipótesis preestablecida de que el uso de exámenes de ingreso filtra principalmente el ESCS de los estudiantes que llegan a EMS en comparación con el uso de admisión simple. Es importante mencionar que es posible que los resultados se deban a que en las entidades con examen único se observa un mayor volumen de estudiantes en educación privada. Si bien los datos no permiten corroborar que estudiantes que provenían del sistema público se movieron a escuela privada, los resultados sí

sugieren que es cuando se aplica examen único cuando los efectos son distintos a secundaria, y que los porcentajes de estudiantes en escuela privada son mayores que en los casos de admisión simple.

Dados los objetivos de universalidad de la EMS como resultado de la RIEMS, es necesario realizar una revisión a profundidad de cuáles son las causas por las que los estudiantes no logran ingresar y permanecer hasta concluir sus estudios de media superior (Weiss, 2015). La literatura sugiere que la experiencia en la admisión puede influir la motivación de los estudiantes a permanecer (Rodríguez Rocha, 2015). Por ello, revisar los efectos que tiene el uso de examen único de ingresos *versus* la admisión simple es relevante dado el gran debate que existe en si los primeros impiden que estudiantes de los contextos más desfavorecidos lleguen a EMS. Vale destacar que los resultados advierten que es posible que las

características de los estados donde viven los estudiantes jueguen un papel importante en la explicación de los resultados; es por ello importante que estudios posteriores indaguen si las diferencias observadas entre examen único y admisión simple se relacionan con características particulares del lugar donde viven los estudiantes.

Por último, estudios longitudinales de las trayectorias educativas dados los procesos de admisión estudiados serían ideales para resolver las interrogantes que preexisten; sin embargo, en vista de la carencia de fuentes de información, este estudio aporta en cierta medida evidencia de la composición socioeconómica de quienes llegan a EMS. La evidencia puede utilizarse para diseñar estrategias que de manera diferenciada apoyen a los estudiantes que concluyen secundaria para realizar transiciones a EMS exitosas independientemente del proceso de admisión al que se enfrenten.

REFERENCIAS

- AKYOL, Pelin y Kala Krishna (2017), "Preferences, Selection, and Value Added: A structural approach", *European Economic Review*, vol. 91, núm. 1, pp. 89-117.
- ANFITTI, Vanessa y Tabaré Fernández (2014), "Camino hacia la finalización de la educación media en América Latina. Un marco para analizar las transiciones hacia la educación superior", *Diálogos Pedagógicos*, vol. 12, núm. 23, pp. 11-26.
- BAKKER, Steven y Alison Wolf (2001), "Examinations and Entry to University: Pressure and change in a mass system", *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 8, núm. 3, pp. 285-290.
- BAUM, Christopher (2013), *Quantile Regression*, Boston, Boston College.
- BELLEI, Cristián (2013), "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 1, pp. 325-345.
- BOURDIEU, Pierre (1979), *La distinción: crítica social del juicio*, París, Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979), *The Inheritors: French students and their relation to culture*, Chicago, University of Chicago Press.
- BRACHO, Teresa (2002), "Perfil de la educación en México", *Estudios Sociológicos del Colegio de México*, vol. 17, núm. 51, pp. 31-54.
- BRACHO, Teresa y Andrés Zamudio (1995), "Tasas de retorno de la educación general especializada del nivel medio superior. Ajuste por desempleo", México, Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- BROADFOOT, Patricia (1984), *Selection, Certification, and Control: Social issues in educational assessment*, Londres, Falmer Press.
- BROADFOOT, Patricia (1996), *Education, Assessment, and Society: A sociological analysis*, Buckingham, Open University Press.
- CAILLODS, Françoise (2007), "The Impossible Choice: Access, quality, and equity - the case of secondary education expansion", en Rupert MacClean (ed.), *Learning and Teaching for the Twenty-First Century*, Dordrecht, Springer, pp. 165-180.
- CONAPO (2016), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2015*, México, Consejo Nacional de Población.
- DAVEY, Gareth, Chuan De Lian y Louise Higgins (2007), "The University Entrance Examination System in China", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 31, núm. 4, pp. 385-396.

- DE LA LUZ, Christian y Eliseo Díaz (2010), "Dispersión del ingreso y demanda de educación media superior y superior en México", *Análisis Económico*, vol. 25, núm. 58, pp. 100-122.
- DUSSEL, Inés (2015), "Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación", *Revista Nueva Sociedad*, núm. 257, pp. 65-76.
- ELIAS Andreu, Marina y Lidia Daza Pérez (2017), "¿Cómo deciden los jóvenes la transición a la educación postobligatoria? Diferencias entre centros públicos y privados-concertados", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 10, núm. 1, pp. 5-22.
- ESTRADA Ruiz, Marcos-Jacobo (2015), *Educación superior y deserción juvenil. Una mirada desde las historias de vida*, Hermosillo (México), El Colegio de Sonora.
- GIORGULI Saucedo, Silvia, Eunice Vargas Valle, Viviana Salinas Ulloa, Celia Hubert y Joseph Potter (2010), "La dinámica demográfica y la desigualdad educativa en México", *Estudios Demográficos y Urbanos*, vol. 25, núm. 1, pp. 7-44.
- GIPPS, Caroline y Patricia Murphy (1994), *A Fair Test?: Assessment, achievement and equity*, Buckingham, Open University Press.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP-COPEEMS) (2012), *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*, México, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.
- HARMAN, Grant (1994), "Student Selection and Admission to Higher Education: Policies and practices in the Asian region", *Higher Education*, vol. 27, núm. 3, pp. 313-339.
- HERNÁNDEZ-Fernández, Jimena (2015), *Transition to upper secondary school in Mexico: new insights into selection and education expectations*, Tesis de Doctorado, Brighton, University of Sussex (Inglaterra).
- HERNÁNDEZ-Fernández, Jimena (2016), "La heterogeneidad de los procesos de admisión y selección en educación media superior", *Sinéctica*, vol. 47, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2016000200012&lng=es&tlng=es (consulta: 15 de noviembre de 2017).
- INEE (2011), *La educación media superior en México*, México, INEE.
- INEE (2012), *México en PISA 2012. Resumen ejecutivo*, México, INEE.
- INEE (2018), *Panorama educativo de México. Sistema nacional de indicadores 2017. Panorama Educativo de México*, México, INEE.
- KLOOSTERMAN, Rianne, Stijin Ruiters, Paul de Graaf y Gerbert Kraaykamp (2009), "Parental Education, Children's Performance and the Transition to Higher Secondary Education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99)", *The British Journal of Sociology*, vol. 60, núm. 2, pp. 377-398.
- KOENKER, Roger y Kevin Hallock (2001), "Quantile Regression", *Journal of Economic Perspectives*, vol. 15, núm. 4, pp. 143-156.
- LAURSEN, Per (1993), "Students' Choice and Social Selection", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 37, núm. 4, pp. 279-291.
- LEWIN, Keith (2007), "Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a research agenda", *Research Monograph*, núm. 1, en: http://www.create-rpc.org/pdf_documents/PTA1.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2017).
- LOWE, Houston y Anthony Cook (2003), "Mind the Gap: Are students prepared for higher education?", *Journal of Further and Higher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-76.
- MILESI, Carolina (2010), "Do All Roads Lead to Rome? Effect of educational trajectories on educational transitions", *Research in Social Stratification and Mobility*, vol. 28, núm. 1, pp. 23-44.
- OCDE (2013), *PISA 2012 Results: What students know and can do: Students performance in mathematics, reading and science*, París, OECD Publishing.
- PÉREZ Torres, Humberto (2004), *La inequidad en el proceso de selección para acceder a la educación media superior pública*, Tesis de Maestría, México, Universidad Autónoma Metropolitana.
- RAZO, Ana Elizabeth (2018), "La Reforma Integral de la Educación Media Superior en el aula: política, evidencia y propuestas", *Perfiles Educativos*, vol. 40, núm. 159, pp. 90-106.
- RODRÍGUEZ Rocha, Eduardo (2015), "El rol de las elecciones educativas en la transición a la Educación Media Superior en la Ciudad de México", *Revista Latinoamericana de Población*, vol. 15, núm. 8, pp. 119-144.
- RUIZ Muñoz, Ma. Mercedes y Alejandra Luna Guzmán (2017), "El derecho a la educación en el nivel medio superior en México", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 2, pp. 73-90.
- SACCONE, Mercedes (2016), "La obligatoriedad de la educación media superior. Apuntes para pensar la experiencia mexicana", *Teorías y Procesos Educativos*, vol. 13, núm. 3, pp. 122-139.
- SAYED, Yusuf, Anil Kanjee y Nirmala Rao (2012), "Assessment and Learning: Problems and prospects global compact on learning", Brookings' Center for Universal Education GCL, draft report.
- SOLÍS, Patricio, Eduardo Rodríguez Rocha y Nicolás Brunet (2013), "Orígenes sociales, instituciones y decisiones educativas en la transición a la educación media superior: el caso del Distrito Federal", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 59, pp. 1103-1136.

- VALLI, Raine y Peter Johnson (2007), "Entrance Examinations as Gatekeepers", *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 51, núm. 7, pp. 493-510.
- VILLA Lever, Lorenza (2007), "La educación media superior ¿igualdad de oportunidades?", *Revista de la Educación Superior*, vol. 36, núm. 141, pp. 93-110.
- WALPOLE, Marybeth, Patricia McDonough, Constance Bauer, Carolyn Gibson, Kamau Kanyi y Rita Toliver (2005), "This Test is Unfair: Urban African American and Latino High School Students' Perceptions of Standardized College Admission Tests", *Urban Education*, vol. 40, núm. 3, pp. 321-349.
- WEISS, Eduardo (2015), "El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo", en Germán Benítez y Eduardo Weiss (ed.), *Desafíos de la educación media superior*, México, Senado de la República-Instituto Belisario Domínguez, pp. 81-160.

Escolaridad básica en personas adultas en México

Derechos humanos y presupuesto público

ABIGAIL RODRÍGUEZ NAVA* | DELIA PATRICIA COUTURIER BAÑUELOS**
RAYMUNDO GIOVANNI JIMÉNEZ BUSTOS***

El propósito de esta investigación es analizar la situación de escolaridad básica de las personas adultas en México en los últimos años y los programas para su atención, para determinar si hay avances en la reducción del rezago educativo. El enfoque utilizado parte de las obligaciones del Estado mexicano en derechos humanos, especialmente sobre el derecho a la educación; asimismo, se examina la evidencia empírica relacionada con las carencias en educación básica proveniente de distintas fuentes, entre otras, de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2018), así como el presupuesto destinado a los programas de educación para adultos entre los años 2010 y 2018. Se evidencian avances sustanciales solamente en la alfabetización, pero no en la reducción del rezago educativo en la escolaridad básica en su conjunto, lo que podría estar asociado a la ineficaz distribución de los recursos económicos.

The main aim of this research is to assess the situation of Adult Basic Education in Mexico in the past years as well as the status of the Adult Basic Education programs in place, in order to determine whether there has been any progress in reducing educational backwardness. The present research mainly takes into account the obligations of the Mexican State towards its adult population, regarding their human rights and more importantly the right to education. Furthermore, we examine the empirical evidence regarding the deficiencies in basic education obtained from different sources such as the National Household Survey 2018 (ENH by its acronym in Spanish) carried out by the National Institute of Statistics and Geography (INEGI by its acronym in Spanish), as well as the budget allocated to adult education programs between 2010 and 2018. Substantial advances are evidenced regarding literacy, but none is found in reducing educational backwardness as a whole; this could be associated with the ineffective distribution of economic resources.

Palabras clave

Derecho a la educación
Educación básica de adultos
Presupuesto
Rezago educativo
Política educativa

Keywords

Right to education
Adult Basic Education
Budgeting
Educational backwardness
Educational policy

Recepción: 2 de mayo de 2019 | Aceptación: 1 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2020.170.59390>

- * Profesora-investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco (México). Doctora en Ciencias Económicas. Líneas de investigación: evaluación de políticas públicas con enfoque de derechos humanos; impactos de las políticas fiscal y monetaria en la actividad económica. Publicación reciente: (2019), "El concepto del desarrollo sustentable en la Constitución Política de la Ciudad de México", *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, año 5, núm. 8, pp. 3-25. CE: abigailrnava@gmail.com
- ** Profesora-investigadora del Departamento de Producción Económica de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)-Xochimilco (México). Doctora en Ciencias Sociales. Línea de investigación: políticas educativas. CE: dpcouturier@gmail.com
- *** Gerente de Desarrollo Organizacional y Recursos Materiales en la Comisión Federal de Electricidad (CFE) Energía (México). Maestro en Políticas Públicas Comparadas. Línea de investigación: evaluación de políticas públicas. CE: jbrgiovanni@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Abatir el rezago educativo en el contexto de la escolaridad básica de las personas adultas es un problema esencial de política pública en muchos países, incluido México. Por un lado, se plantean múltiples causas que conducen a que un porcentaje importante de la población no cuente con educación básica terminada: situaciones de vulnerabilidad económica o social que restringen el disfrute del derecho a la educación, percepción de escasa movilidad social, limitaciones en las características de la oferta educativa para atender las necesidades de la población, y desaciertos e insuficiencia en la distribución del presupuesto público a la educación básica. Por otra parte, los efectos negativos son para quienes se encuentran en esta situación: dificultades de acceso a oportunidades laborales formales, obtención de ingresos salariales reducidos y reproducción de carencias sociales y marginación. La visibilidad del problema se dificulta por la multiplicidad de sus causas y efectos, pero también por el abanico de conceptos que se emplean para describirlo y medirlo: analfabetismo, educación básica incompleta o rezago educativo, entre otros.

El propósito de esta investigación es analizar la situación de escolaridad básica de las personas adultas en México en los años recientes y los programas de política pública para su atención, con la finalidad de determinar si existen avances en la mitigación o solución del rezago educativo. Aunque en secciones posteriores de este documento se expone conceptualmente el significado del rezago educativo, conviene señalar que éste muestra el nivel de escolaridad obligatoria que en promedio tienen las personas respecto al que deberían de tener considerando su edad. La necesidad de atender este problema se aborda desde las obligaciones del Estado mexicano en materia de derechos humanos, uno de los cuales es el acceso a la educación básica; asimismo, se contrastan los indicadores educativos con el presupuesto público

federal otorgado a los programas asociados en los años recientes. Es importante destacar que el análisis se centra en las acciones conducidas por el INEA, aunque en algunos estados se llevan a cabo, paralelamente, otros programas de abatimiento al rezago educativo. En el documento, en primer término se analiza el marco internacional de derechos humanos en el que se reconoce el derecho a la educación para las personas adultas; luego se examinan los indicadores internacionales de analfabetismo y rezago educativo y la posición de México en este escenario; asimismo, se analizan los indicadores internos proporcionados por el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) junto con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y la Comisión Nacional de Población (CONAPO); finalmente, se analiza la distribución del presupuesto público a los programas dirigidos a la educación de adultos.

EDUCACIÓN BÁSICA EN PERSONAS ADULTAS Y DERECHOS HUMANOS

A nivel internacional, distintos organismos e instituciones protectores y defensores de los derechos humanos resaltan el derecho a la educación como un derecho esencial, porque si bien no es posible jerarquizar derechos, su ejercicio efectivo permite también acceder a otros, como a la salud o al trabajo. Ésta es una de las principales razones que justifica la necesidad de garantizar el acceso a la educación para las personas adultas.

En el sistema universal de derechos humanos, el derecho a la educación se reconoce en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC), específicamente se indica en el artículo 13 la obligatoriedad de la enseñanza primaria de forma asequible y gratuita, así como su fomento e intensificación para las personas que no la han cursado o concluido. Además, en el artículo 15 se reconoce el derecho de toda persona a participar en la vida cultural, y a gozar

de los beneficios del progreso científico y de sus aplicaciones (OHCHR, 1966). Asimismo, el derecho a la educación se reconoce en la Convención sobre los Derechos del Niño (OHCHR, 1989) y en la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (OHCHR, 1979).

La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, a través del Comité PIDESC, señala que garantizar el derecho a la educación permite superar problemas como la pobreza, al mismo tiempo que contribuye a lograr la autonomía de las personas; por ello, es considerado un derecho social, cultural y económico. La Observación General No. 11 del PIDESC establece la urgencia de que los Estados diseñen un plan de acciones progresivas a fin de asegurar la universalidad de la enseñanza primaria, obligatoria y gratuita. Hay que precisar que obligatoriedad significa que el acceso a la educación primaria no es optativo, mientras que la gratuidad se refiere a que su disponibilidad debe asegurarse mediante la eliminación de costos directos porque éstos desincentivan el disfrute del derecho. La Observación General No. 13 del PIDESC subraya cuáles son los principios de aplicación y los elementos institucionales del derecho a la educación. Particularmente, es relevante la precisión sobre el “derecho a la educación fundamental”, que no sólo se refiere a la conclusión de la instrucción primaria, sino también a la satisfacción de las “necesidades básicas de aprendizaje”; incluso, respecto a la educación secundaria se destaca que ésta permite consolidar los fundamentos del desarrollo humano y del aprendizaje a lo largo de la vida (OHCHR, 1999; 2000).

Aunque se considera un instrumento no vinculante, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos: “Satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje”, promovida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), parte del

diagnóstico de un alto nivel de carencia de la instrucción básica en el mundo: en la fecha de su formalización se estimaba que más de 100 millones de infantes, de los cuales 60 por ciento eran niñas, no tenían acceso a la educación primaria; y más de 960 millones de personas adultas, de las cuales dos terceras partes eran mujeres, eran analfabetas.

En esta Declaración se reconoce el derecho a la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje para todas las personas sin importar su edad; asimismo, se indica la exigencia de promover su universalidad y equidad, lo que incluye eliminar desigualdades en el aprendizaje, particularmente entre grupos en situación de vulnerabilidad tales como mujeres, indígenas, migrantes o miembros de comunidades rurales o marginadas, o de minorías étnicas, raciales y lingüísticas. Las necesidades básicas de aprendizaje también incluyen: la alfabetización en lengua materna, capacitación técnica y de oficios, habilidades de raciocinio, y formación de actitudes y valores. También son relevantes las directrices derivadas de esta Declaración que establecen acciones concretas para asegurar el “derecho a la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”, específicamente la propuesta es definir planes de acción integrados nacional y localmente en los que se incluyan: diagnósticos de la situación existente que resalten las causas y los problemas asociados; definición de las necesidades básicas de aprendizaje; metas y objetivos específicos e indicadores para su valoración; recursos económicos, materiales y humanos requeridos; lenguas utilizadas en la educación; apoyos institucionales y administrativos necesarios; y estrategias de acción para el mejoramiento de las capacidades nacionales en la materia (OHCHR, 1990).

Asimismo, el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales (CIDH, 1988) reconoce el derecho a la educación, la obligatoriedad y asequibilidad de la enseñanza primaria, así como la generalización y accesibilidad de la

enseñanza secundaria, además de la obligación de fomentar e intensificar la educación básica para las personas que no hayan concluido el ciclo completo de educación primaria.

Son escasos los estudios que muestran la importancia de generar políticas públicas para la educación básica de las personas adultas, sin embargo, todos coinciden en afirmar la existencia de una relación de causalidad bidireccional entre rezago educativo y/o analfabetismo con situaciones de precariedad y vulnerabilidad en las condiciones de vida; por ello, esto debe ser considerado un problema de política pública que los gobiernos locales y federal deben atender.

Núñez (2005) señala que, en el año 2000, la población en rezago educativo en México era de más de 32 millones de personas (incluyendo los casos de analfabetismo y sin escolaridad de primaria o secundaria concluida), cantidad que se ha ido incrementando año con año paralelamente al crecimiento poblacional. La autora distingue las causas que propician la generación y la acumulación del rezago educativo; entre las primeras señala la débil motivación individual o familiar para asistir a las escuelas y la insuficiente cobertura del sistema educativo. A estas causas se suma, como explicación de su acumulación, la percepción de que mayores niveles de escolaridad no se correlacionan con mejoramiento sensible de la calidad de vida. El trabajo de Martín del Campo (2017) coincide en las situaciones de precariedad y vulnerabilidad económica y social de quienes se encuentran en rezago educativo, pero destaca los casos de las personas indígenas, en cuyas comunidades el problema afecta a más de 70 por ciento de la población. Esto ocurre, por ejemplo, en las entidades de Chihuahua, Guerrero, Puebla, Chiapas y Veracruz.

Otras investigaciones en América Latina sostienen distintas interpretaciones sobre el problema; por ejemplo, Jones y Torres (2010) consideran que las políticas educativas seguidas en los gobiernos de tendencia neoliberal conducen a la estandarización de metas

educativas y conocimientos, además de que hay la creencia de que la mayor inversión debe dirigirse a la educación básica por ser un factor que favorece el crecimiento económico; en contraste, citan algunos casos en los que las propias comunidades se han organizado para generar estrategias productivas y mejorar su escolaridad, centrándose fundamentalmente en la capacitación para el trabajo que ellas mismas están generando.

Infante y Letelier (2013) describen programas de alfabetización de varios países de América Latina y proponen recomendaciones para que sean exitosos, entre éstas: apoyar la formación de facilitadores y docentes que realizan la alfabetización con becas, apoyos económicos y la creación de redes de colaboración formales, así como reconocer su trabajo y propiciar la participación de instituciones de educación superior; visibilizar las acciones de alfabetización, valorar a quienes se integran en los programas de educación básica; y vincular la alfabetización y la educación continua con la capacitación laboral.

POSICIÓN DE MÉXICO A NIVEL INTERNACIONAL EN ANALFABETISMO Y REZAGO EDUCATIVO

Para el adecuado dimensionamiento de las carencias en educación básica de las personas adultas en México, hay que considerar que existe heterogeneidad en los conceptos empleados por los distintos organismos que dan cuenta de esta problemática. Así, por ejemplo, se utilizan los términos de analfabetismo, rezago educativo, educación obligatoria y educación básica; cada uno de ellos se analizan en esta sección, a partir de su fuente de medición. El reconocimiento global del derecho a la educación básica se ha expresado en estrategias de acción internacionales, entre las que destacan las conducidas por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Los Objetivos de

Desarrollo del Milenio (ODM) suscritos en la Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas en el año 2000, tuvieron entre sus objetivos para superar la pobreza el de: “lograr la enseñanza primaria universal”; esto se valoró a través de cuatro metas y distintos indicadores, algunos propuestos por México para ser acordes con las características del contexto nacional. Estas metas, sus indicadores y los resultados obtenidos se muestran a continuación.

En la Tabla 1 se observa que en los últimos 27 años han existido avances considerables en el objetivo general de: “lograr la enseñanza primaria universal”; sin embargo, hay algunos detalles que precisar:

- a) En sentido estricto, el objetivo se centra en alcanzar la universalidad de la educación primaria; en su informe del año 2010, la ONU reconocía que la mayoría de los países latinoamericanos y del Caribe se encontraban próximos a la meta, por lo que era recomendable extender el objetivo hacia la universalidad de la educación secundaria. Asimismo, en su diagnóstico, la ONU sugería un círculo negativo en el que existían hogares con carencias económicas que repercutían en el analfabetismo y éste a su vez limitaba el acceso a recursos económicos (ONU, 2010).
- b) Respecto a la meta 1 de lograr la conclusión del ciclo completo de enseñanza primaria en infantes de hasta 11 años de edad, los indicadores de base son las tasas neta y bruta de matriculación en la enseñanza primaria. La tasa neta se define como el porcentaje de la población de 6 a 11 años de edad matriculada en educación primaria con respecto a la población total de esa edad; la tasa bruta se calcula como la población total matriculada en educación primaria con respecto a la población total de 6 a 11 años de edad. Hay que considerar que si bien se presentan resultados favorables,

los indicadores pueden superar 100 por ciento porque, como lo explica el propio Sistema de Información de Objetivos de Desarrollo del Milenio (SIODM) para México, las fuentes de datos empleadas son distintas: el número de estudiantes matriculados en cada ciclo escolar proviene de observaciones anuales de la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que el total de población de entre 6 y 11 años de edad proviene de estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 2019).

- c) La proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de enseñanza primaria (o tasa de supervivencia hasta el último grado) se define como: el porcentaje de alumnos matriculados en el primer grado de enseñanza primaria en un determinado año escolar, que se espera llegarán hasta el último grado. La tasa de alfabetización de las personas de 15 a 24 años de edad se define como el porcentaje de esa población que sabe leer y escribir un recado. En México, ambos indicadores han evolucionado favorablemente, tanto en mujeres como en hombres; no obstante, respecto al último indicador, es importante resaltar que las entidades ligeramente más rezagadas, con tasas de entre 95 y 98 por ciento en el año 2016, son Chiapas, Guerrero, Oaxaca y Veracruz; si se observan los datos de 1990, estas entidades, además de Campeche, Michoacán, Puebla, Quintana Roo y Yucatán ya mantenían tasas de alfabetización inferiores a 94 por ciento.
- d) La eficiencia terminal en la enseñanza primaria, definida como “el porcentaje de estudiantes que termina la educación primaria, respecto a los alumnos de nuevo ingreso al primer grado de educación primaria cinco años antes” (SIODM, 2018: s/p), es el indicador que exhibe

**Tabla 1. Metas, indicadores y resultados para México del ODM:
Lograr la enseñanza primaria universal**

Metas	Indicadores	Resultados (en %) 1990-1991 y 2016-2017
1. Asegurar que en el año 2015, las personas puedan terminar un ciclo completo de enseñanza primaria	Tasa neta de matriculación en la enseñanza primaria (6 a 11 años de edad)	97.6 a 98.4
	Proporción de alumnos que comienzan el primer grado y llegan al último grado de enseñanza primaria	75.1 a 96.5 76.5 a 97.8 en mujeres 73.8 a 95.2 en hombres
	Tasa de alfabetización de personas de 15 a 24 años de edad	95.4 a 99.1** 94.8 a 99.1 en mujeres 96.1 a 99 en hombres
	Eficiencia terminal en la enseñanza primaria*	70.1 a 98.3 (2015-2016)
	Porcentaje de asistencia escolar (6 a 11 años de edad)	99.8 a 102.5
	Tasa bruta de matriculación en la enseñanza primaria (6 a 11 años de edad)	110.8 a 105.4
2. Asegurar que en el año 2015, todos los niños entre los tres y cinco años de edad reciban educación preescolar y la concluyan en el tiempo normativo (tres años)	Tasa neta de matriculación en educación preescolar (3 a 5 años de edad)	40.5 a 74.3
3. Asegurar que en el año 2015, todos los jóvenes de 12 años de edad ingresen a la enseñanza secundaria, que la cohorte 12-14 años reciba la enseñanza secundaria y que 90 por ciento de ésta la concluya en el tiempo normativo (tres años)	Tasa neta de matriculación en secundaria (12 a 14 años de edad)	49.6 a 86.1
	Tasa neta de nuevo ingreso a secundaria (12 años de edad)	51.12 a 65.62
	Tasa de absorción de egresados de primaria	82.3 a 97.1
	Eficiencia terminal en secundaria	73.9 a 87.7
	Porcentaje de asistencia escolar	75.9 a 93.8
4. Reducir, de 2005 al 2020, en un 20 por ciento la proporción de alumnos de sexto grado de primaria en el nivel de logro académico insuficiente (debajo del básico) en español y matemáticas	Proporción de alumnos en nivel insuficiente (por debajo del básico) de logro académico según las evaluaciones nacionales de Excale en español para sexto grado de primaria	18 a 40.3***
	Porcentaje de alumnos por nivel de logro de la prueba PLANEA (2015) en lenguaje y comunicación para sexto grado de primaria	49.5 nivel I, 33.2 nivel II, 14.6 nivel III y 2.6 nivel IV
	Proporción de alumnos en nivel insuficiente (por debajo del básico) de logro académico según las evaluaciones nacionales de Excale en matemáticas para sexto grado de primaria	17 a 38***
	Porcentaje de alumnos por nivel de logro de la prueba PLANEA (2015) en matemáticas para sexto grado de primaria	60.5 nivel I, 18.9 nivel II, 13.8 nivel III y 6.8 nivel IV

Notas: * indicador para México; **datos al inicio del ciclo escolar; ***último dato para el año 2013.

Fuente: elaboración propia con datos del Sistema de Información de Objetivos de Desarrollo del Milenio y del INEE.

los mayores logros: mientras que en el ciclo escolar 1990-1991, la eficiencia terminal era de 70.1 por ciento, en el ciclo 2015-2016 alcanzó 98.3 por ciento a nivel nacional; además, en varias entidades el avance es aún mayor, por ejemplo, en Chiapas se transitó del 38 al 95 por ciento, en Veracruz del 55 al 99 por ciento y en Guerrero del 53 al 97 por ciento.

- e) Respecto de la tasa neta de matriculación en educación preescolar, definida como el porcentaje de la población de 3 a 5 años de edad matriculada en educación preescolar respecto al total de población de esa edad, avanzó de 40.5 por ciento en el ciclo escolar 1990-1991, a 74.3 por ciento en el ciclo 2016-2017, y en promedio tuvo sus mejores resultados a partir del ciclo 2012-2013. Estos datos se hallan en correspondencia con la obligatoriedad de la educación preescolar, que oficialmente adquirió este carácter en México con la reforma al artículo 3° constitucional del 12 de noviembre del año 2002 (SEGOB, 2002) y que preveía alcanzar el cumplimiento de los tres grados en el ciclo escolar 2008-2009 (Rivera y Guerra, 2005).
- f) Los indicadores referentes a los avances en educación secundaria muestran resultados positivos, pero limitados. La tasa neta de matriculación en secundaria es el porcentaje de la población de 12 a 14 años de edad matriculada en secundaria con respecto a la población total de esa edad; la eficiencia terminal en secundaria es el porcentaje de alumnos que terminan la educación secundaria respecto a los que ingresaron al

primer grado de secundaria dos años antes. Hasta el ciclo 2016-2017 se logró una tasa de matriculación de 86 por ciento y una tasa de eficiencia terminal de 87 por ciento a nivel nacional, esto a pesar de que su obligatoriedad es oficial desde 1993 (SEGOB, 1993); en este nivel de escolaridad persisten entidades con tasas de matriculación menores a 80 por ciento, como Chiapas, Chihuahua y Michoacán.

- g) El logro académico se valoró a partir de los resultados de los Exámenes de la Calidad y el Logro Educativo (EXCALE) aplicados en las áreas de español y matemáticas para alumnos de sexto grado de primaria.¹ El indicador se calcula como la cantidad de alumnos de cada 100 en sexto grado de primaria que obtuvieron en la prueba EXCALE un puntaje que los ubica por debajo del nivel básico “indicando que tienen carencias importantes de conocimientos, habilidades y destrezas escolares”.² Si bien entre los años 2005 y 2009 se observa una tendencia a la disminución en la proporción de alumnos en nivel insuficiente, la tendencia se revierte para el año 2013, cuando el nivel por debajo del básico alcanzó 40.3 por ciento en español y 38 por ciento en matemáticas. Alternativamente, los resultados de la prueba PLANEA para el 2015 muestran que, de los alumnos de sexto grado de primaria, 49.5 por ciento sólo cuenta con el nivel básico de logro en lenguaje y comunicación y 60.5 por ciento sólo cuenta con el nivel básico de logro en matemáticas.

1 El instrumento EXCALE fue diseñado por el Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE) con el propósito de evaluar la calidad del sistema educativo en su conjunto, se empleó por primera vez en el año 2005. Su aplicación se dirigió a estudiantes de tercer grado de preescolar, tercer y sexto grados de primaria y tercer grado de secundaria. Este instrumento fue sustituido por la prueba conocida como Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) a partir del ciclo escolar 2014-2015 (Martínez, 2015).

2 Sistema Nacional de Información Estadística y Geográfica, México, en: <https://www.snieg.mx/> (consulta: 10 de marzo de 2018).

A partir del año 2016, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) sustituyeron a los ODM en la orientación de las políticas públicas para favorecer el desarrollo. Entre los objetivos destaca el de “educación con calidad”, con el que se pretende la universalidad de la educación primaria y secundaria para el año 2030, el acceso igualitario a la educación técnica, la supresión de disparidades de género e ingresos y el acceso universal a la educación superior.

La CEPAL (2018), junto con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), también proporcionan un conjunto de indicadores de alfabetización que pueden ser más precisos por los distintos rangos de edad en que se valoran.

Estos datos se muestran en la Tabla 2. Debe señalarse que estos organismos internacionales consideran la alfabetización como equivalente a la conclusión de la educación primaria, puesto que implica la capacidad de usar la palabra escrita y la aritmética simple. A partir de los datos mostrados es posible observar que la población adulta más joven se encuentra con las mayores tasas de alfabetización y con condiciones de igualdad de oportunidades de aprendizaje entre mujeres y hombres; en contraste, destaca el grupo de personas adultas mayores, en el que persiste la reducida tasa de alfabetización promedio de 79 por ciento, aunada a diferencias en oportunidades de aprendizaje, de acuerdo con el índice de paridad de género.

Tabla 2. Indicadores de alfabetización en México por grupos de edad

Grupo de edad	Indicador	Periodos	
		2012	2016
1	Tasa de alfabetización en jóvenes de 15 a 24 años	98.88%	99.12%
	Tasa de alfabetización en mujeres de 15 a 24 años	99.03%	99.21%
	Tasa de alfabetización en hombres de 15 a 24 años	98.72%	99.03%
	Índice de paridad de género de 15 a 24 años	1.0	1.0
2	Tasa de alfabetización en adultos de 25 a 64 años	95.25%	95.91%
	Tasa de alfabetización en mujeres de 25 a 64 años	94.38%	95.29%
	Tasa de alfabetización en hombres de 25 a 64 años	96.24%	96.63%
	Índice de paridad de género de 25 a 64 años	0.98	0.99
3	Tasa de alfabetización en adultos mayores de 65 años	75.59%	78.89%
	Tasa de alfabetización en mujeres mayores de 65 años	71.82%	75.36%
	Tasa de alfabetización en hombres mayores de 65 años	80.18%	83.09%
	Índice de paridad de género en adultos mayores de 65 años	0.90	0.91
4	Tasa de alfabetización en adultos de 15 años y más	94.23%	94.86%
	Tasa de alfabetización en mujeres de 15 años y más	93.18%	93.97%
	Tasa de alfabetización en hombres de 15 años y más	95.39%	95.84%
	Índice de paridad de género de 15 años y más	0.98	0.98

Fuente: elaboración propia con datos de la CEPAL (2018) y la UNESCO (2018).

Dos organismos internacionales que también estiman la escolaridad entre las personas adultas son el Banco Mundial (BM) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El BM muestra indicadores de alfabetización idénticos a los de la CEPAL-UNESCO, pero el periodo de información es más amplio. Para el caso de México, los resultados que pueden añadirse a la Tabla 2,

para el año de 1990, son: tasa de alfabetización en jóvenes de 15 a 24 años, 95.41 por ciento; tasa de alfabetización en adultos de 25 a 64 años, 85.70 por ciento; tasa de alfabetización en adultos mayores de 65 años, 62.56 por ciento; y tasa de alfabetización en adultos de 15 años y más, 87.55 por ciento.

La OCDE agrupa a 36 países de Norteamérica, Sudamérica, Europa y Asia del Pacífico

que son considerados los de mayor desarrollo económico, pero también incluye algunos países emergentes, como México. En sus estadísticas sobre educación, estima el “nivel de educación de adultos”, que mide a través de tres indicadores: porcentaje de la población de 25 a 65 años de edad que sólo ha alcanzado

hasta la educación secundaria, porcentaje de la población de 25 a 65 años que ha completado hasta el ciclo de bachillerato, y porcentaje de la población de 25 a 65 años que cuenta con título universitario. Estos indicadores para México se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Porcentaje de población de personas adultas en México (25 a 65 años) que cuenta con el nivel indicado de estudios

Año	Secundaria	Bachillerato	Licenciatura
1997	72.21	14.55	13.24
1998	72.00	14.54	13.46
1999	72.85	13.99	13.16
2000	70.91	14.45	14.64
2001	70.34	14.55	15.11
2002	70.02	14.62	15.36
2003	70.12	14.32	15.55
2004	68.57	14.87	16.57
2005	71.84	15.43	12.72
2006	70.97	15.76	13.26
2007	70.42	16.03	13.55
2008	70.09	16.24	13.67
2009	68.71	16.98	14.31
2010	67.91	17.43	14.65
2011	66.86	18.13	15.01
2012	66.01	18.28	15.71
2013	65.21	18.59	16.20
2014	64.91	19.10	16.00
2015	64.34	19.38	16.28
2016	63.37	19.82	16.82
2017	62.34	20.24	17.42

Fuente: elaboración propia con datos de la OCDE (2019).

Como se aprecia, y por construcción de los indicadores, la tendencia en la reducción del porcentaje de personas que como máximo cuentan con educación secundaria entre los años 1997 y 2017 se compensa con el incremento de la población que cuenta con bachillerato o licenciatura. No obstante, a pesar de los resultados positivos, al comparar la situación de

México con el resto de los países de la OCDE se encuentran datos desfavorables: México es el país con la mayor proporción de personas que sólo cuentan con escolaridad de secundaria (62.3 por ciento), cuando el promedio para los países miembros es de 20.7 por ciento; asimismo, México ocupa el segundo lugar entre los países con menor proporción de personas

que cuentan con escolaridad de bachillerato (20.2 por ciento), cuando el promedio para la OCDE es de 42.8 por ciento; por último, México es el país con la menor cantidad de personas que cuentan con licenciatura (17.4 por ciento), mientras que el promedio para la OCDE es de 36.9 por ciento. También puede notarse que en el periodo 1997-2017, en varios de los países asociados, excepto en México, se modificaron sustancialmente estos indicadores; por ejemplo, en el periodo se redujo 20 puntos porcentuales la cantidad de población con sólo secundaria y aumentó en 15 por ciento la cantidad de la población con estudios de licenciatura.

EL REZAGO EDUCATIVO EN MÉXICO

En México, esta condición se estima a partir de la Norma de Escolaridad Obligatoria del Estado Mexicano (NEOEM), propuesta en el año 2010 por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) al Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Se considera que están en rezago educativo las personas que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones: 1) tiene de 3 a 15 años de edad, no cuenta con la

educación básica obligatoria y no asiste a algún centro educativo formal; 2) nació antes de 1982 y no cuenta con la educación básica obligatoria vigente en su momento, es decir, la primaria completa; 3) nació a partir de 1982 y no cuenta con el nivel de educación obligatoria, es decir, la secundaria completa (CONEVAL, 2010).

Esta propuesta para la definición del rezago educativo se utilizó primeramente como parte de la conceptualización de la pobreza en nuestro país, y toma como base la legislación nacional que precisa los niveles de escolaridad obligatoria. La definición de pobreza multidimensional del CONEVAL (2010) indica que es la situación en que se encuentran las personas cuyos ingresos son insuficientes para satisfacer sus necesidades y presenta al menos una carencia en: rezago educativo, acceso a servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de vivienda, servicios básicos en la vivienda, y alimentación.

Las estimaciones sobre la situación de educación en personas adultas en el país elaboradas por instituciones nacionales son menos alentadoras que las realizadas por los organismos internacionales de la ONU. Como se mostró en las Tablas 1 y 2, la tasa de alfabetización

Tabla 4. Población en México con rezago educativo

Año	Población	Población atendida registrada
2005	33,720,185	2,613,505
2006	33,448,163	2,909,943
2007	33,184,191	2,291,853
2008	32,916,096	2,409,719
2009	32,612,037	2,397,017
2010	32,627,412	2,159,504
2011	32,550,714	2,123,788
2012	32,338,926	2,193,217
2013	32,092,865	2,117,109
2014	31,784,016	2,250,000
2015	31,474,779	2,400,000
2016	30,840,836	—
2017	30,472,271	—

Fuente: Reglas de Operación del Programa Educación para Adultos (INEA), Proyecciones de Población de CONAPO 2005-2050 y Encuesta Nacional de Hogares (ENH).

entre jóvenes de 15 a 24 años es de 99 por ciento de la población, y la tasa de alfabetización en personas de 15 años o más es de 95 por ciento, ambos datos para el año 2016. No obstante, si se consideran los datos de CONAPO, de la Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) del INEGI, así como las propias estimaciones de la Secretaría de Educación Pública que miden el rezago educativo, se observa que éste representa en la actualidad 30 por ciento de la población, incluyendo a la población de 15 años y más sin escolaridad o sin primaria o secundaria concluida.

De acuerdo con el INEA, y a partir del Censo de Población 2010, de los 32 millones de personas en rezago educativo en ese año, 7 por ciento era analfabeta, 12 por ciento no contaba con primaria concluida y 21 por ciento no tenía concluida la educación secundaria; esto implica que 40 por ciento de la población de 15 años y más presentaba rezago educativo. En ese año las cinco entidades con mayor rezago eran: Chiapas (con 58.5 por ciento de su población de 15 años y más), Oaxaca (56.3 por ciento), Michoacán (53.2 por ciento), Guerrero (52.2 por ciento) y Veracruz (49.7 por ciento). En contraste, las cinco entidades en mejor situación eran: Distrito Federal (25.2 por ciento), Nuevo León (28.8 por ciento), Quintana Roo (32.5 por ciento), Sonora (32.7 por ciento) y Coahuila (33.2 por ciento). Las estimaciones del INEA para el año 2018 indican una disminución importante del rezago educativo. Se encuentra en esta situación 31.2 por ciento de la población de 15 años o más; las entidades con mayor y menor porcentaje de población en esta situación son las mismas: Chiapas (47.9 por ciento), Oaxaca (45.4 por ciento), Michoacán (44.2 por ciento), Guerrero (43.6 por ciento) y Veracruz (41 por ciento); en contraste se hallan: Ciudad de México (18.1 por ciento), Nuevo León (21.3 por ciento), Sonora (22.6 por ciento), Coahuila (22.7 por ciento) y Quintana Roo (23.9 por ciento).

No obstante, hay que señalar que la apreciación de los resultados cambia si se considera la población total y el porcentaje en ésta de la población de 15 años y más. En el año 2010,

la población total del país se estimaba en 113 millones 748 mil 671 personas, de las cuales el grupo de edad referido se constituía por 78 millones 423 mil 336 personas, es decir, 68.9 por ciento de la población, lo que representa 28 por ciento de la población total en rezago educativo. En el año 2018, la población total se estima en 125 millones 527 mil 797 personas, de las cuales 92 millones 063 mil 410, el 73.34 por ciento tiene 15 años o más; se encuentra en rezago educativo el 22.9 por ciento de la población total.

Es de suponer que la mayor distribución de recursos se orienta a las entidades donde es más grave el problema y que el éxito de los programas destinados a abatir este rezago se visualizaría precisamente en esas entidades. Aunque en la siguiente sección se examinan los criterios para la distribución de los recursos, lo que resalta simplemente comparando las cifras de 2010 y 2018 es que entidades con características muy distintas redujeron más su porcentaje de personas de 15 años y más con rezago educativo: Chiapas, Oaxaca, Sonora y Coahuila. Al respecto habría que considerar también cómo cambiaron en esos años su población total y su población de 15 años y más.

PROGRAMAS Y PRESUPUESTO PÚBLICO DESTINADO A LA EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

En México, la política educativa para las personas adultas se coordina a través del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), organismo descentralizado de la administración pública federal, creado en agosto de 1981 con el objetivo de “promover, organizar e impartir educación básica para adultos” (SEP, 1981). En el año 2012 se reformó el decreto de creación del INEA y se establecieron los siguientes objetivos:

Promover y realizar acciones para organizar e impartir la educación para adultos, a través de la prestación de los servicios de alfabetización, educación primaria, educación secundaria,

la formación para el trabajo y las demás que determinen las disposiciones jurídicas y los programas aplicables apoyándose en la participación y la solidaridad social (SEP, 2012, s/p).

De acuerdo con las reglas de operación (ROP) para el ejercicio fiscal 2019 (SEP, 2019, s/p), el INEA tiene como objetivos:

Promover y realizar acciones para organizar e impartir la educación para niños y jóvenes

de 10 a 14 años y personas de 15 años o más a través de los servicios de alfabetización, educación primaria, educación secundaria, la formación para el trabajo, la acreditación y certificación a través del PEC y los demás que determinen las disposiciones y los programas aplicables apoyándose en la participación.

En la Tabla 5 se presenta un comparativo de los programas del INEA desde los años en que fueron publicadas sus ROP.

Tabla 5. Comparativo del contenido de las reglas de operación del INEA, 2010-2019

Objetivos específicos	Población objetivo y cobertura	Programas e instrumentos
Reglas de operación 2010, 2011		
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar la conclusión de la educación básica para que los beneficiarios superen su condición de rezago educativo. • Elevar el nivel educativo de la población beneficiaria. • Propiciar un balance favorable entre los beneficiarios del Programa que concluyen secundaria con respecto a la población que se incorpora anualmente al rezago educativo. • Formar y actualizar a figuras operativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Población de 15 años o más que requieran servicios educativos en alfabetización, primaria o secundaria y de 10 a 14 años de edad que no asisten a la escuela y no cuentan con educación primaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Sus variantes son: 10-14, para hispanohablantes, e indígena bilingüe (MIB). • Se ofrece material en las variantes: impreso, cursos electrónicos, MEVyT virtual, MEVyT en línea y MEVyT en Braille. • Acreditación y certificación de estudios de primaria o secundaria.
Reglas de operación 2012		
<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar que la población de 15 años y más en rezago educativo concluya su educación básica. • Elevar el nivel educativo de la población beneficiaria. • Propiciar un balance favorable entre los beneficiarios del Programa que concluyen secundaria con respecto a la población que se incorpora anualmente al rezago educativo. • Propiciar el empoderamiento de la población atendida. • Formar y actualizar a figuras solidarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Población de 15 años o más que no sabe leer o escribir, o que no tuvo oportunidad de cursar y concluir su educación primaria o secundaria 	<ul style="list-style-type: none"> • Programa (versión 2013): Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Sus variantes son: 10-14, población hispanohablante, indígena bilingüe (MIB). • Se ofrece material en las variantes: impreso, cursos electrónicos, MEVyT virtual, MEVyT en línea y MEVyT en Braille. • Acreditación y certificación de estudios de primaria o secundaria.

Tabla 5. Comparativo del contenido de las reglas de operación del INEA, 2010-2019

(continuación)

Objetivos específicos	Población objetivo y cobertura	Programas e instrumentos
Reglas de operación 2013		
<ul style="list-style-type: none"> Otorgar servicios educativos gratuitos de alfabetización, primaria y secundaria con el MEVyT para que la población de 15 años y más con rezago educativo concluya su educación básica. 	<ul style="list-style-type: none"> Población de 15 años y más en condición de rezago educativo 	<ul style="list-style-type: none"> Programa: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Sus variantes son: 10-14, Braille, población hispanohablante, indígena bilingüe (MIB). Acreditación y certificación de estudios de primaria o secundaria.
Reglas de operación 2014, 2015, 2016		
<ul style="list-style-type: none"> Reducir la población en condiciones de analfabetismo. Abatir el incremento anual del rezago educativo. Reducir porcentualmente el rezago educativo. 	<ul style="list-style-type: none"> Población de 15 años o más que no sabe leer o escribir, que no han cursado o concluido la educación primaria o secundaria. Personas de 10 a 14 años que por extra-edad no han podido estudiar la educación primaria. Personas víctimas directas e indirectas de delitos (de acuerdo con la Ley General de Víctimas). 	<ul style="list-style-type: none"> Programa: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Sus variantes son: primaria 10-14, hispanohablante, indígena bilingüe (MIB), indígena bilingüe urbano (MIBU) y Braille. Acreditación y certificación de estudios de primaria o secundaria.
Reglas de operación 2017, 2018, 2019		
<ul style="list-style-type: none"> Reducir el rezago educativo en la población hispanohablante. Reducir la desigualdad social a través de la certificación de conocimientos para personas de 15 años o más mediante la acreditación de la educación primaria y secundaria. Ofrecer educación primaria para personas de 10 a 14 años en situación de vulnerabilidad que no pueden incorporarse al sistema educativo regular. Brindar educación a personas en situación de vulnerabilidad (indígenas, adultas mayores, repatriadas, retornadas, ciegas o débiles visuales, entre otras). 	<ul style="list-style-type: none"> Población mexicana en situación de rezago educativo (residente en México o en el extranjero). Personas de 15 años o más que no sepan leer ni escribir, o que no hayan iniciado o concluido la educación primaria o secundaria; personas de 15 años o más que aun cuando cuenten con los conocimientos equivalentes a primaria o secundaria no cuenten con comprobantes oficiales; y personas de entre 10 y 14 años de edad que por encontrarse en situación de vulnerabilidad no pueden incorporarse al sistema educativo regular. 	<ul style="list-style-type: none"> Programa: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT). Sus variantes son: primaria 10-14, hispanohablante, indígena bilingüe (MIB), indígena bilingüe urbano (MIBU), ciegos o débiles visuales, personas adultas mayores. Programa: Opción de acreditación de primaria y secundaria (PEC) a través de examen único y portafolio de evidencias.

Fuente: elaboración propia con base en las reglas de operación del programa (SEP, 2002; 2009; 2010; 2011; 2012; 2013; 2014a; 2014b; 2015; 2016b; 2017b; 2018; 2019).

En la Tabla 5 se distingue que desde 2010 hasta la fecha se han conservado prácticamente sin cambios los dos programas de base: el Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVyT) y la certificación de estudios de primaria y secundaria; en cambio, los objetivos particulares asociados y la población a la que

se dirigen los programas sí han variado. Un cambio sustancial en los objetivos ocurrió en el año 2017, cuando se introdujeron algunos criterios del enfoque de derechos humanos, en este caso, la inclusión explícita de las personas en situación de vulnerabilidad a los programas. De la misma forma, la cobertura

del programa se ha ido ampliando con la finalidad de ser más inclusiva.

Es importante subrayar que 100 por ciento del presupuesto del INEA corresponde a gasto corriente, pero conviene resaltar los cambios ocurridos en la distribución de estos recursos. Entre los años 2010 y 2013, de acuerdo con las ROP, solamente se otorgaban apoyos educativos a los beneficiarios directos, pero no estímulos económicos. Desde el 2014 y hasta el 2018, los apoyos para los beneficiarios consistían en la oferta de servicios educativos, materiales didácticos, apoyos monetarios para cubrir los costos de acreditación y, en algunos casos, por la conclusión de ciclos de alfabetización. Nuevamente, en la versión 2019, los “educandos” inscritos en el programa solamente reciben beneficios en especie consistentes en los materiales educativos y de acreditación.

Por otra parte, las personas que fungen como figuras solidarias, en las que recae la operación del programa, reciben recursos económicos de apoyo; es de destacar que cada año varía la cantidad de figuras solidarias: entre los años 2012 y 2014 hubo una tendencia a su reducción, de manera que, en este último año, sólo se reconocían cinco tipos de figuras, pero del año 2015 al 2019 se fue incrementando hasta llegar, en 2019, a 47 figuras solidarias distintas. Es interesante observar que los criterios para el otorgamiento de los apoyos a las personas que operan los programas también han variado: en 2012 y 2013, el criterio de base era la productividad y los resultados obtenidos, es decir, los recursos económicos se otorgaban en función del número de personas atendidas o asesoradas que hubieran acreditado un examen o un ciclo de alfabetización; en cambio, a partir del año 2014 el recurso se distribuye por el servicio proporcionado, sin considerar los resultados obtenidos.

Con relación al creciente personal de operación del programa, es importante destacar que, si bien puede argumentarse que esto contribuye a fortalecer la solidaridad y participación social, también es cierto que puede afectar

el logro de objetivos, así como constituir un factor de disolución y dispersión de recursos porque los fondos económicos tangibles se distribuyen directamente entre quienes se dedican a la operación del programa, y no entre la población objetivo. En resumen, se observa que, con el tiempo, el logro del objetivo central del programa deja de estar asociado directamente a un estímulo económico, tanto por parte del beneficiario como de parte de quien participa en la operación; es decir, se otorga el recurso independientemente de los resultados.

Respecto de la estructura del gasto público, los recursos que se destinan al INEA se dirigen para su ejercicio en la Ciudad de México. Para las entidades federativas, el presupuesto que administra el INEA se canaliza a través del Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos (FAETA). Este fondo lo integran dos componentes: los dirigidos al Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) y al Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA). La distribución y el ejercicio de los recursos del FAETA están regulados por la Ley de Coordinación Fiscal (LCF), promulgada en 1978, que establece los procedimientos y criterios para la distribución de las participaciones federales a las entidades federativas, municipios y demarcaciones territoriales. El FAETA se creó con la reforma a la LCF del 31 de diciembre de 1998 y desde entonces se estableció que las reglas para la distribución del presupuesto se publicarían oportunamente en el *Diario Oficial de la Federación*.

De acuerdo con el CONEVAL (2011), de los ocho fondos existentes que integran el Ramo 33 y se reglamentan bajo la LCF, durante el periodo 2000 al 2009, entre 55 y 60 por ciento de los recursos se destinaban al Fondo de Aportaciones a la Educación Básica y Normal (FAEB), alrededor de 12 por ciento al Fondo de Aportaciones a los Servicios de Salud (FASSA), 10 por ciento al Fondo de Aportaciones para la Infraestructura Social (FAIS) y otro 10 por ciento al Fondo de Aportaciones para el

Fortalecimiento de los Municipios y las Demarcaciones Territoriales del Distrito Federal (FAFM). Solamente alrededor de 1.2 por ciento se destinaba al FAETA. Si se considera el Presupuesto de Egresos de la Federación para el año 2019, se observa que para el Ramo 33 se destinaron 735 mil millones 758 millones 572 mil 815 pesos, de los cuales el Fondo de Aportaciones para la Nómina Educativa y Gasto Operativo (FONE) concentra más de 51 por ciento,³ el FASSA 13.5 por ciento, el FORTAMUN 11.45 por ciento⁴ y el FAIS 11.3 por ciento, mientras que el FAETA sólo 0.9 por ciento.

Es importante señalar que, desde su creación, y hasta la fecha, han ocurrido al menos tres cambios en las fórmulas de cálculo para el otorgamiento de recursos para el FAETA. Hasta el año 2016, la ecuación para la determinación de recursos por entidad era:

$$\sum_{(i=1)}^{(i=32)} I_i = 1, I = pRZ + qAE + sED \quad (1)$$

Donde I es el índice de asignación que corresponde a cada estado; RZ representa el rezago educativo y el índice de marginación de la entidad respecto a los niveles existentes en el país; AE es una aportación independiente a la entidad; y ED representa la eficiencia operativa y el desempeño académico de la entidad respecto al resto del país (SEP, 2016a).

Para el ejercicio fiscal 2017, la fórmula de cálculo se modificó a:

$$\sum_{(i=1)}^{(i=32)} I_i = 1, I_i = aIRE_i + bIEPC_i + cICA_i$$

$$a = 0.405544044, b = 0.352876461,$$

$$c = 0.241579495, a + b + c = 1 \quad (2)$$

Donde a , b y c son ponderadores definidos; IRE es un indicador del rezago educativo de la entidad respecto al resto de las entidades; y $IEPC$ es un indicador de eficiencia en la plaza comunitaria de la entidad respecto al resto del país. La eficiencia se estima por el número de

usuarios que concluyeron un nivel educativo (inicial, primaria o secundaria); e ICA es un indicador de capacitación de los asesores educativos de la entidad respecto al resto del país que se estima a partir del número de asesores que cuentan con más de un año de experiencia en formación continua (SEP, 2017a).

A partir del ejercicio fiscal 2018, la fórmula es la siguiente:

$$\sum_{(i=1)}^{(i=30)} I_i = 100, I_{t,i} = aI_{t-1,i} + bRE_{t-1,i}$$

$$+ cPAA_{t-1,i} + dPLAPS_{t-1,i}$$

$$a=0.9741, b=0.6403, c=0.9602, d=0.9827 \quad (3)$$

Donde a , b , c y d son ponderadores definidos; I es el índice de asignación para la entidad en el año anterior $t-1$; RE es la proporción de personas en rezago educativo de la entidad respecto al resto del país; PAA es la proporción de asesores activos en la entidad respecto al resto del país; y $PLAPS$ es la proporción de usuarios en la entidad que concluyeron alguna etapa (alfabetización, primaria o secundaria) respecto al resto del país (SEP, 2018).

De la ecuación (1) se aprecia que sólo la variable RZ asocia el monto presupuestal otorgado a entidades con rezago educativo; AE asigna montos a las entidades sin criterio definido; la variable ED , aunque intenta estimular el desempeño académico, en realidad disminuye los recursos dirigidos a combatir el rezago, precisamente porque premia a las entidades de menor rezago. De la ecuación (2), IRE y el valor del ponderador a consideran el rezago educativo y la variable $IEPC$ favorece a las entidades con menor rezago educativo, mientras que ICA se dirige a fortalecer el número de capacitadores con experiencia. Finalmente, la ecuación (3) especifica que los recursos otorgados para el ejercicio fiscal toman como base el año anterior; los recursos se asignan con una ponderación alta, considerando el presupuesto previo $It-1$; en lugar de

³ EL FONE inicia en el año 2015 y sustituye al FAEB.

⁴ El Fondo de Aportaciones para el Fortalecimiento de los Municipios y de las Demarcaciones Territoriales del Distrito Federal (FORTAMUN) sustituye al anterior FAFM.

considerar a los asesores capacitados, como se hacía previamente, simplemente se considera el número de asesores activos PAA y, como en otros casos, se tiende a premiar a las entidades menos afectadas a través de la variable PLAPS.

Como se observa en la Tabla 6, la distribución de recursos públicos a la educación de personas adultas no mantiene correspondencia en cuanto a su variación con las entidades donde existe mayor rezago educativo; en

Tabla 6. Tasa de variación anual de los recursos otorgados en el presupuesto federal al FAETA y al INEA (porcentajes)

Entidad	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Aguascalientes	-4.83	9.24	-0.18	-1.12	0.98	1.09	-4.24	-1.01
Baja California	-4.87	8.83	-0.68	1.76	0.94	1.78	-4.07	-0.17
Baja California Sur	-5.33	8.65	0.57	-1.41	0.90	1.88	-4.05	-1.29
Campeche	-4.47	7.42	-0.50	-1.60	0.98	0.92	-4.29	-0.97
Coahuila	-3.40	4.95	-0.97	-1.24	1.08	-0.52	-4.66	-0.60
Colima	-5.40	9.27	-0.76	-1.77	0.93	1.98	-4.02	-1.25
Chiapas	-4.12	8.38	-2.00	-1.71	0.96	1.22	-4.21	-0.93
Chihuahua	-4.62	7.62	-1.74	-1.85	0.97	1.30	-4.19	-1.08
Durango	-4.98	7.37	-1.76	-1.88	0.96	1.49	-4.14	-1.21
Guanajuato	-6.65	14.11	1.91	34.66	0.93	1.93	-4.03	-2.24
Guerrero	-3.97	6.67	-2.34	-1.60	1.01	0.61	-4.37	-0.87
Hidalgo	-4.28	7.79	0.32	-1.81	0.98	1.02	-4.26	-0.94
Jalisco	-4.39	7.78	0.33	-1.73	0.99	0.94	-4.28	-2.71
Estado de México	-3.63	7.20	0.08	1.05	1.02	0.55	-4.38	0.61
Michoacán	-4.67	8.86	2.77	-2.15	0.96	1.53	-4.13	0.88
Morelos	-4.67	8.50	0.97	-1.90	0.96	1.36	-4.18	-0.97
Nayarit	-4.60	7.63	-1.62	-1.79	0.98	1.11	-4.24	-0.95
Oaxaca	-4.03	6.75	-1.59	-1.57	1.01	0.50	-4.39	-0.79
Puebla	-4.31	7.81	0.40	-1.64	1.00	0.70	-4.34	-0.79
Querétaro	-5.06	9.67	0.05	2.56	0.94	1.81	-4.07	0.44
Quintana Roo	-4.65	7.42	-0.33	-1.47	0.97	1.26	-4.20	-1.16
San Luis Potosí	-4.20	6.16	-2.23	-1.53	1.01	0.71	-4.34	-0.93
Sinaloa	-4.70	6.81	-2.23	-1.63	0.98	1.03	-4.26	-2.66
Sonora	-4.66	8.59	1.17	-1.90	0.96	1.28	-4.20	-0.99
Tabasco	-3.61	5.88	-2.25	-1.22	1.03	0.19	-4.47	-3.10
Tamaulipas	-4.55	8.42	-0.91	-1.88	0.97	1.26	-4.20	-0.99
Tlaxcala	-4.83	8.10	-1.10	-1.82	0.97	1.29	-4.19	-1.07
Veracruz	-3.60	6.17	-2.00	-1.41	1.03	0.04	-4.51	-0.70
Yucatán	-4.41	7.96	-0.84	-1.76	0.97	1.17	-4.23	-1.00
Zacatecas	-4.40	6.66	-1.66	-1.66	0.99	0.87	-4.30	-1.05
Ciudad de México INEA	7.51	-1.37	-5.26	0.24	37.62	-0.25	-31.51	-0.04

Nota: tasas calculadas a partir del Presupuesto de Egresos de la Federación en pesos constantes.

Fuente: elaboración propia con datos de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

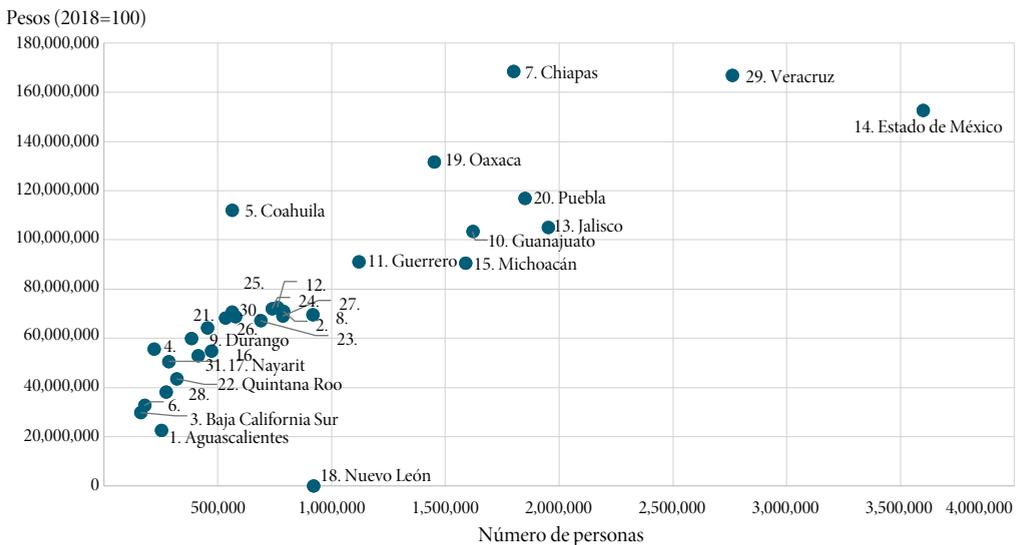
todos los casos se producen recortes o incrementos del gasto. Por ejemplo, en los años 2011 y 2017 se manifiesta una reducción semejante en el gasto en todas las entidades, de la misma forma que en los años 2015 y 2016 se observa un aumento mínimo. Nuevo León es la única entidad que no recibe recursos del FAETA.

En la Gráfica 1 se ilustra la relación entre el presupuesto público destinado a la educación de las personas adultas a través del FAETA y el número de personas con rezago educativo. Esta gráfica corresponde a los datos del año 2018; sin embargo, desde años previos se mantenía una distribución similar de recursos. Esto sugiere que, si bien se destinan más recursos a las entidades donde es mayor el rezago educativo —considerando el número de personas en esta situación— el presupuesto se diluye o no se ejerce de forma eficaz.

El hecho de que año tras año, las mismas entidades federativas mantengan sus niveles de rezago educativo se explica por múltiples factores. Con la evidencia mostrada aquí, tanto

el volumen de recursos públicos como su distribución son también factores que contribuyen a explicar este problema. Los datos empíricos muestran que el presupuesto público no se ha incrementado continuamente, incluso en varios años se ha reducido, aun cuando se supone que los recursos destinados a la educación, así como ocurre en la salud, no deberían disminuirse por ser éstas las bases del desarrollo social; además está el principio de no regresión, por el cual los gobiernos se comprometen a realizar el máximo uso posible de recursos para garantizar los derechos humanos. Otra de las causas que propicia la permanencia del rezago educativo es la forma como se ejercen los recursos. Si en su totalidad se trata de gasto corriente y se concentra en gasto de operación para el pago de las figuras de apoyo, habría que reconsiderar esta distribución del presupuesto porque parecería que no se beneficia a la población objetivo del programa, sino más bien a quienes lo operan.

Gráfica 1. Relación entre presupuesto otorgado al FAETA (educación para adultos) y el número de personas en rezago educativo por entidad federativa (datos de 2018)



Nota: 1: Aguascalientes; 2: Baja California; 3: Baja California Sur; 4: Campeche; 5: Colima; 6: Coahuila; 7: Chiapas; 8: Chihuahua; 9: Durango; 10: Guanajuato; 11: Guerrero; 12: Hidalgo; 13: Jalisco; 14: Estado de México; 15: Michoacán; 16: Morelos; 17: Nayarit; 18: Nuevo León; 19: Oaxaca; 20: Puebla; 21: Querétaro; 22: Quintana Roo; 23: San Luis Potosí; 24: Sinaloa; 25: Sonora; 26: Tabasco; 27: Tamaulipas; 28: Tlaxcala; 29: Veracruz; 30: Yucatán; 31: Zacatecas. Se excluye a la Ciudad de México que recibe presupuesto del INEA.

Fuente: elaboración propia con datos de SHCP (2019) e INEGI (2018).

CONCLUSIONES

En este trabajo se ha examinado la situación de escolaridad de las personas adultas en México a partir de los programas oficiales que buscan abatir el rezago. La percepción del problema, así como la identificación de sus causas y consecuencias es muy heterogénea porque depende de la información disponible, del enfoque de estudio, y también de la conceptualización de las variables involucradas.

El acceso a la educación es un derecho humano y por lo tanto su ejercicio efectivo es una obligación de los Estados. En particular, destaca el caso de la educación de las personas adultas porque se trata de un sector de la población que puede encontrarse en rezago educativo por circunstancias de vulnerabilidad. Mantener esa condición conlleva a reproducir la vulnerabilidad y la marginación económica y social.

Vista desde el ámbito internacional, la situación para México es alentadora. El principal consenso es que hay logros importantes en alfabetización, aunque persiste cierto rezago educativo en la educación básica. No obstante, si se examinan los datos nacionales se encuentra que, aunque hay una reducción en la magnitud del rezago educativo (entendido como la población de 15 años o más que se encuentra en situación de analfabetismo o sin primaria o secundaria completada), el problema está muy lejos de reducirse de modo significativo. En 12 años, de 2005 a 2017, tan sólo superaron la condición de rezago educativo poco más de 3 millones de personas de los 30 millones reconocidos.

Asimismo, hay otros indicadores que muestran pocos avances en las condiciones

del sistema de educación básica, como son la eficiencia terminal en educación primaria y la eficiencia terminal en educación secundaria; pero, sobre todo, los indicadores de logro, de comprensión y habilidades en lenguaje, comunicación y matemáticas, a través de las pruebas Excale y PLANEA, en las que se observa que más de la mitad de la población escolar se ubica en niveles de suficiencia básica.

Aunque se reconoce que la condición de rezago educativo se debe a múltiples factores, en esta investigación se examinó, como explicación de los resultados, tanto el reducido volumen como la ineficaz distribución de los recursos presupuestales a los programas de educación para adultos. Específicamente se identificaron los siguientes factores: a) la cantidad de recursos de desarrollo social correspondientes al Ramo 33 del presupuesto federal que se destina a la educación para adultos es muy reducida, entre el 0.9 y el 1.2 por ciento de lo que se destina al ramo; b) si bien, a las entidades que muestran mayor rezago educativo les corresponde mayor presupuesto, éste se diluye en gastos de operación, principalmente en pago a capacitadores y facilitadores, independientemente de los resultados logrados; esto implica que no existan alicientes para disminuirlo, y se evidencia en el hecho de que las entidades con mayor rezago siempre han sido las mismas; c) los recursos asignados a las entidades también se dispersan cuando se premia a aquellas que muestran los mejores indicadores; de acuerdo con los criterios de distribución del FAETA, una proporción de los recursos se asigna a las entidades con mejor desempeño académico.

REFERENCIAS

- CEPAL (2018), "Datos y estadísticas", en: <https://www.cepal.org/es/datos-y-estadisticas> (consulta: 10 de diciembre de 2018).
- CIDH (1988), *Protocolo de San Salvador. Protocolo adicional a la Convención Americana en Materia de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, San Salvador, OEA.
- CONAPO (2019), *Proyecciones de población 2005-2050*, en: <https://datos.gob.mx/busca/dataset/proyecciones-de-la-poblacion-de-mexico-y-de-las-entidades-federativas-2016-2050> (consulta: 10 de marzo de 2018).
- CONVAL (2010, 16 de junio), "Lineamientos y criterios generales para la definición, identificación y

- medición de la pobreza”, *Diario Oficial de la Federación*, en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5146940&fecha=16/06/2010&cod_diario=230058 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- CONEVAL (2011), *El Ramo 33 en el desarrollo social en México: evaluación de ocho fondos de política pública*, México, CONEVAL.
- Gobierno de México-SEGOB (1993), “Decreto que declara reformados los artículos 30. y 31, fracción I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, 5 de marzo de 1993, México, en: https://www.dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4721720&fecha=05/03/1993&cod_diario=203519 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEGOB (2002), “Decreto por el que se adiciona el artículo 30. en su párrafo primero, fracciones III, V y VI, y el artículo 31, en su fracción I de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos”, *Diario Oficial de la Federación*, 12 de noviembre de 2002, México, en: https://www.scjn.gob.mx/sites/default/files/cpnum/decretos_reformas/2016-12/00130170.pdf (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (1981), “Decreto por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de agosto de 1981, México, en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=4683234&fecha=31/08/1981&cod_diario=201788 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2002), “Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de agosto de 1981, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5265171&fecha=23/08/2012 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2009), “Reglas de operación de los programas Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y Modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA)”, *Diario Oficial de la Federación*, 24 de diciembre de 2009, México, en: http://dof.gob.mx/website/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5126288&fecha=24/12/2009&cod_diario=225788 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2010), “Reglas de operación de los programas Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y Modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA)”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2010, México, en: http://dof.gob.mx/nota_to_imagen_fs.php?codnota=5173122&fecha=30/12/2010&cod_diario=234368 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2011), “Reglas de operación de los programas Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y Modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA)”, *Diario Oficial de la Federación*, 30 de diciembre de 2011, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5228692&fecha=30/12/2011 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2012), “Decreto por el que se reforma el diverso por el que se crea el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos publicado el 31 de agosto de 1981”, *Diario Oficial de la Federación*, 23 de agosto de 2012, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5265171&fecha=23/08/2012 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2013), “Reglas de operación de los programas Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) y Modelo de educación para la vida y el trabajo (INEA)”, *Diario Oficial de la Federación*, 25 de febrero de 2013, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5288866&fecha=25/02/2013 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2014a), “Reglas de operación del programa Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2014”, *Diario Oficial de la Federación*, 10 de abril de 2014, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5340114&fecha=10/04/2014 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2014b), “Reglas de operación del programa Atención a la demanda de educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2015”, *Diario Oficial de la Federación*, 24 de diciembre de 2014, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5377275&fecha=24/12/2014 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2015), “Reglas de operación del programa Educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2016”, *Diario Oficial de la Federación*, 27 de diciembre 2015, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5421437&fecha=27/12/2015 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2016a), “Aviso mediante el cual se dan a conocer las fórmulas, así como las variables consideradas para la distribución de los recursos correspondientes a la prestación de servicios de educación para adultos previstos en el Fondo de Apoyos para la Educación Tecnológica y de Adultos para el ejercicio fiscal de 2016”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de enero de 2016, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5423989&fecha=29/01/2016 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2016b), “Reglas de operación del programa Educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2017”, *Diario Oficial de la Federación*, 28 de diciembre de 2016, México, en: <http://dof.gob.mx/>

- [nota_detalle.php?codigo=5467925&fecha=28/12/2016](#) (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2017a), “Aviso mediante el cual se dan a conocer las fórmulas, así como las variables consideradas para la distribución de los recursos correspondientes a la prestación de servicios de educación para adultos previstos en el Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos para el ejercicio fiscal de 2017”, *Diario Oficial de la Federación*, 31 de enero de 2017, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5470405&fecha=31/01/2017 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2017b), “Reglas de operación del programa Educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2018”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de diciembre de 2017, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5509752&fecha=29/12/2017 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2018), “Aviso mediante el cual se dan a conocer las fórmulas, así como las variables consideradas para la distribución de los recursos correspondientes a la prestación de servicios de educación para adultos previstos en el Fondo de Aportaciones para la Educación Tecnológica y de Adultos para el ejercicio fiscal de 2018”, *Diario Oficial de la Federación*, 29 de enero de 2018, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5511609&fecha=29/01/2018 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SEP (2019), “Reglas de operación del programa Educación para adultos (INEA) para el ejercicio fiscal 2019”, *Diario Oficial de la Federación*, 8 de marzo de 2019, México, en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5552314&fecha=08/03/2019 (consulta: 29 de marzo de 2018).
- Gobierno de México-SHCP (2019), “Estadísticas oportunas de finanzas públicas”, México, en: http://www.hacienda.gob.mx/POLITICAFINANCIERA/FINANZASPUBLICAS/Estadisticas_Oportunas_Finanzas_Publicas/Paginas/unica2.aspx (consulta: 10 de marzo de 2018).
- INEGI (2018), “Encuesta Nacional de los Hogares (ENH) 2017”, en: <https://www.inegi.org.mx/programas/enh/2017/> (consulta: 10 de marzo de 2018).
- INFANTE Roldán, María Isabel y María Eugenia Letelier Gálvez (2013), “La alfabetización de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe: análisis de los principales programas”, documento de proyecto, Santiago de Chile, CEPAL.
- JONES, Lauren Ila y Carlos Alberto Torres (2010), “Struggles for Memory and Social-Justice Education in Latin America”, *Development in Practice*, vol. 20, núm. 4-5, pp. 567-578.
- MARTÍN del Campo, Adrián Frausto (2017), “El rezago educativo total y su atención en México”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, vol. 47, núm. 2, pp. 41-58.
- MARTÍNEZ Rizo, Felipe (coord.) (2015), *Las pruebas ENLACE y EXCALE. Un estudio de validación*, México, INEE.
- NÚÑEZ Barboza, Marianela (2005), “El rezago educativo en México: dimensiones de un enemigo silencioso y modelo propuesto para entender las causas de su propagación”, *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 2, pp. 29-70.
- OCDE (2019), “Statistical Resources”, en: <https://data.oecd.org/> (consulta: 11 de enero de 2019).
- ONU (2010), *Objetivos de Desarrollo del Milenio. El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*, Santiago de Chile, ONU.
- ONU-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR) (1966), *Pacto internacional de los derechos económicos sociales y culturales*, Nueva York, ONU.
- ONU-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR) (1979), *Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer*, Nueva York, ONU.
- ONU-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR) (1989), *Convención sobre los Derechos del Niño*, Nueva York, ONU.
- ONU-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR) (1999), *Observación General No. 11. Planes de acción para la enseñanza primaria (artículo 14)*, Nueva York, ONU.
- ONU-Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos (OHCHR) (2000), *Observación General No. 13. El derecho a la educación (artículo 13)*, Nueva York, ONU.
- RIVERA Ferreiro, Lucía y Marcelino Guerra Mendoza (2005), “Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar”, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 1, pp. 503-511.
- SIODM (2018), “Objetivos de Desarrollo del Milenio”, México, en: <http://agenda2030.mx/#/home> (consulta: 29 de marzo de 2018).
- UNESCO (1990), *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, París, ONU.
- UNESCO (2018), “Data for the Sustainable Development Goals”, París, ONU, en: <http://uis.unesco.org/> (consulta: 10 de diciembre de 2018).

Factores asociados a la brecha de género en lectura entre estudiantes de establecimientos de enseñanza secundaria en Chile

SYLVIA CONTRERAS-SALINAS* |
ROBERTO CELEDÓN BULNES***

JOSÉ OLAVARRÍA ARANGUREN** |
RODRIGO MOLINA GUTIÉRREZ****

Este artículo presenta los resultados de una investigación sobre brecha de género en 10 establecimientos mixtos de enseñanza secundaria en Chile. Su objetivo es analizar los factores que permitieron mejorar los resultados de aprendizaje de lenguaje y lectura de los estudiantes varones y reducir la brecha de género. Se utilizó metodología cualitativa, estudio de casos múltiples y análisis integrado del conjunto de casos, con el fin de destacar similitudes y diferencias. Un hallazgo central es que tanto en los establecimientos en que se redujo la brecha, como en los que se mantuvo o aumentó, los resultados no se pueden atribuir a una decisión institucional de incorporar políticas y prácticas que afecten el orden de género y las brechas; los establecimientos que lograron reducirla reafirman dicho orden en sus prácticas, al estimular la competencia entre los estudiantes varones y al inculcar el respeto por las disposiciones escolares y familiares.

This article presents the results of an investigation on gender gap carried out in 10 coed secondary schools in Chile. Our aim is to analyze the factors that made it possible to improve language and reading learning in male students, thus reducing the gender gap. Qualitative methodology, multiple case study and integrated analysis were used in order to highlight similarities and differences. One of our central findings was that neither in the schools in which the gap was reduced, nor in those in which it was maintained or increased, these results can be attributed to institutional decisions, policies or practices focused on tackling gender gaps and inequities; moreover the schools that managed to reduce the reading gap reaffirm existing gender inequities by stimulating competition among male students and by instilling respect for school and family regulations.

Palabras claves

Jóvenes
Aprendizaje
Competencia lectora
Diferencias de género
Educación secundaria

Keywords

Youths
Learning
Reading competence
Gender inequality
Secondary education

Recepción: 6 de agosto de 2018 | Aceptación: 2 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59013>

* Académica del Departamento de Educación de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Doctora en Pedagogía de la Diversidad Sociocultural. Líneas de investigación: intersección infancias; género; educación; diversidad. Publicación reciente: (2019, en coautoría con P. Miranda-Arredondo y M. Ramírez-Pavelic), "Los tropos como figuras de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial", *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, núm. 64, pp. 68-81. DOI: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000100068>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2297-2399>. CE: Sylvia.contreras.s@usach.cl

** Investigador de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile). Doctor en Ciencias Sociales. Publicación reciente: (2019), "Orden de género: familia y masculinidad en Chile. Rupturas y continuidades. Una interpretación", en A. Téllez, J. Eloy y J. Sanfélix (eds.), *Masculinidades igualitarias y alternativas. Procesos, avances y reacciones*, Valencia, Diáspora/Torant Humanidades, pp. 165-184. CE: jose.olavarría.a@gmail.com

*** Director ejecutivo de la Fundación Crea Equidad (Chile). Magister en Gestión y Políticas Públicas. Línea de investigación: familia, niñez, género y masculinidades. Publicación reciente: (2018), "Garantías normativas e institucionales en materia de educación y género en Chile", *Saberes Educativos*, núm. 1, pp. 7-30. CE: roberto.celedon@creaequidad.cl

**** Profesor de la Universidad de Santiago de Chile (Chile). Doctor en Ciencias Sociales. Líneas de investigación: cuerpos y emociones; construcción de masculinidades; tránsito juventud-adulterz; paternidades. Publicaciones recientes: (2011), "El padre adolescente, su relación parental y de pareja", *Última Década*, núm. 35, pp. 89-110, en: <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/35.4-Rodrigo-Molina.pdf>. CE: Rodrigo.Molina@creaequidad.cl

INTRODUCCIÓN¹

Desde una perspectiva global e internacional, el rendimiento académico de los estudiantes varones varía de país en país; sin embargo, se ha constatado en distintas mediciones de pruebas estandarizadas internacionales una brecha de género a favor de las mujeres en lenguaje, y otra a favor de los hombres en matemáticas. Específicamente en Chile, los estudiantes varones tienen mejores resultados en ciencias y matemáticas y un rendimiento 23 puntos más bajo que las mujeres en lenguaje, según el Programa PISA² para la Evaluación Internacional de Alumnos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2014). Si bien estos resultados han mejorado considerablemente, aún se mantiene la tendencia (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Comparativamente con otros países, la brecha de género en lenguaje en Chile no es de las más altas, sin embargo, la persistencia de esta diferencia ha llevado a preguntar por los factores culturales, sociales y psicológicos que están detrás de estos resultados.

En este contexto, la constatación empírica de que existen diferencias de género en el rendimiento académico en la asignatura de lenguaje a favor de las estudiantes mujeres es internacional. En España, un estudio que midió variables cognitivo-motivacionales³ en estudiantes entre 14 y 18 años de edad concluyó que las mujeres obtienen más altas calificaciones en lenguaje, además de presentar menos dependencia a la motivación extrínseca, responsabilizarse más de sus fracasos y utilizar más las estrategias de procesamiento de información (Cerezo y

Casanova, 2004). Asimismo, distintas pruebas estandarizadas aplicadas a nivel internacional (ej. PISA) muestran que el rendimiento de las estudiantes mujeres en lenguaje y lectura supera los puntajes de los hombres en todos los países participantes (Backhoff, *et al.*, 2005; Francis y Skelton, 2005; INEE, 2012; 2015).

En América Latina, una importante medición que confirma esta tendencia fue el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (LLECE, 2006;⁴ UNESCO-OREALC, 2016), que evaluó a los alumnos de tercero y sexto de primaria (a los 8 y 12 años de edad) de 16 países de la región en lengua, matemáticas y ciencia. Los resultados muestran que la brecha en lectura se presenta a temprana edad, y que en el tercer grado de primaria existe ya una diferencia de 12.7 puntos porcentuales en favor de las niñas. En sexto grado la brecha se reduce, pero continúa a favor de ellas con 10.4 puntos porcentuales de diferencia en todos los países evaluados.

Estos resultados han llevado a numerosos autores de la región a plantear posibles explicaciones. El estudio LLECE-SERCE (2006) sostiene que el rendimiento de los estudiantes está fuertemente influenciado por el sistema escolar, especialmente por el clima escolar; es decir que un ambiente acogedor y de respeto es esencial para el aprendizaje. Otros factores educativos señalados hacen referencia a la existencia de buenos recursos escolares y una baja segregación social dentro de la escuela (LLECE, 2008). El informe también destaca que la distribución del ingreso y la ubicación territorial (rural/urbana) de las escuelas, así como el género y el aprovechamiento afectan los resultados, sin embargo, no ofrece mayor explicación después de confirmar que las niñas tienen un desempeño en lectura

1 Este artículo se redactó a partir del Informe Final del Proyecto “Buenas prácticas y aprendizaje en lectura de los/as alumnos/as de II medio. Estudio de buenas prácticas en la reducción de las brechas de género en resultados SIMCE Lectura II° medio”. Licitación Pública ID 721703-35-LP14. Agencia de Calidad de la Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Noviembre, 2015. Equipo de investigación: José Olavarría (jefe del proyecto), Roberto Celedón, Isabel Cerda, José Carlos Cervantes, Silvia Chávez, Sylvia Contreras, Rodrigo Molina, Ofelia Revco y Alfredo Rojas.

2 Siglas del Programme for International Students Assessment, instrumento desarrollado por la OCDE.

3 Algunas de ellas son: metas académicas, autoconcepto académico y uso de estrategias de aprendizaje significativo.

4 SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, desarrollado en 2006 por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), en: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/second-regional-comparative-and-explanatory-study-serce/> (consulta: 24 de abril de 2018).

significativamente mejor en la mayoría de los países. El texto no hace ninguna recomendación con respecto a la equidad de género.

Resulta relevante considerar que el terreno educativo ha sido un campo importante donde se han evidenciado las diferencias en el aprovechamiento y el logro del aprendizaje entre géneros; es por ello que los estudios de género han realizado numerosas pruebas para constatar empíricamente la existencia de diferencias entre mujeres y hombres.

La indagación sobre estas diferencias se ha centrado principalmente en las asignaturas de lengua y matemáticas, por tratarse de áreas clave en el desarrollo cognitivo de los sujetos (Cervini, 2002; Cervini y Dari, 2009; Giménez y Castro, 2017; Inda-Caro, *et al.*, 2010; INEE, 2005; Martínez, 2006; Radovic, 2018). Estos estudios han concluido que los aprendizajes de los jóvenes están fuertemente influenciados por factores propios del sistema educativo y también por las características socioeconómicas del hogar (Caso-Niebla y Hernández-Guzmán, 2007; Muelle, 2013; 2016).

En el mundo anglosajón la literatura relativa a la brecha de género de los estudiantes varones y mujeres, particularmente en educación primaria y secundaria, menciona un rendimiento académico más bajo en los estudiantes varones que el presentado por las mujeres no sólo en lenguaje, sino también en matemáticas y ciencias. Este fenómeno ha sido nombrado como “*boys underachievement*”. En algunos países esta situación es considerada no solamente un problema educacional, sino también de orden social, ya que diversos sectores perciben que los niños y jóvenes de estos países se encuentran en una situación social desfavorecida con respecto a las niñas y mujeres y, por ende, la línea argumental de esta visión promueve el desarrollo de iniciativas dirigidas exclusivamente hacia los hombres jóvenes.

Esta posición se revela como un tema polémico a nivel epistemológico, político y social,

ya que cuestiona la validez científica del conocimiento en el cual se sustenta, critica las políticas y medidas que se han generado con base en el diagnóstico construido y, finalmente, invalida el panorama social y de género (Griffin, 2008; Heyder *et al.*, 2017).

Por otra parte, son menos numerosos los análisis que se han hecho en etapas más avanzadas de la escuela. Algunos de ellos se refieren a la equidad, entendida como el nivel de acceso a la educación secundaria o superior, más que a las diferencias de género (OEI, 2010). Además, resultan escasas las investigaciones sobre cómo el género afecta directamente el logro educativo, específicamente en lenguaje en el nivel secundario en América Latina. Un esfuerzo destacable por conectar este tipo de equidad y el género lo constituyen diversos estudios que versan sobre el logro educativo (Cervini, 2002; Cervini y Dari, 2009; Mir, 2016). Esta relación fue posible debido al propósito de algunos gobiernos, como parte de políticas públicas más extensas para América Latina (CEPAL, 1996; UNESCO, 2016), de garantizar una educación básica de calidad. Dichas políticas estipulan que tanto hombres como mujeres deberán tener igual acceso a oportunidades que les permitan obtener los mejores logros en el aprendizaje. Ahora bien, debido a que las brechas entre mujeres y hombres en ciertas asignaturas resultan evidentes, se buscaron explicaciones sobre cómo el género, el origen social y los antecedentes académicos violan este principio de igualdad de oportunidades.

De acuerdo con el análisis hecho en Chile con los datos de las pruebas SIMCE⁵ II° medio en 2006, se comprobó que la brecha a favor de las mujeres se mantiene a lo largo de cinco años, sin importar la variable “tipo de dependencia” (municipal, particular subvencionado y pagado). Además, se pudo constatar que en las escuelas de un solo sexo las estudiantes de 15 años destacan en sus resultados por sobre los hombres no sólo en lenguaje, sino también en matemáticas.

5 Sistema nacional de evaluación de aprendizaje de Chile. Evalúa el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente en todos los estudiantes del país, en distintos niveles.

El dato novedoso aquí es que al hacer la distribución acumulada de puntajes y cruzarlo con la variable “sexo del profesor”, se encontró que la brecha en rendimiento del lenguaje en las chicas disminuye considerablemente cuando el profesor es hombre. Esto sugiere que el sexo del docente incide de una u otra manera en el aprendizaje de sus estudiantes (March, 2009). Se menciona también que este mismo dato se ha reportado en países como Inglaterra y Estados Unidos (Watson *et al.*, 2017).

Desde el campo de la investigación sobre lectura y rol docente se ha ratificado, sin embargo, que la motivación es sólo uno más de los múltiples factores asociados a la adquisición, ejercicio y/o gusto por la lectura (Applegate y Applegate, 2004), al igual que las creencias de los docentes sobre ésta y sus propios hábitos de lectura, lo que influiría en cómo diseñan los procesos de enseñanza (Asselin, 2000; Benevides y Peterson, 2010). Asimismo, otras investigaciones confirman la correlación entre las concepciones predominantemente reproductivas de los docentes y el menor gusto por la lectura, *versus* tendencias de lectura más epistémica, es decir que, a partir de la función que se le asigna a la lectura y sus experiencias fundacionales se configura el autoconcepto y, por tanto, su propuesta pedagógica (Errázuriz *et al.*, 2019).

Ante esta problemática, el presente artículo se plantea el objetivo de profundizar en los factores que permitieron a distintos establecimientos educacionales chilenos mejorar los resultados de aprendizaje de lenguaje y lectura de los estudiantes varones y reducir la brecha de género. Para ello se presentan los resultados de una investigación realizada el año 2015 sobre brechas de género en 10 establecimientos mixtos de enseñanza secundaria en Chile según los resultados de las pruebas SIMCE de Lectura en II medio en el periodo 2006-2013. A través de esta investigación se ha logrado profundizar en el trasfondo social y cultural en el que ocurren los aprendizajes, por ejemplo, en las acciones institucionales y

pedagógicas que conforman los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en particular, en los sentidos subjetivos, percepciones y prácticas que configuran dicho aprendizaje.

La relevancia de este trabajo está dada por las pistas que aporta a la gestión pedagógica a la hora de implementar planes de acción que tienen como propósito avanzar en la equidad educativa, así como en el logro de una educación inclusiva y de calidad que responda a los desafíos de la diversidad en la educación (Banks, 2015; Castillo y Cabezas, 2018; Márquez *et al.*, 2017).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El artículo se sustenta en una investigación sobre las brechas de género entre estudiantes hombres y mujeres en las pruebas SIMCE de Lectura de II medio, en el periodo comprendido entre 2006 y 2013.

Se utilizó un diseño metodológico de investigación cualitativa exploratoria para el estudio de caso de diez establecimientos educacionales y el análisis integrado del conjunto de casos, a fin de destacar las similitudes y diferencias entre establecimientos que han reducido la brecha entre hombres y mujeres y aquéllos que no la han hecho según los resultados de las pruebas mencionadas.

El análisis profundizó el espacio social y cultural —y su relación con la lectura— de los estudiantes (hombres y mujeres), docentes, directivos, y padres y apoderados, en cada uno de los diez establecimientos seleccionados; en particular en sus sentidos subjetivos, percepciones, prácticas y procesos, a través de distintas técnicas de recolección de información: registros de documentos institucionales, notas de campo, observaciones (dos clases de Lenguaje y comunicación por cada docente que impartió la asignatura al curso elegido, sesión de consejo de curso, patio, diario mural y biblioteca), registro de estadísticas e indicadores de los establecimientos, relatos de vida, entrevistas en profundidad individuales (161

y entrevistas grupales (30). Lo anterior permitió flexibilidad en el diseño, profundidad en los hallazgos y facilidad para ajustar en relación con los criterios mínimos de credibilidad, rigor, veracidad y robustez que toda investigación debe tener.

La muestra fue intencionada en 10 establecimientos educacionales de seis regiones del país, de dependencia municipal y particular subvencionada (Cuadro 1), y se agruparon en dos tipos:

- Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Este tipo corresponde a seis establecimientos: 1, 3, 5, 6, 8 y 10.
- Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género, correspondientes a cuatro establecimientos: 2, 4, 7 y 9.

Cuadro 1. Establecimientos educacionales participantes de la investigación

Caso	Tipo	Región	Dependencia
1	1	Región de Valparaíso	Municipal
2	2	Región Metropolitana	Administración delegada
3	1	Región Metropolitana	Particular subvencionado
4	2	Región Metropolitana	Particular subvencionado
5	1	Región de Valparaíso	Particular subvencionado
6	1	Región Metropolitana	Particular subvencionado
7	2	Región del Libertador Bernardo O'Higgins	Municipal
8	1	Región del Maule	Municipal
9	2	Región del Bío-Bío	Municipal
10	1	Región de la Araucanía	Municipal

Fuente: elaboración propia.

Para efectos del estudio, en cada establecimiento se eligió un curso de segundo medio; además, en todos se recabó información:

- Del sostenedor y autoridades del establecimiento.
- De los/las docente/s de Lenguaje y comunicación, y el/la profesor/a jefe del curso.
- De estudiantes hombres (4) y mujeres (4) del curso con mejor rendimiento, bajo rendimiento, con liderazgo, sin liderazgo.
- De padre/madre y/o apoderados de los estudiantes antes indicados.

Para el procedimiento de análisis de la información recabada se utilizó la técnica de análisis de discurso (AC), que permite extender

la indagación a las relaciones semánticas y pragmáticas que vinculan el texto con el contexto, a través de un proceso de etiquetamiento-desagregación-reagregación; se trata de una tarea de interpretación reflexiva que intenta evaluar la validez de las semejanzas, diferencias y correspondencias, al reconstruir las matrices de sentido que articulan las distintas representaciones discursivas (Sayago, 2014). Todo ello, con el fin de conseguir una coherencia rigurosa entre categorías conceptuales, discursivas, lingüísticas/semióticas y recursos gramaticales de base (Santander, 2011).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

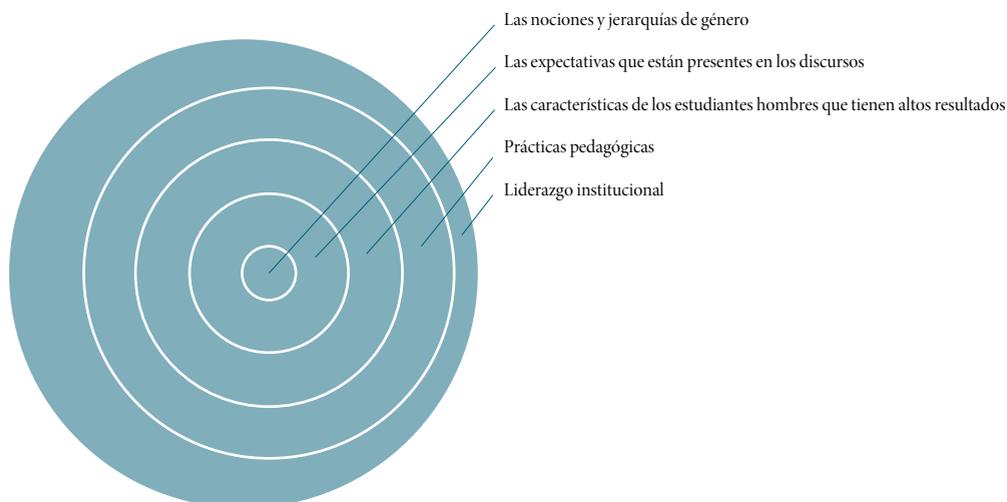
Dado que la investigación seleccionó diferentes tipos de información, a partir de diversas

fuentes, instrumentos y técnicas de análisis que se derivaron de manera directa de los objetivos del proyecto, los resultados que se presentan se configuran en su articulación, triangulación y complementariedad. Por consiguiente, los apartados estarán orientados hacia aspectos distintos del objeto de investigación, cuya profundidad se logra en la mayor

o menor presencia de determinadas fuentes y técnicas que, en conjunto, aportan validez y fiabilidad de los resultados y enriquecen el fenómeno investigado.

Los hallazgos indican que interviene una serie de factores en la disminución de la brecha, como se puede ver en la información que se expone en la Fig. 1.

Figura 1. Factores que intervienen en la disminución de la brecha de género



Fuente: elaboración propia.

Cada uno de estos factores asume particularidades acordes a los casos estudiados, y serán ilustrados en la siguiente exposición. Este análisis anunciará el trasfondo social y cultural de los procesos pedagógicos que se desarrollan en cada caso.

Las nociones y jerarquías de género en los establecimientos educacionales estudiados

Un importante hallazgo de este estudio es que ninguno de los establecimientos participantes ha incorporado a sus políticas y prácticas educativas el enfoque de género, ni cuenta con directivos y docentes que posean una formación en género. Un efecto relevante de esta ausencia es la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre igualdad y equidad de género como meta de

la institucionalidad educativa. En consecuencia, las nociones de género que tiene la comunidad educativa son las concepciones dominantes producidas por las familias, los medios de comunicación y otras instituciones socializadoras (ej. Iglesias) presentes en la cultura nacional y local. Esto explica el alto nivel de homogenización de los discursos observados en todos los colegios. Por ejemplo, la principal propiedad que se atribuye a la diferencia entre mujeres y hombres es el carácter esencial e inmutable de la forma de “ser mujer” y “ser hombre”. Con esto, se presupone que los comportamientos de los sexos no son modificables socialmente, ya que se sostiene que los elementos que forman la masculinidad y la femineidad se encuentran en la biología o en la naturaleza humana.

Asimismo, se constata que existe una total ausencia de programas o iniciativas que busquen modificar estas dinámicas, por lo tanto, el personal de los centros educativos no posee experiencias, relatos ni discursos sobre la eficacia o no de posibles medidas de intervención para lograr la igualdad de género. Esta situación hace difícil identificar nociones de género particulares o propias de uno o un grupo de establecimientos.

En general, los directivos y docentes de todos los establecimientos conciben los procesos educativos como neutros, es decir, subrayan que mujeres y hombres son y deben ser tratados de la misma manera. Así, ellos reconocen la relevancia del principio de igualdad para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos. No obstante lo anterior, en general se afirma que la incorporación de la mirada de género en las políticas educativas podría transgredir este principio. Esta tensión aparente entre el principio de igualdad y la perspectiva de género es común entre los actores sin formación en el tema de género. Se basa en la no distinción entre igualdad formal e igualdad sustantiva. La consecuencia de que ningún establecimiento tenga un programa de intervención en género implica que todos los cambios, positivos o negativos, en la brecha de lectura, son resultados no intencionados por ellos, ni sus actores.

Las complejidades que conlleva este hallazgo son reforzadas por la literatura, que señala que los procesos educativos que no activan un cuestionamiento sobre las nociones de género tradicionales no interrumpen la socialización recibida por la familia, los medios de comunicación y los grupos de pares, y refuerzan las nociones de género dominantes en la cultura nacional y local (Araya-Umaña, 2004; Azúa, 2016; Browne, 2001; Martino, 2016; Moreno, 2010; Namatende-Sakwa, 2013; Pascoe, 2011).

En esta línea, en el discurso de género de los actores de todos los establecimientos se constata un cuestionamiento a la visión tradicional de la división sexual del trabajo, donde

sólo el hombre se debe al trabajo remunerado y la mujer encuentra en el ámbito doméstico su principal y único espacio de actividad. Así mismo, en todos los establecimientos la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo es un hecho relevante que aparece explícitamente en varias entrevistadas (ej. madre/apoderada, estudiantes y directivos/docentes). En sus discursos incorporan la meta de la autonomía económica, directamente relacionada con la educación formal, tal como lo señalan una serie de investigaciones, entre ellas Brunet y Santamaría (2016) y Pagés y Piras (2010).

Del mismo modo, en los discursos de todos los participantes destaca un enunciado central y recurrente, con un fuerte contenido de género: la idea de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes son “inmaduros”. Este hallazgo es importante, ya que constituye el principal argumento que los actores mencionan para vincular género y rendimiento escolar. Así, el discurso de la “inmadurez” es una situación que todos los actores tienden a asociar con la población estudiantil masculina. Dicha inmadurez es caracterizada como un comportamiento lúdico que es inadecuado para el colegio y las demandas del proceso educativo, y que se transforma en un problema cuando el juego sobrepasa ciertos límites o normas escolares. El no respeto de esos límites es una dificultad principalmente masculina, según las entrevistadas. Es aquí donde el discurso de la inmadurez es vinculado con la masculinidad.

Otro hallazgo relevante de este estudio es que, de acuerdo con todos los actores, existe un tipo de masculinidad que afecta negativamente al rendimiento académico, no sólo en lectura, sino también en las otras asignaturas. Este tipo de masculinidad es vinculada con lo que en la literatura anglosajona se define como “*laddishness*” (Archer *et al.*, 2016; Francis y Skelton, 2005; Younger y Worrington, 2005). El *laddishness* es un tipo de interacción entre estudiantes asociada a su pertenencia a un grupo de pares, generalmente de sexo

masculino, que desarrolla una cultura grupal en la cual los procesos educativos orientados al logro de aprendizajes son significados desde una perspectiva antieducativa. En otras palabras, da cuenta de un rechazo a las actividades académicas, que se perciben como “femeninas”. Los jóvenes evitan esta asociación para ser coherentes con los mandatos de una masculinidad hegemónica, la cual se construye, de forma generalizada, como antítesis del trabajo duro en lo académico. Las formas dominantes de expresar sus masculinidades van en contra de los objetivos del sistema educativo y obstaculizan un adecuado desempeño.

Con todo, el análisis realizado a partir de la información que aportaron los establecimientos permite destacar la relevancia de este factor en los resultados académicos en general —y en el SIMCE de Lectura de II medio en particular. Es claro que algunos establecimientos han sido más eficaces en su capacidad de intervenir frente a la expansión del *laddishness* o para controlar los efectos conductuales no deseados, por ejemplo, instalando mecanismos de selección por curso, con el fin de aislar y delimitar esta dinámica, separando por aula a los y las estudiantes que presentan este tipo de conductas de los que no la tienen. Otros establecimientos, en cambio, han centrado su funcionamiento en la construcción de comunidad, y propician en los/as jóvenes un sentido de pertenencia que les permite sentirse parte de un grupo escolar socialmente valorado.

Las expectativas que están presentes en los discursos, en particular, acerca del futuro de los/as estudiantes

Investigaciones de autores como Errázuriz *et al.* (2019), Giles *et al.* (2016), Charlin *et al.* (2016), Loewen (2010), Martínez (2015), Namatende-

Sakwa (2013), Pascoe (2011) y Rist (1970), refieren el papel central que juegan las expectativas y representaciones que tiene el/la docente en materia de logros académicos de los/las estudiantes. Es decir, los profesores no sólo reproducen roles y estereotipos de género, sino que con sus creencias moldean y marcan autoconceptos en los y las estudiantes, e influyen en su nivel de rendimiento.

En este sentido, es posible apreciar que en todos los establecimientos que redujeron la brecha (con excepción del caso 10),⁶ existen altas expectativas de logro en términos académicos, las cuales son compartidas por los distintos actores entrevistados: directivos, docentes, apoderados/as y estudiantes; todos ellos, además, refieren que en los establecimientos no se hace distinción de género, salvo en caso de riesgo de embarazo de una estudiante, ya que el embarazo se considera un obstáculo que produce un quiebre en la trayectoria académica.

Asimismo, se aprecia que distintos actores se encuentran fuertemente alineados en relación con las expectativas educacionales de los y las estudiantes, con matices en cada centro escolar. Por ejemplo, en uno de los establecimientos (caso 6),⁷ emerge con fuerza una cultura del disciplinamiento como valor asociado a la responsabilidad, a la imagen institucional y a lo que se considera como las condiciones para un buen desempeño en el futuro. A su vez, se observó en otro de los establecimientos la percepción de que el logro de expectativas académicas altas va aparejada a una educación en valores (caso 8).⁸

En cambio, en otros establecimientos se observaron expectativas diferenciadas entre los distintos actores, lo que se traduce en una falta de alineamiento entre ellos/as en relación

⁶ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio municipal de la Región de la Araucanía.

⁷ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio subvencionado particular de la Región Metropolitana.

⁸ Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Colegio municipal, Región del Maule.

con las capacidades de logro académico de los/as estudiantes. En los casos 7 y 9^o existen expectativas diferenciadas entre los distintos actores, de acuerdo con el tipo de conformación del curso; así, se aprecian mayores expectativas respecto de las capacidades de los/as estudiantes que son agrupados de acuerdo con su rendimiento.

Características de los estudiantes varones que tienen altos resultados o que mejoran sus logros en lectura

Los entrevistados aprecian que los altos resultados y calificaciones en lenguaje y lectura de los estudiantes se entrelazan con el buen rendimiento y el logro en el conjunto de responsabilidades escolares. En este sentido, los relatos de los distintos agentes, tanto adultos como estudiantes, coinciden al señalar los atributos de los estudiantes con altos resultados en lenguaje y lectura, especialmente en los casos en los que disminuye la brecha; uno de estos atributos es tener una fuerte preocupación por el futuro, que se traduce en contar con metas claras que muchas veces son consecuencia de las altas expectativas que tienen sus familias. Cabe resaltar aquí el importante rol de éstas en las trayectorias educativas exitosas de estos estudiantes. El éxito académico se lograría, además, por las acciones del propio estudiante al acceder a participar activamente en el quehacer escolar, y al establecer hábitos de estudio que posibiliten un actuar sistemático y responsable, identificado con el principio regulador del “buen estudiante”.

De este modo, los rasgos que plantean los distintos agentes se pueden clasificar en aquellos que subrayan la voluntad individual, y los que apelan al contexto familiar; así, el rol de la escuela es importante en la medida en que las

actividades propuestas colaboren en la construcción del sentido de la lectura para lograr las metas que se ha trazado el estudiante. Estos rasgos se aprecian con mayor fuerza en los casos de tipo 1, es decir, en los que disminuye la brecha, y se organizan en tres tópicos que entrelazan los diversos aspectos que los entrevistados han señalado:

Preocupación por el futuro: los estudiantes con buen rendimiento visualizan su futuro como algo posible o necesario, acorde a las condiciones de vida de su familia de origen. Es decir, esperan poder contar con los recursos materiales y culturales que han tenido durante su infancia y adolescencia, lo que a su vez es definido en gran medida por las proyecciones y aspiraciones que sus familias les transmiten (Olavarría, 2003). En consecuencia, son jóvenes que tienen una definición clara de sus metas, que se asocian a proyecciones laborales orientadas a construir un proyecto de bienestar económico. En palabras de Duarte (2005), se posicionan efectivamente en la lógica escolar que considera los aprendizajes actuales como una inversión para el futuro, cuando se va a ser “hombre” y adulto. Estas concepciones están muy asociadas al credencialismo de la educación (Katzkowitz *et al.*, 2017), resultante de un contexto social y político neoliberal, donde la educación es concebida como una institución formadora de capital humano para un mercado nacional e internacional caracterizado por su alta competitividad. Es en este contexto en el que tiene lugar el debate sobre género y rendimiento académico. Por ejemplo, en el caso 1¹⁰ lo anterior se expresa como un “claro foco académico”; en el caso 5,¹¹ como la preocupación por el *ranking*-NEM; y en el caso 9¹² como la necesidad de lograr un

9 Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género. Colegios municipales.

10 Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio, disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Región de Valparaíso, municipal.

11 Tipo 1: hombres aumentan promedio y mujeres aumentan promedio. Disminuye la brecha entre mujeres y hombres en la prueba SIMCE Lectura II medio en el periodo 2006-2013. Región de Valparaíso, particular subvencionado

12 Tipo 2: otras trayectorias en las que hombres y mujeres no aumentan en promedio y no disminuye la brecha de género. Región del Biobío, municipal.

buen promedio para mantenerse en los cursos de alto rendimiento.

Madurez: en todos los casos, el estudiante con buen rendimiento en lectura —y frecuentemente en todas las disciplinas escolares—, sería un joven “maduro”, en el supuesto que incorpora como parte de su conducta el respeto por las reglas y las aprovecha para alcanzar la universalidad de un conocimiento neutro e igualitario que le permita pensar en un futuro (Barrios *et al.*, 2016). Ello nos lleva a suponer que estos jóvenes de alto rendimiento, en todos los casos estudiados, construyen su masculinidad deslindados de la masculinidad hegemónica, que se edifica en oposición a la obediencia. Sin embargo, esta distancia de los modelos hegemónicos de masculinidad de los jóvenes con buen rendimiento no logra afectar al estereotipo que considera la práctica educativa de la lectura como feminizante (Fernández y Mora, 2017). Un ejemplo de esto es que los estudiantes de la mayoría de los casos de tipo 1 y 2 plantean explícitamente que no tienen gusto ni interés por la lectura, por temor a que lo asocien a una manifestación femenina que los haga ver débiles. Esto permite hipotetizar que la madurez que se asocia a estos jóvenes, relacionada con la preocupación por el futuro, reafirma el importante papel que juegan los preceptos de la masculinidad hegemónica adulta, la cual se constituye en el eje de la responsabilidad económica, elemento clave para la reproducción y legitimación del dominio masculino y la desigual distribución genérica del poder (Olavarría, 2001). En suma, al comparar los 10 casos, los discursos sobre la madurez que se asocian a los jóvenes con buen rendimiento en lenguaje, tanto por parte de los adultos como de los/as estudiantes, se refieren a quienes se concentran en avanzar, en cumplir con lo que se espera de un hombre adulto, lo cual se diferencia, en algún grado, de las masculinidades más anheladas que se anuncian en los escenarios educativos (Connell, 1995; Pascoe, 2011; Skelton, 2005);

lo anterior en el sentido de que estos jóvenes consideran el contexto escolar relevante en su vida actual (Mulholland *et al.*, 2004; Slade y Trent, 2000) por lo que representa ante la expectativa de obtener un buen futuro, el cual actualmente estaría en “modo diferido”.

La familia y otros significativos: según los hallazgos de este estudio, en todos los casos investigados, la familia de origen representa un recurso estimulador en el rendimiento académico de los varones; constituye un factor relevante en la constitución de estos jóvenes con buenos resultados, especialmente desde las voces de los adultos. Así, la primera variable que se observa con mayor claridad son las prácticas socializadoras de la familia, las cuales constituyen un elemento clave en el desempeño de los jóvenes; es la familia la que los instruye en el orden, la responsabilidad, la obediencia y el respeto en el seno familiar, así como en la obtención de hábitos útiles para el éxito escolar y para la construcción de la biografía del “buen estudiante” (Carvalho, 2012; Rivas *et al.*, 2010). Complementariamente, se maneja como variable la suposición de que las familias de estos estudiantes tienden a mantener y ejercer mayor control sobre sus hijos, y sus grupos de amigos son muy cercanos al núcleo familiar; son “aliados” para lograr que la familia se mantenga como principal modelo de orientación (Fuller, 2001). De esta manera las familias aseguran que el joven sea socializado en un modelo de masculinidad basado en la noción de ser “un buen hombre”, es decir, que responda a los mandatos tradicionales de la masculinidad. Este argumento se utiliza algunas veces para la selección y segregación en ciertas instituciones educativas. Por último, otra variable que se aprecia con nitidez en algunos casos es la influencia parental en cuanto a hábitos de lectura de los padres, lectura de padres a hijos/as, y presencia y acceso a libros. La literatura revisada indica que éstas son variables importantes en la construcción de la opinión y hábitos de niños y jóvenes varones

acerca de la lectura, además de que sirven para moldear concepciones y prácticas significativas (Freedom, 2003; Martínez, 2014).

Prácticas pedagógicas en el sector lenguaje y comunicación

En esta investigación destacan al menos cuatro aspectos en las prácticas pedagógicas en el sector lenguaje y comunicación: planificación de clases, diseño del material didáctico, prácticas en el aula y formas de evaluación. Respecto a la planificación de clases, esta práctica estuvo presente en los cinco establecimientos en los que la brecha de género disminuyó, o se eliminó. En estos centros se observaron dos situaciones: en dos casos existe planificación de clases diarias, y en los otros la planificación se realiza de manera semestral y mensual. En contraste, en los casos en que no hay disminución de brechas, no hay planificación clase a clase y tampoco se observa coherencia o consistencia en las actividades lectivas. En otras palabras, en los cinco casos en que disminuye la brecha de género se observaron directrices técnico-pedagógicas que alinean al sostenedor/a, el director/a, la jefatura técnica pedagógica y los docentes, mientras que en los casos en que no disminuye, no se observa un alineamiento semejante.

En cuanto al diseño de material didáctico, en todos los casos se utilizan libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación, cuyas lecturas y ejercicios constituyen el eje y el centro de las actividades lectivas. Los textos utilizados se emplean desde un punto de referencia neutro en relación con el género, y se conciben como parte de las líneas de trabajo del sistema educativo chileno.

Como tercer aspecto, en los establecimientos que disminuyeron la brecha se aprecia la elaboración y uso de guías de aprendizaje.

En el cuarto aspecto, referido a las formas de evaluación, se identificó, en los casos en los que disminuye la brecha, que existe una alta valoración por las evaluaciones diagnósticas y las evaluaciones de proceso. Consecuentemente, las evaluaciones diagnósticas son

tomadas en cuenta a la hora de planificar y organizar las frecuencias lectivas y sus énfasis, mientras que las evaluaciones de proceso se realizan periódicamente y los resultados son compartidos con los estudiantes en las clases siguientes. Los padres/madres valoran estas evaluaciones por su periodicidad, así como por la entrega sistemática de resultados. Estas evaluaciones estarían generando desafíos que los estudiantes varones no pueden evitar; por el contrario, algunos se sienten incentivados por la competencia que ello implica, el afán por sobresalir y ser los mejores, propio de la masculinidad adolescente; se los ve trabajando concentrados a la par que sus compañeras, compitiendo con ellas, como lo reconocen algunos varones.

En contraste, en los casos en los cuales no hay disminución de brechas las evaluaciones no tienen la misma valoración, rigor y sistematicidad y su aprovechamiento como experiencia de aprendizaje es asumida sólo por quienes más se interesan en la asignatura, es decir, mayoritariamente, estudiantes mujeres.

Paralelamente, durante las clases observadas se encontró, respecto de la preparación de la enseñanza en el aula, que los establecimientos en los que la brecha de género disminuyó utilizan una mayor variedad de materiales y la complejidad de las tareas y problemas que presentan esos materiales es mayor.

Ello resulta en un trabajo más desafiante para los estudiantes hombres respecto de lo observado en los casos en los que el material utilizado se limita al libro de texto que provee el Ministerio. A esto se debe sumar el clima de aula que logran las docentes, ya que en los casos que disminuyeron la brecha se permite que los estudiantes aborden otros temas relacionados con la literatura o con la actualidad, más allá de los contenidos de cada asignatura. De igual manera, se aprecia que el/la docente domina una variedad de recursos didácticos a los que recurre cuando no logra captar el interés de los/las estudiantes, es decir, asume un compromiso corporativo que indicaría que el

fomento lector es el resultado de la gestión de toda la institución, tal como señalan Errazuriz *et al.* (2019).

Lo más importante, sin embargo, es que los/las estudiantes de estas escuelas establecen un desafío y al mismo tiempo una rutina de trabajo para los hombres, además de que se involucran en la rigurosidad de la clase y el alineamiento entre objetivos, metodologías, didácticas y trabajo con materiales que serán evaluados. Este involucramiento puede observarse en el número de veces en que espontáneamente interactúan con el/la docente: a iguales periodos observados, en los casos en los que hubo disminución de las brechas se aprecia mayor participación espontánea de los estudiantes varones.

Liderazgo institucional, lectura y brechas de género

La investigación permitió constatar que el liderazgo directivo es un atributo de los establecimientos tipo 1 (los que reducen o eliminan la brecha de género en la prueba SIMCE de Lectura en II medio), ya que estos centros conforman un liderazgo con foco en la relación con la comunidad; en este sentido, la familia juega un papel relevante en el “efecto modelo” que la escuela busca generar. Además, se aprecia una relación intergeneracional de las familias con la escuela, debido a que algún otro miembro de la familia asistió al establecimiento en años anteriores. Estos establecimientos se han integrado al territorio y la localidad donde están situados y conocen y valoran el tipo de estudiante y familia que busca sus servicios. Dado lo anterior, la visión educativa de dichos establecimientos incorpora el trabajo con este tipo de familia y de estudiante a su quehacer educativo, es decir, se trata de colegios enraizados en su localidad, y debido a ello los lazos que genera a través del tiempo con las familias podrían ser la razón que explique la mejora en el rendimiento de los/as estudiantes, la generación de un mejor clima y una mejor relación apoderada/o-estudiante-escuela.

Por otra parte, en dos establecimientos con distinto tipo de trayectoria se constató un liderazgo débil, con un sostenedor que no está comprometido con el proyecto educativo del establecimiento, ni con el fortalecimiento de una cultura institucional atenta a los requerimientos de tal liderazgo.

En cuanto a la gestión de recursos humanos, en los casos con trayectoria tipo 1, es decir, que disminuyen brecha, la gestión se basa en una perspectiva de coparticipación con las familias de los estudiantes en la formación de éstos/as. Las autoridades y docentes perciben a los y las estudiantes como cercanos: son sus “hijos e hijas”, y el espacio escolar es un lugar donde pueden estar, independientemente de si se terminaron o no los deberes escolares. Esto va en relación directa con lo expresado por los alumnos, ya que en la medida que el/la docente se percibe cercano, ellos/as se sienten más involucrados con el establecimiento y con la asignatura. Desde aquí se puede hipotetizar que la relación entre una autoridad alineada en torno a la disciplina y la cercanía es un factor que involucra a los estudiantes hombres con el establecimiento educacional y colabora con la disminución de la brecha de género.

En este contexto, en la mayoría de los casos sobresale la importancia de una gestión vinculada con el modelo educativo y el rendimiento escolar con miras a que los/las egresados/as ingresen a la educación superior, pero en algunos con mayor fuerza, como en los de trayectoria tipo 1 que reducen brecha. En la gestión de los demás establecimientos, la organización de los recursos humanos es débil por falta de liderazgo directivo.

Un aspecto que llama la atención en todos los establecimientos estudiados es la ausencia de una estrategia institucional de formación de los/as docentes en sus campos específicos y, ocasionalmente, en conocimientos y técnicas comunes para todos/as. Es decir que, en prácticamente todos los establecimientos, el perfeccionamiento es una decisión personal, aunque en algunos la dirección del establecimiento

difunde información de cursos en el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). Por otra parte, muchos de los cursos que toman los docentes son en modalidad *online*. Puede afirmarse, por lo tanto, la falta de una estrategia institucional de formación del plantel docente, y de los/las profesores jefes en su quehacer específico; menos visible aún es la formación en estudios de género, situación que reafirmaría las nociones esencialistas y biológicas sobre las diferencias entre hombres y mujeres que estarían en la base de las brechas de género existentes.

Otro aspecto relevante es la convivencia escolar entre hombres y mujeres, ya que, como se observó en todos los establecimientos, existe una convivencia escolar armónica y un trato respetuoso, tanto entre estudiantes, hombres y mujeres, como con los docentes y personal asistente de la educación.

A MODO DE CIERRE

Los hallazgos indican que existe una serie de factores intervinientes en la relación entre el orden de género y los resultados escolares. Esta relación se circunscribe a las concepciones de género comunes a todos los establecimientos, de manera que la principal propiedad de las diferencias entre mujeres y hombres es el carácter esencial e inmutable que se le atribuye a la forma de “ser mujer” y “ser hombre”. En consecuencia, se considera que mujeres y hombres son y deben ser tratados por la institución educativa de la misma manera. Esto remite a la relevancia del principio de igualdad de género para el establecimiento, sus procesos y resultados educativos, pero entra en tensión con la incorporación de la mirada de género en las políticas educativas. Esta tensión aparente entre el principio de igualdad y la perspectiva de género es común entre los actores, y está basada en la no distinción entre igualdad formal y sustantiva.

El hallazgo central de esta investigación es que los resultados en materia de reducción o

no de las brechas de género no se pueden atribuir a una decisión institucional como consecuencia de la incorporación de políticas y prácticas que afecten el orden de género, por lo que las variaciones no son intencionadas. Por el contrario, los establecimientos que logran reducir la brecha reafirman en sus prácticas ese orden, al estimular la competencia entre los estudiantes varones e inculcar el respeto por las disposiciones escolares y familiares. Del mismo modo, se aprecia que estimulan a las estudiantes mujeres a superar la condición de subordinación de género, al igual que sus madres, quienes las apoyan para que construyan proyectos de vida que requieren terminar la enseñanza media y continuar sus estudios, en la perspectiva de ser autónomas económicamente y empoderadas de su futuro.

A partir de los análisis realizados, queda claro que el orden de género subyace al quehacer educativo, en especial cuando se constata que la disminución de las brechas en los puntajes de las pruebas SIMCE resultan del mayor involucramiento de los estudiantes hombres en las clases de lenguaje, lo que, a su vez, es el resultado de un aumento en su interés o del desafío que plantean las actividades lectivas que adquieren dinámica de competencia. Lo anterior en el entendido de que los juegos, la competencia y la idea de ser el mejor es parte de la construcción de la masculinidad hegemónica, que induce al protagonismo personal y devalúa lo colectivo, salvo que logre sobresalir en ciertos colectivos, como es el caso del fútbol.

De este modo, la competencia, el sobresalir y ser los mejores son expresiones de los modelos pedagógicos que sustentan los proyectos educativos institucionales de la mayoría de los establecimientos en Chile, y son asumidos plenamente por los/las docentes y por toda la institución, y adscritos, además, por las familias y estudiantes. Sumado a lo anterior, se evidencian las implicaciones que tiene el discurso central y recurrente, con un fuerte contenido de género, presente en todos los establecimientos y actores, es decir, la idea

de que las mujeres estudiantes son “maduras” y los varones jóvenes “inmaduros”. A partir de aquí, se concluye que las concepciones de madurez y género pueden afectar el rendimiento escolar y las oportunidades de aprendizaje; se define al estudiante de buen rendimiento como un joven que es “maduro”, en el supuesto de que asume más seriamente el respeto por las reglas familiares y escolares, construye su masculinidad y se prepara para la vida adulta, es decir, para ser un buen proveedor, un buen trabajador y un buen padre de familia.

El estudiante “inmaduro”, por el contrario, sería el que pasa la mayor parte de su tiempo con juegos electrónicos, jugando a la pelota, saliendo con sus amigos; el que consume algo de alcohol los fines de semana en encuentros con pares y fiestas con amigas y compañeras; el que evita, y a la vez confronta las reglas de la escuela y los proyectos de sus propias familias. Sobre estos estudiantes se señala que estarían en “la edad del pavo”, lo que contribuye a configurar una masculinidad hegemónica que se construye en oposición a la obediencia.

Por tanto, apreciamos que las nociones de género socialmente validadas se encuentran invisibilizadas, pero no por esto dejan de ser importantes. Al contrario, todo indica que lo son. La relación entre orden o régimen de género es compleja, puesto que están sistemáticamente mediadas por los factores expuestos en este trabajo.

En este marco, resulta relevante la constatación de la falta de formación de género y la escasa capacidad de los actores entrevistados de producir un discurso sobre la igualdad y equidad de género como meta de la institucionalidad educativa, sumado a que ningún establecimiento contaba con un programa de intervención en género.

Todo ello explicaría por qué en la actualidad se movilizan las nuevas generaciones en demanda de una educación no sexista, dado que ciertos “pensares” y “haceres” en las instituciones educativas conllevan a la inequidad.

A partir de lo anterior, podemos sugerir que las nuevas líneas de investigación para comprender las brechas de género en la experiencia educativa deben problematizar el lugar que estos cruces pueden tener dentro de las políticas de enfoque de género, con el firme propósito de superar análisis inconexos en cuestiones relacionadas con esto. Luego, de entre esos enfoques, considerar los aportes de la perspectiva interseccional, que hace referencia al conjunto de variables que componen la singularidad de la experiencia y que son el resultado de la historia cultural, económica y política de la sociedad a la que pertenecen, poniendo el foco en una experiencia situada. Se requieren, por tanto, líneas de investigación que disuelvan las rígidas divisiones que algunas descripciones cuantitativas ofrecen sobre la cuestión de la brecha de género. Entre éstas podría estar el rol que juega la construcción de la identidad de buen estudiante como una categoría que invisibiliza la multiplicidad que constituye cada sujeto.

Otra línea podría orientarse a cómo la perspectiva del mérito y el esfuerzo obstaculiza la construcción de masculinidades alternativas, más atentas a una ética del cuidado, como un aspecto que debe democratizarse, para dejar de asociarlo preferentemente a las mujeres. Finalmente, es necesario investigar cómo en la educación superior, en especial en la formación de docentes, se reproducen prácticas que perpetúan la brecha entre hombres y mujeres.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación (2017), *Resultados PISA 2015*, en: http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf (consulta: 22 de julio de 2018).
- APPLEGATE, Anthony y Mary Applegate (2004), "The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers", *The Reading Teacher*, vol. 57, núm. 6, pp. 554-563.
- ARAYA-Umaña, Sandra (2004), "Hacia una educación no sexista", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 4, núm. 2, pp. 1-13.
- ARCHER, Louise, Emely Dawson, Amy Seakins, Jennifer DeWitt, Spela Godec y Christopher Whitby (2016), "I'm Being a Man Here": Urban boys' performances of masculinity and engagement with science during a science museum visit", *Journal of the Learning Sciences*, vol. 25, núm. 3, pp. 438-485.
- ASSELIN, Marlene (2000), "Confronting Assumptions: Preservice teachers' beliefs about reading and literature", *Reading Psychology*, vol. 21, núm. 1, pp. 31-55.
- AZÚA, Ximena (2016), "Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos", en Silvana del Valle (ed.), *Educación no sexista: hacia una real transformación*, Santiago de Chile, Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, pp. 26-37.
- BACKHOFF, Eduardo, Edgar Andrade, Lucía Monroy, María Tanamachi, Arturo Bouzas, Andrés Sánchez y Margarita Peón (2005), *Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005*, México, INEE.
- BANKS, James (2015), *Cultural Diversity and Education*, Nueva York, Routledge.
- BARRIOS, Gaxiola, Melanie Itsel y Martha Frías (2016), "Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato", *Revista Colombiana de Psicología*, vol. 25, núm. 1, pp. 63-82.
- BENEVIDES, Tina y Shelley Peterson (2010), "Literacy Attitudes, Habits and Achievements of Future Teachers", *Journal of Education for Teaching*, vol. 36, núm. 3, pp. 291-302.
- BROWNE, Naima (2001), *Hacia una educación infantil no sexista*, Madrid, Morata.
- BRUNET, Ignasi y Carlos Santamaría Velasco (2016), "La economía feminista y la división sexual del trabajo", *Culturales*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-86.
- CARVALHO, Marília (2012), "Teses e dissertações sobre gênero e desempenho escolar no Brasil (1993-2007): um estado da arte", *Revista Brasileira de Educação*, vol. 16, núm. 46, pp. 99-117.
- CASO-Niebla, Joaquín y Laura Hernández-Guzmán (2007), "Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 39, núm. 10, pp. 487-501.
- CASTILLO, Jorge y Gustavo Cabezas (2018), "Caracterización de jóvenes primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", *Calidad en la Educación*, núm. 32, pp. 44-76.
- CEREZO, María y Pedro Casanova (2004), "Gender Differences in Academic Motivation of Secondary School Students", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 2, núm. 1, pp. 97-112.
- CERVINI, Rubén (2002), "Desigualdades socioculturales en el aprendizaje de Matemática y Lengua en la educación secundaria en Argentina: un modelo de tres niveles", *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 8, núm. 2, pp. 135-158.
- CERVINI, Rubén y Nora Dari (2009), "Género, escuela y logro escolar en Matemática y Lengua de la educación media. Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp. 1051-1078.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (1996), *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*, Lima, CEPAL.
- CONNELL, Robert (1995), *Masculinities*, Berkeley, University of California Press.
- CHARLIN, Ventura, Álex Torres y Carlos Cayumán (2016), "Expectativas de género y logro de los estudiantes en TERCE", *Midevidencias*, núm. 9, pp. 1-8.
- DUARTE, Klaudio (2005), "Construcción de masculinidades en liceos empobrecidos", en Raúl Zarzuri y Rodrigo Ganter (eds.), *Jóvenes: la diferencia como consigna. Ensayos sobre la diversidad cultural juvenil*, Santiago de Chile, Centro de Estudios Socio Culturales, pp. 81-102.
- ERRÁZURIZ, María, Rukmini Becerra, Paula Aguilar, Andrea Cocio, Omar Davison y Liliana Fuentes (2019), "Perfiles lectores de profesores de escuelas públicas de la Araucanía, Chile: una construcción de sus concepciones sobre la lectura", *Perfiles Educativos*, vol. 41, núm. 164, pp. 28-46.
- FERNÁNDEZ Darraz, María y Gloria Mora Guerrero (2017), "Hombres y mujeres en las pruebas de lectura del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación: análisis de género, procedencia geográfica, grupo socioeconómico y pertenencia étnica en la región de la Araucanía", *Estudios Pedagógicos*, vol. 43, núm. 2, pp. 65-91.

- FRANCIS, Becky y Christine Skelton (2005), *Reassessing Gender and Achievement*, Londres, Routledge.
- FREEDOM, Beverley (2003), "Boys and Literacy: Why boys? Which boys? Why now?", ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, abril de 2003.
- FULLER, Norma (2001), *Masculinidades, cambios y permanencias: varones de Cuzco, Iquitos y Lima*, Lima, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.
- GILES, Verónica, César Barona y Ángel Torres (2016), "Expectativas de profesores sobre el aprendizaje en educación media superior", ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Cuernavaca, México, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, agosto de 2016.
- GIMÉNEZ, Gregorio y Geovanny Castro Aristizábal (2017), "¿Por qué los estudiantes de colegios públicos y privados de Costa Rica obtienen distintos resultados académicos?", *Perfiles Latinoamericanos*, vol. 25, núm. 49, pp. 195-223.
- GRIFFIN, Christine (2008), "Representations of Youth and the Boys Underachievement Debate: Just the same old stories?", ponencia presentada en Gendering the Millennium Conference, Nethergate, Dundee, University of Dundee, septiembre de 2008.
- HEYDER, Anke, Ursula Kessels y Ricarda Steinmayr (2017), "Explaining Academic-Track Boys' Underachievement in Language Grades: Not a lack of aptitude but students' motivational beliefs and parents' perceptions?", *British Journal of Educational Psychology*, vol. 87, núm. 2, pp. 205-223.
- INDA-Caro, Mercedes, María Rodríguez y José Peña (2010), "PISA 2006: la influencia del género en los conocimientos y competencias científicas", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 2, núm. 51, pp. 1-12.
- INEE (2005), "Estudio comparativo de la educación básica en México: 2000-2005", México, INEE.
- INEE (2012), "Exámenes de la calidad y el logro educativos. Tercer grado de secundaria, ciclo escolar 2011-2012", México, INEE.
- INEE (2015), "Resultados nacionales. Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes", México, INEE.
- KATZKOWICZ, Sharon, Lucía La Buonora, Florencia Semblat y Jimena Pandolfi (2017), *Masculinidades jóvenes desde una perspectiva de género*, Montevideo, Ministerio de Desarrollo Social.
- LOEWEN, James (2010), *Teaching what Really Happened: How to avoid the tyranny of textbooks and get students excited about doing history*, Nueva York, Columbia University-Teachers College Press.
- MARCH, Daniela (2009), *Diferencias de género en rendimiento académico: efectos en la evolución a nivel escolar*, Memoria de grado en Ingeniería, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MÁRQUEZ Yolanda, Josué Gutiérrez Barroso y Nayra Gómez (2017), "Equidad, género y diversidad", *Educación. European Scientific Journal*, vol. 13, núm. 7, pp. 300-319.
- MARTÍNEZ, Felipe (2006), "Conclusiones", en Miguel Aguilar y Beatriz Cepeda (coords.), *La calidad de la educación básica en México 2006*, México, INEE, pp. 227-255.
- MARTÍNEZ García, José (2014), "Clase obrera, género y éxito educativo: inteligencia, expectativas y didáctica", *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 7, núm. 2, pp. 449-467.
- MARTÍNEZ, Francisco (2015), *El rol de las expectativas docentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la matemática*, Tesis de Magister en Economía Aplicada, Santiago de Chile, Universidad de Chile.
- MARTINO, María (2016), "El alumno y el docente: compatibilizando estilos de enseñar y de aprender en una clase amigable para varones y mujeres", en Julio Durand, Ángela Corengia y María Urrutia (eds.), *Gestionar instituciones educativas socialmente responsables: aprender, servir, innovar*, Buenos Aires, TeSEO, pp. 171-189.
- MIR, Agustina (2016), *Composición de género y rendimiento escolar*, Tesis de grado en Economía, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- MORENO, Emilia (2010), *Orientaciones para una educación no sexista*, Oviedo, Septem Ediciones.
- MUELLE, Luis (2013), "Efectos de la composición social y la repetición sobre el rendimiento escolar en competencia lectora", *Revista Peruana de Investigación Educativa*, núm. 5, pp. 124-155.
- MUELLE, Luis (2016), "Factores de riesgo en el bajo desempeño académico y desigualdad social en el Perú según PISA 2012", *Apuntes*, vol. 43, núm. 79, pp. 9-45.
- MULHOLLAND, Judith, Paul Hansen y Eugene Kaminski (2004), "Do Single-Gender Classrooms in Coeducational Settings Address Boys' Underachievement? An Australian study", *Educational Studies*, vol. 30, núm. 1, pp. 19-32.
- NAMATENDE-Sakwa, Lydia (2013), "Masculinity and Sexuality in High School", *Journal of Gender Studies*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-3.
- OCDE (2014), *PISA 2012 Results: What students know and can do - student performance in mathematics, reading, and science*, París, OECD Publishing.
- OEI (2010), *2021 Metas educativas. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*, Madrid, OEI.
- OLAVARRÍA, José (2003), *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América*

- Latina*, Santiago de Chile, UNFPA/FLACSO/ Red Masculinidad-es Chile.
- OLAVARRÍA, José (2001), *¿Hombres a la deriva?*, Santiago de Chile, FLACSO.
- PAGÉS, Carmen y Claudia Piras (2010), *The Gender Dividend: Capitalizing in women's work*, Washington, DC, BID.
- PASCOE, Cheri (2011), *Dude, You're a Fag: Masculinity and sexuality in high school*, Berkeley, University of California Press.
- RADOVIC, Darinka (2018), "Diferencias de género en rendimiento matemático en Chile", *Revista Colombiana de Educación*, núm. 74, pp. 221-242.
- RIST, Rayc (1970), "Student Social Class and Teacher Expectations: The self-fulfilling prophecy in ghetto education", *Harvard Educational Review*, vol. 40, núm. 3, pp. 411-451.
- RIVAS, José, Analía Leite, María Márquez y Daniela Padua (2010), "La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones", *Revista de Educación*, núm. 353, pp. 187-211.
- SANTANDER, Pedro (2011), "Por qué y cómo hacer análisis de discurso", *Cinta de Moebio*, núm. 41, pp. 207-224.
- SAYAGO, Sebastián (2014), "El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales", *Cinta de Moebio*, núm. 49, pp. 1-10.
- SKELTON, Christine (2005), *Schooling the Boys: Masculinities and primary education*, Buckingham, Open University Press.
- SLADE, Malcolm y Faith Trent (2000), "What the Boys are Saying: Examining the views of boys about declining rates of achievement and retention", *International Education Journal*, vol. 1, núm. 3, pp. 201-229.
- UNESCO-LLECE (2006), *SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo*, Santiago de Chile, UNESCO.
- UNESCO-LLECE (2008), *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, UNESCO-ILLECE, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001606/160660s.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2018).
- UNESCO (2016), *Aportes para la enseñanza de la lectura*, Santiago, UNESCO, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874S.pdf> (consulta: 16 de mayo de 2018).
- UNESCO-OREALC (2016), *Informe de resultados. Tercer estudio regional comparativo y explicativo*, Santiago de Chile, TERCE, en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf> (consulta: 5 de junio de 2018).
- WATSON, Penelope, Christine Rubie-Davies, Kane Meissel, Elizabeth Peterson, Annaline Flint, Lynda Garrett y Lyn McDonald (2017), "Teacher Gender, and Expectation of Reading Achievement in New Zealand Elementary School Students: Essentially a barrier?", *Gender and Education*, en: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09540253.2017.1410108> (consulta: 2 de mayo de 2018).
- YOUNGER, Mike y Molly Worrington (2005), *Raising Boys Achievement in Secondary Schools*, Nueva York, Open University.

La perspectiva estudiantil sobre la reforma universitaria en cuatro instituciones públicas mexicanas

JAVIER RODRÍGUEZ LAGUNAS* | JUAN MANUEL HERNÁNDEZ VÁZQUEZ**

Este artículo muestra las percepciones del alumnado sobre los procesos de reforma educativa en cuatro universidades públicas: Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) y Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), en particular referidos al currículo escolar, las prácticas docentes, el sentido de la formación profesional, la infraestructura y servicios universitarios, así como la participación estudiantil en las reformas educativas. Todo ello a propósito de las reformas sugeridas por las políticas hacia la educación superior. Se buscó explorar lo anterior con el análisis de cinco índices, construidos a partir de información de la encuesta RUPA 2014. Los resultados encontrados ayudan a comprender cómo participan del cambio los estudiantes universitarios y el modo en que las universidades públicas lo hacen suyo; se hacen aportes en torno a las dificultades que se presentan en el cambio educativo, tanto para las instituciones como para la comunidad universitaria.

This article reveals the students' perspective regarding the educational reform processes set forth in four public universities: Autonomous Metropolitan University, (UAM by its acronym in Spanish), Autonomous University of Nayarit (UAN by its acronym in Spanish), Autonomous University of Tlaxcala (UATx by its acronym in Spanish) and Autonomous University of Chiapas (UNACH by its acronym in Spanish). We mainly focused in the changes concerning the school curriculum, teaching practices, the meaning of professional training, infrastructure and university services, and student's participation in said educational reforms. In the light of the reforms suggested by the new policies regarding higher education we sought to explore the above-mentioned issues through the analysis of five indexes, developed from the information obtained by the RUPA 2014 survey. The results gathered in our research help to understand how university students participate in change and the way in which public universities make it their own; contributions are made regarding the difficulties that arise in educational change, both for the institutions and for the university community.

Recepción: 29 de mayo de 2019 | Aceptación: 27 de noviembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59174>

* Profesor-investigador del Departamento de Sociología en la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México). Doctor en Sociología. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: deserción y permanencia escolar en la educación superior; reforma universitaria y mercados de trabajo. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con M.A. Leyva y J.M. Hernández), "La reforma de la educación superior en México, entre la espada y la pared. La mirada de los universitarios", *Polis*, vol. 16, núm. 1, pp. 7-32; (2017, en coautoría con J.M. Hernández), *Los académicos mexicanos ante las reformas universitarias*, México, Ediciones del Lirio/UAM/CONACyT. CE: rolj@xanum.uam.mx

** Profesor-investigador del Departamento de Sociología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (México). Doctor en Estudios Sociales. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel I. Líneas de investigación: resultados económicos y sociales de la educación; jóvenes, mercados de trabajo y educación; habitabilidad educativa de los espacios escolares. Publicaciones recientes (2018, coord. con J. Rodríguez Lagunas), *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*, México, Ediciones del Lirio/UAM/CONACyT. CE: jm.uami@gmail.com

Palabras clave

Reforma universitaria
Universidades públicas
Formación profesional
Estudiantes
Perspectivas

Keywords

University reform
Public universities
Professional training
Students
Perspective

INTRODUCCIÓN

Las reformas universitarias de las últimas dos décadas en México tienen como principal objetivo impulsar la modernización y calidad de la educación. Para ello se han incorporado medidas para fomentar instituciones de educación superior (IES) modernas y capaces de resolver las nuevas demandas de la sociedad (ANUIES, 2000a; 2003): aumento de la demanda, lo que ha derivado en un proceso de masificación; implementar un sistema de educación superior con normativas estandarizadas; elevar la eficiencia, con herramientas de seguimiento y de rendición de cuentas; y profesionalizar al profesorado universitario, entre otras (Kent, 1996, 2009; De Vries, 2000; Acosta, 2003; De Garay, 2002; Díaz-Barriga, 2005). Tales propósitos se ubican en un entorno internacional donde confluyen los juicios y propuestas de organismos de educación como la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), de financiamiento, como el BM (Banco Mundial), el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo), así como de cooperación, como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos) y la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). La confluencia más fuerte es que la educación superior cumpla con suficiencia la expectativa mundial: que existan suficientes infraestructuras y recursos profesionalizados para operarla; que se dé un salto a modelos educativos innovadores, que coloquen en el centro el proceso de aprendizaje; y que exista un mayor vínculo con las necesidades de la sociedad, tanto en su aspecto económico como en los culturales, sociales y políticos (Rodríguez Gómez, 2000). En

México, como en el resto de América Latina, las respuestas a esas cuestiones se dieron en torno a tres ejes: buscar la calidad académica, incrementar la cobertura con equidad y regular la internacionalización de la educación superior (Rama, 2005).

Para el caso de México, en la mayor parte de las instituciones de educación superior (IES) se aprecia la aplicación de reformas orientadas a mejorar el modelo educativo (Rubio, 2006). No obstante, cabe reconocer que los rasgos particulares de las reformas surgen a partir de una misma matriz: el modelo educativo de calidad, basado en competencias, impulsado desde el gobierno federal. La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2000b) estableció la necesidad de renovar la idea de la universidad, al dejar de lado la visión humboldtiana o newmaniana, que privilegia el valor del conocimiento en sí mismo, por otra con mayor apertura a lo internacional y de vinculación social.¹

El gobierno federal compartió esa visión, y advirtió que “*se necesitan cambios profundos en la manera de concebir la educación, sus contenidos, sus métodos y sus propósitos*” (SEP, 2001: 36. Las cursivas son nuestras). Los programas de trabajo del gobierno federal se han encargado de poner en práctica esos cambios para modernizar y elevar la calidad de la educación en las IES; esto se observa tanto en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (SEP, 2007), como en el 2013-2018 (SEP, 2013).

Desde fines de los años ochenta (Presidencia de la República, 1989) se sugirió reformar los planes y programas de estudio de las licenciaturas; y establecer medidas de apoyo económico que estimularan a los académicos a fortalecer su perfil, sobre todo con estudios de posgrado, aunque ello tuvo diversas suertes, de

¹ Este tema se ha examinado como parte de las nuevas funciones del Estado, al erigirse en orientador de la educación superior, considerando las variables de mercado y de la política a nivel global. Kent (2009: 22), ha sugerido un análisis multivariado organizacional e institucional que ayude a comprender “...el carácter procesual, complejo y multinivel de las relaciones entre acciones de gobierno, respuestas y acciones organizacionales y procesos sociales”. En ese sentido lo destacable es el papel del Estado como evaluador y vigilante de los recursos públicos destinados a las instituciones de educación superior, e incidir en sus desarrollos de manera proactiva, lo que lleva a un nuevo ensamblaje de la política pública con la gestión institucional, y de ésta con respecto a los actores sociales del proceso educativo superior (Kent, 2009).

acuerdo con cada universidad. Se generaron planes institucionales de desarrollo en los que se establecieron claramente metas tendientes a la modernización educativa y mayor capacidad de vinculación con los sectores económicos y productivos del país; se complementaron los apoyos federales a los alumnos PRONABES (Programa Nacional de Becas a Estudiantes), ahora becas de manutención; se formularon programas de movilidad estudiantil; y se abrieron apoyos institucionales (PIFI, PIFOP, etc.) de modo que las IES fueran adecuando y modernizando sus infraestructuras para que detonaran los procesos educativos con uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Paralelamente al discurso político se dieron las prácticas institucionales para hacerlo factible, con diversos resultados (SEP, 1999; ANUIES, 2000a, 2000b; López Noriega *et al.*, 2009; Tuirán y Muñoz, 2010; Moreno, 2017).

Los académicos se aplicaron al fortalecimiento académico para ir a tono con las propuestas de enseñanza con pedagogías que ubicaban al alumno en el centro y didácticas que lo acompañaran. En cuanto a los alumnos, implicó su propio esfuerzo de *ponerse en línea* y crecer en cultura de estudio y uso de metodologías educativas que suponían pasar de ser escuchas de sus docentes a ser interlocutores de éstos (De Garay, 2003; Díaz-Barriga, 2005; Galaz y Gil, 2009; Guzmán Gómez, 2011; Saucedo *et al.*, 2013; Rodríguez Lagunas *et al.*, 2015).

En torno a lo anterior, el presente estudio busca desentrañar la perspectiva de los estudiantes en las universidades antes referidas. No se trata de un análisis de formas de docencia ni de metodologías educativas en lo particular, sino de apreciar las nociones básicas que se dan entre estudiantes universitarios sobre estas cuestiones, con un enfoque especial en los lineamientos de política educativa trazados desde el Estado mexicano. También

se trata de ubicar los rasgos básicos de los ajustes que se dieron entre las universidades aquí analizadas. La exploración se limita al año 2014, fecha en que se levantó la encuesta RUPA² (Reforma Universitaria desde la Perspectiva de los Alumnos) de la cual tomamos la información con la cual se buscó, para este estudio, una aproximación de análisis de los estudiantes de ese momento. En este sentido, se trata de un acercamiento exploratorio, de carácter descriptivo, que puede brindar líneas de estudio a realizar ulteriormente.

En México, en las últimas dos décadas han proliferado los estudios que prestan atención a la perspectiva del alumnado sobre distintos aspectos de su desarrollo dentro de las IES, de modo que ahora se conoce más sobre el perfil de los estudiantes. Un reporte del año 2013 (Saucedo *et al.*, 2013) permitió establecer un mayor conocimiento a partir de la investigación educativa sobre los estudiantes que abarca sus características socioeconómicas, sus formas de convivir e integrarse a sus comunidades universitarias, los problemas de aprendizaje y el rendimiento académico, competencias de aprendizaje y cultura del estudio, las orientaciones políticas y sus representaciones, y lo que piensan de sus profesores, entre otros aspectos. Desde luego que los docentes y sus métodos de enseñanza en el aula también han sido valorados, y se han hecho aproximaciones en el sentido de lo que podría hacer falta de acuerdo con la visión, no sólo de los profesores, sino también de los alumnos (Carranza *et al.*, 2009; Rocha, 2013).

El conocimiento de sus conceptos sobre el cambio educativo en la universidad posiblemente se conoce menos, y tal vez sea más limitado aún el conocimiento sobre su parecer y actuaciones respecto del rumbo que tiene su formación. Con este estudio se busca incidir precisamente en esos últimos campos.

2 La encuesta RUPA se aplicó en el año 2014 como parte de la investigación patrocinada por el Fondo SEP-CONACyT-CB "Los universitarios frente al cambio. Reforma educativa y proyecto social, una perspectiva comparada". El reporte pormenorizado de sus resultados fue expuesto en el libro *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias*, 2019.

El objetivo es conocer la manera en que los actores centrales del proceso educativo en la universidad participan en un proceso de cambio en el que se formulan las propuestas, pero poco se explora su fuerza conceptual y orientadora entre las comunidades universitarias, de suerte que los ajustes pueden darse sin haberse consensuado.

Lo anterior se enmarca en perspectivas teóricas que sugieren que, en momentos de cambio, la institución universitaria debe revalorar la perspectiva de sus comunidades para encauzar su desarrollo (Popkewitz, 2000). Estos enfoques entienden a la organización moderna de las universidades como entes complejos que implican, además de organización, comunicación y acuerdos entre los agentes del proceso (Montaño, 2012), además de establecer distintas posibilidades de constituir sujetos sociales universitarios de cara a su realidad social, a partir de la manera como éstos se inscriben en los procesos sociales en que participan (Touraine, 2009; 2013). En este sentido, ubicamos las perspectivas de los estudiantes universitarios en términos de las posibilidades de reconocer y orientar sus acciones en los procesos de reforma, al reconocer las diferentes opciones de desarrollo de sus universidades.

LA UNIVERSIDAD PENSADA DESDE EL ESTADO

El Estado es hoy un actor privilegiado e impulsor de transformaciones en las universidades y en el resto de las IES (Acosta, 2003, 2010; Kent, 1996, 2009), que ha ideado estrategias de desarrollo para las universidades públicas mexicanas que las IES no pueden soslayar si no se quieren quedar al margen de las asignaciones presupuestales. Esta condición emerge y se enmarca en la reforma del Estado que en México persigue también objetivos modernizadores y de planeación y racionalidad administrativa, y que fomenta la aplicación de conceptos de la nueva gestión pública (NGP), es decir, que tiende a normar su toma de decisiones para la

gestión y operación a partir de objetivos como elevar la eficacia, la calidad y la responsabilidad de la acción pública (Aguilar, 2006).

Para el Estado mexicano del presente siglo, la educación superior constituye un sistema educativo cerrado al que hay que convertir en otro más abierto, flexible, innovador y dinámico. Lo anterior se ha buscado a partir de tres ejes fundamentales: equidad, calidad y pertinencia educativas.

En lo que respecta a la equidad, el tema fundamental es la cobertura; en esta lógica, se ha pretendido que la educación superior llegue a 30 por ciento de la población correspondiente a ese nivel educativo, lo que parece haberse conseguido mediante el uso de instrumentos de permanencia escolar como las becas (antes PRONABES, ahora de manutención). En el fondo, sin embargo, el asunto sigue siendo, por un lado, la capacidad instalada de las IES y, por otro, los recursos académicos para atender adecuadamente ese incremento.

En cuanto a la calidad, la propuesta ha sido incrementar la titulación, fomentando el estudio pero con el apoyo de una mejor competencia docente, con programas de formación y actualización, apoyados en estímulos económicos, como las becas PROMEP-PRODEP; crear cuerpos académicos, también dirigidos desde el PRODEP; y fomentar un currículo actualizado y pertinente de los profesores de la educación superior, aunque lo que se ha avanzado es el desarrollo disciplinar y no se ha entrado con fuerza al desarrollo de competencias didáctico-pedagógicas. Otro aspecto de la calidad es el fortalecimiento y actualización de los programas educativos, que siguen la orientación de la flexibilidad educativa con aspectos que la sustentan, como: diseño de modelos educativos centrados en el fortalecimiento de habilidades para el aprendizaje a lo largo de la vida, generación de ambientes de aprendizaje, habilitación en una segunda lengua, fortalecimiento de competencias genéricas, fomento del vínculo estudios-trabajo en los planes de estudio mediante servicios sociales y prácticas

profesionales articuladas, y establecimiento de elementos de apoyo, como las tutorías y la movilidad estudiantil internacional.

La gestión universitaria, por su parte, implica la certificación y acreditación de los programas académicos de licenciatura, así como el establecimiento de infraestructuras *ad hoc* para el quehacer académico, como son las nuevas TIC, y junto a ello la apertura de espacios universitarios en forma virtual, como la universidad abierta y a distancia.

En cuanto a la pertinencia educativa, la cuestión es establecer programas educativos con enfoque de competencias profesionales, la constante revisión y actualización de los planes de estudio y abrirse al mercado de servicios educativos, todo ello con aditamentos de vinculación universitaria hacia otras instituciones y hacia ambientes económicos nacionales e internacionales.

Los anteriores son los ejes del proyecto del Estado para las IES, formulados tanto en el Plan Nacional de Educación como en los programas sectoriales (Gobierno de México, 2001-2006 y 2007-2012).

LA REFORMA EDUCATIVA ENTRE LAS UNIVERSIDADES SELECCIONADAS

Los procesos de cambio en las universidades analizadas alcanzaron diversos grados de organización y aplicación. En la Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), el proyecto de reforma tuvo implementaciones limitadas con retrocesos en una institución que no acababa de definir su identidad de proyecto ni su forma de organización académica (UAN, 1999; Morales *et al.*, 2005). En la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) el proyecto académico no tuvo eco en las comunidades de la institución y quedó tan sólo en el papel, como un discurso que podría haberse concretado —dada la coherencia entre lo proyectado y las necesidades reales de esa universidad— pero que no se fue capaz de generar la fuerza organizativa suficiente para su implementación (UNACH, 2010; 2011).

En la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATX) el modelo departamental cambió paulatinamente al modelo napoleónico, más conocido y apreciado por quienes guiaban en su momento a dicha universidad. Es a partir de éste que se inicia la formulación del modelo educativo humanista integrador basado en competencias en una universidad conformada de manera híbrida (UATX, 2006). En la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el proceso de reformas inició la discusión sobre los alcances y limitaciones del modelo departamental a dos décadas de su implementación, y se desarrolló en un ambiente de ajuste a su ley orgánica. De aquella discusión, hacia el año 2001 resultaron las políticas operacionales de docencia (POD), las cuales trataron de concretarse en un ambiente de reorganización y crecimiento institucional que implicó, en los siguientes años, la creación de dos unidades más: la de Cuajimalpa y la de Lerma (UAM, 2001).

Dados los anteriores entornos locales y las dinámicas institucionales, los proyectos de reforma educativa que se van tejiendo siguen diversas y complicadas ejecuciones, formalmente engarzadas al discurso estatal.

Así, en la UAN el Plan de Desarrollo Institucional, a la vez que diagnostica el retraso y las carencias de infraestructura, advierte de las limitadas opciones de desarrollo con una docencia que desarrolla un profesorado de bajo perfil y sin acceso a la investigación. La reforma educativa establece como metas básicas: 1) implementar un modelo académico innovador y flexible; y 2) fortalecer la relación universidad-sociedad-mercado de trabajo con pertinencia y calidad, a partir de: a) el mejoramiento del personal académico; b) la actualización y mejoramiento de la oferta académica; c) el desarrollo de la investigación y el posgrado; d) el desarrollo de la vinculación; e) la creación y fortalecimiento de la estructura académica; f) el mejoramiento de la gestión y reordenamiento administrativo; g) las redes de cooperación institucionales a nivel estatal, nacional e internacional; y h) la mejora y

fortalecimiento de la infraestructura universitaria. Lo anterior implica reorganizar académicamente a la universidad con el denominado “nuevo modelo curricular” que contiene: 1) flexibilidad y currículos flexibles; 2) sistema de créditos; 3) movilidad académica; 4) multi y transdisciplinariedad; 5) finalidad formativa; 6) sistema de evaluación y; 7) investigación científica y su relación con las otras funciones sustantivas. Todo ello pensado desde la refuncionalización de la institución en cuatro áreas académicas: Ciencias básicas e ingenierías, Ciencias biológico-agropecuarias, Ciencias de la salud y Ciencias sociales y humanidades, de alguna manera similares a las divisiones académicas del modelo departamental, pero sin la estructuración completa. La dificultad del establecimiento y funcionalidad del nuevo modelo curricular, que implicaba integrar funciones de docencia con las de investigación se presentó, en un primer momento, en el perfil de sus académicos, que tendrían que forjarse de entrada (Orozco *et al.*, 2018).

En el caso de la UATx, se estableció una modelación educativa que en el año 2011 se organizó con una mixtura evidente: el “modelo humanista integrador basado en competencias” (MHIC) desde el que se enfrentaría la iniciativa reformadora del Estado, en el marco del Programa de Desarrollo Institucional 2011-2017 que lo prohibió. El MHIC se basó en el rediseño de los programas educativos de licenciatura bajo criterios de compatibilidad en competencias profesionales y para la vida, con un enfoque humanista y aspectos innovadores como el de la movilidad de estudiantes y docentes. También, con la intención de ligar docencia e investigación, impulsó la creación de cuerpos académicos que ha apoyado la SEP, a través del PRODEP. El modelo implica, centralmente, dotar a los estudiantes con herramientas teóricas y prácticas que les permitan insertarse en el mundo del trabajo y el desempeño profesional, así como el desarrollo de actitudes y aptitudes psicológicas, culturales, sociales y axiológicas que refuercen el sentido

humano de su formación (Mecalco *et al.*, 2018). Sin embargo, faltaba estructurar buena parte del plan y generar el perfil de su academia para que fuera factible.

Por su parte, la propuesta de la UNACH delineó un plan institucional (2010) que le daría cobertura para poder ejecutar el paradigma de una educación superior basada en la formación integral del estudiante, mediante el desarrollo de competencias y la construcción de ciudadanía. Tal modelo, al que se ligan programas como el de tutorías y el de movilidad, toma la forma que ya se conocía del modelo curricular bajo un enfoque por competencias profesionales. Su desarrollo ha estado supeditado a la concurrencia de recursos financieros, desarrollo de infraestructuras físicas y servicios universitarios, pero, sobre todo, a la conformación de un cuerpo académico que tuviera el perfil requerido, lo que parecía difícil si se consideran los déficits estructurales de la universidad para escalar a un escenario adecuado (Castañeda *et al.*, 2018).

Para el caso de la UAM, el proceso inicia en el año 2001 e implicó articular e integrar el conocimiento en forma teórico-práctica y motivar el trabajo colectivo empleando las TIC. El modelo se basa en la corresponsabilidad de profesores y alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y se desarrolla mediante programas académicos con bases científicas, humanísticas y técnicas en un encuadre interdisciplinar del conocimiento que se imparte ligado a la investigación y al desarrollo de habilidades de análisis, síntesis, expresión oral y escrita, con el aprendizaje de lenguajes formales. Todo ello bajo el paradigma de educar para aprender a lo largo de la vida, con responsabilidad social y ambiental y con capacidades para el trabajo colectivo (Rodríguez Lagunas *et al.*, 2018). A diferencia de las otras universidades, la UAM parecía contar con lo necesario para realizar el cambio: personal académico *ad hoc*, infraestructura, servicios y recursos financieros básicos.

LA PERSPECTIVA ESTUDIANTIL DE LAS REFORMAS UNIVERSITARIAS

La investigación que soporta estas líneas recupera información dada por los estudiantes de las distintas licenciaturas de las universidades, en un momento en el que los cambios curriculares ya estaban muy adelantados; sólo la UATx tenía pendientes mayores para su implementación. La encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos” (RUPA 2014) se aplicó con población que cumplía los siguientes requisitos: 1) que fueran alumnos con al menos dos años de estancia en la institución y 50 por ciento de créditos cubiertos; y 2) que las muestras fueran estratificadas con asignación de Neyman, lo suficientemente robustas para hacer estimaciones por sexo y área de formación con un error máximo de 5 por ciento.

El estudio gira en torno a cinco índices sumativos simples diseñados mediante un análisis factorial por componentes principales, cuidando que la medida de adecuación muestral, Kaiser-Meyer-Olkin, y la de confiabilidad de escala, Alfa Ordinal (Elosua y Zumbo, 2008), registraran valores de al menos 0.8. Dichos índices captan las opiniones sobre: adecuación de la práctica docente a la política educativa (PD); actividad académica (AA); proyecto social de la universidad (PS); participación estudiantil en las reformas (PE); y servicios universitarios (SU).

En el examen de las medias de los índices por universidad encontramos aspectos dignos de resaltar, dado que se construyeron con buena parte de las variables consideradas en los distintos segmentos del cuestionario utilizado (Tabla 1).

Tabla 1. Media de los índices analizados, por institución

Universidad / índice	Práctica docente PD	Actividad académica AA	Proyecto social PS	Servicios universitarios SU	Participación estudiantil PE
Min-máx	10-40	11-44	6-24	0-14	12-48
Punto medio	25	27.5	15	7	30
UAM	31.5	34.3	20.3	8.4	23.9
UAN	30.2	37.9	19.4	7.1	23.4
UATx	30.1	36.6	19.6	6.1	23.0
UNACH	29.7	32.8	19.1	6.1	23.5

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

Los valores adoptados por el conjunto de los índices muestran percepciones estudiantiles generalmente por arriba de los puntos medios de las escalas respectivas, salvo en lo que se refiere a los servicios universitarios, en dos de las cuatro universidades, y en la participación estudiantil, que en todas se ubica por debajo. Lo anterior indica que las poblaciones estudiantiles de las universidades participantes perciben cambios, pero éstos inciden poco en sus derroteros.

Al observar los registros de las universidades en cada índice, sobresale que los estudiantes de la UAM son los que aprecian mayor adecuación de la práctica docente a la política educativa, y también son los que opinan más favorablemente tanto sobre el proyecto social de su universidad, como sobre los servicios que reciben en la misma. Por su parte, los de la UAN son quienes tienen las mejores opiniones sobre la actividad académica. Cabe resaltar que la participación estudiantil resultó débil

en las cuatro universidades estudiadas, sobre todo en la UATx. Así, parece que los estudiantes, en general, se encuentran prácticamente fuera de los procesos de discusión, análisis e impulso a propuestas sobre las reformas, lo cual tiende a debilitar la eficacia de éstas.

Ahora bien, a partir de la observación específica de los registros en cada uno de los índices, la información permite avanzar comparaciones de las cuatro universidades sobre qué tanto, desde la perspectiva estudiantil, se ha expresado la política educativa en los cinco aspectos resaltados por los mismos. Hacia allá avanzará la reflexión.

De la política educativa a la práctica docente

El índice sobre la práctica docente en las universidades busca acercarse a los tópicos de la reforma educativa, en el sentido de las formas de docencia que, en general, se confrontarían con viejas nociones. En ese entendido, la calidad y pertinencia educativas atienden

suficientemente a una modelación constructivista, desde el punto de vista pedagógico, que coloca al alumno en el centro del proceso educativo (visión defendida por la UNESCO en las conferencias sobre la educación para el siglo XXI). A juzgar por los valores del índice sobre práctica docente (PD) (Tabla 1), los estudiantes universitarios aprecian un nivel de implementación relativamente elevado frente a grupo y en las transformaciones curriculares, lo que se evidencia dados los valores por arriba del punto medio de la escala en las cuatro universidades. No obstante, se aprecian algunas diferencias entre las instituciones.

Es en la UAM donde parece haber mayor idea del cambio en el modelo de docencia, en contraste, sobre todo, con la UNACH, y en menor medida con la UATx y la UAN, lo que parece consistente con los contextos de dificultades institucionales, financieros y de personal académico. Por otro lado, resaltan las respuestas sobre el último reactivo de la Tabla 2, pues es donde se presentan diferencias

Tabla 2. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “adecuación de la práctica docente a la política educativa” (PD), por institución

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
Los profesores crean estrategias de aprendizaje que toman en cuenta mis conocimientos previos	84	76.5	81.1	74.1
Los profesores toman en cuenta las opiniones de los alumnos para trabajar en clase	85	82.2	84	81.4
Los profesores expresan comentarios orales o escritos a los trabajos que realizan los estudiantes	87.7	84.2	89.4	88.7
Los profesores estimulan la participación de sus alumnos en clase	92.2	87.6	82.6	88.7
Los profesores estimulan que busque información por mi cuenta para responder mis dudas académicas	88.7	85.6	88.7	86.8
Los profesores escuchan nuestras opiniones aun cuando no estén de acuerdo con ellas	81.4	81.5	78.6	79.6
Los profesores recurren a debates, ejercicios prácticos o estudios de caso para desarrollar sus clases	82.5	75.9	79.8	73.2
Es común que mis profesores se comuniquen conmigo para fines académicos por Facebook, correo electrónico u otros medios digitales	67.9	77.5	67.7	71
Los profesores aprovechan los resultados de los exámenes para revisar temas en que los alumnos salimos mal	56	55.8	50.2	52.8
Los profesores creen que lo saben todo	18.1	38.1	59.1	40

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

importantes que sugieren una relativa problemática en el caso de la UATx: casi 60 por ciento responden en positivo a la afirmación de que “los profesores creen que lo saben todo”, lo que denota una cierta cultura de la docencia y también que el proceso de ajuste de su modelo aún debe resolver esta dificultad.

De igual modo, es de resaltar que el reactivo sobre el aprovechamiento del resultado de los exámenes para revisar temas tuvo una frecuencia porcentual relativamente baja en el conjunto de los casos; esto sugiere que los exámenes cumplen objetivos de evaluación simple y no parece claro que sean vistos como instrumentos que se tomen para resolver el déficit de aprendizaje sobre conocimientos enseñados. En ello podría encontrarse un problema de interpretación y aplicación de las propuestas innovadoras por parte de la docencia.

Hay que señalar que los reactivos del índice se dirigieron a observar específicamente el cambio en la práctica docente, y que éstos avizoran la presencia de un nuevo modelo que podría ser más dialógico; en ese sentido, desde la perspectiva de los alumnos, ocurre un salto cualitativo, con pequeñas diferencias entre universidades.

Fortalecimiento del perfil profesional universitario

En los distintos programas sectoriales se alude al concepto de formación por competencias, tan en boga en el discurso de las políticas educativas dirigidas a la educación media

superior y superior. Para Irigoyen *et al.* (2011) la formación por competencias se ubica en el escenario de la globalización y la sociedad del conocimiento e implica estar acorde con ese entorno. Se expresa en los siguientes aspectos:

El desarrollo de competencias referidas al conocimiento (lectura, escritura, lenguaje y lógica aritmética), al desempeño profesional (aptitudes y valores asociados al ámbito laboral) y técnico (habilidades y destrezas en el campo especializado), significan calidad e idoneidad en el desempeño, protagonismo de los estudiantes, planificación de la enseñanza a partir del aprendizaje y contextualización de la formación (Irigoyen *et al.*, 2011: 245).

Observado bajo estos parámetros, el índice que rescata las opiniones del alumnado sobre la actividad académica en sus instituciones (AA) permite sostener que los estudiantes perciben cierta idoneidad de la formación profesional recibida. Sus opiniones son en el sentido de que poseen una sólida formación científica, humanística, técnica y profesional; además de que se observan a sí mismos con un perfil capaz de contender en el medio laboral, o bien de incursionar con lo aprendido en los estudios de posgrado (Tabla 3). Tal perspectiva resultó más marcada en el caso de los estudiantes de la UAN; a éstos le siguen los de la UATx y la UAM, y al final, con la valoración más baja están los de la UNACH.

Tabla 3. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “opiniones sobre la actividad académica” (AA), por institución

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
El programa de tutorías ha contribuido al mejoramiento de mi desempeño académico	44.6	63.1	55.5	51.4
Mi formación en la universidad me brinda una sólida base científica	82.3	78.8	75.4	71
Mi formación en la universidad me brinda una sólida base humanística	86	86.7	84.4	82.2
Mi formación en la universidad me brinda una sólida base técnica	81.8	84.7	80.2	80.8
Mi formación en la universidad me acerca al ejercicio profesional	88.8	90.9	90.2	85.9

Tabla 3. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “opiniones sobre la actividad académica” (AA), por institución (continuación)

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
Estoy aprendiendo cosas útiles para mi vida laboral	89	90.1	87	88.8
Estoy desarrollando habilidades para buscar y organizar información obtenida de Internet, bases de datos u otras fuentes	83.8	79.3	80.4	79.1
Mi formación en la universidad me capacita para ingresar a un posgrado si así lo decido	92.4	85.4	84.5	82.3
Estoy desarrollando habilidades para aprender por mi propia cuenta	93.1	91.3	92	90.9
La vinculación que la institución ha logrado con el entorno económico de la región es muy importante	55.3	46.3	33.5	51.8
El programa de movilidad de alumnos que maneja la universidad nos ha dado nuevas opciones en nuestro desarrollo	52.2	49.5	30	52.5

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

En general parece que los estudiantes tienen una perspectiva fundamentalmente positiva acerca de lo que están recibiendo en su proceso formativo actual, que les podrá ser útil para su futuro como profesionistas, no obstante que este medio laboral es ciertamente difícil (Hernández Laos *et al.*, 2013).

El carácter de competencia en lo educativo, uno de los ejes de la reforma educativa, más allá del debate y las críticas que se le puedan hacer al concepto (Díaz y Rigo, 2000), sobre todo por su sesgo de capacitar para el acceso a los escenarios laborales, en consonancia con el concepto del saber-ser, saber-hacer, saber-estar y saber-convivir sugeridos por Delors (1996), tendría que contemplar la formación integral del individuo, para que junto con los aprendizajes teóricos, prácticos y actitudinales disciplinares, propicie el desarrollo de personas competentes para la preservación de la vida, tanto individual como colectiva. Todo ello debe remitirnos, también, a la formación en una ética inspiradora de valores universales positivos.

No obstante que, en lo general, desde la perspectiva del alumnado, la actividad académica universitaria se encuentre altamente alineada a los intereses de la política pública, sobresalen tres aspectos a partir de los componentes del índice de actividad académica (AA), porque recibieron las más bajas valoraciones

positivas: tutorías, vinculación y movilidad. La Tabla 3 muestra que sólo la mitad o menos de los alumnos opinan favorablemente sobre los sistemas de tutorías en sus universidades, y lo mismo ocurre en cuanto a la vinculación con el entorno económico y los programas de movilidad estudiantil. Se trata de orientaciones recientes para reforzar la pertinencia de la formación profesional, pero es posible que, en su operación concreta, el tema de la eficacia quede fuera del alcance del modelo de gestión universitaria actual. Si bien parece haber algunas diferencias entre universidades, éstas no son relevantes. Por ello, la cuestión debe centrarse en la eficacia de las tutorías, la vinculación y la movilidad, en tanto que han recibido especial atención por la política de gasto social gubernamental. Podría decirse que las tutorías, por la manera como han sido puestas en marcha, podrían resultar meros programas burocráticos que sólo servirían para facilitar el acceso a los estímulos económicos. En el caso de la vinculación con sus entornos, son evidentes las limitaciones de cada institución para fomentarla, y hasta ahora sólo se limita a prácticas escolares y de servicio social que, al parecer, siguen siendo incipientes. En cuanto a la movilidad, los estudiantes de la UAM y la UNACH ven cierto potencial en estos aspectos, pero en el resto de las universidades estudiadas es una

cuestión alejada de sus opciones reales. Las alternativas implicarían erogar mayores recursos en esta dirección, lo cual, evidentemente, enfrentaría fuertes obstáculos presupuestales.

El proyecto social de la universidad

Los estudiantes de las universidades consideradas en este estudio, a juzgar por sus opiniones, tienen una idea muy sólida sobre el proyecto social de su universidad. En general, el índice PS registra valores cercanos al extremo superior de la escala respecto del sentido de compromiso social de su institución, lo cual

sugiere una inclinación a fomentar los valores sociales, la ética profesional y la responsabilidad social (Tabla 4). Tales valores son históricamente compartidos por las IES públicas del país, e incluso de Latinoamérica (Vallaey, 2014), pero no necesariamente han quedado arraigados en la mentalidad y actuación estudiantil. No se trata de que existan asignaturas de formación específica (como en la enseñanza secundaria), sino del fortalecimiento de valores al nivel de la cultura universitaria, que dan sentido a las acciones de autoridades, profesores y alumnos.

Tabla 4. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “opiniones sobre el proyecto social de la universidad” (PS), por institución

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
En mi carrera se fomenta la ética profesional	86.7	82.9	85.1	83.4
En mi carrera se fomenta la conciencia de responsabilidad social	89.1	85.3	87.2	85.5
En mi carrera se discuten problemas nacionales	77.7	66.6	73	66.9
En mi carrera se fomentan los valores sociales	84.2	81.9	88.9	82.3
Mi universidad me ayuda a realizarme como persona	92.1	87.7	84.3	87.8
Cuando comento noticias o problemas del país con mi familia, lo hago pensando en lo que he aprendido en mi carrera	86.6	81.7	85.5	81.6

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

La evidencia sugiere que las reformas emprendidas han tenido cierta eficacia, aunque el discurso gubernamental supedita los temas mencionados a los principios de la calidad y de la formación por competencias, hasta ahora fuertemente orientados a las necesidades del mercado. En el caso de las universidades estudiadas, la formación tiene cierta inclinación hacia el mercado, misma que se percibe en las propuestas de los modelos educativos que ahora emulan, siempre matizadas por el discurso social universitario.

El proyecto social de la universidad no debe reducirse a la vinculación con el mercado y la producción, sino a abrirse con pertinencia a otros espacios de la sociedad, como los de la economía formal y la informal, y a grupos sociales postergados. Como señala García (2008),

la pertinencia también tiene que ver con la responsabilidad social de la universidad, la cual implica extender sus “servicios y conocimientos” a los sectores sociales que necesitan el saber que produce “en acciones de atención a la salud, programas culturales, estrategias de innovación tecnológica y programas comunitarios de formación continua” (García, 2008: 132).

Una reflexión específica merece el hecho de que, uno de los componentes del índice sobre la proyección social de la universidad registró el mayor desacuerdo relativo, en comparación con el resto (Tabla 4): alrededor de 30 por ciento de los estudiantes manifestó desacuerdo con la afirmación de que en su universidad se discuten problemas nacionales, mientras que en el resto de los reactivos sólo se registró alrededor de 15 por ciento de desacuerdo. Esta

información podría apuntalar la idea de que en las formaciones distintas a las de ciencias sociales se dedica menos tiempo a pensar específicamente en problemas nacionales; esta clase de temas no suele formar parte de los planes y programas de estudio, por lo que el intercambio de ideas sobre dichos problemas no es común. Sin embargo, el asunto es más complejo de lo que parece, pues el compromiso de la universidad con su entorno social requiere la superación del simple registro informativo y avanzar hacia el diálogo: la relación universidad-entorno “no debe concebirse unidireccionalmente, desde la universidad hacia la sociedad, sino basarse en el diálogo, la concurrencia de todos los agentes interesados en promover justicia social, y en un desarrollo humano sostenible” (Cacho y Llano, 2014: 5). El establecimiento de un intercambio en torno a los problemas nacionales implica un enorme desafío de vinculación con el entorno social, económico, cultural y político, tanto en lo local, como en lo regional y nacional. O, como lo sugiere Vallaeys (2014: 109):

...nuestro modelo... propone una alternativa política a esta universidad global desarraigada: comunidades de aprendizaje mutuo entre actores académicos y actores sociales externos, relaciones interpersonales con pertinencia social, protección de un patrimonio local tejido de un lenguaje común y una convivencia... Una universidad socialmente responsable significa, por definición, una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado.

Vale la pena intentar ahondar en el análisis y discusión de los problemas nacionales, pues esta tarea supone un mayor involucramiento del estudiante universitario con su entorno social, no sólo porque se encuentra en deuda con él, dado que se beneficia de su adscripción a una entidad que recibe recursos públicos, sino porque la formación implica entender y

resolver desde distintas perspectivas, con la concurrencia de diversos conocimientos disciplinares, los problemas que se presentan en la realidad.

Participación y proactividad estudiantil en los procesos de reforma

Con el índice de participación estudiantil (PE) es posible contribuir a dimensionar la participación de los estudiantes en la reforma, a partir de dos aspectos: primero, la existencia de prácticas que muestren iniciativa de involucramiento en cuestiones de su propia formación; y segunda, la participación como estudiantes interesados, informados y con opinión en temas de reforma universitaria.

El índice registró, para las cuatro universidades estudiadas, valores inferiores a 24 puntos en una escala cuyo valor medio se encuentra en 30. Ello da idea de que existe, desde la perspectiva de los propios alumnos, una baja participación estudiantil en cuestiones de reforma universitaria. La Tabla 5 desglosa los componentes del índice. Ahí se aprecia que los estudiantes encuestados, sin importar la institución, difícilmente traducen en prácticas algunos elementos de reforma que tratan de fomentar actitudes y aptitudes para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, como leer más de lo que se pide en clases, e incursionar en la red para buscar materiales relacionados con sus temas de estudio.

También se aprecia su bajo perfil en cuanto a informarse o involucrarse con las dinámicas institucionales de intercambio y reflexión, como estar atento a la información institucional y del profesorado, participar en comités estudiantiles, en comisiones académicas y en las sesiones de los órganos colegiados en las que se discuten aspectos relacionados con los cambios en sus universidades. Es de resaltar que la participación en organizaciones estudiantiles al margen de las autoridades obtuvo los valores más bajos del conjunto, cercanos a 12 por ciento, y sólo diferente, con 18 por ciento, en el caso de la UNACH. Es posible que en la cultura política

Tabla 5. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “participación estudiantil” (PE), por institución

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
Leo más de lo que requieren los programas de los cursos	58.0	39.9	40.4	44.6
Comparto información académica en Internet	56.7	47.5	49.3	44.6
Siempre que puedo, participo en actividades para mejorar los servicios de la institución	27.2	51.9	39.4	44
Asisto por iniciativa propia a eventos académicos dentro de la universidad	40	42.3	36.2	50.7
Asisto a eventos artísticos (cine, teatro, danza, etc.) que organiza la universidad	45.3	31.9	27	37.5
Solicito que se me asigne un tutor cuando no lo tengo	18.8	15.7	19.5	18.6
Busco información por mi cuenta sobre las reformas universitarias	21.7	19.3	18.8	20.7
Platico con mis compañeros acerca de las reformas universitarias	23.8	17.7	13.8	21.2
Participo en alguna organización estudiantil independiente de las autoridades de mi universidad para promover cambios en ella	12.4	12.7	11.7	18.6
Asisto a las discusiones de los órganos universitarios para discutir las reformas universitarias	15.3	13.2	11.7	15.3
Participo en discusiones de los órganos universitarios sobre las reformas universitarias	13.4	13.7	12.4	11.6
Participo en alguna organización externa a la universidad para promover cambios en ésta	10.9	28.4	38.2	14.7

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

de los actuales estudiantes no se encuentren afianzados los valores políticos expresados por el estudiantado universitario de antaño, el cual tendía más fácilmente a la organización.

Dentro de la baja frecuencia de respuestas positivas en las cuatro instituciones, es de resaltar que la UAM captó valoraciones más elevadas para casi todos los reactivos, y la UATx, las más bajas para la mayoría de éstos.

La participación de los estudiantes ante las reformas puede estar limitada porque, en las cuatro universidades estudiadas, alrededor de un tercio de ellos también trabajan. Quienes cumplen con esta condición podrían tener intereses académicos distintos y disponer de tiempos más ajustados, en comparación con quienes sólo estudian. Menos frecuente será su involucramiento en actividades de estudio extra clase, lo mismo que su participación en la discusión reflexiva sobre las reformas y en la representación estudiantil ante los órganos

colegiados y otras instancias de discusión y toma de decisiones académicas. Es decir, puede haber razones objetivas, como la anterior, que ayuden a entender la baja participación estudiantil ante los procesos de reforma; no obstante, el modo de estar en la institución podría estar marcado por un desinterés o una neutralidad política.

Concordancia del hábitat universitario con la reforma educativa

Mucho de lo que se puede implementar de las reformas depende de la situación en que se encuentran las instituciones. La disponibilidad y las condiciones de las instalaciones, así como el equipamiento con el que las universidades ofrecen servicios de apoyo a las actividades de enseñanza-aprendizaje, como los de biblioteca, cómputo, atención médica y actividades deportivas, entre otros, son una parte importante para la realización de los objetivos

universitarios. No obstante, parece ser que los recursos para el sostenimiento de las universidades no han sido suficientes, o quizás su manejo no ha sido el más eficaz. No se desconoce que en los últimos años la hacienda pública atraviesa por un periodo crítico que ha impactado el financiamiento de las IES públicas. Se sabe que todas las universidades estudiadas en esta investigación se encuentran en dificultades financieras, unas más que otras.

El índice que observa los servicios universitarios (SU) desde la perspectiva de los estudiantes, sólo en el caso de la UAM registró un valor por arriba del punto medio de la escala (Tabla 1). Esto proyecta la idea de que, en general, existe un déficit en los servicios universitarios. El índice quedó conformado por ítems sobre las instalaciones, la gestión administrativa, la biblioteca, el comedor, la vigilancia, la bolsa de trabajo, la red inalámbrica, los servicios médicos y deportivos, y la difusión y extensión de la cultura. Diversos estudios han encontrado relaciones significativas entre estos aspectos y la actividad educativa (Fritz, 2003, en cuanto a

las instalaciones; ANUIES, 2011 y Garnica, 2012, en cuanto a la creación de entornos socioemocionales de aprendizaje; Bellorin y Kabatska, 2014 y Cobos, 2015, en cuanto a limpieza e higiene), de suerte que la habitabilidad educativa universitaria parece ser trascendente.

Las respuestas de los estudiantes a los respectivos componentes del índice dan cuenta de aquellos servicios que podrían estar en déficit en las cuatro universidades consideradas en el estudio. En la Tabla 6 se detalla dicha información. De manera general se observa que la UAM recibió las valoraciones más favorables en casi todos los aspectos considerados, y que la UATx las menos favorables en cerca de la mitad. Sobresale que la UAM haya registrado las más bajas valoraciones en la gestión de las aulas, pero ello no sorprende, porque al menos una de sus unidades, Iztapalapa, además de tener desde hace años un déficit de espacios, ha tendido a cargar sus horarios en el turno matutino, debido en parte a las condiciones de inseguridad en la zona (Hernández *et al.*, 2019).

Tabla 6. Porcentaje de respuestas positivas en los componentes del índice “opiniones sobre los servicios universitarios” (SU), por institución

Pregunta	UAM	UAN	UATx	UNACH
Limpieza en las áreas comunes de la universidad	59.7	62.3	63.8	55.1
Servicios del comedor universitario	52.6	27.4	47.9	33.7
Mobiliario para el tipo de clases recibidas	52.5	61.4	39.7	45.6
Red inalámbrica de la universidad	31.5	13.7	7.1	16.7
Servicios de vigilancia	51.4	56.6	34.4	41.5
Forma de realizar los trámites escolares	74.6	61.2	71.3	70.1
Servicios de biblioteca	82.8	85.8	57.8	71.8
Servicios de cómputo	73.1	51.3	40.4	49
Servicios médicos para los alumnos	69.2	47.6	28.4	28.8
Servicios psicológicos para los alumnos	56.3	41.6	48.2	26.2
Servicios deportivos para los alumnos	75	54.5	34.4	38.6
Actividades de extensión y difusión de la cultura	65.6	48.1	48.9	39.2
Sincronización de los horarios de clase con el uso de las instalaciones	49.6	60.3	61	63
Utilidad de la bolsa de trabajo para la vinculación del alumno con el medio laboral	37.6	27.4	33.7	29.5

Fuente: cálculos propios con base en la encuesta “La reforma universitaria desde la perspectiva de los alumnos 2014”.

En definitiva, existen puntos de alerta máximos comunes a todas las universidades del estudio, como la red inalámbrica y la bolsa de trabajo; otros que implican a tres universidades (todas menos la UAM), como los servicios psicológicos y médicos; y otros que afectan a dos de las cuatro universidades, como los servicios de comedor y deportivos. Igualmente hay servicios rescatables en estas instituciones, como la biblioteca, los trámites escolares y la limpieza de las áreas comunes.

Investigaciones anteriores sobre la UAM, basadas en encuestas (Rodríguez Lagunas *et al.*, 2005 y 2015; Rodríguez Lagunas, 2009; De Garay, 2004), registraron opiniones estudiantiles principalmente favorables (alrededor de 70 por ciento), pero hay que considerar que se trata de generaciones separadas en el tiempo y, también, que la época actual ha estado marcada por dificultades presupuestales de la universidad pública. Evidentemente, estamos ante un proceso de ajuste a la baja en las posibilidades presupuestales de los servicios de apoyo y la infraestructura de las universidades públicas, que sin duda impacta en la operación de las medidas de reforma realizadas, al menos en las cuatro universidades estudiadas. Si las universidades públicas necesitan reformas cuya implementación supone la existencia de condiciones adecuadas, salta el tema del déficit en los servicios universitarios, que amerita ser abordado; sobre todo, si se asume que el impulso de una buena educación requiere la existencia de buenas condiciones materiales.

CONCLUSIONES

Entre las universidades observadas, una federal y tres estatales, es evidente que los puntos de partida del proceso de cambio no tienen una misma forma y lógica de aplicación, y que cada una depende de sus propias posibilidades financieras y de recursos materiales y humanos. En parte a ello se deben las diferencias encontradas en los resultados de las encuestas aplicadas.

Dado que los reactivos usados para el análisis se congregaron en cinco índices, lo primero a resaltar es que la adecuación de la práctica docente que se observa, *grosso modo*, en los índices en cada universidad considerada, dan la impresión de que los estudiantes perciben los cambios en el ámbito de la docencia. En ese sentido, el proyecto de modificar el modelo de docencia para alcanzar flexibilidad curricular y hacer copartícipes a los alumnos de su aprendizaje, parece avanzar en las universidades examinadas. Sin embargo, al revisar los detalles en las frecuencias obtenidas en diversos indicadores se observan diferentes modos de establecer esos cambios. Hemos sugerido que tales diferencias pueden estar relacionadas con las posibilidades de cada universidad, sobre todo de tipo financiero y del personal académico y sus perfiles logrados en el proceso de ajuste, considerando que la federal presenta mayor frecuencia de los cambios y que es también la de mejor posición financiera y de mayor desarrollo de su academia. Por lo demás, es notorio, en todos los casos, el déficit aparente en el uso de medios digitales, si bien parece menor en el caso de la UAN; esto, sin embargo, no significa que dicha institución tenga resuelto ese recurso virtual para el desarrollo docente, pero en instituciones con varios campus con dificultades de comunicación, puede tener sentido el esfuerzo de profesores y alumnos por usar estos recursos.

Una segunda consideración puede hacerse con respecto al índice sobre la actividad académica desplegada por los estudiantes, es decir, la capacidad de aplicar lo aprendido en el aula para efectos de su desarrollo como estudiantes y futuros profesionales. En principio, en opinión de los estudiantes parece estar logrando un impulso a la solidez académica con las reformas educativas. Llama la atención que los valores encontrados coloquen de mejor manera la opinión positiva de los estudiantes de la UAN y la UATX, por sobre la UNACH y la UAM, aunque las diferencias pueden entenderse mejor al examinar

los indicadores en lo particular: en definitiva, para el caso de la UAM, influyó la frecuencia relativamente más baja de las tutorías respecto de las otras tres universidades, como aporte al desempeño académico del estudiante. Por otro lado, resulta evidente que la fuerza de las tutorías, la vinculación académica y la movilidad estudiantil se encuentran muy limitadas en el conjunto de estas universidades. Posiblemente estos programas, que son centrales en la perspectiva de la política educativa, no han sido explorados en todo su potencial. La tutoría no parece encontrar asidero en la mentalidad ni de académicos ni de estudiantes, posiblemente, como ya lo aventuramos, debido a la forma en que se implementa: con mucha burocracia y poco sentido de academia. Evidentemente la vinculación con los entornos se da de modo muy deficitario, y la movilidad estudiantil no alcanza capacidades financieras, ni posiblemente de gestión, para realizarse.

Un tercer aspecto respecto del cual vale la pena hacer algunas consideraciones finales tiene que ver con el elevado índice del proyecto social de la universidad para las cuatro universidades bajo estudio. Hay que reconocer que, en la mentalidad colectiva de los universitarios, ha trascendido históricamente el concepto de universidad pública ligado al compromiso y a la responsabilidad social. Éste es un activo que habría que cuidar mucho si se pretende que la universidad pública siga siendo el proveedor de profesionistas para apuntalar el desarrollo del país; esto, desde nuestro punto de vista, difícilmente se logrará sólo con las mentalidades ligadas al discurso gubernamental que, hasta ahora, se ha centrado en las competencias y el mercado. Los valores éticos y sociales que atiende este índice son aspectos centrales en la concepción de la formación de profesionistas desde las universidades públicas.

Un cuarto elemento que permite una consideración final es el relativo a la participación estudiantil en las reformas. Consideramos que éste es un aspecto relevante pues, por un lado, nos habla de la capacidad autodidacta

de los estudiantes que la nueva modelística de educación superior auspicia, por cuanto que expresa la posibilidad del aprendizaje a lo largo de la vida; y, por otro lado, remite a la corresponsabilidad de los aprendizajes y a la formación, en donde el estudiante juega activamente. Por ello llama la atención que, sin importar las diferencias institucionales, el resultado del índice haya resultado sensiblemente bajo en todos los casos. Las reformas universitarias, hay que recordar, tienen componentes atractivos desde el punto de vista del currículo escolar, pero también respecto de las formas de involucramiento de la comunidad universitaria en el sentido del desarrollo de la institución y en el suyo propio. Por ello, posiblemente las universidades públicas, como las abordadas en este estudio, tengan que abrir cauces mayores para ese involucramiento y participación estudiantil, pues evidentemente lo que se ha hecho hasta ahora, resulta insuficiente.

En todo lo anterior juega un papel sustancial la capacidad de gestión de la universidad pública, que, de hecho, se ha pensado como una parte de las reformas emprendidas. Es decir, el manejo de sus recursos, físicos, humanos, de servicios y financieros, por nombrar los aspectos torales, es consustancial al proceso de las reformas educativas emprendidas. Por ello es relevante lo que ha encontrado el índice sobre los servicios universitarios: un fuerte déficit en la UATx y la UNACH que, aunque menor en la UAN y la UAM, no deja de ser problemático. Los servicios universitarios constituyen un aspecto clave de las instituciones porque son los que permiten ampliar las posibilidades de que la academia logre sus objetivos de formación profesional.

Como colofón diremos que en la mirada de los estudiantes universitarios se asoman nociones positivas sobre la presencia de cambios que emulan las reformas, pero, a la vez, dificultades para desarrollarlos, dadas las dificultades intrínsecas de cada universidad para hacer una gestión de los cambios. El

involucramiento académico de los universitarios debe ser considerado un factor no desdeñable de cualquier posibilidad de cambios en su fuerza y determinación para realizarse.

REFERENCIAS

- ACOSTA Silva, Adrián (2003), *Estado, políticas y universidades en un periodo de transición*, México, Universidad de Guadalajara-Centro Universitario/FCE.
- ACOSTA Silva, Adrián (2010), *Príncipes, burócratas y gerentes. El gobierno de las universidades públicas en México*, México, ANUIES.
- AGUILAR Villanueva, Luis F. (2006), *Gobernanza y gestión pública*, México, FCE.
- ANUIES (2000a), *Acciones de transformación de las universidades públicas mexicanas, 1994-1999*, México, ANUIES.
- ANUIES (2000b), *La educación superior hacia el siglo XXI: líneas estratégicas de desarrollo. Una propuesta de la ANUIES*, México, ANUIES.
- ANUIES (2003), *Informe nacional sobre la educación superior en México*, México, SEP-SESIC/UNESCO-IESALC.
- ANUIES (2011), *Manual de seguridad para instituciones de educación superior. Estrategias para la prevención y atención*, México, ANUIES.
- BELLORIN, O. y O. Kabatska (2014), "Health Oriented Environment in a General Education Establishment. Special course for human health specialty students", *Zasobi Navčal'noj ta Naukovo-doslidnoi Roboti*, núm. 43, pp. 5-17.
- CACHO Sánchez, Yaelle y Lucía Llano Martínez (2014), "¿Es posible una política en materia de compromiso social? La experiencia del grupo de compromiso social de la universidad de Cantabria", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 79, núm. 28.1, pp. 79-92.
- CARRANZA Peña, María Guadalupe, Armando Ruiz Badillo y Jessica Cervantes Ramírez (2009), "Dos miradas sobre la misma práctica. Las concepciones de profesores y estudiantes en la UPN", X Congreso de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz (México), 21-25 de septiembre de 2009.
- CASTAÑEDA Altamirano, Yolanda, José Adriano Anaya, Jorge Luis López Jiménez y María Eugenia Velasco Zebadúa (2018), "Las reformas universitarias: entre las prácticas tradicionales y los procesos de mejora en la UNACH", en Javier Rodríguez Lagunas y Juan Manuel Hernández Vázquez (coords.), *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*, México, CONACYT/Ediciones del Lirio/UAM-Iztapalapa, pp. 261-309.
- COBOS Carrascosa, Elena (2015), *Evaluación de la efectividad de un programa de higiene de manos sobre el absentismo escolar, debido a infecciones respiratorias de vías altas y gastroenteritis en Almería*, Tesis de Doctorado, Granada, Universidad de Granada.
- DE GARAY, Adrián (2002), "Un sistema de educación superior, dos realidades distintas: la universidad pública y la universidad privada", *Revista de la Educación Superior*, vol. 31, núm. 122, pp. 69-77.
- DE GARAY, Adrián (2004), *Integración de los jóvenes en el sistema universitario*, Barcelona/México, UNAM-CESU/Pomares, Colección Educación Superior en América Latina.
- DE VRIES, Wietse (2000), "Buscando la brújula: las políticas para la educación superior en los 90", en Daniel Cazés, Eduardo Ibarra y Luis Porter (coords.), *Encuentro de especialistas en educación superior. Re-conociendo a la universidad, sus transformaciones y su por-venir*, México, UNAM-CHICH, tomo II, pp. 51-66.
- DELORS, Jaques (coord.) (1996), *La educación encierra un tesoro*, París, Ediciones UNESCO.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel (2005), "El profesor de educación superior frente a las demandas de los nuevos debates educativos", *Perfiles Educativos*, vol. 27, núm. 108, pp. 9-30.
- ELOSUA, Paula y Bruno Zumbo (2008), "Coeficientes de fiabilidad para escalas de respuesta categórica ordenada", *Psicothema*, vol. 20, núm. 4, pp. 896-901.
- FRITZ, Catherine M. (2003), *The Learning Environment as Place: An analysis of the United States Department of Education's six design principles for learning environments*, Tesis de Maestría, Washington, Washington State University.
- GALAZ Fontes, Jesús Francisco y Manuel Gil Antón (2009), "La profesión académica en México: un oficio en proceso de reconfiguración", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 2, en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/237/396> (consulta: 23 de marzo de 2018).
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2008), "El compromiso social de las universidades", *Cuadernos del CENDES*, año 25, núm. 67, Nueva Época, pp. 129-134.

- GARNICA, Angélica (2012), *La seguridad en instituciones de educación superior. Estado actual y recomendaciones*, México, ANUIES.
- Gobierno de México-Presidencia de la República (1989), *Programa de modernización de la educación*, México, Presidencia de la República.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (1999), *Programa de mejoramiento del profesorado*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2001), *Programa sectorial de educación 2001-2006*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2007), *Programa sectorial de educación 2007-2012*, México, SEP.
- Gobierno de México-Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013), *Programa sectorial de educación 2013-2018*, México, SEP.
- GUZMÁN Gómez, Carlota (2011), "Avances y retos en el conocimiento sobre los estudiantes mexicanos de educación superior en la primera década del siglo XXI", *Perfiles Educativos*, vol. 33, número especial, pp. 91-101.
- HERNÁNDEZ Vázquez, Juan Manuel, Javier Rodríguez Lagunas y Marco Antonio Leyva Piña (2019), "Efectos académicos de la inseguridad en el alumnado universitario. Las UAM Izta-palapa y Xochimilco en contraste", ponencia presentada en el XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, COMIE.
- HERNÁNDEZ Laos, Enrique, Ricardo Solís y Ana Stefanovich (2013), *Mercado laboral de profesionistas en México*, México, ANUIES.
- IRIGOYEN, Juan José, Miriam Yenith Jiménez y Karla Fabiola Acuña (2011), "Competencias y educación superior", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 243-266.
- KENT, Rollin (comp.) (1996), *Los temas críticos de la educación superior en América Latina. Estudios comparativos*, México, FCE/Universidad Autónoma de Aguascalientes/FLACSO.
- KENT, Rollin (coord.) (2009), *Las políticas de educación superior en México durante la modernización. Un análisis regional*, México, ANUIES.
- LÓPEZ Noriega, Myrna Delfina, Cristina Antonia Lagunes Huerta y Carlos Enrique Recio Urdaneta (2009), "Políticas públicas y educación superior en México", X Congreso de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz (México), 21-25 de septiembre de 2009.
- MECALCO López, Moisés, Blanca Margarita Andrea Padilla Mendoza, René Elizalde Salazar y Edith Salazar de Gante (2018), "Los estudiantes frente a la reforma de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx): su percepción del cambio", en Javier Rodríguez Lagunas y Juan Manuel Hernández Vázquez (coords.), *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*, México, CONACyT/Ediciones del Lirio/UAM-Iztapalapa, pp. 175-260.
- MONTAÑO Hirose, Luis (2012), "La organización universitaria. Disputa y tensiones entre el modelo administrativo y la anarquía organizada", en Antonio Barba Álvarez y Odette Lobato Calleros (coords.), *Instituciones de educación superior, políticas públicas y organización*, México, UAM/Porrúa, pp. 33-58.
- MORALES, Elvia, María Nolasco y María Elva Anzaldo (2005), "La reforma académica en la Universidad Autónoma de Nayarit. Avances y obstáculos", ponencia presentada en el congreso "Retos y expectativas de la universidad", Toluca, México, UAEM, noviembre de 2005.
- MORENO Arellano, Carlos (2017), "Las reformas en la educación superior pública en México: rupturas y continuidades", *Revista de la Educación Superior*, vol. 46, núm. 182, pp. 27-44.
- OROZCO Morales, Alejandro Enrique, Enedina Heredia Quevedo y José Luis Pacheco Reyes (2018), "Los estudiantes ante la reforma de la Universidad Autónoma de Nayarit", en Javier Rodríguez Lagunas y Juan Manuel Hernández Vázquez (coords.), *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*, CONACyT/Ediciones del Lirio/UAM-Iztapalapa, pp. 99-174.
- POPKIEWITZ, Thomas (2000), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- RAMA, Claudio (2005), "La política de educación superior en América Latina y el Caribe", *Revista de la Educación Superior*, vol. 34(2), núm. 134, abril-junio, pp. 47-62.
- ROCHA, Reynaldo (2013), "Escala de opinión de los estudiantes sobre la efectividad de la docencia (EOEED) en educación superior", *Revista Formación Universitaria*, vol. 6, núm. 6, pp. 13-22.
- RODRÍGUEZ Gómez, Roberto (2000), "La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin de siglo", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 2, núm. 1, mayo, en: <https://www.redalyc.org/pdf/155/15502105.pdf> (consulta: 23 de marzo de 2018).
- RODRÍGUEZ Lagunas, Javier (2009), *La deserción escolar en la UAM-I: problemas por resolver para avanzar*, México, UAM-Iztapalapa.
- RODRÍGUEZ Lagunas, Javier, Juan Manuel Hernández Vázquez y Moisés Mecalco López (2005), *Formación profesional y situación laboral de los egresados de la UAM-I*, México, UAM-Iztapalapa.
- RODRÍGUEZ Lagunas, Javier, Yolanda Castañeda Altamirano, Moisés Mecalco López y Alejandro Orozco Morales (2015), *La integración universitaria. Los estudiantes ante la universidad actual*, México, UAM-Iztapalapa/Tirant Humanidades.

- RODRÍGUEZ Lagunas, Javier, Juan Manuel Hernández Vázquez, Marco Antonio Leyva Piña y Víctor Gerardo Cárdenas González (2018), “Los estudiantes frente a las reformas de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM)”, en Javier Rodríguez Lagunas y Juan Manuel Hernández Vázquez (coords.), *Los estudiantes mexicanos ante las reformas universitarias. Un estudio comparado*, CONACYT/Ediciones del Lirio/UAM-Iztapalapa, pp. 35-97.
- RUBIO Oca, Julio (2006) (coord.), *La política educativa y la educación superior en México, 1995-2006: un balance*, México, Fondo de Cultura Económica.
- SAUCEDO Ramos, Claudia, Carlota Guzmán Gómez, Etelvina Sandoval Flores y Jesús Galaz Fonte (coords.) (2013), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2001-2011*, México, ANUIES/COMIE.
- TOURAINÉ, Alain (2009), *La mirada social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*, Barcelona, Paidós.
- TOURAINÉ, Alain (2013), “De la comprensión de la sociedad al descubrimiento del sujeto”, en Carlos Andrés Charry y Nicolás Rojas Pedemonte (eds.), *La era de los individuos: actores, política y teoría en la sociedad actual*, Santiago de Chile, LOM Editores, pp. 135-150.
- TUIRÁN, Rodolfo y Christian Muñoz (2010), “La política de educación superior: trayectoria reciente y escenarios futuros”, en Alberto Arnaut y Silvia Giorguli (coords.), *Los grandes problemas de México*, México, El Colegio de México, pp. 359-390.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (2010), *Modelo educativo de la Universidad Autónoma de Chiapas*, Tuxtla Gutiérrez (México), UNACH.
- Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) (2011), *Proyecto académico 2010-2014. Generación y gestión para la innovación*, Tuxtla Gutiérrez (México), UNACH.
- Universidad Autónoma de Nayarit (UAN) (1999), *Reto y compromiso. Plan de desarrollo institucional 1999-2004*, Tepic (México), UAN.
- Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) (2001), *Una reflexión sobre la universidad desde la docencia*, México, UAM.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) (2006), *Plan de desarrollo institucional 2006-2010*, Tlaxcala (México), UATx.
- Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx) (2011), *Programa de desarrollo institucional 2011-2017*, Tlaxcala (México), UATx.
- VALLAEYS, François (2014), “La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. 5, núm. 12, pp. 107-117.

La reforma de la educación y sus arquitecturas

Un estudio en la cotidianidad de las escuelas

SILVIA GRINBERG* | CARLA ANDREA VILLAGRÁN**

En este artículo se presentan avances de un trabajo de investigación, cualitativo y etnográfico, acerca de la cotidianidad escolar atravesada por la puesta en acto de políticas de reforma educativa. El espacio escolar y sus condiciones definen coordenadas clave, no sólo para la puesta en marcha de una reforma estructural del sistema educativo, sino también para que la enseñanza y el aprendizaje tengan lugar. Se realizó un estudio de caso, desde un enfoque descriptivo y cualitativo, en dos escuelas secundarias de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), atendiendo a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de esa ciudad. La información se obtuvo mediante entrevistas en profundidad y observación participante. Se sostiene que el diseño político de la reforma evidencia una arquitectura ausente o, cuando mucho, como en los casos investigados, la creación de espacios escolares a partir de la cesión, división o prefabricación con placas de yeso.

This article presents the current progress of a qualitative and ethnographic research on the daily life of schools going through the implementation of educational reform policies. School spaces and its conditions define key coordinates, not only for the implementation of a structural reform in the educational system, but also for teaching and learning to properly take place. A case study was carried out, from a descriptive and qualitative approach, in two secondary schools in Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), attending to the processes of fragmentation of the urban and educational territory of that city. The information was obtained through in-depth interviews and participant observation. Our hypothesis suggests that the political design of the reform reveals the absence of the corresponding architecture or, as in the cases here investigated, the need for the creation of new school spaces or divisions with the colocation or prefabrication of plasterboards.

Palabras clave

Reforma educativa
Política educativa
Educación secundaria
Espacios educativos
Cotidianidad

Keywords

Educational reform
Educational policy
Secondary education
Educational spaces
Everyday life

Recepción: 6 de septiembre de 2018 | Aceptación: 22 de febrero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59062>

* Profesora de grado y posgrado en la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA) (Argentina). Doctora en Educación. Publicación reciente: (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila. CE: grinberg.silvia@gmail.com

** Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA) (Argentina). Línea de investigación: descripción y análisis de los procesos de recepción y puesta en acto de la reforma educativa. Publicación reciente: (2018), "Mirarse a uno mismo. Acerca de la afectación como engranaje clave de las políticas de reforma curricular", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, vol. 26, núm. 1, s/pp. CE: carla_villagran@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre la espacialidad escolar poseen cierta trayectoria en el campo de la investigación educativa; es en la historia de la educación, principalmente, donde encuentra un conjunto importante de producciones y aportes (Caruso y Dussel, 2003; Pineau, 2005; Varela y Álvarez, 1991; Viñao Frago, 2004). La pregunta foucaultiana sobre el espacio ha tenido una impronta clave y, entre otras cuestiones, remite a la configuración de los modernos sistemas educativos occidentales donde el panóptico daba forma a instituciones diversas y, desde ya, a la escuela. De hecho, la pregunta por el espacio puede encontrarse en Comenio, quien se preocupaba por un tipo de organización que fuera capaz de cobijar a la infancia de un modo ordenado y que, a la vez, permitiera hacer realidad el lema del “todo a todos”. En los últimos años es posible identificar un campo en ciernes asociado a la construcción de una arquitectura escolar acorde a las configuraciones presentes y futuras de la escolaridad (Serra, 2018; 2019). En este marco de debate, el objeto del presente artículo parte de la pregunta acerca de la espacialidad escolar tal como se prevé y actúa en los procesos de puesta en acto de las reformas educativas.¹ Así, a través de resultados de investigación en caso, procuramos contribuir a la comprensión de las dinámicas que presenta la espacialidad desde la perspectiva de la experiencia de los sujetos cuando las reformas de la educación llegan a la escuela y la institución debe ocuparse de su puesta en acto. Como resultado del trabajo en terreno, a estos procesos los hemos denominado “arquitecturas de reforma”.

Entendemos que esta mirada que se asienta en la vida escolar es clave para los estudios en torno de las políticas de reforma educativa y su

puesta en acto (Ball *et al.*, 2012). Cabe señalar que no se trata aquí del desarrollo de una investigación evaluativa de políticas de reformas, sino de la problematización de las formas de experiencia y materialización de las políticas en la cotidianidad escolar. Entendemos que centrar la mirada en los procesos de puesta en acto de políticas en la cotidianidad y desde la experiencia de las instituciones es clave para la producción de conocimiento, así como para el diseño y desarrollo de nuevos programas.

La noción de puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) nos permite acercarnos a las políticas educativas de reforma en el ámbito de la escuela a partir de su recepción, puesta en marcha, interpretación y contestación; en suma, cómo se vive una política o un proceso de reforma más grande en las dinámicas de la vida escolar (Grinberg, 2009). Es en este marco que debatimos los resultados de investigación acerca de la puesta en acto de la reforma educativa² en instituciones de nivel secundario, atendiendo a los modos en que el espacio es procurado, pensado, administrado y configurado. La analítica de la espacialidad resulta del trabajo en terreno, en el cual nos encontramos con una institución que debía poner en marcha la nueva estructura surgida de la reforma educativa en ciernes y donde la posibilidad de contar con espacio se constituyó en eje de preocupación y acción. Proponemos, desde allí, la categoría de arquitecturas de reforma para dar cuenta de cómo el espacio se vuelve un aspecto clave de la puesta en acto y sus dinámicas.

El trabajo en terreno lo desarrollamos en dos escuelas secundarias de la ciudad de Caleta Olivia (Santa Cruz, Argentina), luego de un proceso de revisión general de las escuelas de la ciudad del estudio. En este trabajo encontramos edificios duraderos, arquitectónicamente sólidos y amplios que en muchos

1 No se desarrollan aquí los aspectos estructurales y específicos de la reforma puesto que no es objeto del artículo; nuestro propósito es recuperar la experiencia de las instituciones y los sujetos sobre la puesta en acto de las políticas de reforma.

2 Nos ocupamos del proceso de puesta en acto de la reforma en la provincia de Santa Cruz (Argentina) a partir de la sanción, en el año 2012, de una nueva ley provincial de educación (N° 3305) que a su vez se enmarca en la Ley de Educación Nacional N°26.206 del año 2006.

casos guardan la lógica propia del panóptico que describiera Foucault en *Vigilar y castigar*; todos estos edificios fueron construidos hace muchos decenios. A pesar de su antigüedad, son los que están en mejores condiciones desde todo punto de vista: paredes, baños, iluminación, etc.; es evidente que ello no sería posible sin el mantenimiento que se les da. A medida que las fechas de construcción se acercan al presente, el escenario cambia:³ encontramos edificios escolares que se deterioran rápidamente, cuyo mantenimiento ya no es contingente, sino constante, y donde las placas de yeso y el tabicado rápido ganaron terreno al concreto. Si, como señalara Marx y recuperara Berman, todo lo sólido se desvanece en el aire, algo así parece ocurrir en tiempos de cultura digital sobre la arquitectura escolar (Villagrán, 2016).

Observamos, así, cómo la infraestructura escolar se vuelve más compleja cuando hay que poner a funcionar reformas que suponen modificaciones estructurales del sistema de educación público y sus niveles de escolaridad. Reformas que implican el movimiento de la población escolar, la suma o resta de matrícula debido a que se sacan grados a un nivel y se agregan a otros, y el diseño de espacios de uso especializado en función de las orientaciones, entre otros. En el caso en estudio observamos que los tiempos de recepción y puesta en acto de la reforma se caracterizaron por ser intempestivos y acelerados,⁴ y por el malestar y confusión que generaron en los sujetos encargados de materializar los cambios. Si esto implicó inestabilidad en la tarea en general, en lo relativo a la dimensión espacial directamente no hubo previsión política que permitiera anticipar las condiciones básicas que se requerían y las limitaciones de la

infraestructura disponible. Aquí nos dedicaremos especialmente al análisis de esa dimensión del espacio que, como lo fue en el siglo XIX, sigue siendo central en el XXI.

Es desde esta perspectiva que sostenemos, a modo de hipótesis, que las prácticas de reforma involucran en su diseño una *techné* donde el espacio escolar aparece en su presencia/ausencia en tanto prácticas de diseño, proyección y construcción de espacios y ambientes para que la escolaridad sea posible. La política de reforma atraviesa las prácticas cotidianas de las escuelas, impone tiempos, establece márgenes y modalidades de acción y esquemas de interpretación y, sobre todo, afecta generaciones enteras de jóvenes que transitan su escolaridad en ese tiempo difuso.

Desde un enfoque etnográfico, el trabajo de campo de la investigación se desarrolló entre los años 2013 y 2017 en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Caleta Olivia (Prov. de Santa Cruz, Argentina). Dados los procesos de fragmentación del sistema educativo (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2004; Grinberg, 2013) la selección de las escuelas atendió a los procesos de fragmentación del territorio urbano y educacional de esa ciudad (Grinberg, 2013; Pérez, 2012). En ese contexto procuramos acercarnos a la descripción de aquello que Ball *et al.* (2011) denominan las “escuelas reales”, y que aquí cabe denominar como “reformas reales”. Ello no como un modo de oponer la realidad al diseño, sino más bien a los efectos de ese diseño en la materialidad de la vida escolar.

A continuación presentamos primero algunos aspectos metodológicos y conceptuales de la investigación; luego describimos las dos escuelas secundarias seleccionadas para avanzar con el análisis de fragmentos de entrevistas realizadas a docentes y directivos de esas

3 Incluso, en la ciudad donde se realizó el trabajo de campo, una de las escuelas más reputadas y demandadas sufrió la caída del techo, mampostería y el agrietado de paredes a pocos años de la inauguración del edificio nuevo. Ver: <http://www.lavanguardia.com.ar/nota/7392-continua-la-protesta-de-estudiantes-del-eico-a-cuatro-anos-sin-edificio/> (consulta: 6 de febrero de 2020).

4 Sobre ello nos hemos ocupado en Villagrán (2016). Nos referimos al hecho de que en los últimos días del ciclo escolar los docentes se enteraron de que la reforma se pondría en marcha dos meses después e involucraría cambios importantes, como que los dos últimos años de la primaria pasarían a secundaria. La angustia y desconcierto ganó terreno no sólo por lo intempestivo, sino también porque no se sabía cómo se pondría en marcha.

escuelas. Desde la noción de “escuelas libradas a su suerte” (Grinberg, 2011) describimos y analizamos en qué y con qué condiciones cuentan las dos escuelas del estudio y cómo realizan su tarea cotidiana “entre codazos y ponchazos”. Finalmente exponemos algunas conclusiones y reflexiones de este trabajo que aún continua.

NOTAS CONCEPTUALES:

LA ESPACIALIDAD DE LAS POLÍTICAS DE REFORMAS

De modos muy diferentes, la infraestructura y la configuración del espacio escolar han sido notas centrales en la respuesta al qué y para qué de la escolarización. Comenio, Herbert y Pestalozzi, así como el movimiento escolanovista, entre tantos otros, han dado respuestas distintas a la configuración del espacio de la escolarización. Desde fines del siglo XX, buena parte de los debates sobre esa espacialidad han ido ganando terreno en el ámbito de la virtualidad —al compás de los procesos de digitalización de nuestra vida en el mundo— tanto en los debates académicos como en las inversiones públicas y privadas en materia de construcción edilicia escolar.

Probablemente en el amplio espacio intermedio que se cierne entre la virtualización de la educación, cuya expresión más precisa son las propuestas de *homeschooling*, y las antiguas escuelas construidas en la lógica del panóptico es donde necesitamos abrir la posibilidad del debate y el pensamiento en torno de la escolaridad.

Diversos autores que analizan procesos de reforma educativa refieren el carácter ahistórico que a veces parecen presentar. Ello en pos de un ímpetu de cambio que tiende a traducirse en la desconsideración de situaciones precedentes que constituyen los puntos de partida de aquello que se espera mejorar. Ocurre algo así como una falta de retrospectiva o de memoria que permita caracterizar los procesos de reforma como parte integrante

de construcciones sociales. Entre esos análisis destacan los de Ball (2002), Díaz-Barriga e Inclán (2001), Tyack y Cuban (1995), Popkewitz (1994) y Viñao Frago (2002; 2007). Si, como señalan estos autores, esa escasa mirada retrospectiva oficia como una amnesia que se posa sobre el diseño de las políticas de reforma, es posible proponer que ese diseño también ocurre junto con cierta ausencia de la mirada prospectiva.

Si las reformas de los últimos 30 años han ocurrido al compás de una retórica compuesta de términos asociados semánticamente con el cambio, la innovación, la tecnología y el futuro, es necesario preguntarse por la materialidad de esos principios en unas coordenadas espaciales y temporales donde se suponen esos cambios con visión futurista. De otro modo, mientras que la declaración de principios queda en manos del diseño, su construcción descansa en las instituciones que, de modo individual y dependiente de su propia agencia, deben realizarlos. Son estas dinámicas las que ofrecen un camino para comprender, como parte de la lógica de la gestión eficaz y la descentralización de la responsabilidad (Grinberg, 2008; Ball, 2002), las múltiples pujas que suelen producirse entre los diseñadores y los docentes, quienes en algún momento recriminan a las escuelas la distancia, la imposibilidad o resistencia que presentan a unos cambios que procuran mejorar la vida escolar.

La escuela es un lugar y es un tiempo; esto quedó perfectamente definido en la configuración de la escolaridad moderna (Pineau, 2005; Veiga-Neto, 2002). Si esto fue válido siglos atrás, cabe la pregunta por nuestra actualidad, en la cual muchas veces la reconfiguración de ese espacio y ese tiempo escolar se parece más al deterioro o, incluso, su ausencia. Si, siguiendo a Pineau (2005), la escuela en la modernidad adquirió una serie de características que hacen reconocible históricamente su formato, es oportuno, en tiempos de reforma como éste, insistir en la pregunta por la escuela como constituyente nodal del paisaje social y cultural.

Respecto de la arquitectura educativa es posible identificar un conjunto de temas y problematizaciones que atraviesan diversos estudios (Aliata y Obregón, 2007; Castro y Carranza, 2015; Espinoza, 2016; Ramírez Potes, 2009; Viñao Frago, 2004) y remiten al rol estatal en la proyección, construcción y sostenimiento de los edificios escolares, así como a las características de las escuelas y los aspectos que permanecen invariables en el tiempo.

Asimismo, aquí retomamos esas preguntas al estudiar las arquitecturas en el sentido propuesto por Deleuze (1987), como visibilidades o lugares de visibilidad, como formas de luz que distribuyen lo claro y lo oscuro. Al retomar *Vigilar y castigar*, Deleuze (1987) señala que Foucault, cuando analizaba las prisiones, los hospitales y las escuelas como instituciones de encierro, pensaba en esas arquitecturas como espacios que nombran, clasifican, producen y operan en los sujetos a través de tecnologías de regulación de visibilidades, de claridades y oscuridades. De esta manera, los espacios escolares, en tanto máquinas de aprender, de vigilar y de clasificar (Foucault, 1997) se definen por su materialidad, por su dimensión simbólica. Es aquello que Veiga-Neto (2000) denomina la función productiva del espacio escolar. Es decir, comprender que el espacio involucra las estructuras donde ocurren las prácticas educativas, pero también que en su configuración a través de prácticas espaciales se establecen lugares, prohibiciones, comunicaciones, distribuciones de cuerpos y objetos. Así, el espacio determina lo pensable.

Si, siguiendo a Veiga-Neto (2000), las instituciones escolares se caracterizan por la distribución calculada de tiempos, también hay un diseño y una imaginación en torno al espacio pero que lo diferencia del lugar (Viñao Frago, 2004). El espacio escolar es aquel imaginado, diseñado y proyectado para la organización

y el desarrollo de actividades específicas. En cambio, la escuela, en tanto lugar, refiere a su uso, su producción y, por ello, la ocupación de ese espacio. Dimensionar la escuela como lugar permite pensar la experiencia de los sujetos en ella, lo que se habilita, imposibilita y/o produce en tanto espacio social caracterizado por su independencia física, su estabilidad y su oposición al nomadismo (Viñao Frago, 2004). Nuevamente, nos referimos a la pregunta política por el diseño de escuelas y los edificios escolares atendiendo a las dinámicas en una espacialidad que deviene lugar; dicho en otros términos, a las dinámicas por medio de las cuales las espacialidades de las reformas permiten que éstas tengan lugar.

Los resultados de investigación que aquí se presentan abonan el campo de estudio y problematización de las políticas educativas. Procuramos que estos resultados aporten a futuros procesos de diseño y, especialmente, de puesta en acto (Ball *et al.*, 2012) de políticas de reforma. Una reforma que pretenda ocuparse de transformaciones profundas y comprometidas con el futuro debería prever, casi como en su ADN, una perspectiva proyectiva que mire hacia adelante y diseñe edificios escolares duraderos que reúnan condiciones básicas para la escolaridad. Sin embargo, ello no parece tan evidente en la vida de los sistemas escolares de fines del siglo XX. Como señalan Castro y Carranza (2015), en el estudio de las políticas de espacialidad escolar las leyes nacionales y provinciales de educación en Argentina no contienen explicitaciones respecto de la infraestructura escolar, aunque sí reconocen la centralidad del Estado en la fijación de la política educativa y su financiamiento. Esas ausencias en la normativa se suman a las ausencias y/o precariedades en las acciones políticas de diseño, construcción y mantenimiento de edificios escolares,⁵ las cuales tensionan la recontextualización de

⁵ La puesta en marcha, a partir de 1993, de la Ley Federal de Educación, dejó funcionando a instituciones de educación básica con grupos enteros de alumnos en 2 o 3 edificios escolares. En 2017, y luego de una segunda reforma, es posible encontrar que, si bien en muchas escuelas esto se ha resuelto, aún permanecen estas situaciones.

las políticas reformistas del sistema educativo y ponen a prueba a las reformas, así como las mejores intenciones en su diseño.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

La investigación que aquí se discute asume un enfoque descriptivo y cualitativo. En este marco, la etnografía (Batallán, 2007; Rockwell, 2011) adquiere un papel central, no sólo en la obtención y análisis de la información, sino también en los modos de entender el proceso de investigación y la construcción del rol del investigador.

Las estrategias de investigación para la obtención de la información fueron principalmente la entrevista en profundidad (Achilli, 2005; Guber, 2005; Scribano, 2008) y la observación participante (Guber, 2005). Esta última supone una estadía prolongada en el campo, la observación sistemática y la participación en actividades que acontecen en el espacio social. En el caso de la entrevista, se caracteriza por ser no directiva, informal, con un alto grado de atención y escucha.

Los resultados se presentan a partir de la selección de dos casos. Recuperamos el trabajo de campo realizado en dos escuelas de educación secundaria para adentrarnos en las dinámicas de puesta en acto y en cómo las instituciones experimentan los procesos de reforma. La selección de las escuelas se realizó a partir de la estrategia de “selección basada en criterios” (Goetz y LeCompte, 1988). Este tipo de estrategia, utilizada en investigación educativa propiamente etnográfica, resalta el carácter abierto y flexible del proceso de investigación. El investigador determina los perfiles relevantes de las unidades de análisis, es decir, de los grupos o escenarios a estudiar; la selección de casos permite analizar las diferentes modalidades que puede asumir la producción de significados. La investigación se realizó en dos escuelas públicas que

denominamos escuela secundaria 1 y escuela secundaria 2.

Tanto en las entrevistas *flash* y en profundidad, como en los registros elaborados, el análisis se centró en los relatos que los sujetos producen, de forma que en la codificación abierta ese “tal cual se dijo” permitió realizar “códigos en vivo”, ya que se recuperó no sólo la voz de los sujetos, sino también la potencia que tienen esas expresiones en sí mismas. La analítica desde esos enunciados la realizamos retomando a Foucault, entendiendo que “no hay que devolver el discurso a la lejana presencia del origen; hay que tratarlo en el juego de su instancia” (Foucault, 2011: 39). Es decir, nos acercamos a comprender los enunciados en tanto prácticas de los sujetos en su aquí y ahora, que se realizan entre lo “ya dicho” y se producen sobre lo “no dicho”. Por ello, no se trata de bucear los orígenes de los discursos o en sus contenidos reprimidos, sino más bien analizarlos en su acontecer. La pregunta no sería ¿qué se planeó y qué se implementó?, sino más bien ¿qué se dice?, y ¿qué se hace? Los discursos constituyen prácticas de los sujetos que expresan más la dispersión de estos últimos que su pomposa elaboración. En este sentido, entendemos a los enunciados en su materialidad, en tiempo y lugar.

A continuación presentamos las escuelas que forman parte de la muestra de la investigación. Su descripción y ubicación territorial se realiza a partir de múltiples fuentes de información: entrevistas, registros de campo, fotografías y recorrido por los barrios en los que se encuentran ubicadas.

Escuela secundaria 1

Esta escuela pública de educación secundaria fue inaugurada en el año 2013 como parte del proceso de reacomodo de la matrícula del anterior tercer ciclo de EGB (educación general básica),⁶ y en el marco del proceso de reforma del sistema educativo en toda la provincia

⁶ EGB es la denominación que estableció la Ley Federal de Educación N° 24.195/93. La EGB era de nueve años de duración y obligatoria. En esta estructura la educación básica se dividía en tres ciclos y el polimodal, que correspondía

de Santa Cruz. Se ubica en un barrio que es descrito en los medios de comunicación —y también por los vecinos— como inseguro y de alta conflictividad. Linda con la planta de tratamiento de residuos municipal, más conocida como “el basurero” de la ciudad, con una fábrica abandonada de harina de pescado que aún emana olor a desechos marinos y otras empresas de servicios varios y petroleros. A una cuadra de la escuela se encuentra un centro integrador comunitario (CIC) donde funciona un jardín municipal, consultorios de salud pública dependientes del hospital zonal y se entregan paquetes de alimentos y otros planes de acción social.

Esta escuela secundaria comenzó a funcionar en el gimnasio de la única escuela primaria que hay en el barrio donde se encuentra ubicada. El gimnasio, muy valorado por la primaria como una gran adquisición, no les duró mucho tiempo porque fue el espacio que

se asignó a la nueva escuela secundaria. Esta situación generó, y aún genera, tensiones entre ambos equipos directivos por el uso del espacio. Según nos relataba la vicerrectora, tuvo que intervenir la supervisora de nivel y decir que “los edificios no son de nadie, son públicos”. Esta intervención pretendía dar un fin a los conflictos entre ambas escuelas, sin embargo, fue poco efectiva, ya que, según los relatos, entre los directivos se evitan para no generar problemas. Es así como una reforma que se piensa más allá del espacio se vuelve una cuestión de disputa personal.

Dado que se trataba de un gimnasio, el espacio no había sido planificado para albergar aulas de clase. En la planta baja y en los pasillos de la planta alta construyeron aulas con materiales de construcción en seco, principalmente placas de yeso. La preceptoría funciona en un espacio reducido que se comparte con los tutores pedagógicos. La rectoría y la secretaría

Foto 1. Interior de Escuela Secundaria 1. Gimnasio



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Gimnasio donde se construyeron las aulas.

a la educación media, tenía una duración de 3 años y no era obligatorio. Con la Ley de Educación Nacional N°26.206 la educación primaria pasó a tener 6 o 7 años de duración, y la educación media 5 o 6 años, dependiendo de cada jurisdicción. Ambos niveles son obligatorios.

Foto 2. Escuela secundaria 1. Aula habilitada



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Aula habilitada en *hall* de entrada auxiliar. Al fondo se observan dos baños que funcionan actualmente como depósitos.

funcionan en la misma oficina, al lado de la sala de profesores.

Los inconvenientes para dar clases son varios. Por un lado, la acústica, porque al predominar la construcción de tipo prefabricada, la insonorización y aislamiento hacia el interior de las aulas no es posible. Por otra parte, la cantidad de alumnos por curso hace que estén “todos apretados”; incluso la escuela funciona tanto en turno matutino como vespertino porque la cantidad de aulas no alcanza para albergar todos los cursos y divisiones.

Cuando la escuela abrió en el año 2013 tenían hasta tercer año de secundaria. En 2014 se abrió el cuarto año y en el año 2018 abrieron los quintos años y tuvieron la primera cohorte de estudiantes que egresó de la institución. La falta de espacio, que siempre fue una preocupación, se tornó más severa hacia mitad y fines de 2014, al ver que no tenían ni un aula para los quintos años. “No sabemos qué vamos a hacer” afirmó la rectora en la última visita del año 2014 del equipo de investigación. Estaban cerrando el ciclo lectivo aun sin respuesta sobre la construcción de las aulas. Cuando en febrero empezó el ciclo escolar, la creatividad

volvió a florecer: cerraron un vestíbulo y allí construyeron un aula más para quinto año. En los inicios, relatan la vicerrectora y una de las secretarías, no tenían nada, ni un escritorio. Se acercaba el inicio de clase y aún no había mobiliario. Apenas en abril de 2014 pudieron comenzar las clases. Algunos padres se sumaron solidariamente para proveer a la escuela de un asta para la bandera nacional y rejas para evitar los robos.

Escuela secundaria 2

Esta escuela comparte algunas características con la secundaria 1: está emplazada en un sector popular de la ciudad, es una escuela pública y de apertura reciente; no tiene edificio propio y también le fue asignado un espacio que era de una de las escuelas primarias del barrio para su funcionamiento.

El barrio en el que está emplazada esta escuela es relativamente reciente. En el año 2002 comenzó la urbanización en el sector oeste de la ciudad. La mayoría de las viviendas corresponden a diferentes planes habitacionales. Es el barrio más poblado de la ciudad y cuenta aproximadamente con 8 mil habitantes. En

él se pueden identificar diversas instituciones sociales, como la Unión Vecinal, dos jardines de infantes, dos escuelas primarias, un centro integrador comunitario, una biblioteca municipal y una comisaría de policía. Además, hay sucursales de supermercados, farmacias y librerías cuyas casas centrales están en el centro de la ciudad.

La escuela funciona en el espacio que le fue asignado y que corresponde a una de las escuelas primarias. Hay un acceso con vereda en el frente y un acceso de tierra para los vehículos. En general los autos estacionan dentro del cercado porque en diferentes ocasiones han sufrido roturas en vidrios, espejos y puertas, así como robos.

Para ingresar a la escuela secundaria hay que pasar primero por la escuela primaria. Una puerta vidriada divide ambas instituciones. Desde la puerta de entrada se observa una portería compartida por la primaria y la secundaria. No es el único espacio compartido; también lo es la biblioteca, a la entrada. Cada institución tiene sus armarios y su personal de biblioteca. Es curioso, porque para ingresar a la secretaría de secundaria hay que

anunciarse en la dirección de primaria, ya que aquella quedó dentro del espacio de la primaria. Esta disposición se produjo porque del lado de la secundaria no había espacio para la secretaría, y por esa razón la trasladaron a la primaria.

Una vez que se ingresa a la secundaria se accede a un pequeño espacio de usos múltiples que es donde se realizan los recreos, los actos cívicos, y donde se sirve el té o leche. Allí mismo hay un espacio también pequeño que funciona como preceptoría y sala de profesores. Hay dos escritorios y algunas sillas.

Por otra parte, conforme la escuela fue creciendo en matrícula y se fueron abriendo nuevos cursos, se toparon con el inconveniente de dónde ubicar a los estudiantes. Por un tiempo eso se solucionó al ocupar aulas en la parte de la escuela primaria, “mezclando a los chicos grandes con menores de edad”, según el relato de una docente. Luego se implementó el doble turno y los cursos se repartieron entre la mañana y la tarde. También se construyó con material en seco un aula para aproximadamente 12 personas en el gimnasio de la escuela primaria, en uno de los laterales en

Foto 3. Interior escuela secundaria 2. Área de usos múltiples



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Espacio de usos múltiples que demarca los límites entre la escuela primaria y la secundaria.

Foto 4. Interior escuela secundaria 2. Accesos a las aulas



Fotografía: Carla Andrea Villagrán. Hacia la derecha, el pasillo y la entrada al aula en el gimnasio. Hacia la izquierda: escalera caracol de acceso al aula.

primer piso, a la cual se accede por una estrecha escalera (Fotos 4 y 5).

Aún puede verse en la imagen el material en seco de la construcción, sin terminar. Al aula le quedó doble puerta, aunque sólo se utiliza una. La reja que bordea el pasillo que conduce al aula permite mirar hacia el gimnasio. A los problemas de acústica de este espacio, ya sea por el sonido que produce la caldera y/o las actividades físicas, se le suma el encierro por la falta de ventanas que conecten con el exterior. Las ventanas son cerradas y una abre hacia el gimnasio.

La rectora nos manifestó que el espacio es un gran inconveniente: “estar de prestados no es sencillo”. Tienen problemas con las puertas de acceso, que muchas veces son cerradas por personal de la primaria. Dificultades para realizar actos escolares y, desde luego, para albergar la matrícula. La rectora afirmó que ella quiere una escuela a la que puedan “ir todos”, que “todos los chicos entren”, que ese es su “sueño” y que ojalá algún día “se dé”. No deja de sorprender que en un espacio apretado se sume estar “de prestado”. De esta forma, el espacio no diseñado no sólo demanda una construcción improvisada, sino que se vuelve disputa entre dos instituciones que, dadas esas condiciones, suman dificultades claves de gestión de la vida diaria. A continuación

nos centramos en cómo estas dos escuelas luchan por sostener y hacer escuela.

REFORMA PRESENTE, ESPACIO EN CIERNES

Nos ocupamos aquí de la analítica de las espacialidades de la reforma en dos subapartados: el primero se orienta a problematizar en torno a la tensión entre la puesta en acto de una reforma estructural del sistema educativo y su diseño político, que involucra serias deudas para construir espacios físicos como condición para esa puesta en acto. En el segundo subapartado nos centramos en las dificultades que tienen las dos escuelas secundarias públicas que describimos desde la perspectiva de los modos en que los sujetos viven esas dificultades, principalmente las edilicias. Presentamos esas dos perspectivas atendiendo a que, y ello marca una impronta en la creación de ambas escuelas, se vivencia la puesta en acto de una política educativa de reforma.

Entre la fabricación del espacio escolar y la materialización de la reforma

Hacia fines del año 2012, y posterior a la sanción de la ley provincial de educación, se informó que en el año 2013 se pondría en funcionamien-

to la nueva estructura de la educación secundaria de cinco años de duración obligatoria, que involucraba recolocar los dos últimos de la escuela primaria. Como parte de esa puesta en acto, en febrero de 2013 se abrieron nuevas escuelas de educación secundaria en diferentes localidades de la provincia de Santa Cruz. En la ciudad de Caleta Olivia, que es donde se realizó la investigación, se crearon dos escuelas: una de ellas se construyó en lo que era el gimnasio de la escuela primaria y la otra también en una parte de otra escuela primaria. Como señalamos antes, las cuatro escuelas quedaron apretadas en espacios que se volvieron prestados. Ello involucra múltiples disputas, y la percepción de los efectos directos de la precariedad de la puesta en marcha de las reformas.

Una de las vicerrectoras relata cómo fueron los primeros tiempos a partir de la creación de una de las escuelas:

...no había nada. No teníamos mástil, no teníamos timbre. Cuando yo vine acá no teníamos ni escritorio, ni calefactor. No había nada. No sé cuánto tiempo habremos estado acá en un aula, hasta que después empezaron a traer las cosas (vicerrectora escuela secundaria 1, 2014).

Casi como quien llega a poblar un territorio inhóspito llegaron el rector y la vicerrectora al gimnasio devenido escuela. La vicerrectora es enfática; sostiene que “no había nada”. Esta expresión con poca metáfora remite a que no había escuela siquiera. La urgencia en poner en marcha la reforma y, especialmente, albergar la matrícula que ya no podía estar más en la educación primaria produjo el hecho de llegar a un espacio vacío, a la “nada”, para de él hacer una escuela. Una situación similar se vivenció en la otra escuela secundaria. Una docente se refiere a cómo la creación de la escuela implicó literalmente poner el cuerpo en el armado mismo:

...había que ordenar, organizar. Las chicas agarraron un galponcito donde se guardaban

las cosas de educación física, limpiaron y ahí es ahora la oficina de la rectora, la secretaria y la asesoría. Es ahí todo junto... nos donaron una estantería, de buen corazón. [Los libros] no entraban en el armario. Entonces qué hicimos, le pedí a mi marido que me cortara las patitas. Me cansé de buscar con otros profes la manera para que estuviera más firme. Entonces andaba por ahí un profe de matemática y le preguntamos si tenía herramientas y nos dijo que tenía la caja en el auto. —Bueno, prestanos una llave y un destornillador. Ahí estaba yo, con la chica de limpieza y la asesora, y el profesor que nos supervisaba y después se fue a dar clase. Mirá vos, la asesora, la secretaria y la chica de limpieza armando las estanterías (docente escuela secundaria 2, 2014).

Ordenar, organizar, limpiar y armar son prácticas que, si bien fueron iniciales, se volvieron una constante en estas escuelas. En un trabajo de nunca acabar. Son prácticas que, en definitiva, muestran cómo se deposita en los sujetos la responsabilidad del armado de escuelas para la puesta en acto de una reforma. Incluso cuando para ese armado no se cuenta con los elementos básicos, sino que éstos provienen de préstamos y donaciones, al igual que los edificios en donde funcionan esas escuelas. Si hacer la escuela en todos los casos implica poner el cuerpo y comprometerse, en éstos, en particular, se vuelve cruel.

La falta de previsión de espacio físico propio es el tema más sensible en estas escuelas. Por un lado, porque existe la dificultad de significar al espacio como una escuela; y, por otro, porque constantemente se actualiza la condición de invasores de ese espacio, de estar “de prestados”. Los docentes de la escuela secundaria 1 sostienen que la escuela no es una escuela, sino un gimnasio: “es un gimnasio, sin calefacción, sin ventanas, sin cortinas y entra el agua de la lluvia” (docente escuela secundaria 1, 2016); “es un gimnasio prestado” (docente escuela secundaria 1, 2016). Tal vez lo más fuerte, por los significados que produce,

sea aquello que sostiene esta docente: “ese espacio no estaba pensado para una escuela” (docente escuela secundaria 1, 2014).

Ello porque allí donde la escuela se hizo un lugar no había nada. Allí, había un gimnasio donde los alumnos de la primaria hacían educación física. Así, en esa no-nada dejó de haber algo para acondicionar una escuela que hasta el presente vive en los efectos de aulas construidas en un espacio que tenía otra finalidad. Si esto, como tantas otras cuestiones, pudiera parecer un detalle, de ningún modo lo es. Sólo por poner un aspecto a consideración: la acústica de un gimnasio y de las aulas debe ser diferente si se espera que en el aula prime la posibilidad del pensamiento, el diálogo y el trabajo conjunto. Es en este escenario que gana fuerza la insistencia de los sujetos por pensar a ese espacio como una escuela y por convertirla en un lugar en el que se quiere estar y permanecer.

La falta de espacio en la previsión de infraestructura genera que los conflictos por los usos de los espacios marquen la historia de estas escuelas desde su creación. Conflictos con las escuelas primarias que no cedieron el espacio a voluntad, sino que debieron hacerlo por solicitud, mientras que las secundarias tuvieron que empezar a funcionar en esos espacios en sintonía con la reforma educativa. Así, no sin cierto cinismo de la política en sí, dejar de tener gimnasio o un aula de plástica se vuelve un problema de buena o mala voluntad para las escuelas. Es en esa línea que permanentemente nos encontramos con sujetos que se sienten atrapados y deben hacerse cargo de múltiples y complejas situaciones para las cuales no fueron formados y que no están entre sus responsabilidades. Entre ellas, la central podría decirse, es la que refiere a las aulas:

No tenemos edificio, no tenemos nada. Ahora es un tema, porque no sé qué vamos a hacer el año que viene. No sé dónde va a funcionar el quinto año. No hay aulas para los quintos y eso que tenemos turno mañana y tarde. Si son

cuatro aulas. Vos viste lo que son las aulas de chiquitas. Si en donde están las aulas de primero y segundo ese era el salón de plástica de la primaria y las aulas de tercero y cuarto era un pasillo. Lo que hicieron fue cerrar con eso, fibrofácil. Quedaron rechicas las aulas. Son muy incómodas. Sabes que vos estás dando clases y están los chicos en educación física y escuchas los gritos, los pelotazos. Es terrible dar clases ahí (docente escuela secundaria 1, 2014).

Aulas chicas, incómodas, insonorizadas, de yeso, que se rompen fácilmente, caracterizan a una escuela nueva, del futuro, de creación reciente. Una reforma que supone la obligatoriedad hasta la finalización del quinto año de la educación secundaria y que, como es el caso de esta escuela, no tiene el espacio físico para albergar a esos estudiantes. Una reforma que supone cambios y transformaciones, especialmente en las subjetividades, porque los docentes y rectores ya no llegan a trabajar a una escuela, sino que hacen, fabrican la escuela, se convierten en arquitectos, diseñadores y optimizadores del poco espacio con el que cuentan, reutilizan recursos y son eficientes con el consumo. Son sujetos constantemente en movimiento, para hacer de la “nada” lugares para habitar, incluso cuando ello implique buscar donaciones o entregar en mano una nota al gobernador ante el fracaso de los caminos burocráticos:

...nosotros estamos esperando. Ya enviamos nota a infraestructura. Hasta la fecha respuesta no tuvimos. Desde el año pasado que mandamos. Este año volvimos a mandar y va nuestra supervisora a infraestructura. Hace poco estuvo el gobernador haciendo unas donaciones para otra escuela. Le llevé otra vez la nota para que nos den este espacio que no tenemos. Y yo por las dudas pedí 6 [risas] (vicerrectora escuela secundaria 1, 2014).

Por otra parte, la reforma implica que la educación secundaria tenga orientaciones

en ciencias sociales, ciencias naturales, artes, economía o turismo, entre otras. En el caso de una de las escuelas, como producto del proceso de elección de la orientación tiene la especialidad en artes. Así, los problemas se multiplican al funcionar en un espacio que no fue “pensado para escuela”, y mucho menos para una escuela de artes:

No tenemos espacio para algunos trabajos específicos que hacen los chicos... Lo vamos a pedir en nuestro listado de necesidades. Así como siempre pedimos equipamiento. Eso no hay problema. Igual nosotros pedimos. Pedimos a todos los que tenemos oportunidad. Hay otras cosas que estamos colgando en la entrada. Ya pusieron un cuadro que hicieron los chicos de cuarto. Hicieron unas máscaras y las van a poner del otro lado, en la parte del frente (vicerrectora escuela secundaria 2, 2014).

A partir de estos relatos es que sostenemos e insistimos que la problematización es en torno al diseño político de la puesta en acto de las reformas educativas. Porque es allí donde se tensionan las condiciones de posibilidad de que los cambios estructurales puedan llevarse adelante y que algo de los principios orientadores del diseño de la reforma se haga posible. Ante una arquitectura ausente de la reforma, nos encontramos con sujetos que buscan darle forma de escuela a determinados espacios para que los estudiantes tengan la posibilidad de estar y aprender allí.

Hacer escuela “entre codazos y ponchazos”

Mucho de lo ocurre en la escolaridad cotidiana se parece a un hacer que se realiza entre “codazos y ponchazos”.⁷ Escuelas que día a día se hacen lugar; pujan por vincularse más íntimamente con los sujetos que la habitan y por ocupar un lugar de relevancia en los barrios

en los que se encuentran; pujan para que los estudiantes quieran estar y seguir en ella, para que los que ya no la frecuentan puedan volver y dotar a la experiencia de otros sentidos. Son los sujetos que las hacen diariamente quienes, poniendo el cuerpo, muchas veces a los codazos, sorteando obstáculos y haciendo frente a las duras realidades, apuestan a ella y a los estudiantes. Son los sujetos quienes se comprometen, elaboran estrategias para resolver dificultades y le dan la mano a la escuela para seguir adelante.

Señalamos un hacer “a los ponchazos” en tanto significa también que cuando se asume una tarea, que puede tornarse solitaria, no se miden riesgos y nos aventuramos a hacerlo por cómo nos vinculamos con el asunto. “A los ponchazos” es para nosotros una expresión que transparentemente nos permite ver cómo dos escuelas hacen lo que pueden con lo poco que tienen.

La falta, no sólo de edificio propio, de un espacio físico de pertenencia de la escuela, sino también la falta de recursos materiales y de mobiliario es una regularidad en ambas escuelas. Una docente decía: “y bueno, así estamos, trabajando sin recursos” (docente escuela secundaria 2, 2013). Es interesante destacar cómo esta misma docente, que a su vez fue la primera secretaria que tuvo la escuela, cuenta cómo gestiona recursos para tareas administrativas y, especialmente, cómo vive el hecho de tener que pedir o mendigar:

siempre aclaro: “no son para mí, son para la escuela”. Yo con esas hojas usadas, las reciclo y ahí hago las notas de la escuela. Para lo que es de circulación interna. Para lo que es más formal usé en todo el año 1 resma de oficio y 1 resma de A4... yo ya me cansé. Di tanto, puse tanto de mi bolsillo, que ya está. Pero llegó un punto que dije hasta acá no más. Mendigar

⁷ “A los codazos” y “a los ponchazos” son locuciones adverbiales argentinas que indican el modo en que algo se hace. Proviene del lunfardo y no aparecen en los diccionarios, pero son de uso frecuente en nuestro país. Recientemente la Academia Argentina de Letras editó un diccionario llamado “Parla argentina” que contiene éstas y otras expresiones.

sí, mendigo por todas partes. Mandaron la bandera con una banda para el abanderado y una para un escolta. ¿Y el otro escolta y los suplentes? Mandaron una impresora sin cartucho, sin tóner. El cartucho no se consigue ni en mercado libre, nos dijeron que en Punta Arenas⁸ se consigue y que estaba a 1000 pesos. Y nos mandaron un fondo fijo, que por ser escuela nueva es bastante [risas] ¿Sabes cuánto nos mandaron? 2000 pesos, y el 70 por ciento de eso fue para cuestiones edilicias, porque se hicieron candados, se compraron juegos de llaves, se compró pintura para el pizarrón, se compró el juego antipánico, porque no tenemos gimnasio, entonces tenemos gimnasia en la otra escuela; se hicieron juego de las llaves de la puerta, de la puerta del pasillo, de la otra puerta. La plata se fue en eso (docente escuela secundaria 2, 2013).

Este fragmento, que puede ser un poco extenso pero que decidimos transcribirlo completo por todo lo que condensa, nos muestra cómo ella se mueve, a veces mendigando “por todas partes” para conseguir materiales elementales de uso diario para tareas administrativas. Expresa también su hastío, pero a su vez se justifica por no hacer más de lo que hacía. Ocurren situaciones en principio raras, como el hecho de recibir un equipamiento que no puede utilizarse por no contar con los insumos. Cabe destacar que para tener esos insumos los mismos directivos tienen que buscarlos y comprarlos. Las escuelas se ven subsumidas en dinámicas gerenciales de consecución de recursos y manejo de dinero. Al decir de Grinberg (2009), la lógica de transferencia de la responsabilidad de la gestión a la comunidad y a los sujetos es central para comprender los procesos de escolarización en el presente:

Yo creo que hay mucha burocracia, que la gente que debería estar abocada a determinadas cosas, a lo pedagógico, está renegando entre

papeles, rindiendo cuentas del pesito⁹ que mandó provincia y buscando cómo justificar una boleta, arreglando el picaporte, yendo a buscar el camión de agua porque se quedó sin agua la escuela y así se va la mañana. Están enfrascados en este mundo de papeles y de exigencias del Consejo (CPE) (docente escuela secundaria 2, 2014).

En la actualidad, todas las escuelas en la provincia reciben un monto de dinero para gastos corrientes, pero por defecto los sujetos se ven obligados a utilizarlos para arreglos de infraestructura, mantenimiento y seguridad. Los directivos de las escuelas hacen contabilidad y ajustan su propio cinturón a partir de la identificación de prioridades. Así lo expresa un rector:

Nosotros estamos peleando por mobiliario. Me llegó este CPU y un monitor. Todo muy lindo, me traen esta impresora, cada una semana necesita tinta, hoy compré 700 pesos. Digo, si hay alguien de medios [se refiere a una de las dependencias de la dirección de educación regional] que tiene un tóner que son de larga utilidad, me dan una impresora que yo tengo que estar, con plata de no sé dónde, que cada dos semanas no tengo tinta [risas] estamos haciendo catarsis (rector escuela secundaria 1, 2014).

Como en la economía doméstica, en la que calculamos y hacemos proyecciones de lo que “se puede y no se puede”, en las escuelas los directivos también se vuelven arquitectos, administradores y contadores. Como en toda economía pública, en la que hay que dar cuenta de cómo se administra, en qué se gasta, y si fue eficiente el gasto, el directivo también se ve sumido en permanentes procesos de *accountability* (Ball, 2013) que demandan tiempo y esfuerzos permanentes para administrar los recursos siempre insuficientes.

⁸ Localidad del extremo sur de Chile.

⁹ Diminutivo de “peso”, moneda argentina.

El desgaste, la frustración, el hecho de no encontrar respuestas y el desánimo producen en los sujetos la más humana necesidad de exteriorizar y compartir con los otros aquello que se siente. La situación de entrevista se presenta como un espacio potente para la catarsis. Ball *et al.* (2011) sostienen que los docentes de las “escuelas reales” trabajan a pesar de las contradicciones, del cansancio y de sentirse abrumados; hacen frente y se mantienen arriba. Las imposibilidades del trabajo pueden ser muchas y de diversa índole, y aun así los sujetos permanecen. Son efectos que produce la política, por eso lo acertado de la expresión: “en buena parte del tiempo los profesores no ‘hacen política’ sino que la política los ‘hace a ellos’” (Ball *et al.*, 2011: 616); sin embargo, ese no hacer o ese ser hecho son la clave de las particularidades que presentan las políticas de escolarización en el presente.

En las entrevistas, sobre todo en las que realizamos a rectores y vicerrectores, aparecen de modo recurrente adjetivaciones que indican cómo vivencian los sujetos sus escuelas y la cotidianeidad y sus avatares. Señalan que están “orgullosos”, “contentos”, “dedicados” y “satisfechos”. Son adjetivaciones que se vinculan al querer “estar” en ese lugar a pesar de todo. De un modo que puede parecer incomprensible, la suma de todas estas dificultades no impide que una de las docentes diga “pero, yo quiero a la escolita”. Ese lugar, que muchos docentes rechazaron por la fama del barrio y la ubicación, y que los padres tampoco eligen, provoca sinceros afectos en quienes día a día la vuelven a elegir.

El problema de no tener un edificio propio donde funcionar es el que más destacan docentes y directivos. Sin embargo, en la lógica en que la comparación ofrece un bálsamo uno de los rectores señalaba:

Son las realidades que vivimos. Ojalá nosotros pudiésemos soñar que podamos tener pronto nuestro edificio, las estadísticas están a mi favor, de lo que yo digo, a muy largo plazo, si

las escuelas más renombradas de Caleta y con trayectoria no tienen su edificio (rector escuela secundaria 1, 2014).

Es impactante, por la fuerza misma, la expresión “ojalá pudiésemos soñar”. Soñar se desestima, hay un no poder pensar en el futuro. Es la realidad que viven estos sujetos que, si no cancela, sí limita en parte el poder imaginar una situación mejor. No se puede representar el deseo, ¿para qué?, ¿para qué soñar en un mundo donde los sueños no se cumplen?, ¿pero acaso más que un sueño no es un derecho? Es la paradoja de la política: posicionar a las escuelas y los sujetos como los artífices de su implementación cuando las condiciones más básicas muchas veces no están dadas.

Sin embargo, el choque contra la realidad no detiene a los sujetos. Algo del hecho de insistir, que es resistir (Grinberg, 2009; Grinberg y Langer, 2013), funciona en estos barrios y escuelas. La realidad tantas veces señalada por su dificultad no detiene a las escuelas, sino que, justamente, las hace permanecer.

...a veces no sé con qué carta voy a jugar, pero bueno, elegimos estar en este lugar. Y cuando nos damos la cara contra la pared, todo muy lindo en el escrito, pero la realidad es otra, la escuela, la vivencia (rector escuela secundaria 1, 2014).

Los sujetos eligen estar en ese lugar, siguen eligiendo sus escuelas, quieren quedarse, apuestan y proponen. Entendemos que, aunque el malestar esté presente y se profundice, aunque las condiciones no sean las ideales, aunque no se tenga espacio en donde hacer escuela, los sujetos más apuestan, más se comprometen y creen que es posible pensar un mundo mejor. Es ese “algo” que tiene la tarea educativa que nos implica personalmente (Edelstein y Coria, 1995). Es ese carácter político y social que tiene la práctica educativa. En este sentido, recuperamos el siguiente fragmento de entrevista:

Investigadora: recupero de la conversación esto que me decías vos de que es un trabajo difícil y me hizo pensar en la frase que está escrita en el gimnasio sobre una gota en el mar y qué significa. ¿Quién la escribió?

Raúl: los profesores que estuvimos a cargo el día del profesor. Queremos armar una convivencia buena dentro de la escuela... más allá de que sea una tarea compleja es muy satisfactoria. Porque los logros que vamos teniendo son muy satisfactorios... Nosotros queremos que ellos tengan un sentido de pertenencia. Que traten de valorar el lugar de la escuela como un espacio que a ellos los va a concentrar y los va a mantener en una burbuja independientemente de su contexto, de su propia realidad. Que traten de buscar acá en la institución un lugar en el que se sientan bien, que se puedan olvidar de un montón de cuestiones. Que vengan a ser parte de un lugar que es de ellos, para ellos y que se trabaja con ellos. Los chicos ahora se sienten parte (asesor escuela secundaria 1, 2014).

La suma de las gotas hace al mar. La suma de esfuerzos conjuntos hace a la escuela. Esa suma de esfuerzos de los sujetos hace que la escuela siga allí, demostrando su presencia y habilitando múltiples sentidos para los estudiantes, sus familias y los docentes. Eso sí es una convicción en esta escuela y en los actores que la hacen/fabrican a diario.

A MODO DE REFLEXIONES FINALES: FABRICAR ESCUELA Y HACERSE LUGAR

Una escuela, para poder ser tal, necesita de aulas, patios, bancos, sillas y otras disposiciones de la espacialidad que hacen posible el encuentro con los otros, con los libros, con los saberes, así como el debate de ideas y la construcción de conocimiento. Si bien en el siglo XXI esto pudiera parecer algo evidente, deja

de serlo cuando uno se acerca, justamente, a la vida escolar.

A lo largo de este artículo hemos procurado poner en discusión la hechura del espacio escolar y aportar saberes en torno a la experiencia de las instituciones y los sujetos ante esa hechura en tiempos de puesta en acto de una reforma educativa. El verbo “fabricar” procura dar cuenta de la compleja factura y casi artesanal confección de la novedad. Las escuelas en las que desarrollamos el trabajo de la investigación, claves de la puesta en marcha de la reforma escolar, han hecho de esa fábrica una historia épica a la vez que cruel: andan en busca de un espacio que habitar y se hacen espacio, como reza el poeta,¹⁰ al andar. Un hacerse camino que lejos de la figura poética se vuelve hacerse entre codazos (por estar de prestado) y a los ponchazos.

En la actualidad, con una reforma en curso, parece que el hecho de que no haya espacio para hacer escuela ocupa un lugar marginal en la agenda. Ahora aquello que podría ser una pregunta política que pretenda construir la promesa de futuro que refiere a las condiciones de espacialidad para el desarrollo del aprendizaje y la enseñanza en el siglo XXI queda alejada del hecho concreto de que ese espacio físico no existe.

El asunto del espacio y el tiempo escolar es una cuestión muy elemental en la pedagogía que fue cuestión clave del siglo XIX (Caruso y Dussel, 2003; Trentin, 2003). Son coordinadas inherentes a las instituciones educativas, dimensiones propias de las escuelas. En el siglo XXI pareciera que esa cuestión clave se vuelve un dato más. Así, en tiempos en que el accionar estatal se caracteriza por el traspaso y la responsabilización a los sujetos individuales nos encontramos con escuelas que son sostenidas por la suma de voluntades, por el deseo de permanecer y estar mejor, aún en condiciones en que ese deseo se vuelve cruel. Las escuelas “libradas a su suerte” luchan para

¹⁰ “Caminante, no hay camino”, poema de Antonio Machado.

garantizar el derecho a la educación en sus prácticas cotidianas. Las políticas de reforma y las espacialidades de las escuelas condicionan

a los sujetos a hacerse “entre codazos y ponchazos” o, al decir de Berlant (2011), a hacerse en un optimismo que deviene cruel.

REFERENCIAS

- ACHILLI, Elena (2005), *Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio*, Rosario (Argentina), Laborde Editor.
- ALIATA, Fernando y Rosana Obregón (2007), “La arquitectura escolar en Buenos Aires durante el período postrevolucionario. Los proyectos del archivo Zucchi”, *Estudios del Hábitat*, núm. 9, pp. 5-12.
- BALL, Stephen (2002), “Reformar escuelas/reformar profesores y los terrores de la performatividad”, *Revista Portuguesa de Educação*, año 15, núm. 2, pp. 3-33.
- BALL, Stephen (2013), *Education Debate*, Bristol, The Policy Press.
- BALL, Stephen, Meg Maguire, Annette Braun y Kate Hoskins (2011), “Policy Subjects and Policy Actors in Schools: Some necessary but insufficient analyses”, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 611-624. DOI: <https://doi.org/10.1080/01596306.2011.601564>
- BALL, Stephen, Meg Maguire y Annette Braun (2012), *How Schools do Policy: Policy enactments in secondary school*, Nueva York, Routledge.
- BATALLÁN, Graciela (2007), *Docentes de infancia. Antropología del trabajo en la escuela primaria*, Buenos Aires, Paidós.
- BERLANT, Laurent (2011), *Cruel Optimism*, Durham, Duke University Press.
- BRASLAVSKY, Cecilia (1985), *La discriminación educativa en Argentina*, Buenos Aires, FLACSO/ Grupo Editor Latinoamericano.
- CARUSO, Marcelo e Inés Dussel (2003), *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- CASTRO, Alejandra y Alicia Carranza (2015), *Espacio escolar y sujetos. Políticas y experiencias. Un estudio en casos de la ciudad de Córdoba*, Córdoba (Argentina), UNC.
- DELEUZE, Gilles (1987), *Foucault*, Buenos Aires, Paidós.
- DÍAZ-BARRIGA, Ángel y Catalina Inclán Espinosa (2001), “El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 25, pp. 17-41.
- EDELSTEIN, Gloria y Adela Coria (1995), *Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz.
- ESPINOZA, Lucía (2016), *Arquitectura educativa y políticas públicas en Santa Fe, 2007-2011: producción y comunicación de la arquitectura en el Estado*, Rosario (Argentina), UNR Editora.
- FOUCAULT, Michael (1997), *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo XXI editores.
- FOUCAULT, Michael (2011), *La arqueología del saber*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- GOETZ, Judith y Margarita LeCompte (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GRINBERG, Silvia (2008), *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- GRINBERG, Silvia (2009), “Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. Dispositivos pedagógicos entre el gerenciamiento y la abyección”, *Archivos de Ciencias de la Educación*, año 3, núm. 3, pp. 81-98.
- GRINBERG, Silvia (2011), “Gubernamentalidad, pedagogía y subjetividad: políticas de escolarización y territorio en las sociedades de gerenciamiento”, en Flora Hillert, María José Ameijeiras y Nora Graziano (comps.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, pp. 66-74.
- GRINBERG, Silvia (coord.) (2013), *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdad*, Río Gallegos (Argentina), UnpaEdita.
- GRINBERG, Silvia y Eduardo Langer (2013), “Insistir es resistir. Estudiantes, dispositivos pedagógicos y pobreza urbana en las sociedades de gerenciamiento”, *Revista del IICE*, núm. 34, pp. 29-46.
- GUBER, Rosana (2005), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Paidós.
- PÉREZ, Andrés (2012), “Biopolítica y territorio. Procesos de re-configuración urbana. El caso de Caleta Olivia, provincia de Sta. Cruz”, *Revista Espacios Nueva Serie, Estudios de Biopolítica*, núm. 7, pp. 289-303.
- PINEAU, Pablo (2005), “¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: esto es educación, y la escuela respondió: yo me ocupo”, en Pablo Pineau, Inés Dussel y Marcelo Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos*

- sobre el proyecto de la modernidad, Buenos Aires, Paidós, pp. 27-52.
- POPKWITZ, Thomas (1994), *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.
- RAMÍREZ Potes, Francisco (2009), "La arquitectura escolar en la construcción de una arquitectura del lugar en Colombia", *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 21, núm. 54, pp. 83-101.
- ROCKWELL, Elsie (2011), *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós.
- SCRIBANO, Adrián (2008), *El proceso de investigación social cualitativo*, Buenos Aires, Prometeo.
- SERRA, Silvia (2018), "Arquitectura escolar: ¿pedagogía silenciosa?", *Revista Crítica*, año 3, núm. 4, pp. 36-43.
- SERRA, Silvia (2019), "Pedagogía + arquitectura: reflexiones acerca del cruce de disciplinas", *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 20, núm. 1, pp. 107-123.
- TIRAMONTI, Guillermina (2004), *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*, Buenos Aires, Manantial.
- TRENTIN, Gabriela (2003), *El banco escolar: pedagogía, espacio y biopoder. Historia del pupitre en Argentina, en el cambio del siglo (XIX-XX)*, Tesis de Maestría, Buenos Aires, Universidad de San Andrés-Escuela de Educación.
- TYACK, David y Larry Cuban (1995), *Tinkering toward Utopia. A century of school reform*, Cambridge, Harvard University Press.
- VARELA, Julia y Fernando Álvarez Uría (1991), *Arqueología de la escuela*, Madrid, Morata.
- VEIGA-Neto, Alfredo (2000), "Espacios que producen", en Silvina Gvirtz (comp.), *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*, Buenos Aires, Santillana, pp. 195-212.
- VEIGA-Neto, Alfredo (2002), "De geometrías, currículo y diferencia", *Educação & Sociedade*, año 23, núm. 79, pp.163-186.
- VILLAGRÁN, Carla (2016), *Currículum y regulación de la vida escolar: los procesos de reforma y los docentes. Un estudio en la escuela primaria y secundaria en la ciudad de Caleta Olivia*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Caleta Olivia (Argentina).
- VIÑAO Frago, Antonio (2002), "La cultura de las reformas escolares", *Perspectivas Docentes*, núm. 26, pp. 38-56.
- VIÑAO Frago, Antonio (2004), "Espacios escolares, funciones y tareas: la ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada", *Revista Española de Pedagogía*, núm. 228, pp. 279-304.
- VIÑAO Frago, Antonio (2007), *Sistemas educativos, culturas escolares e reforma*, Mangualde, Edições Pedagogo.

La formación del profesorado ante los desafíos de la diversidad en Angola

Dos estudios de caso

SUZANA NDEMBELE* | ELENA HERNÁNDEZ DE LA TORRE**

La formación de calidad para atender a la diversidad debe ser una de las prioridades políticas de un país frente al desafío de la equidad en una enseñanza para todos. El objetivo de este estudio es conocer las necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria de Angola para responder a la diversidad. La muestra se compone de 40 profesores de Angola, 20 de la provincia de Benguela y 20 de Namibe. Se utilizó un cuestionario con cinco categorías y cinco profesores de la provincia de Benguela participaron en un grupo focal. Los resultados apuntan a la necesidad de formación en inclusión educativa, metodologías abiertas y la utilización de medios didácticos en clase, lo que contribuiría a un cambio de actitud del profesorado en relación con el alumnado y la atención a la diversidad. La inclusión educativa es un proceso inacabado y un objetivo impostergable hacia una educación equitativa.

Quality training to address diversity should be one of the political priorities of a country facing the challenge of providing equal education to all its individuals. The goal of this research is to understand the training needs of Angolan primary education teachers in their attempt to respond to their country's diversity. The sample is made up of 40 teachers from Angola: 20 from Benguela province and 20 from Namibe. We used a questionnaire comprised of 5 categories; and 5 teachers from the province of Benguela participated in a focus group as well. The results point to the need for training in educational inclusion, open methodologies and the use of teaching aids in class. These would amount to a change in the attitude of teachers in relation to students and their attention to diversity. Educational inclusion is an unfinished process and an urgent goal towards an equitable education.

Palabras clave

Diversidad
Formación
Inclusión
Políticas educativas
Exclusión

Keywords

Diversity
Teacher training
Inclusion
Educational policies
Exclusion

Recepción: 28 de marzo de 2019 | Aceptación: 8 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59339>

- * Doctoranda de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Línea de investigación: atención a la diversidad. CE: suznabele@yahoo.com
- ** Profesora titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (España). Doctor en Ciencias de la Educación. Línea de investigación: atención a la diversidad. Publicaciones recientes: (2020, en coautoría con A. Fernández), "Actitudes y opiniones acerca de la discriminación social en jóvenes universitarios", *Prisma Social*, núm. 30, pp. 276-294; (2018, en coautoría con M.J. Navarro), "La participación en redes escolares locales para promover la mejora educativa, un estudio de caso", *Profesorado*, vol. 22, núm. 2, abril-junio, pp. 49-68. CE: eth@us.es

INTRODUCCIÓN

El presente artículo es parte de una investigación de Tesis de Doctorado con el tema “Necesidades formativas de los profesores de enseñanza primaria para la atención a la diversidad del alumnado en el aula. Un estudio comparativo de dos casos en Angola”. En este estudio partimos de la base de que la formación actual del profesorado en Angola debe preocuparse por mejorar sus competencias y por las implicaciones que este aspecto tiene en la enseñanza. No es suficiente con modernizar los planes curriculares para atender los desafíos que implica la diversidad en el aula; también se debe prestar atención a los aspectos estructurales y organizativos de las escuelas, la calidad de las prácticas pedagógicas, y a la investigación-acción asociada a grupos reflexivos, a la supervisión pedagógica y a la interacción con la comunidad para atender a las diferentes condiciones individuales del alumnado de las escuelas en general, y angoleñas en particular.

La formación y el desarrollo profesional del profesorado deben convertirse en un elemento esencial del sistema educativo y, al mismo tiempo, deben ser motivo de preocupación de las instituciones educativas dada su incidencia en los procesos de cambio, de innovación educativa y de mejora de la calidad de los procesos de formación en atención a la diversidad que fomentan la inclusión educativa.

Mejorar la calidad y la oferta de una enseñanza de calidad y equidad para todos implica retos para las políticas educativas, independientemente de las condiciones en las que se plantean. En este ámbito, y como ejemplo de otros países, el Ministerio de Educación de Angola, como órgano responsable de las iniciativas de creación de nuevas propuestas y políticas de formación del profesorado en una escuela abierta para todos, ha planteado y desarrollado varias políticas y orientaciones educativas a través de la reforma educativa; sin embargo, a pesar de todas estas acciones, parece que la educación que contempla la

diversidad, la equidad y su práctica reclama “un nuevo estándar de escuela”.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA SITUACIÓN ESCOLAR DE ÁNGOLA

Para comenzar contextualizaremos la situación escolar de Angola. Se puede afirmar que, ante las exigencias frecuentes de poner en práctica la atención a la diversidad, los objetivos que se propone el Gobierno de Angola y el Ministerio de Educación, desde 2002, son las orientaciones resultantes de los foros y declaraciones internacionales para implementar nuevos modos de educación y enseñanza para la reforma del sistema educativo.

Los diversos reglamentos publicados por el Instituto Nacional de Investigación y Desarrollo de la Educación (INIDE, 2004; 2005; 2011), tales como el Currículo de la enseñanza primaria en 2005, el Currículo de la formación de profesorado del primer ciclo de enseñanza secundaria en 2004, el Currículo del 1º ciclo de la enseñanza secundaria en 2005, el Plan Maestro de Formación del Profesorado en 2008, así como el Currículo de la formación del profesorado de enseñanza primaria de 2011, proponen los siguientes objetivos: promover una reflexión sobre la problemática de la formación del profesorado en Angola; contribuir a mejorar la calidad de la formación inicial, continua y a distancia del profesorado de enseñanza primaria y del primer ciclo; proponer acciones para mejorar la calidad del rendimiento de los distintos actores de la educación, en particular los directores de las escuelas, los supervisores y los formadores de las instituciones de formación del profesorado; y funcionar como plan orientador de las acciones del Ministerio de Educación y de las acciones de los diferentes proyectos externos a nivel de formación de profesorado, mediante la coordinación y articulación entre ellas. Pensamos que el procedimiento no es tan fácil como se imaginaba, sobre todo para un país como Angola, que hasta hace poco

tiempo estuvo involucrado en una guerra que duró varios años.

El currículo de enseñanza primaria de 2004, al referirse a la reforma curricular, refleja la idea de que la reforma permite identificar el modo de ser y de estar del profesorado en la sociedad, y de modo particular con el alumnado, ya que tanto la sociedad como los propios educandos ven al profesor como figura de referencia de diferentes saberes a quien compete enseñar y transmitir los diferentes conocimientos y valores. Este deseo de mejorar la formación y la educación requiere acciones concretas. De acuerdo con el *Jornal de Angola* del 22 de enero de 2019, el Ministerio de Educación (MED) de ese país, en colaboración con el Banco Mundial, ha llevado a cabo el proyecto titulado “Aprendizaje para Todos” (PAT), con la idea de formar durante ese año en los temas de diferenciación pedagógica, pedagogía de la educación especial, técnicas de educación inclusiva y especial e intervención en la relación escuela, familia y comunidad, al profesorado del escuelas de enseñanza primaria: un total de 5 mil 202 elegidos de 842 escuelas. La capacitación pretende mejorar el conocimiento y habilidades de los docentes y la gestión de las escuelas angoleñas.

Según Victor Correia (en Da Cunha, 2019: 25), “la mejora de la calidad de la educación en Angola pasa por reforzar las competencias técnicas y pedagógicas del profesorado y la gestión del patrimonio escolar”. Nuestro interés, según el autor, se basa en la importancia que la enseñanza representa para el desarrollo del país. El profesor debe ser el motivador de la elevación del nivel de competencias del alumnado y, por lo tanto, es pieza clave en la mejora del proceso de aprendizaje. En esta investigación estudiamos las necesidades formativas del profesorado de Angola en las provincias de Namibe y Benguela para realizar una aportación a las iniciativas educativas del Ministerio de Educación de Angola.

PRESUPUESTOS TEÓRICOS SOBRE LA DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Reflexionar sobre los presupuestos teóricos de la diversidad y la formación del profesorado requiere pensar en los aspectos que abarca toda la organización pedagógica y estructural de acuerdo con la diversidad del alumnado. En particular, tratamos de entender, en primer lugar, la palabra *diversidad*, en torno a la cual gira nuestra investigación con enfoque en la formación del profesorado como un desafío fundamental.

Las distintas reflexiones acerca del término “diversidad” apuntan a su etimología latina, en el sentido de “variedad” o “diferencia”. “Es la representación, en un sistema social dado, de la multiplicidad de diferencias y similitudes... está asociada con los conceptos de pluralidad, multiplicidad o heterogeneidad, relativos a elementos distintos que distinguen a los individuos” (Moniz, 2019: 93-94). Todo ello se refiere a la “diferencia o distinción entre personas, animales o cosas, variedad, infinito o abundancia de cosas diferentes, desmembramiento, disparidad o multiplicidad” (Moreno y Tejada, 2018: 252). En este sentido, Moraes (2018: 123) indica que “inicialmente, la diversidad se entendió como una innovación en el área de la educación especial, pero poco a poco llegó a ser entendida como un intento de ofrecer educación de calidad para todos”.

En el contexto actual, en las reflexiones sobre calidad de la educación para todos son muy frecuentes los términos de *equidad, diversidad e inclusión educativa*; se consideran como similares y también como complementos de referencia de la diversidad (UNESCO, 2008). De hecho, como indican Moriña y Cotán (2017: 23), “es necesario e imprescindible que el profesorado tenga la oportunidad y el espacio para formarse y dar respuestas educativas a la diversidad”.

Es necesario entender que la diversidad puede presentarse de diferentes formas, y esto lo deben tener muy en cuenta la escuela y el profesorado. Estas formas de la diversidad pueden ser “la forma social, desde un punto de vista cultural, y las condiciones económicas, entre otras formas, que la escuela debe considerar” (Melo, 2017: 66). Asimismo, Moreno y Tejada (2018: 254) señalan que las formas de diversidad que deben considerarse en el entorno educativo son la “diversidad cultural, diversidad sexual, diversidad de género y diversidad funcional”. En opinión de Fernandes *et al.* (2018: 51), “el estudio de la diversidad en el contexto escolar se ha centrado principalmente en la diversidad de los niños que asisten a ella y en cómo la comunidad escolar, profesores y otro personal, debe lidiar con esta diversidad”. Sin embargo, es pertinente revisar la formación de los docentes y todos los demás elementos inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje para todos, así como tener en cuenta el cambio de mentalidad.

Hoy, más que nunca, toda investigación sobre diversidad debe involucrar las políticas y sistemas educativos en formación de profesorado, resaltar diferentes y nuevas formas de entender la diversidad y ser capaz de contextualizarla. La educación en diversidad, hoy en día, debe convertirse en un reto para el profesorado, ya que busca satisfacer la diversidad del estudiante y representar un espacio privilegiado de potencialidad de las individualidades de todos y cada uno de los niños y jóvenes.

Otros aspectos a tener en cuenta, y no menos importantes, vinculados al proceso de diversidad y de formación del profesorado, son las prácticas pedagógicas en sí mismas, los planes de estudio y otras actividades educativas, ya que todo ello debe planificarse teniendo en cuenta las particularidades de los estudiantes, es decir, todo el proceso educativo debe converger en la diversidad.

Para que los resultados de la educación en la diversidad sean efectivos, es necesario tener en cuenta las demandas que este proceso

implica, es decir, se debe contar con el esfuerzo de todos los agentes de la educación, desde el maestro y el estudiante, hasta los gerentes de varios niveles y las políticas educativas mismas.

En definitiva, el profesorado actual será un agente de cambio que tiene como tarea respetar las diferencias y promover la tolerancia en los espacios de aprendizaje. De este modo, es vital la formación docente coherente tomando otras perspectivas, no de acuerdo con estándares ni con comunidades homogéneas, sino con realidades complejas en las que se desempeña el educador hoy en día (Maldonado, 2018: 79).

En resumen, es inútil hablar de diversidad si las políticas educativas, las escuelas y los docentes no tienen en cuenta las individualidades de los estudiantes, la planificación, la toma de decisiones y otras actividades inherentes al proceso de enseñanza y aprendizaje. “Actualmente, ser profesor requiere una mayor atención, una mirada más cercana al grupo del alumnado que tiene y desarrollar una observación más individual sobre cada uno” (Melo, 2017: 66).

Se cree que cuando el profesor conoce bien las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos, así como los factores asociados a sus particularidades, sabrá adecuar las metodologías pedagógicas al proceso individual de los mismos. La idea desarrollada por Echeita y Ainscow (2011: 40) es que “los cambios de los estudiantes difícilmente pueden producirse a menos que se produzcan cambios en el comportamiento de los adultos”. La propia UNESCO sostiene que

...la preparación adecuada de todo el personal educativo es el factor clave en la promoción de las escuelas inclusivas. Además, se reconoce cada vez más la importancia del reclutamiento del profesorado con discapacidad que pueda servir de modelo para los niños discapacitados (UNESCO, 1994: 27).

Para entender el concepto de diversidad es importante la reflexión de Echeita y Ainscow (2011: 32), quienes indican que hay que partir de la *percepción* del concepto de inclusión. Esta idea implica aprender a vivir respetando al diferente, su ritmo, para que pueda participar en la construcción de su vida con éxito, independientemente de sus dificultades de aprendizaje. Ver la diversidad de esta manera indica que podemos decir que los prejuicios, mitos y otras barreras que se han construido, que a veces causan conflictos en los centros y dificultan el aprendizaje, deben transitar hacia una nueva cultura de inclusión, para que puedan ser vistos de forma diferente.

Es necesario señalar los esfuerzos realizados en la formación del profesorado para la atención a la diversidad, que es un derecho de todo el alumnado, tal como indica Echeita (2017: 19), ya que hablar de la educación para todos es “hablar de *TODO* el alumnado, sin exclusiones, ni restricciones, ni eufemismos. Esto es, no hablamos de *TODOS* para referirnos a *la mayoría* o a *casi todos*, sino que es un *TODOS* absoluto”.

La reflexión sobre los desafíos que la diversidad impone al modelo de formación del profesorado, considerado lo mejor para la realidad de Angola, nos hace tomar conciencia de la necesidad de un nuevo modelo de formación de competencias, nuevos modelos en las prácticas educativas y poner en acción los valores, los principios y metas de una educación que acoge y respeta la diversidad. La UNESCO sostiene que sus declaraciones de los años 1994, 2000, 2005, 2008, 2012 y posteriores, constituyen importantes referencias y guías para la reflexión y expresión de la igualdad de los derechos humanos; de modo particular, refieren a las desigualdades en el cumplimiento del derecho a la educación de calidad y deben influir en las decisiones y metas de la educación para todos.

Un perfil de profesorado inclusivo, de acuerdo con Echeita (2012: 17), se rige por un conjunto de valores de los cuales se desprende un conjunto de áreas de competencia:

1. Valorar la diversidad del alumnado,
2. Métodos de enseñanza eficaces para todos en grupos de alumnos heterogéneos,
3. Promover el aprendizaje académico y el desarrollo social de todo el alumnado,
4. Cuidar el desarrollo profesional personal: la enseñanza es una actividad de aprendizaje constante y el profesorado debe tomar la responsabilidad de su formación permanente, a lo largo de su vida profesional.

Según las experiencias de Moriña y Parrilla (2006) en cuanto a la importancia y los efectos de una formación de calidad para los profesores, estos autores apuntan el impacto favorable en diferentes ámbitos. Desde esta perspectiva podemos afirmar que la calidad de un sistema educativo de un país depende de la calidad de la formación que se ofrece el profesorado, y esto exige del propio gobierno una inversión seria desde el presupuesto general del Estado e, incluso, de otras políticas complementarias. Es importante atender la idea de Booth *et al.* (2015: 15) cuando afirman que “para que realmente podamos hablar de cambio y mejora en los centros educativos, las decisiones e iniciativas que se pongan en marcha deben promoverse desde un marco común y compartido en el que las mismas tengan sentido”.

Resulta interesante la reflexión que realiza Ainscow (2001: 20) respecto a ello:

Anteriormente, mi táctica se basaba en la creencia de que lo que debíamos hacer era traer e importar prácticas de la educación especial al sistema ordinario... Un camino mejor es construir aprovechando las buenas prácticas ya existentes en las escuelas... cuestionar y avanzar, hacer el cambio es, esencialmente, aprovechar mejor las habilidades, los recursos y la creatividad ya existentes.

Para Verdugo (2009), la cualificación del profesorado y los demás profesionales de la educación implica cambiar las dinámicas de programación educativa, el diseño curricular

habitual y otras actuaciones educativas en el centro. Para Hernández (2011), la mejora de las políticas educativas basadas en la equidad requiere la formación de profesionales de calidad, de tal suerte que las reformas específicamente diseñadas para impulsar el desarrollo de la equidad y calidad educativas deben basarse en el aumento de la eficacia de los sistemas escolares, ya que de otra forma la equidad no se producirá.

Según Gonçalves (2005: 98), “las escuelas inclusivas son un movimiento pedagógico”, dada la percepción de que están llamadas a acoger a todos sin excluir a nadie. Es lógico pensar que una escuela basada en los pilares de un modelo único para todos, cerrada en sus iniciativas y sin ninguna perspectiva de mirar hacia el conjunto y la singularidad de los alumnos, acaba por ser una escuela que excluye, más allá de tener o no tal conciencia.

En el contexto de Angola se considera necesario repensar la formación del profesorado para responder a la demanda de los desafíos de la atención a la diversidad, ya que es un derecho y no un favor. Asimismo, es necesario observar las diferentes formas de concebir este proceso y las pistas para empezar a avanzar con el proceso de inclusión.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología de nuestra investigación se sustenta en las características propias de una metodología mixta cuantitativa y cualitativa, basada en un enfoque “descriptivo”. Se utilizó para obtener información sobre las actitudes, conocimientos, percepciones y opiniones del profesorado sobre atención a la diversidad a partir de un cuestionario basado en el modelo de la escala de Likert, con una muestra de 40 profesores de enseñanza primaria, de los cuales 20 son de la provincia de Benguela y 20 de la provincia de Namibe. La población de la muestra cumple las características de acceso fácil para la investigación, es censal y está determinada por la accesibilidad al campo de

estudio. También se utilizó la técnica de *focus group* o grupo focal con cinco profesores de la muestra de Benguela.

Los datos recogidos se analizaron con base en cinco categorías: a) identidad; b) conocimientos acerca de la diversidad; c) actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula; d) perfeccionamiento de la didáctica; y e) compromiso de la escuela y de la comunidad educativa con los proyectos educativos. Este cuestionario fue diseñado y validado por cinco expertos: un catedrático con más de 20 años de servicio en educación y cuatro profesores titulares con más de 10 años de servicio en la enseñanza. El cuestionario se presentó en forma de categorías temáticas para que el profesorado reflexionara en función de sus necesidades formativas y la problemática de la atención a la diversidad en el aula.

Para el análisis de la escala de Likert se calcularon las frecuencias, porcentajes y valores mínimos, máximos, promedio y desviación estándar para las variables, utilizando el *software* estadístico IBM-SPSS Statistics 22. Asimismo, se realizó la prueba no paramétrica de Mann-Whitney para evaluar la existencia de diferencias significativas entre las necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria de las dos provincias con base en los ítems de la escala de Likert. Esta prueba se aplicó a dos muestras independientes de igual tamaño. Se recurrió a ella porque su distribución no puede ser definida *a priori*, ya que son los datos observados los que la determinan. La utilización de este método se hace recomendable cuando no se puede asumir que los datos se ajusten a una distribución conocida.

Para el análisis cualitativo de las respuestas del profesorado que participó en el grupo focal se utilizó el programa MAXQDA-12 a partir de los dos indicadores utilizados como códigos, teniendo en cuenta las preguntas y respuestas, y su posterior análisis: indicador 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula (ADA); indicador 2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor (NEP),

mejorar las prácticas pedagógicas (MPP) y el clima de los centros educativos (CCE).

Con estos dos indicadores se pretende dar cuenta de los conocimientos, percepciones, opiniones y actitudes del profesorado de enseñanza primaria de Benguela para, de este modo, completar los resultados de la escala de Likert.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para mostrar los resultados de este estudio procederemos a exponer, en primer lugar, los resultados de la escala de Likert y posteriormente los del grupo focal. El análisis de necesidades formativas aportadas por las respuestas al cuestionario se muestra primeramente por provincias y posteriormente por diferencias y semejanzas entre profesores de enseñanza primaria de las dos provincias.

A. Resultados del análisis del cuestionario-escala de Likert por provincias

A.1. Resultados por categorías escala de Likert - profesorado de Benguela

La Tabla 1 presenta los datos recogidos de 20 profesores de enseñanza primaria de Benguela acerca de la formación para el desafío de la atención a la diversidad del alumnado en el aula. Los datos recogidos en la categoría A (ver Anexo) indican que el profesorado de Benguela tiene entre 26 y 51 años; el tiempo de servicio en la escuela varía entre los 3 y 20 años. En términos de habilitación académica, poseen enseñanza media, bachillerato y licenciatura. El tipo de escuela donde trabajan es concertada y el número de alumnos/as por clase varía entre 40 y 58; el profesorado enseña desde iniciación/preescolar hasta 6° grado/curso.

Tabla 1. Análisis de los datos del cuestionario del profesorado de Benguela

Profesorado de enseñanza primaria (n=20)	Benguela											
	Categorías		De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Categoría B: conocimientos acerca de la diversidad												
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0	0	0
Aplicación de evaluación comprensiva	1	6.7	13	86.7	1	6.7	0	0	0	0	0	0
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje	10	50	8	40	2	10	0	0	0	0	0	0
Organización del aula para el proceso de enseñanza aprendizaje cooperativa	9	47.4	4	21.1	3	15.8	3	15.8	0	0	0	0
Gestión del trabajo del profesor en el aula	11	55	2	10	3	15	2	10	2	10	2	10
Categoría C: actitudes y valores de los profesores ante la diversidad												
Gestión formativa del alumno	5	26.3	11	57.9	2	10.5	0	0	1	5.3	1	5.3
Desarrollo de las habilidades comunicativas	7	41.2	8	47.1	1	5.9	1	5.9	0	0	0	0
Interés por el aprendizaje de cada alumno y del grupo en el aula	7	35	10	50	3	15	0	0	0	0	0	0
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno	10	50	7	35	0	0	3	15	0	0	0	0

Tabla 1. Análisis de los datos del cuestionario del profesorado de Benguela

(continuación)

Profesorado de enseñanza primaria (n=20)	Benguela										
	Categorías	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales	12	60	6	30	0	0	0	0	2	10	
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica											
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad de los alumnos	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0	
Elaboración y desarrollo de aulas individualizadas y adopción de un currículo para atender las necesidades de todos los alumnos	10	50	10	50	0	0	0	0	0	0	
Diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula	6	30	9	45	5	25	0	0	0	0	
Implantación de una aula para atender a la diversidad	3	17.6	6	35.3	5	29.4	3	17.6	0	0	
Métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad en el aula	6	37.5	6	37.5	2	12.5	0	0	2	12.5	
Categoría E: compromiso con la escuela y con la comunidad educativa											
Componentes didácticos para una concepción inclusiva	11	61.1	6	33.3	0	0	0	0	1	5.6	
Formación en valores en el proceso de enseñanza aprendizaje	10	50	7	35	1	5	2	10	0	0	
Interacción familia, escuela y comunidad desde una perspectiva del proceso de enseñanza para todos	9	45	8	40	2	10	0	0	1	5	
El trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica	4	22.2	9	50	4	22.2	1	5.6	0	0	
Gestión y organización formativa de los profesores para la promoción de la calidad del proceso educativo desde la perspectiva de la diversidad	7	36.8	5	26.3	4	21.1	1	5.3	2	10.5	

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los datos desglosados por categoría.

Categoría B. Conocimientos acerca de la diversidad: el profesorado da mucha importancia a su formación; está de acuerdo en la aplicación de una educación comprensiva (86 por ciento), y totalmente de acuerdo en la utilización de estrategias metodológicas cooperativas en el

aula (80 por ciento) y con capacitarse para realizar una buena gestión del trabajo en el aula (55 por ciento).

Categoría C. Actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula: el profesorado está totalmente de acuerdo con la utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interper-

sonales (60 por ciento, aunque en 10 por ciento está totalmente en desacuerdo) y en que se den tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumnado (50 por ciento, aunque 15 por ciento está en desacuerdo) y de acuerdo con el desarrollo de las habilidades comunicativas (41.2 por ciento).

Categoría D. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado apunta como cuestión fundamental la elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad (70 por ciento); la elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizadas y adoptar un currículo que permita atender las necesidades de todo el alumnado (50 por ciento); una clase específica para la gestión de la diversidad en el aula (35.3 por ciento, aunque 17.6 por ciento no está de acuerdo en esta medida) y el desarrollo de métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad (37.5 por ciento, aunque 12.5 por ciento está totalmente en desacuerdo).

Categoría E. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad del alumnado: el profesorado está de acuerdo totalmente en que los componentes didácticos son fundamentales para el desarrollo de prácticas inclusivas (61.1 por ciento), y de acuerdo con la formación en valores (50 por ciento está totalmente de acuerdo y 35 por ciento está de acuerdo); 50 por ciento considera que es fundamental el trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica (5.6 por ciento no está de acuerdo); y 36.8 por ciento está totalmente de acuerdo con la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo para la diversidad, aunque 10.5 por ciento está totalmente en desacuerdo.

Los resultados generales de Benguela muestran que el profesorado está de acuerdo en utilizar estrategias metodológicas coope-

rativas y didácticas para una educación comprensiva en el aprendizaje del alumnado, y en que se tengan en cuenta sus intereses para la formación, aunque muestran desacuerdo en lo referente a la gestión formativa y las habilidades comunicativas, las tareas para casa y la utilización de juegos didácticos. Están de acuerdo en la elaboración de medios didácticos, creación de aulas individualizadas, currículo adaptado y diagnóstico pedagógico al alumnado, pero discrepan en organizar una clase específica para la diversidad y en la necesidad de desarrollar métodos de enseñanza para su gestión. En el compromiso de la escuela y de la comunidad educativa se producen discrepancias: el profesorado oscila entre estar de acuerdo totalmente y en desacuerdo. Discrepan, por ejemplo, en la formación en valores, la interacción comunidad, familia y escuela y la formación del profesorado (Tabla 1).

A.2. Resultados por categorías Escala de Likert – profesorado de Namibe

A continuación, en la Tabla 2 se presentan los datos de 20 profesores de enseñanza primaria de Namibe. Se buscaron los porcentajes más altos de los ítems en toda la escala con base en las cinco alternativas de la opción.

Los datos recogidos en la categoría A (ver Anexo) indican que la edad del profesorado de Namibe que participó en el estudio varía entre 30 y 48 años. En cuanto al tiempo de servicio en la escuela, se sitúa entre los 3 y 12 años; respecto a la habilitación académica, poseen bachillerato, titulaciones medias y uno de ellos es licenciado en Ciencias de la Educación. Las escuelas donde trabajan son de tipo concertado. El número de alumnos por clase se sitúa entre 30 y 35. Enseñan en infantil, 2º y 5º grado/curso en los módulos 2 y 3 de un Programa de Aceleración del Atraso Escolar (programa para el alumnado que no terminó la enseñanza primaria a los 12 años de edad).

Tabla 2. Análisis del cuestionario del profesorado de primaria de Namibe

Categorías	Profesorado enseñanza primaria (n=20)									
	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Categoría B: conocimientos acerca de la diversidad										
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas	13	65	7	35	0	0	0	0	0	0
Aplicación de evaluación comprensiva	9	50	9	50	0	0	0	0	0	0
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje	13	65	6	30	1	5	0	0	0	0
Organización del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo	10	50	10	50	0	0	0	0	0	0
Capacitación para la gestión del trabajo del profesor en el aula	10	55.6	8	44.4	0	0	0	0	0	0
Categoría C: actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos en el aula										
Gestión formativa del alumno	5	29.4	12	70.6	0	0	0	0	0	0
Desarrollo de habilidades comunicativas	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0
Interés por cada alumno y por el grupo en el aula	7	35	10	50	2	10	1	5	0	0
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica										
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la diversidad de los alumnos	16	80	4	20	0	0	0	0	0	0
Elaboración y desarrollo de aulas individualizadas y adopción de un currículo para atender las necesidades de todos los alumnos	13	65	6	30	1	5	0	0	0	0
Diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula	14	70	6	30	0	0	0	0	0	0
Implantación de una aula para atender la diversidad	9	45	10	50	1	5	0	0	0	0
Métodos de enseñanza para la gestión de la diversidad en el aula	9	47.4	8	42.1	1	5.3	1	5.3	0	0
Categoría E: compromiso de la escuela y de la comunidad educativa										
Componentes didácticos para una concepción inclusiva	8	44.4	9	50	1	5.6	0	0	0	0
Formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje	14	73.7	5	26.3	0	0	0	0	0	0
Interacción familia, escuela y comunidad desde una perspectiva del proceso de enseñanza para todos	14	77.8	4	22.2	0	0	0	0	0	0

Tabla 2. Análisis del cuestionario del profesorado de primaria de Namibe

(continuación)

Categorías	Profesorado enseñanza primaria (n=20)									
	De acuerdo totalmente		De acuerdo		Indiferente		En desacuerdo		En desacuerdo totalmente	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
El trabajo metodológico para una educación en la diversidad y su dinámica	8	40	10	50	2	10	0	0	0	0
Gestión y organización formativa de los profesores para la promoción de la calidad del proceso educativo desde la perspectiva de la diversidad	15	75	5	25	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia.

A continuación se presentan los datos de los profesores de Namibe por categorías.

Categoría B. Conocimientos acerca de la diversidad: como se observa en la Tabla 2, los resultados del análisis revelan que el profesorado está totalmente de acuerdo con todos los ítems relacionados con la importancia de la formación en atención a la diversidad. Los datos son alentadores por la coherencia que revelan y no se verifica dispersión de coherencia en los resultados. Sin embargo, llama la atención que, de los 20 profesores encuestados, uno es indiferente respecto del uso de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Categoría C. Actitudes y valores del profesorado ante la diversidad del alumnado en el aula: el profesorado da mucha importancia al uso de juegos didácticos para el desarrollo de habilidades y competencias interpersonales (80 por ciento está totalmente de acuerdo en su utilización); en dejar tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumnado y el desarrollo de las habilidades comunicativas (75 por ciento); y, de igual modo, concuerdan con la importancia de la gestión formativa del alumnado (70.6 por ciento) y con la necesidad de conocer los intereses de cada alumno y del grupo (50 por

ciento). En este último punto, 10 por ciento es indiferente y 5 por ciento está en desacuerdo.

Categoría D. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesorado considera importante en su formación la elaboración y utilización de medios didácticos para atender a la diversidad del alumnado (80 por ciento); la realización de diagnósticos pedagógicos (70 por ciento) y la elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizadas, así como la adaptación del currículo para atender las necesidades de todos los alumnos (65 y 50 por ciento, respectivamente), ya que la mayoría está de acuerdo en la necesidad de individualizar la clase para la gestión de la diversidad. En el caso de alumnado en situación de diversidad, la mayoría de los profesores encuestados está de acuerdo en la utilización de métodos de enseñanza para la gestión de esta diversidad en el aula, aunque el 5.3 por ciento es indiferente y otro 5.3 por ciento está en desacuerdo.

Categoría E. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad de los alumnos: en este apartado se puede ver que el profesorado da importancia en sus prácticas y formación a cuestiones como la interacción familiar, la relación

de la escuela con la comunidad y la participación de todos en el proceso de enseñanza (77.8 por ciento está totalmente de acuerdo); 75 por ciento está totalmente de acuerdo en la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo para la diversidad y 73.7 por ciento en la formación de valores en el proceso de enseñanza aprendizaje. Por otro lado, 50 por ciento está de acuerdo con los ítems relacionados con los componentes didácticos para una concepción inclusiva y el trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica, aunque cabe notar que en este último ítem, 10 por ciento es indiferente y 5.6 también es indiferente acerca de los componentes didácticos para una concepción inclusiva.

En resumen, ningún profesor de la provincia de Namibe discrepó totalmente de cualquiera de los ítems; todos están de acuerdo con la utilización de juegos didácticos para el

desarrollo de habilidades y competencias interpersonales, y la elaboración y utilización de medios didácticos; están de acuerdo también con la interacción familia, escuela y comunidad y la gestión y organización formativa del profesorado para promover la calidad del proceso educativo. Algunos son indiferentes respecto a las tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno, el desarrollo de habilidades comunicativas, el trabajo metodológico para la educación de la diversidad y la atención a los intereses de cada alumno; discrepan en el interés por cada alumno y por el grupo clase y por los métodos de enseñanza para atender a la diversidad del alumnado.

A.3. Resultados comparativos Benguela y Namibe

Los resultados comparativos se presentan a continuación, en gráficos y tablas.

Tabla 3. Identidad del profesorado participante

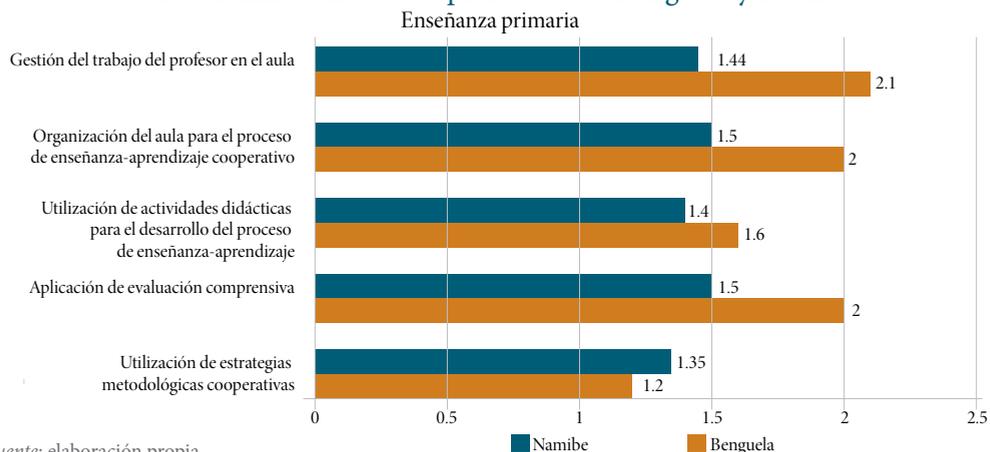
Ítem	Benguela	Namibe
Edad	Entre 26 y 51 años	Entre 30 y 48 años
Tiempo de servicio en la escuela	Entre 3 y 20 años	Entre 3 y 12 años
Grado académico	Habilitación académica, desde la enseñanza media de formación hasta licenciatura	Tienen bachillerato, titulación media de formación de profesores y licenciado en ciencias de la educación
Clase que enseña	Desde iniciación/preescolar a 6º grado/curso	Enseñan en 2º curso, 5º curso y módulos 2 y 3 en el Programa de Aceleración del Atraso Escolar (para alumnos que no terminaron la enseñanza primaria a los 12 años de edad)
Tipo de escuela	Concertada	Concertada
Número de alumnos en la clase	Entre 40 y 58 alumnos	Entre 30 y 35 alumnos

Fuente: elaboración propia.

La Tabla 3 presenta las características del profesorado de las dos provincias estudiadas. Benguela, en términos de edad, se ubica en un intervalo de 25 años, mientras que en el profesorado de Namibe el intervalo es de 18 años. En cuanto a la experiencia en el servicio, existe una gran diferencia que se expresa en el

intervalo correspondiente a cada provincia: de 3 a 20 años en Benguela y de 3 a 12 en Namibe. El nivel académico es el mismo en las dos provincias: todos los profesores son de enseñanza primaria. El número de alumnos por clase varía bastante entre una provincia y otra, como se observa en la Tabla 3. En Benguela el número

Gráfico 1. Conocimientos acerca de la atención a la diversidad de los alumnos en el aula: profesores de Benguela y Namibe



de alumnos por clase es tan elevado que puede constituir un obstáculo para la atención a la diversidad en el aula, sobre todo en la enseñanza primaria, que es el caso que nos ocupa.

Como se observa en el Gráfico 1, las necesidades formativas son mayores en Benguela; se encontraron diferencias significativas entre las dos provincias en el ítem “aplicación de la evaluación comprensiva” ($p=0.022$), ya que la puntuación fue significativamente más elevada en Benguela. En Namibe, 50 por ciento está de acuerdo y 50 por ciento totalmente de acuerdo; en Benguela, 86.7 por ciento está de acuerdo y 6.7 por ciento de acuerdo totalmente.

El Gráfico 2 muestra que no se encontraron diferencias significativas entre las dos provincias estudiadas en cuanto a las actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos; sin embargo, puede observarse que la puntuación media es ligeramente más elevada en los profesores de Benguela, a excepción del ítem “tarea para el hogar como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno”, cuya puntuación fue más elevada en los profesores de Namibe. En estos profesores, 25 por ciento está de acuerdo y 75 por ciento totalmente de acuerdo, mientras que en los de Benguela,

Gráfico 2. Actitudes y valores de los profesores ante la diversidad de los alumnos en el aula

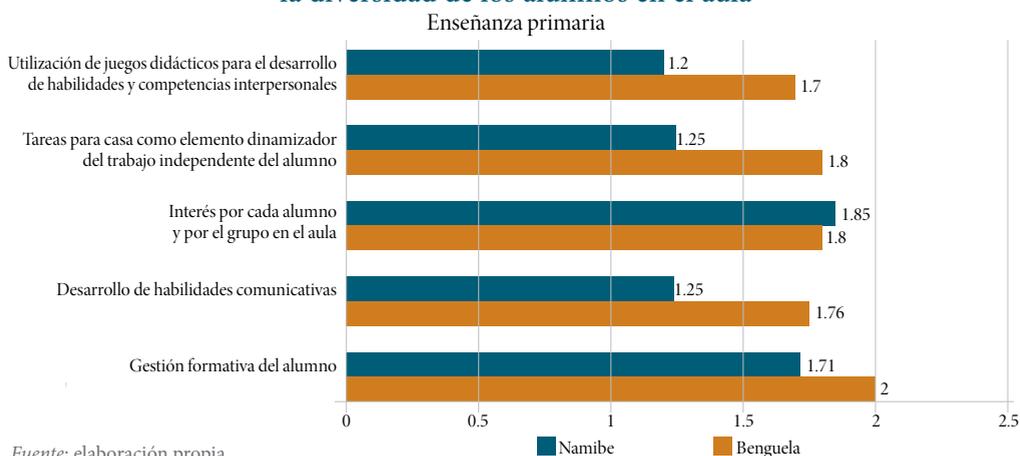
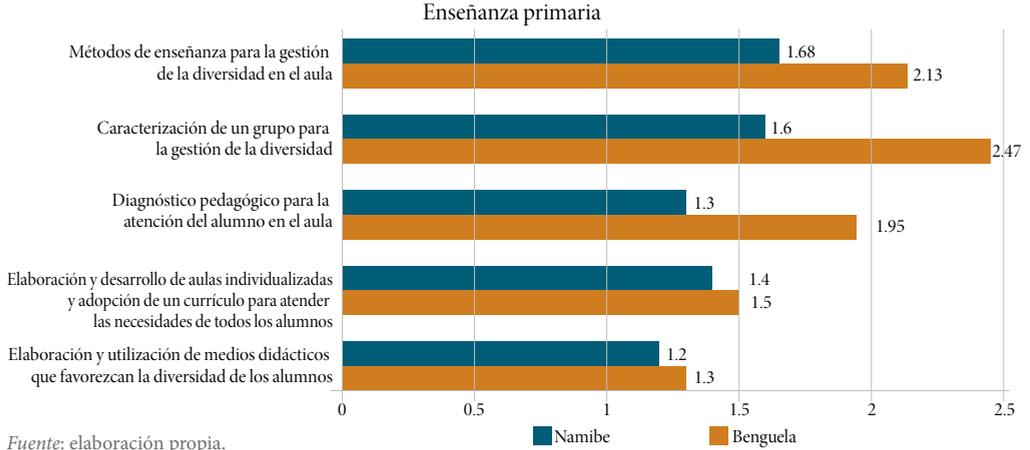


Gráfico 3. Perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo



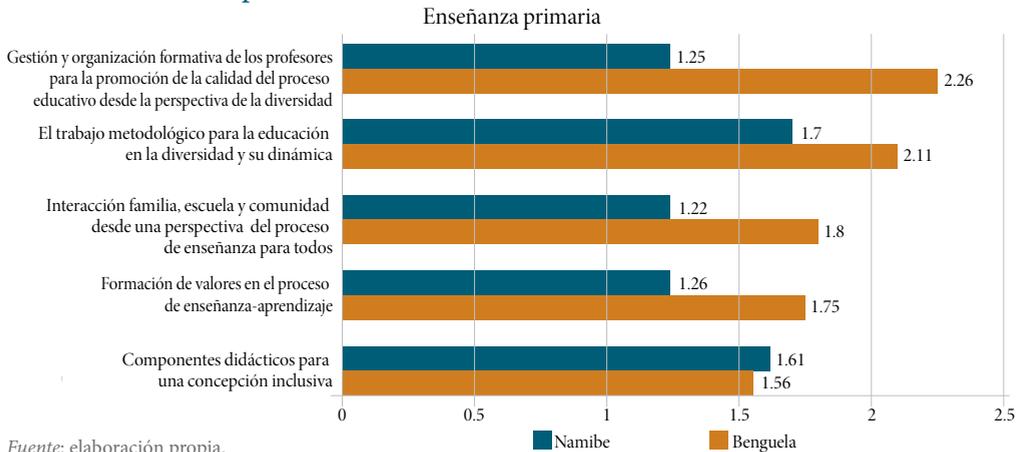
35 por ciento está de acuerdo y 50 por ciento totalmente de acuerdo.

En el Gráfico 3 observamos diferencias significativas en los profesores en los ítems “diagnóstico pedagógico para atención del alumno en el aula” ($p=0.009$) y “caracterización de la clase para la gestión de la adversidad” ($p=0.009$). La puntuación media es significativamente más elevada en los profesores de Benguela, mientras que en los de Namibe, 30 por ciento está de acuerdo y 70 por ciento totalmente; en Benguela, 45 por ciento está de acuerdo y sólo 30 por ciento totalmente de acuerdo con el ítem “diagnóstico pedagógico para la atención del

alumno en el aula”. En cuanto al ítem “caracterización de la clase para gestión de la diversidad”, 18 por ciento del profesorado de Benguela está de acuerdo totalmente y 35 por ciento está de acuerdo. En el profesorado de Namibe, 45 por ciento está de acuerdo totalmente y 50 por ciento está de acuerdo.

En el Gráfico 4 observamos que sólo se encontraron diferencias significativas en el ítem “gestión y organización formativa de los profesores para promover la calidad del proceso educativo en la perspectiva de la diversidad” ($p=0.011$). La puntuación fue significativamente más elevada en Benguela: mientras que

Gráfico 4. Compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad del alumnado



en el profesorado de Namibe 25 por ciento está de acuerdo y 75 por ciento está totalmente de acuerdo, en Benguela 26 por ciento está de acuerdo y 37 por ciento de acuerdo totalmente; 21 por ciento son indiferentes, 10.5 por ciento no está de acuerdo totalmente y 5.3 por ciento no está de acuerdo. Muchos profesores de Benguela son indiferentes o discrepan en este ítem, mientras que todos los de Namibe están de acuerdo.

B. Análisis del grupo focal del profesorado de Benguela

En las líneas que siguen se presentan los resultados del análisis del grupo focal de forma descriptiva.

La reflexión realizada a partir de la sesión con el grupo focal con un enfoque cualitativo “descriptivo” sirvió para hacer una descripción y contextualización de los resultados basados en los conocimientos, actitudes, percepciones y opiniones acerca del tema de análisis a partir de las contribuciones de los participantes. Esta estrategia ofreció la posibilidad de tener informaciones de forma directa en una muestra de cinco profesores con experiencia en este campo de trabajo. En relación con este profesorado, cabe decir que tres profesores y un director han trabajado en escuelas de integración, y un profesor en una escuela de educación especial. Todos ellos están titulados en enseñanza superior y cuentan con más de 10 años de servicio como docentes.

Al reflexionar sobre lo que han mostrado los resultados de la escala de Likert aplicada a los 20 profesores de enseñanza primaria de Benguela acerca de las necesidades formativas para la atención a la diversidad, el primer aspecto en el que nos centramos es en comprender el motivo de esos resultados expresados por estos profesores. En el intento de comprender este dato, nos proponemos reflexionar sobre la pregunta básica: ¿de qué dependen estos resultados? Para ello partimos de la base de dos indicadores: 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula; y

2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor, mejorar las prácticas pedagógicas y el clima de los centros educativos. La situación se basa en cuatro principios: conocimientos, opiniones, concepciones y actitudes que los profesores de enseñanza primaria tienen acerca de la diversidad. Cada participante realizó sus intervenciones de forma espontánea y uno de ellos anotó las contribuciones.

Entre los resultados principales del indicador 1: atención a la diversidad del alumnado en el aula, destacamos los siguientes:

- Los participantes consideran que el conocimiento sobre la atención a la diversidad del alumnado en el aula es pura teoría y muy frágil, ya que el profesorado no tiene o no tuvo en su formación académica apoyos didácticos y pedagógicos sobre esta temática.
- El profesorado expresó gran insatisfacción respecto a la atención a la diversidad debido a que las clases están abarrotadas de alumnos, de manera que el profesor está obligado a gestionar una clase de 45 a 60 alumnos en la enseñanza primaria. Este desafío es mayor cuando el profesor no logra alcanzar sus objetivos por no saber cómo actuar con un alumnado tan numeroso.
- La formación y los conocimientos no son satisfactorios para atender a este desafío, ya que no existe una idea clara de la diversidad; en la mayoría de los casos, los participantes apuntan que muchas veces, cuando el profesor tiene grupos diversos, no encuentra respuestas a las necesidades reales que enfrenta su enseñanza.
- La actitud del profesorado en el aula depende de los conocimientos que posee sobre la diversidad, así que en muchos momentos esta actitud puede llevar a crearle un conflicto de clima en el aula, y a que el alumnado en estos casos sea etiquetado como “indisciplinado”.

- La dificultad para relacionarse y comunicarse en/con la diversidad y el tipo de lenguaje utilizado en el aula son algunas variables que deben ser tenidas en cuenta por los directores y gestores de escuelas.

En resumen, los resultados del grupo focal revelan el nivel de comprensión del profesorado de enseñanza primaria sobre la diversidad. Entendemos que la disparidad de resultados cuantitativos de la escala de Likert emerge de la poca comprensión del significado de los principios teóricos y prácticos de la diversidad, así como de sus metodologías y estrategias.

Debido a que muchos profesores no tienen una idea clara de la atención a la diversidad, sus opiniones acerca de la inclusión, y de en qué consiste, son significativamente diversificadas en términos teóricos y prácticos. Hay una verdadera confusión entre los conceptos de diversidad, inclusión e integración, lo que lleva al profesorado a actuar de forma dudosa y caer continuamente en la confusión. El profesorado tiene un limitado conocimiento de la teoría y de la práctica sobre la diversidad; a veces es optimista en la aplicación de la diversidad en la práctica, pero tiene una actitud negativa respecto a qué tiene que trabajar, e incluso, mucho más, frente a la posibilidad de satisfacer a todo el mundo con su respuesta. El profesorado piensa que le está haciendo un favor al alumnado con necesidades educativas especiales y sabe poco acerca de los derechos de las personas con este tipo de necesidades.

Respecto a la reflexión sobre el indicador 2: implicaciones para mitigar las necesidades del profesor y mejorar las prácticas pedagógicas y el clima de los centros educativos, destacamos los siguientes resultados:

- Dudas sobre la percepción que se tiene de la figura del profesorado como innovadora, motivadora para el desarrollo de las competencias de los alumnos. En realidad, no se puede esperar que satisfaga esas expectativas sin un

soporte de formación serio, sólido y claro, fundamentado en diversas teorías y prácticas para mejorar su formación y sus prácticas, con un programa continuo, y no esporádico.

- Necesidad de clases de apoyo y un programa de transmisión de valores para formar en el respeto por la diversidad, la solidaridad, la ciudadanía, la justicia y la equidad. Se percibe también la inquietud de las autoridades en la formación y actualización de los agentes educativos para la atención a la diversidad del alumnado, así como la participación de los padres en esos proyectos.

CONCLUSIONES

Desde este planteamiento, y teniendo en cuenta el objetivo de este estudio, analizar la problemática de la atención a la diversidad en Angola, concluimos lo siguiente: el estudio presentado ha buscado conocer y comprender las principales necesidades formativas del profesorado de enseñanza primaria para los desafíos de la diversidad del alumnado en el aula en el contexto angolano, desde un presupuesto teórico del significado de la diversidad, inclusión educativa, formación del profesorado y del análisis de los resultados del cuestionario modelo de escala de Likert y del grupo focal.

En la categoría *conocimiento de la diversidad*, y teniendo en cuenta su objetivo, se consideró, respecto de la percepción del profesorado de enseñanza primaria de Benguela y Namibe, si posee formación/conocimientos sobre la diversidad y si tal formación es satisfactoria a este desafío. Los datos del estudio indican que la formación que ha recibido el profesorado de Benguela y Namibe no es suficiente, lo que apunta como prioridades futuras en su formación la utilización de estrategias metodológicas cooperativas y didácticas, la aplicación de la evaluación comprensiva en el aprendizaje para la atención a la diversidad del alumnado, así como la formación en

recursos educativos en el aula. Destaca que la organización del aula para el aprendizaje y la gestión del trabajo del profesorado constituyen un desacuerdo entre Benguela y Namibe, así como la indiferencia en el uso de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza. Es importante destacar que el profesorado quizás no entendió el significado que se puede dar a aspectos tales como la organización del aula para el aprendizaje y la gestión del trabajo del propio profesorado, y que eso fue lo que originó dicho desacuerdo y la indiferencia expresados.

En la categoría *actitudes y valores*, la meta era conocer la actitud del profesorado en el aula frente a la diversidad y si se cultivan y transmiten valores como respeto por la diversidad, solidaridad, ciudadanía, justicia y equidad. Concluimos que nuevamente hubo discrepancia en el profesorado de Benguela sobre las cuestiones relacionadas con la gestión formativa y las habilidades comunicativas, las tareas para casa y el uso de juegos didácticos. Este profesorado parece haber asociado la terminología “gestión” a una empresa y no a una institución escolar, quizás por falta de comprensión del término; contrariamente, en el caso del profesorado de Namibe sólo un profesor no está de acuerdo con la atención al alumnado y al grupo de clase, lo que también puede significar falta de familiaridad con la temática.

En la categoría de *perfeccionamiento de la didáctica* se pretendía conocer si el profesorado posee metodologías y habilidades para percibir la diversidad del alumnado, habilidades para relacionarse y comunicarse con la diversidad de sus alumnos y qué tipo de lenguaje utiliza en el aula. En general, el profesorado de Benguela no está familiarizado con la terminología y los contenidos relacionados con la atención a la diversidad, sobre todo con los medios adecuados para llegar a ella. En particular, hay cierta confusión que se revela en Benguela, ya que algunos profesores están de acuerdo en que la elaboración de medios didácticos y la creación de clases

individualizadas, un currículum adaptado y diagnóstico pedagógico del alumnado es una necesidad formativa importante para la atención de la diversidad; otros profesores, sin embargo, discrepan en la idea de organizar una clase para la diversidad y utilizar métodos de enseñanza para gestionarla. En Namibe, en esta categoría, el profesorado en general está en desacuerdo con el ítem de elaboración y desarrollo de un plan de clases individualizado y la adaptación de un currículum para atender las necesidades y desarrollar métodos didácticos para la gestión de la diversidad en el aula. Sólo algunos profesores son indiferentes al ítem de la individualización de la clase para la gestión de la diversidad, pues no les parece importante y necesaria para la atención de los alumnos. Todo esto significa que hay una gran necesidad de formación en términos teóricos y prácticos sobre la temática abordada.

En la categoría acerca del compromiso de la escuela y de la comunidad educativa en el proceso educativo, así como la percepción de la inquietud de la escuela para la formación y actualización de los agentes educativos para la atención a la diversidad de los alumnos, concluimos que las mayores contradicciones se producen en esta categoría entre los profesores de Benguela, pues sus respuestas se ubican entre estar de acuerdo totalmente y en desacuerdo totalmente, en casi toda la escala. Este hallazgo se deberá tener presente en el caso de que se pretendan producir cambios en la calidad de vida de la población.

Uno de los aspectos importantes que hay que subrayar de los resultados obtenidos, tanto del cuestionario como del grupo focal, especialmente en el caso de Benguela, es que, en general, el profesorado no tiene ideas sólidas y claras sobre lo que implica trabajar a partir del reconocimiento de la diversidad del alumnado, dadas las contradicciones que se reflejan en las respuestas y por el hecho de que los profesores no respondieron muchas de las preguntas formuladas. Este dato puede significar que algunos profesores de Benguela no están

familiarizados con algunos términos relacionados con la temática de la diversidad, como hemos señalado en repetidas ocasiones, y que esta falta de conocimiento los ha llevado a la dispersión de las respuestas. La diferencia mayor se observa en términos de coherencia en las respuestas entre las dos provincias, ya que parece que el profesorado de enseñanza primaria de Namibe tiene mejor nivel de conocimiento y comprensión de esta temática. Estos datos confirman la innovación implementada por la antigua Dirección Provincial de la Educación de Namibe para el cambio de la mentalidad del profesorado y, consecuentemente,

para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje, cosa que no ha sucedido en Benguela.

No queremos ser ingenuos al hacer juicios sobre esta temática tan controvertida, sin embargo, nos parece que es un tema muy nuevo para la realidad angoleña y, en opinión de muchos, la gestión de la diversidad en las escuelas primarias es una teoría sin fundamento en los países subdesarrollados, por los siguientes motivos: la falta de escuelas suficientes para todos, el excesivo número de alumnos, las condiciones de trabajo de los profesores y la formación del propio profesor, que debe hacer su camino de formación en este aspecto.

REFERENCIAS

- AINSCOW, Mel (2001), *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas e experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid, Narcea.
- BOOTH, Tony, Cecilia Simón, Marta Sandoval y Yolanda Muñoz (2015), "Guía para la educación inclusiva. Promoviendo el aprendizaje y la participación en las escuelas: nueva edición revisada y ampliada", *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 3, núm. 13, pp. 5-19.
- DA CUNHA, Mazarino (2019, 22 de enero), "Profesores do país recebem formação", *Jornal de Angola*, Sociedade, p. 25, en: http://jornal-deangola.sapo.ao/sociedade/professores_do_pais_recebem_formacao (consulta: 11 de febrero de 2019).
- ECHETA, Gerardo (2012), "Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la agencia europea para el desarrollo de las necesidades educativas especiales", *Tendencias Pedagógicas*, núm. 19, pp. 8-24.
- ECHETA, Gerardo (2017), "Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas", *Aula Aberta*, núm. 46, pp. 17-24.
- ECHETA, Gerardo y Mel Ainscow (2011), "La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente", *Tejuelo*, núm. 12, pp. 26-46.
- FERNANDES, Preciosa, Francisca Costa y Ana Mouraz (orgs.) (2018), "A Diversidade como Oportunidade - Contributos teóricos e práticos", Porto, Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação (FPCE) da Universidade do Porto (UP).
- Gobierno de Angola-Ministério da Educação (2005), *Currículo do 1º ciclo do ensino secundário*, Luanda, Ministério da Educação.
- Gobierno de Angola-Ministério da Educação (2008), *Plano mestre de formação de professor*, Luanda, Ministério da Educação.
- GONÇALEZ, Pedro Martins (2005), "La respuesta educativa a la diversidad desde el enfoque de las escuelas inclusivas: una propuesta de investigación", *Revista de Psicodidáctica*, vol. 10, núm. 2, pp. 97-99.
- HERNÁNDEZ, Elena (2011), "La formación de los profesores en valores de igualdad y equidad para el desarrollo de la inclusión social y profesional", *Revista Educação Skepsis*, vol. 2: Formación profesional, núm. 2, pp. 614-615.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2004), *Curriculo da formação de professores do 1º ciclo do Ensino Secundário*, Luanda, INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2005), *Plano Nacional de Capacitação de Professores do Ensino Primário*, Luanda, INIDE.
- Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação (INIDE) (2011), *Curriculo de formação de professores do ensino primário*, Luanda, INIDE.
- MALDONADO, Eddy (2018), "La formación del profesorado universitario para la atención a la diversidad en la educación superior", *Revista de Investigación Educativa*, vol. 9, núm. 16, pp. 67-82.
- MELO, Marcia (2017), *Qualidade e atitudes face à atenção à diversidade: Proposta de melhoria*, Tesis de Doctorado, Universidade da Coruña.

- MONIZ, Jorge (2019), "Diversidade cultural: um conceito fundamental para o estudo dos fenômenos religiosos modernos", *Revista de Ciências Sociais*, vol. 50, núm. 2, pp. 73-109.
- MORAES, Cleuza (2018), "Desafios da inclusão no contexto educacional", *Revista Educação em Foco*, núm. 10, pp. 123-128.
- MORENO Rodríguez, Ricardo y Antonio Tejada Cruz (coords.) (2018), *Atención a la diversidad e inclusión educativa: implicaciones didácticas*, Madrid, Universidad Rey Juan Carlos/La Ciudad Accesible, Colección iAccessibility, vol. 15.
- MORIÑA, Anabel y Almudena Cotán (2017), "Educa- ción inclusiva y enseñanza superior desde la mirada de estudiantes con diversidad funcional", *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, vol. 11, núm. 1, pp. 20-37.
- MORINA, Anabel y Ángeles Parrilla (2006), "Criterios para la formación permanente del profesorado en el marco de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, núm. 339, pp. 517-539.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2006), "Convención para los derechos de las personas con discapacidad", Nueva York, ONU.
- PARRILLA, Ángeles (2002), "Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva", *Revista de Educación*, núm. 327, pp. 11-29.
- UNESCO (1994), "Declaración de Salamanca e enquadramento da acção: necessidades educativas especiais", Salamanca, UNESCO, en: http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf (consulta: 11 de febrero de 2019).
- UNESCO (2000), "Foro Mundial sobre la Educación", Dakar (Senegal), en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consulta: 11 de febrero de 2019).
- UNESCO (2005), "Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. El imperativo de la calidad", París, UNESCO.
- UNESCO (2008), "La educación inclusiva: el camino hacia el futuro", Documento de referencia. Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 25-28 de noviembre de 2008.
- UNESCO (2012), "Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe", París, UNESCO.
- VERDUGO, Miguel Ángel (2009), "El cambio educativo desde una perspectiva de calidad de vida", *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 23-43.

ANEXO

A continuación presentamos el cuestionario según modelo de escala de Likert que se aplicó con la finalidad de obtener datos del estudio acerca de la formación del profesorado de enseñanza primaria para los desafíos de la diversidad en Angola.

Anexo 1. Cuestionario modelo de la escala de Likert

Categoría A: identificación de los sujetos de la muestra						
Profesión						
Género	Masculino			Femenino		
Edad	De 25 a 30	De 31 a 35	De 36 a 40	De 41 a 45	De 46 a 50	Mas de 51 años
Tiempo de servicio	De 0 a 5 años	De 06 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	De 21 a 25 años	Mas de 26 años
Grado académico	Técnico medio	Bachillerato	Licenciado	Maestro	Doctorado	
Provincias	Benguela			Namibe		
				TA	A	I
				1	2	3
						D
						4
						TD
						5
Categoría B: conocimiento sobre la atención a la diversidad de los estudiantes en el aula						
Utilización de estrategias metodológicas cooperativas						
Aplicación de evaluación comprensiva						
Utilización de actividades didácticas para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje						
Organización del aula para el proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo						
Gestión del trabajo del profesor en el aula						
Categoría C: actitudes y valores de los profesores en el aula en la atención a la diversidad						
Gestión formativa del alumno en el aula						
Desarrollo de las habilidades comunicativas						
Interés por cada alumno y el grupo en el aula						
Tareas para casa como elemento dinamizador del trabajo independiente del alumno						
Utilización de juegos didácticos para el desarrollo de las habilidades y competencias interpersonales						
Categoría D: perfeccionamiento de la didáctica para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje						
Elaboración y utilización de medios didácticos que favorezcan la atención a la diversidad de los alumnos						

	TA	A	I	D	TD
	1	2	3	4	5
Desarrollo de aulas individualizadas y adaptación de un currículo para atender las necesidades de todos en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Diagnóstico pedagógico para la atención del alumno en el aula					
Implantación de un aula para atender a la diversidad					
Métodos didácticos para gestión de la diversidad en el aula					
Categoría E: compromiso de la escuela y la comunidad educativa en el proceso de atención a la diversidad de los alumnos					
Componentes didácticos para la creación de prácticas inclusivas					
Formación de valores en el proceso de enseñanza-aprendizaje					
Interacción familia, escuela y comunidad desde la perspectiva del proceso de enseñanza para todos					
Trabajo metodológico para la educación en la diversidad y su dinámica					
Gestión y organización formativa de los profesores para el desarrollo de la calidad y equidad de la enseñanza					

Fuente: elaboración propia.

La política y las condiciones de repatriación de investigadores en México (1991-2017)

LUIS ENRIQUE GARCÍA-PASCACIO* | JORGE ARIEL RAMÍREZ PÉREZ**
MARÍA TERESA YURÉN CAMARENA***

El artículo identifica las condiciones institucionales que han favorecido o dificultado la repatriación de investigadores a México, a partir del estudio del comportamiento del programa de repatriación y de la política en la que se inscribe, la caracterización de la población repatriada y sus opiniones. Metodológicamente, nos apoyamos en: a) el padrón de beneficiarios del programa de repatriación, 1991-2017; b) la base de datos de becas CONACyT para estudios de posgrado en el extranjero, 1997-2016; c) los cuestionarios aplicados por CONACyT a 45 repatriados y 43 anfitriones. Los principales hallazgos muestran que la política de repatriación ha ido en descenso después de un auge en su primera década; y que la educación superior tiende a la privatización. Finalmente, en el documento se muestran los mecanismos macro, meso y micro que posibilitan la repatriación de investigadores a México.

The present article identifies the institutional conditions that have favored or hindered the repatriation of researchers to Mexico, based on the study of the behavior of the repatriation program and the policy in which it is inscribed as well as the opinions and considerations of the repatriated population. Regarding our methodology, we relied on: a) the list of beneficiaries of the repatriation program, 1991-2017; b) the database of CONACyT scholarships for postgraduate studies abroad, 1997-2016; c) the questionnaires applied by CONACyT to 45 repatriates and 43 hosts. Our main findings reveal that the repatriation policy has been on the decline after a boom during its first decade; and that higher education tends towards privatization. Finally, the document exposes which are the macro, meso and micro mechanisms that enable the repatriation of researchers to Mexico.

Palabras clave

Repatriación
Fuga de cerebros
Políticas públicas
Migración
Privatización

Keywords

Repatriation
Brain drain
Public policies
Migration
Privatization

Recepción: 10 de agosto de 2019 | Aceptación: 19 de marzo de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59548>

- * Doctorando en Educación en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Líneas de investigación: políticas de ciencia y tecnología en México. Publicación reciente: (2018, en coautoría con T. Yurén, E. Moctezuma y S. Briseño), "La construcción del ethos del investigador en educación: la perspectiva de estudiantes", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3362>. CE: luis.garciap@uaem.edu.mx
- ** Profesor investigador de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Doctor en Ciencias Sociales. Línea de investigación: procesos de socialización en contextos de migración, familia, trabajo y educación. Publicación reciente: (2018), "Expectativas laborales de estudiantes de licenciatura. El caso de la Facultad de Estudios Superiores de Cuautla", en J. Mercado Yebra y L.M. Ibarra Uribe (coords.), *Políticas y dinámicas económicas, educativas y laborales: del ámbito local al global*, México, UAEM, pp. 155-189. CE: joarp75@gmail.com
- *** Profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos (México). Doctora en Filosofía. Líneas de investigación: ética, política y diversidad en las organizaciones y procesos educativos; dispositivos de formación. Publicación reciente: (2020, en coautoría con F.J. García-García, A. Escalante, Z. González-Barrera y D. Velázquez), "El buen docente universitario entre dos enfoques: transmisivo y constructivista", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 25, núm. 85, pp. 239-265. CE: yurent@uaem.mx

INTRODUCCIÓN

La situación de desventaja en materia de ciencia y tecnología en la que se encuentra México con respecto a otros países se ha visto como un problema que requiere ser resuelto gradualmente. A ello obedece la generación de una política pública que se desarrolla bajo el rubro: “formación y fortalecimiento del capital humano de alto nivel” (CONACyT, 2014). Esta política se concretó en programas que: a) fortalecen las labores de investigación (mediante estímulos del Sistema Nacional de Investigadores [SNI] y estancias posdoctorales); b) apoyan la formación de capital humano altamente calificado (Programa Nacional de Posgrados de Calidad [PNPC], becas para estudios de posgrado, apoyos a jóvenes talentos) y, c) incorporan al mercado laboral a investigadores formados (mediante retención, cátedras CONACyT y repatriación).

En este trabajo nos ocupamos del programa de repatriación, que en los últimos años ha ido decreciendo en el número de apoyos. La repatriación de investigadores en México consiste en facilitar el retorno de población altamente calificada. En el programa desarrollado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), los repatriados regresan a su país de origen con el apoyo económico que brinda ese Consejo y con la promesa de tener una plaza de investigador en la universidad o centro de investigación que los acoge durante el año en que el CONACyT cubre el salario del investigador.

El programa de repatriación nació en 1991, ligado a un proceso de crecimiento de la educación superior y apertura de nuevas plazas, en el marco de políticas orientadas a fortalecer y descentralizar la ciencia y la tecnología en México, además de impulsar la formación

de investigadores. Al revisar el padrón de beneficiarios entre 1991 y 2017, se encontró que el CONACyT otorgó un total de 3 mil 625 apoyos para personas que decidieron regresar a México en el marco del programa de repatriación.

Los datos que aportamos a continuación permiten afirmar que México ha incentivado poco el retorno de sus investigadores graduados en el extranjero. Desde 1997 hasta 2013¹ se otorgaron recursos públicos para 10 mil 234 becas de estudios de doctorado en el extranjero y, según datos del SNI, en 2017 sólo había 6 mil 630 integrantes de ese sistema que, habiéndose graduado en el extranjero, se encontraban laborando en México. De aquí podemos inferir que una buena proporción de los que migraron al extranjero ya no regresaron. Los investigadores retornados en el año 2017 representaron, para la plantilla del SNI, 25 por ciento del total, mientras que 65 por ciento corresponde a investigadores que nacieron, se graduaron y laboran en México;² el resto incluye a extranjeros graduados en México y en otros países, y también a mexicanos que laboran en el extranjero.³

Dadas las cifras que aportamos, puede decirse que el sistema científico mexicano no ha tenido la suficiente capacidad para robustecerse, ya sea porque los posgrados no tienen buena eficiencia terminal, porque son escasas las plazas de investigador en las universidades, porque la formación científica de los graduados es insuficiente, o porque no hay incentivos para retornar. Nos interesa centralmente el retorno bajo la forma de la repatriación porque consideramos que el programa tiene pertinencia social, pero no ha habido condiciones adecuadas para favorecerlo.

Con base en lo anterior, las preguntas a las que respondemos en el presente artículo son las siguientes: ¿cuál ha sido el comportamiento

1 Aportamos datos de 2017. En el caso de quienes se gradúan en el extranjero consideramos como límite el año de 2013, porque los estudios de doctorado suelen durar cuatro años.

2 El 65 por ciento corresponde a 17 mil 348 investigadores, que son pocos en relación con las 44 mil 023 becas nacionales otorgadas en el periodo 1997-2013.

3 Los datos que se incluyen en este párrafo fueron construidos a partir de las bases de datos proporcionadas por CONACyT sobre repatriación y miembros del SNI.

del programa de repatriación del CONACyT desde su inicio hasta 2017?, ¿cuáles son las características de los investigadores repatriados por CONACyT?, y ¿cuáles son las condiciones institucionales que favorecen o dificultan la incorporación de investigadores repatriados?

El objetivo de este artículo es identificar las condiciones institucionales que han favorecido o dificultado el regreso a México de los investigadores formados en el extranjero, a partir del estudio del comportamiento del programa de repatriación y de la política en la que se inscribe, la caracterización de la población repatriada y las opiniones de los propios investigadores (disposiciones, motivaciones, posibilidades, expectativas).

ANTECEDENTES: POLÍTICAS Y ESTRATEGIAS EN MATERIA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

El interés por repatriar investigadores en México inicia en la década de los setenta. El Instituto Nacional de la Investigación Científica (INAIC), que a finales de 1970 se convertiría en el CONACyT, impulsó la política pública denominada “incrementar los recursos humanos para la investigación y mejorar su nivel” (INAIC, 1970). Entre sus objetivos estaba resolver el problema de la fuga de talentos en México, que se interpretaba como un resultado de la limitada infraestructura en las instituciones, los bajos salarios y la escasez de incentivos para proyectos. Para ejemplificar lo problemático de la situación se reportó que a finales de los sesenta en México sólo se contaba con 15 investigadores en matemáticas y dos en biología marina. Dada esta situación se consideró importante formar, repatriar o importar investigadores, así como la mejora de sus condiciones laborales (INAIC, 1970).

Para 1978 el CONACyT analizó la balanza de pérdidas y ganancias de científicos en el país. En distintas bases de datos identificó que en 1978 había 619 científicos mexicanos radicados en el exterior y 866 científicos extranjeros

que laboraban en México. Con esta información, afirmó que en el país existía un balance positivo de científicos pero que era necesario seguir promoviendo la repatriación de investigadores mexicanos, así como la inmigración calificada de tecnólogos (CONACyT, 1978).

Uno de los organismos que ha tenido mayor peso en torno a la definición de política económica en México es la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), que en 1994 realizó un análisis a las políticas en materia de ciencia y tecnología en este país. Allí se señaló que, durante la crisis económica de 1982, cerca de 2 mil 500 investigadores habían renunciado a sus actividades de investigación y habían conseguido otros empleos o habían salido del país (OCDE, 1994). Este organismo estimó que los salarios de los investigadores se habían reducido 30 por ciento. La crisis de los ochenta se presentó porque se derrumbaron los precios del petróleo, y su consecuencia directa fue la imposibilidad de financiar el gasto público; no se pagaron los préstamos al extranjero, se presentó un déficit en la balanza comercial y se devaluó el peso.

Para Remedi (2009), la primera acción para atender el problema de la emigración calificada en México fue la creación del SNI en 1984. Al principio, el SNI tuvo un carácter temporal, pero a partir de 1992 fue administrado totalmente por el CONACyT y abandonó ese carácter. En el informe de la OCDE (1994) se afirma que el SNI es un instrumento valioso para la política científica y tecnológica de México, porque gracias al estímulo económico libre de impuestos que brinda a los investigadores, se da un fuerte impulso a la investigación científica, que se refleja en el aumento cuantitativo y cualitativo de la producción científica. Se añade que los procesos de evaluación del SNI eran rigurosos y sus criterios se aplicaban con uniformidad para todos los investigadores del país. Por ello recomendaron que la beca se otorgara a lo largo de 3 o 5 años, mientras el investigador estuviera laborando en alguna universidad (OCDE, 1994).

En los informes anuales del CONACyT se enuncia que la población reconocida por el SNI se concibe como el núcleo de la investigación científica en México, de manera que al aumentar el número de miembros, se fortalece el capital humano. En el año 1984 el Sistema contaba con una plantilla de 1 mil 396 miembros; para el año 2019 la cifra fue de 30 mil 548, lo que significó un crecimiento de 2 mil 088 por ciento. La evaluación periódica se ha seguido aplicando hasta la fecha. Sólo están exentos de estas evaluaciones quienes logran la categoría de emérito o cuentan con una prórroga de 15 años, conforme al artículo 49⁴ del reglamento vigente.

En la década de los noventa el CONACyT impulsó la política que llevó como título “mejorar y ampliar la formación de recursos humanos para la ciencia y la tecnología”. Esta política es resultado de lo estipulado en el Programa Nacional de Modernización Educativa, donde se indica que todas las áreas de conocimiento en el país deben fortalecerse, pero principalmente lo relacionado con el desarrollo científico y tecnológico. De ahí que la puesta en marcha del programa de repatriación en 1991 ocupara un lugar importante en la agenda científica (SPP, 1990). Asimismo, se impulsó la retención de investigadores mexicanos y la creación de Cátedras CONACyT para investigadores extranjeros.

Para el año 2014 la repatriación de investigadores formó parte del Programa de Apoyos Complementarios para la Consolidación Institucional de Grupos de Investigación. En el “Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación 2017” (CONACyT, 2017) no se reportó el número de repatriaciones aprobadas, lo que da cuenta de que el programa de repatriación perdió presencia en la agenda científica del país. En cambio, se dio amplia difusión al programa Cátedras CONACyT para jóvenes investigadores.

De acuerdo con una autoevaluación del CONACyT (2001), el programa de repatriación contribuyó con el aumento de plazas para investigadores en las instituciones que los recibieron, y fortaleció tanto los programas de posgrado como las líneas de investigación y la docencia en el nivel licenciatura. Sin embargo, se reconocieron factores en contra: algunos repatriados ya no continuaron en la institución beneficiaria, y una buena parte no logró ingresar al SNI, en algunos casos porque dedicaron más tiempo a la docencia y a la gestión que a la investigación.

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Algunas investigaciones sobre la migración calificada consideran este fenómeno como “fuga de cerebros”. Con este enfoque, Didou (2004) distinguió tres políticas públicas que favorecieron la migración de científicos mexicanos hacia Estados Unidos: 1) la que se concreta en las becas CONACyT; 2) la que da origen al capítulo V del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) donde se removieron obstáculos para el personal altamente calificado; y 3) la que trajo consigo el reconocimiento mutuo de las credenciales educativas entre México y Estados Unidos.

Migrantes mexicanos altamente calificados que radican en varios países aceptan que México es un país con buen desarrollo económico, pero la corrupción y las desigualdades sociales que fomentan la violencia los alentó a salir del país (Tigau y Bolaños, 2015). Su asentamiento en otro país se debe con frecuencia a las condiciones laborales que allí encuentran. Al respecto, Lozano *et al.* (2015) analizaron la correspondencia entre las credenciales académicas de los posgraduados mexicanos en física, matemáticas e ingeniería y el tipo de ocupación en México y en Estados Unidos. Afirman que

4 i) Contar con al menos 65 años al cierre de la convocatoria; ii) haber obtenido en al menos tres evaluaciones consecutivas el nivel III y cumplido 15 años de manera ininterrumpida con la distinción de investigador(a) nacional nivel III; iii) presentar la solicitud; y iv) ser recomendado/a para el otorgamiento de esta distinción por la Comisión de Investigadores(as) Eméritos(as).

en México hay menores posibilidades de que se desempeñen en puestos altamente calificados y hay poca contratación de personas menores de 40 años, mientras que en Estados Unidos pueden acceder en mayor proporción a empleos acordes con sus habilidades desde antes de cumplir los 40 años, si obtuvieron el posgrado en Estados Unidos y la ciudadanía americana. Sin embargo, según Delgado y Chávez (2015), 54.7 por ciento de los migrantes mexicanos altamente calificados en ese país se desempeña en actividades profesionales o gerenciales, con un salario muy por debajo de otros migrantes y de los ciudadanos estadounidenses.

En lo que se refiere a la inmigración calificada en México, Izquierdo (2010) estudió a los beneficiarios del programa de Cátedras CONACyT y encontró que algunos de los científicos extranjeros que arribaron a México salieron de su país de origen por una crisis económica que repercutió en sus salarios y en el apoyo para las actividades de investigación. Resultados similares reportó Didou (2017), quien entrevistó a jóvenes académicos extranjeros. No obstante que México es calificado por las embajadas como un país con alta inseguridad, también es considerado como un lugar a donde pueden emigrar científicos extranjeros, principalmente por dos motivos: 1) para dejar atrás la precariedad laboral; 2) por las redes sociales en las que participan, que los llevan a ser invitados por investigadores de prestigio.

La perspectiva teórica transnacional no considera la migración calificada como pérdida para el país de origen e incorpora la noción de “diáspora”, que hace referencia a las acciones que realizan las personas desde el extranjero, apoyándose en las redes sociales, para contribuir a su país de origen. Con esta perspectiva, Tejada (2012) encuentra que emigrantes altamente calificados de Colombia, India y Sudáfrica radicados en Suiza han desarrollado vínculos en los niveles local e internacional, por medio de afiliaciones a distintas redes y asociaciones, gracias a las cuales contribuyen al desarrollo de su país de origen.

Desde una sociología orientada en la construcción de hábitos (disposicionalista), Neiva *et al.* (2018) se interesaron por identificar si la crisis económica en Portugal había sido el motivo principal de la migración en los casos de cinco investigadores y encontraron que sólo en una persona se sostiene ese supuesto; en los cuatro casos restantes se debió al deseo de mejorar profesionalmente y a la favorable condición familiar (altos grados de escolaridad y de recursos económicos) que hizo posible la formación de posgrado en el extranjero.

Los estudios sobre la migración de retorno no se han centrado sólo en población altamente calificada. Canales y Meza (2018) encontraron que la migración de retorno a México desde Estados Unidos presentó un considerable crecimiento como resultado de la crisis económica de 2008, aunada a políticas migratorias que favorecieron las deportaciones, pero los retornados a los que se refiere este estudio fueron principalmente personas jóvenes con baja escolaridad, procedentes principalmente de regiones rurales de México. También, mediante modelos de regresión lineal para predecir la migración de retorno se ha visto que esta experiencia se daría principalmente entre hombres jóvenes con baja escolaridad, indocumentados, que han vivido pocos años en el extranjero sin seguridad laboral y que suelen enviar remesas (Labrianidis y Vogiatzis, 2013; Gungor y Tansel, 2014; Carling y Pitsersen, 2014; Model, 2016).

Algunos estudios que se ocupan del retorno de población altamente calificada analizan el impacto de ese factor en el país de origen. A partir de relatos de vida, Ammassari (2004) encontró que investigadores procedentes de Costa de Marfil y de Ghana retornaron por haber sufrido discriminación durante su estancia en Europa; se considera que su aportación al país de origen radicó en la generación de nuevo conocimiento y una alta productividad. En cambio Wang *et al.* (2015) hicieron análisis institucional y encontraron que investigadores originarios de China y graduados

en instituciones prestigiadas en el extranjero fueron retenidos en instituciones de su país de origen por el potencial de sus temas de investigación, aunque no se caracterizaron por tener una alta producción científica. Por su parte, Barcevičius (2016) analizó la población calificada que regresó a Lituania y encontró que los migrantes en su mayoría fueron al extranjero para adquirir habilidades que les ayudarían a incorporarse con ventaja al mercado de trabajo en su país.

En suma, la literatura revisada aporta factores de retorno y de migración de población altamente calificada, pero no arroja suficiente claridad en torno a las condiciones que favorecen o dificultan la repatriación de investigadores mexicanos, en el marco de la política de fortalecimiento de capital humano de alto nivel.

LA REPATRIACIÓN COMO MIGRACIÓN DE RETORNO

En los estudios de migración realizados desde la perspectiva neoclásica, el retorno es resultado de una experiencia fallida en el exterior debido a que el capital humano no fue recompensado como se esperaba (Cassarino, 2004). Constant y Massey (2002) aseguran que en esa perspectiva el retorno es resultado de una decisión de costo-beneficio y que el migrante no tiende a transferir sus ahorros económicos a su país de origen.

En la teoría de la nueva economía de las migraciones laborales (NELM) se postula que el retorno es algo natural porque es un resultado lógico de una estrategia calculada, que se toma desde el núcleo familiar. Una vez alcanzados los objetivos familiares, el retorno resulta comprensible (Cassarino, 2004). Constant y Massey (2002) señalan que los migrantes de retorno son personas que han alcanzado sus metas y regresan a su casa para disfrutar de su éxito, que radica en un buen ingreso económico más que en un puesto laboral de prestigio.

El transnacionalismo es una teoría que, según Cassarino (2004), alude a los fuertes víncu-

los sociales y económicos que mantienen los migrantes con su país de origen. En esta perspectiva, la migración de retorno es parte de un sistema circular y económico de relaciones e intercambios donde es factible la reintegración de los migrantes a partir de la transmisión de conocimientos, ideas o membresías.

A juicio de Durand (2006), el retorno obedece a una decisión racional; es equivalente a un proceso migratorio en sentido inverso que exige decisiones tanto en el plano individual como en el familiar. El autor distingue seis tipos de migración de retorno: a) el migrante establecido que retorna voluntariamente después de haber estado un largo tiempo afuera; b) el migrante temporal, cuya estancia en el país receptor se encuentra condicionada por un contrato; c) el retorno transgeneracional o retorno de los descendientes del migrante; d) el retorno forzado a causa de una deportación sin posibilidad de reconsideración; e) el retorno por fracaso (por discriminación, desempleo o imposibilidad de aprender el idioma); f) el retorno programado de manera oficial.

Por su parte, Rivera (2015a) sostiene que el retorno debe concebirse como parte de un proceso vital que demanda una reintegración tanto en el plano familiar como social. Metodológicamente debe abordarse a partir de una articulación entre la modalidad de regreso al país de origen, los motivos que propiciaron el regreso, el tiempo transcurrido en el lugar del que proviene, los principales lugares en los que se asentó y las expectativas de reemigración. En otra obra Rivera (2015b) se plantea que el retorno requiere de esquemas de percepción y acción que se verán reflejados en las prácticas sociales, mismas que van a contribuir o no en la incorporación a la ciudad.

Con base en la revisión realizada podemos afirmar que la migración de retorno consiste en el regreso al país de origen de una persona que previamente ha migrado a otro para alcanzar un logro que conlleva alguna mejoría en sus condiciones de vida. No todos los retornos son iguales, pues las categorías de los

migrantes son distintas y sus motivaciones también lo son. Lo que caracteriza a la repatriación es que se trata de un retorno programado que lleva a cabo un migrante altamente calificado, gracias a un recurso federal, y con el objetivo de llevar a cabo labores de investigación en una institución mexicana.

Hacer esta distinción resultó útil para el estudio de la población repatriada con respecto a la cual examinamos si la decisión de retornar obedeció a un cálculo racional de costo-beneficio en el que la repatriación genera ventajas al científico, que pueden ser laborales, familiares, simbólicas (prestigio), entre otras. También indagamos el papel que juegan en el retorno las redes sociales del ámbito académico, familiar y/o social.

METODOLOGÍA

En esta investigación combinamos dos estrategias metodológicas: la primera consistió en la reconstrucción diacrónica del programa de repatriación, para obtener una radiografía de su comportamiento y resultados. Para ello solicitamos al CONACyT, mediante la plataforma del Instituto Nacional de Acceso a la Información Pública, las siguientes bases de datos: a) el padrón de beneficiarios del programa de repatriación desde 1991 hasta 2017; y b) la base de datos de becas de posgrado, de 1997 a 2016. Asimismo, recurrimos a bases de datos que gestiona la Secretaría de Educación Pública (SEP) con las cuales se generaron tasas de crecimiento y razones para entender el comportamiento de la educación superior de posgrado en el país y su relación con la repatriación de los investigadores.

La segunda estrategia consistió en identificar los factores que contribuyen a la repatriación, desde la perspectiva de los repatriados, y las interrelaciones entre dichos factores. Esta estrategia fue posible gracias a que el CONACyT facilitó, en respuesta a nuestra solicitud,

264 cuestionarios, de los cuales 133 corresponden al investigador apoyado por este Consejo para una retención o repatriación, y otros 131 fueron contestados por el respectivo investigador anfitrión. Para efectos de este artículo, del total de cuestionarios se analizaron 45 de repatriados que regresaron a México entre 2014 y 2015 y 43 de sus anfitriones. A partir de estos cuestionarios se elaboraron dos bases de datos, una para repatriados y otra para anfitriones. Las respuestas a las preguntas abiertas fueron trabajadas siguiendo algunos lineamientos de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 1985), de manera que se recurrió a un procedimiento inicialmente inductivo que culmina con una deducción. En el procedimiento inductivo se procedió, con el apoyo del *software* Atlas-ti, a hacer comparación constante, codificación abierta y codificación axial, a fin de poner de manifiesto las categorías que, desde la perspectiva de los informantes, corresponden a los factores favorecedores de la repatriación de tipo institucional, personal, socioeconómico y sociocultural. En la fase deductiva, las categorías de los respondientes se pusieron en relación con categorías teóricas provenientes de la sociología aplicada al estudio del trabajo académico.

Analizamos las respuestas para averiguar los motivos del repatriado para retornar y mantenerse en la institución receptora. También indagamos acerca del papel que jugó el anfitrión en relación con el retorno del investigador y las interacciones entre ellos, así como las expectativas del anfitrión en relación con la producción del repatriado y su permanencia.

Las categorías analíticas que se construyeron inductivamente permitieron responder a la pregunta sobre los factores que influyen en la repatriación, y en la fase deductiva ampliaron su potencial explicativo al vincularse con categorías teóricas más generales: posición institucional, capital social, capital simbólico, independencia académica y sentido práctico.

LA REPATRIACIÓN: UN PROGRAMA EN DECLIVE

A continuación, presentamos la reconstrucción de la evolución del programa de repatriación del CONACyT, para comprender el comportamiento de la migración de retorno de investigadores.

Evolución histórica del programa de repatriación

A lo largo de los 27 años del programa de repatriación ha tenido una gran cantidad de altibajos. Al iniciar, en 1991, se otorgaron 94 apoyos, mientras que para 2017 sólo se formalizaron 4 (Gráfico 1). Esto representa un decrecimiento de 96 por ciento. Fue en 1994 cuando se otorgaron más apoyos para la repatriación de 262 investigadores, lo que significó un crecimiento de 179 por ciento, tomando como año base 1991.

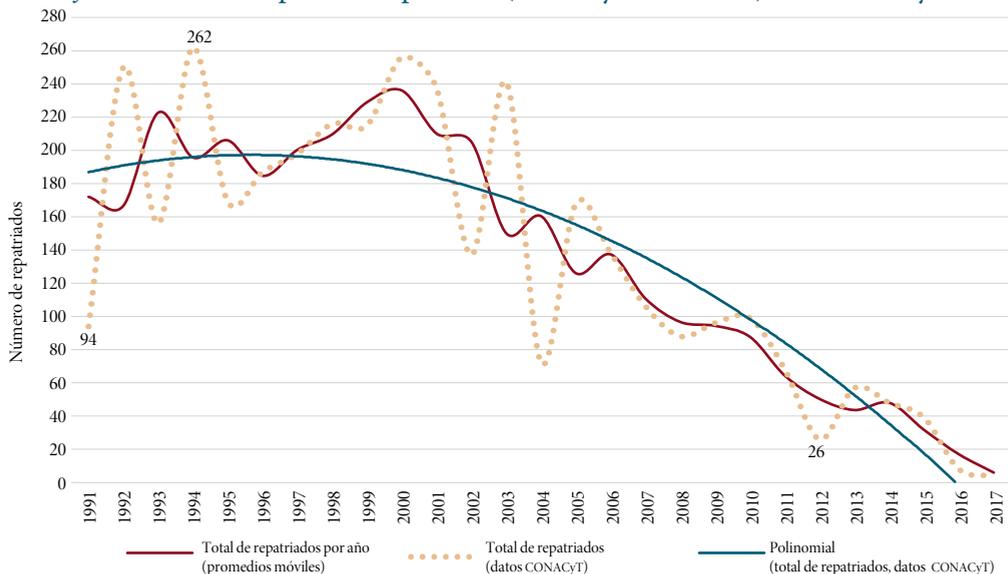
En 1994 México firmó el TLCAN con Estados Unidos y Canadá, lo que significó la apertura a una economía de libre comercio. A partir de entonces, el país debió cumplir los requerimientos que organismos internacionales, como la OCDE, el Banco Mundial (BM) o el Fondo Monetario Internacional

(FMI) dictan a los países que reciben inversiones extranjeras y producen para los mercados internacionales; estos organismos establecen indicadores de desarrollo, entre los que se encuentran la ciencia, la tecnología y la innovación. Esto explica por qué en los noventa México invirtió en la repatriación de conacionales formados en diversas universidades del mundo que trabajaban en el extranjero.

Una de las caídas más pronunciadas en el programa de repatriación se dio en 2004, cuando sólo se financiaron 72 apoyos; el año anterior se había beneficiado a 241 investigadores. Otro año importante en términos de descenso fue 2012, cuando se otorgaron apoyos sólo para 26 repatriaciones; en 2011, con un ligero repunte, se registraron 68. Entre 2011 y 2017 el descenso de las repatriaciones es sostenido.

Al obtener una línea de tendencia y graficar los promedios móviles cada tres años, notamos que el periodo en que se dio la mayor cantidad de repatriaciones fue la última década del siglo XX. Después del año 2000 se aprecia un descenso sostenido, que posiblemente se deba al decremento de la inversión del Estado mexicano en este rubro debido a que había poco interés en atraer a México a quienes se

Gráfico 1. Total de repatriados por año (brutos y suavizados), entre 1991 y 2017



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de repatriados 1991-2017.

habían formado en el extranjero y se habían insertado en el mercado laboral de países con mayor desarrollo.

Las becas: una invitación a la emigración

Con la pretensión de ver de manera indirecta lo que los demógrafos llamarían el “saldo neto migratorio”, usado con fines de evaluar las pérdidas o ganancias de las poblaciones a partir de la emigración y la inmigración, desarrollamos una razón entre el número de repatriados por año, de 1997 a 2016, sobre cada 100 becas de doctorado al extranjero financiadas desde el CONACyT. El Gráfico 2 muestra con claridad que cada año son repatriados menos investigadores que los estudiantes de doctorado que salen del país. Para evitar los picos que se generan por la información proporcionada por el CONACyT, y con el fin de suavizar los datos y ver mejor la tendencia, calculamos la razón por año a partir de la técnica de promedios móviles, muy usada por los demógrafos. Esos datos muestran una clara tendencia a la disminución de esa razón; en general, vemos que en los años noventa la razón era de cerca

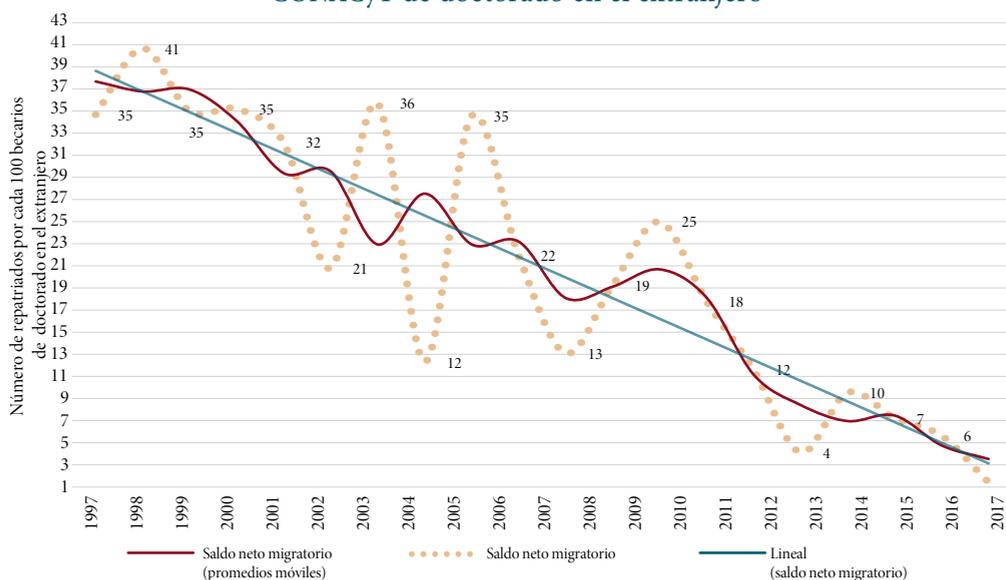
de 40 repatriados por cada 100 becas de doctorado al extranjero; pero para el año 2016 la razón había disminuido a tan sólo 1 repatriado por 100 doctorantes en el extranjero.

La privatización de la educación superior: su relación con la dinámica de retorno

De acuerdo con la OCDE (1994), la privatización del sector público en México comenzó en 1987. Este organismo reportó que entre 1989 y noviembre de 1990, el gobierno mexicano vendió empresas públicas por 1 mil 600 millones de pesos. Esa privatización dio confianza a los mercados financieros y a los inversionistas privados. Los evaluadores de la OCDE afirmaban que con esta estrategia económica México se convertiría en un país competitivo en el comercio mundial.

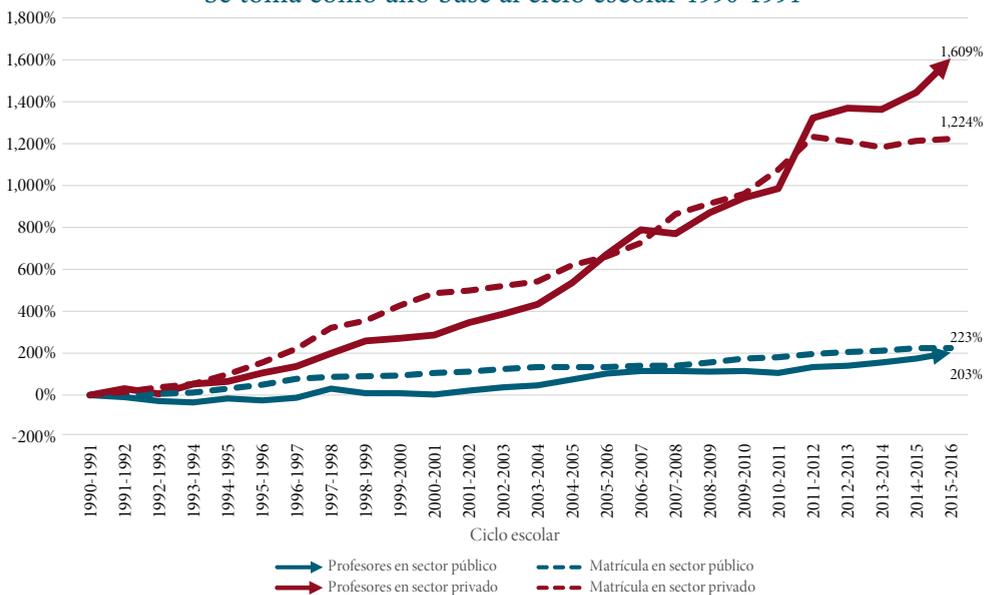
La privatización ocurrió también en la educación superior. El Gráfico 3 muestra que el crecimiento de la matrícula y del número de profesores en los posgrados de universidades públicas tuvo un bajo crecimiento hasta 2016, considerando como año base al ciclo escolar 1990-1991. En cambio, la tasa de crecimiento

Gráfico 2. Número de repatriados por año por cada 100 becarios CONACyT de doctorado en el extranjero



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos de repatriados 1991-2017 y becas CONACyT de posgrado al extranjero 1997-2016.

Gráfico 3. Tasa de crecimiento porcentual de la educación de posgrado en México
Se toma como año base al ciclo escolar 1990-1991



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos Serie Histórica Entidades SEP.

de la matrícula y del número de profesores en los posgrados de universidades privadas tuvo un fuerte crecimiento en el mismo periodo. Esto habla de un escaso interés del Estado en la formación de personal altamente calificado en el periodo 1990-2016, a pesar de lo que se señala en el discurso. En congruencia con esto, se observa un decrecimiento constante del número de repatriados, hasta el punto de que en 2017 se observa un claro abandono de la política de repatriación.

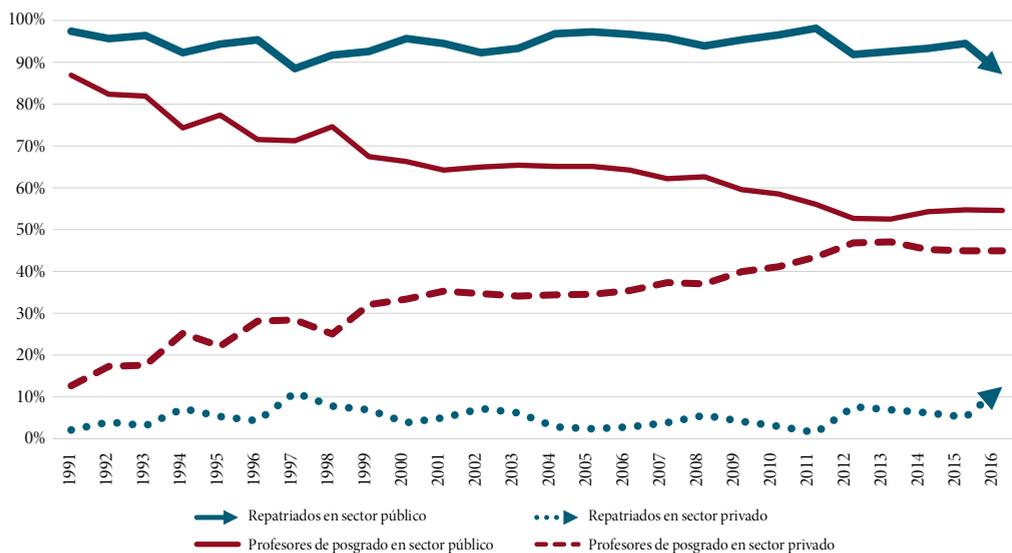
En el ciclo escolar 1990-1991, el sector privado contó con 1 mil 528 profesores de posgrado para 8 mil 909 alumnos, y en el ciclo escolar 2015-2016 llegó a 26 mil 119 profesores para 117 mil 989 alumnos. Considerando el mismo periodo, el sector público inició con 10 mil 483 profesores para 36 mil 690 alumnos, y llegó a 31 mil 740 para 119 mil 628.

El escaso crecimiento en el número de profesores de posgrado en el sector público coincide con el decrecimiento del programa de repatriación. Podemos suponer que esto sigue, en parte, la lógica del crecimiento de profesores para el posgrado. Para profundizar

en esta relación diseñamos el Gráfico 4, en donde podemos notar que los repatriados han sido recibidos principalmente en el sector público, mientras que en el sector privado la participación del total de repatriados ha sido menor a 10 por ciento. Un total de 3 mil 441 investigadores (95 por ciento) llegaron al sector público, mientras que 193 (5 por ciento) al sector privado. Sin embargo, notamos que los profesores que participan en posgrados de universidades públicas han ido disminuyendo desde los años noventa (Gráfico 4); en contraparte, la proporción de profesores de posgrado en universidades privadas ha tenido un crecimiento sostenido desde los años noventa: hacia la segunda década del siglo XXI, la proporción de profesores de posgrado casi ha alcanzado 50 por ciento para el sector privado y 50 por ciento para el sector público.

Si consideramos que los repatriados se han insertado en el sector público, y la participación de éste en la formación de posgrado ha tendido a decrecer, se entiende que cada vez haya menos espacio donde laboren los repatriados. De esta manera, el Estado mexicano

Gráfico 4. Distribución porcentual por año de los repatriados y los profesores de posgrado en México según el sector de contratación entre 1991 y 2016



Fuente: elaboración propia a partir de la base de datos Serie Histórica Entidades SEP.

ha favorecido la privatización de la educación superior en México. Las consecuencias están por verse, y deben analizarse.

Las instituciones y entidades receptoras: un reflejo de la inequidad

Desde 1991 hasta 2017, un total de 164 instituciones han sido beneficiadas con el programa de repatriación: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con 16 por ciento (594), es la más beneficiada; le siguen la Universidad de Nuevo León con 5 por ciento y continúan tres instituciones con 4 por ciento cada una: el Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), el Colegio de Postgraduados y la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). El Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) fue la institución del sector privado más beneficiada, con 106 investigadores repatriados.

De acuerdo con Campos y Martínez (2011), entre 1970 y 1980 comenzó a darse el fenómeno de la centralización en México. La UNAM am-

plió su número de centros de investigación, se creó la UAM, el CINVESTAV fortaleció algunas de sus líneas de investigación y el CONACyT puso en marcha el primer programa orientado al desarrollo científico de México. Estas condiciones favorecieron que la UNAM, en la década de los noventa, repatriara a 383 investigadores, el CINVESTAV a 106 y la UAM a 90. En conjunto agruparon 33 por ciento de los 1 mil 747 apoyos para esa década.

Todas las entidades federativas de México han sido beneficiadas por el programa de repatriación del CONACyT: desde 1991 hasta 2017 la Ciudad de México recibió 29 por ciento (1 mil 069) del total de apoyos; le sigue Nuevo León con 8 por ciento (275), el Estado de México con 7 por ciento (263), y Puebla y Morelos con 6 por ciento cada una (209 y 204, respectivamente). Ninguna de las entidades federativas menos beneficiadas alcanza el 1 por ciento del total: Aguascalientes (16), Tabasco (15), Nayarit (14), Campeche (13), Tlaxcala (9), Guerrero (5) y Quintana Roo (3).

Balance general

En síntesis, encontramos que la dinámica de repatriación de investigadores tuvo su auge en la década de los noventa, y que de ahí en adelante el descenso ha sido sostenido hasta llegar casi a desaparecer. Al considerar repatriaciones en relación con becas doctorales al extranjero, el saldo neto migratorio ha sido negativo: de manera consistente emigran más de los que retornan. Los datos presentados muestran que ha habido un proceso de privatización de la educación superior en el país, asociado al escaso crecimiento del número de plazas para profesores en las instituciones públicas, lo cual ha hecho disminuir las posibilidades de que estas instituciones reciban a investigadores repatriados. A esto hay que agregar la inequidad en la distribución de las repatriaciones, pues éstas han beneficiado a las grandes universidades de la Ciudad de México y después a algunas universidades del norte del país. Las universidades con más carencias han sido las menos beneficiadas con este programa.

Los datos ofrecidos en este artículo tienen como limitante no poder dar cuenta de las variables género y edad porque la fuente de la que se obtuvo la información consideró que se trataba de datos confidenciales que la ley de transparencia nacional no autoriza compartir en el padrón de beneficiarios.

LA POBLACIÓN REPATRIADA

En el presente apartado ofrecemos algunos datos de la población repatriada que derivan del padrón de beneficiarios 1991-2017 y de las respuestas de los repatriados en 2014 y 2015 a los cuestionarios del CONACyT.

Los que se van como becarios y los que retornan como repatriados

Los investigadores repatriados se distribuyen en tres áreas, de acuerdo con la clasificación

del CONACyT:⁵ entre 1991 y 2017, 21 por ciento (767) de los apoyos se otorgaron a investigadores de ciencia básica, 65 por ciento (2 mil 371) a los de ciencias aplicadas y 14 por ciento (497) a los de ciencias sociales y humanidades.

Tomando como periodo 1997-2016, elaboramos una razón del número de repatriados por cada cien becas de doctorado CONACyT en el extranjero, por año, e identificamos que las instituciones mexicanas recuperaron principalmente a los graduados de doctorado en el área de ciencias aplicadas. Se encontró que, por año, para las ciencias básicas el promedio fue de 15 repatriados por cada 100 becarios, en ciencias aplicadas fue de 34 y en ciencias sociales y humanidades fue de 10. Puede deducirse que esto sucede así porque la OCDE (1994) le recomendó a México aumentar el número de ingenieros en el SNI porque esta medida ayudaría a modernizar la industria nacional, lo que se traduciría en crecimiento económico.

Los repatriados entre 1991 y 2017 han regresado de 46 países. El 38 por ciento ha retornado de Estados Unidos; 14 por ciento de Francia y otro tanto de Reino Unido, igual que de España. El 5 por ciento de los repatriados viene de Canadá y una proporción igual proviene de Alemania. En conjunto representan 90 por ciento. En el polo opuesto se encuentran Barbados, Chipre, Egipto, Eslovaquia, Estonia, India y Singapur, de los que ha retornado sólo un investigador de cada país.

Los principales países desde donde se repatriaron investigadores mexicanos habían recibido entre 1997 y 2016 a 11 mil 142 estudiantes mexicanos para estudiar un doctorado con apoyo del CONACyT. En términos porcentuales significa 92 por ciento del total (12 mil 174). El principal país receptor de doctorantes fue Estados Unidos, con 27 por ciento; le siguen Inglaterra con 26 por ciento, España con 17 por ciento, Francia con 11 por ciento, Canadá con 7 por ciento y Alemania con 4 por ciento. Entre

⁵ La agrupación en tres áreas se da de la siguiente manera: a) las ciencias básicas agrupan las áreas I y II, es decir, físico matemáticas y ciencias de la Tierra, y biología y química; b) en las ciencias aplicadas se agrupan las áreas III, VI y VII: medicina y ciencias de la salud, biotecnología y ciencias agropecuarias, e ingenierías; c) en humanidades y ciencias sociales se agrupan las áreas IV y V, esto es, humanidades y ciencias de la conducta junto con ciencias sociales.

1997 y 2016 regresaron de Estados Unidos 29 investigadores de cada 100 becarios doctorales; de Francia el retorno fue de 25, de Alemania 23, de España 19, de Canadá 15 y de Inglaterra 11. En todos los casos, el retorno fue bajo.

Las condiciones personales antes del retorno

En este apartado se presentan los resultados de lo que respondieron a preguntas cerradas los 45 investigadores repatriados entre 2014 y 2015 y 43 anfitriones.

Sobre su situación laboral antes de regresar a México, 50 por ciento declaró que se encontraba en el extranjero como investigador asociado; 14 por ciento afirmó estar como estudiante de doctorado; 9 por ciento estaba como profesor investigador y 7 por ciento se distribuyó en cuatro situaciones: desempleado, personal directivo, personal técnico y profesor de asignatura. El porcentaje restante fueron valores perdidos.

En relación con la formación en el extranjero, encontramos que 40 por ciento de los repatriados realizó una estancia postdoctoral, 33 por ciento obtuvo un doctorado, 13 por ciento obtuvo maestría y doctorado, 7 por ciento hizo doctorado y postdoctorado, y 4 por ciento logró concluir maestría, doctorado y postdoctorado.

En lo que concierne al financiamiento para estudios de posgrado en el extranjero, encontramos que 37 por ciento recibió apoyo del CONACyT, 30 por ciento dice haber contado con una beca internacional, y 19 por ciento con beca nacional e internacional, pero no indican fuente de financiamiento.

Los repatriados pasaron seis años en promedio radicados en el extranjero. Seis personas pasaron sólo un año y una persona pasó 17 años fuera del país.

Al preguntarles a los repatriados si consideraban que su decisión de regresar a su país había sido la adecuada, 93 por ciento consideró que sí. A los anfitriones que gestionaron la repatriación se les preguntó si había sido difícil que el investigador apoyado decidiera

repatriarse: 86 por ciento de 43 anfitriones seleccionó la opción “poco”.

A la pregunta sobre si al repatriado le interesaba permanecer en la institución que lo recibió, 98 por ciento respondió que sí. A los anfitriones se les preguntó si tenían interés en que el investigador apoyado permaneciera en su institución, a lo que 88 por ciento respondió que sí.

A la pregunta ¿usted hubiera regresado al país si no existiera la modalidad de repatriación?, 51 por ciento respondió que no.

Otras preguntas para los anfitriones tienen que ver con que 91 por ciento señaló que la institución dispuso de la infraestructura suficiente para que el investigador apoyado realizara su proyecto de investigación; 93 por ciento considera que el investigador repatriado no tuvo dificultades para integrarse en la institución; y 65 por ciento considera que el repatriado sí cumplió con el objetivo del programa de investigación planteado.

LOS REPATRIADOS Y SUS ANFITRIONES

Ahora corresponde exponer el análisis a las respuestas a preguntas abiertas de los cuestionarios del CONACyT. Éstas fueron codificadas mediante un procedimiento inductivo que permitió encontrar categorías y relacionarlas para dar lugar al siguiente supuesto: para que ocurra la repatriación de un investigador formado en el extranjero, se precisa que se interrelacionen distintos factores institucionales, sociales e individuales. La repatriación es el resultado de la interacción de las dinámicas institucionales, en un nivel macro; de las dinámicas científicas, en un nivel meso; y de las capacidades y habilidades del investigador, así como de sus motivaciones, en el nivel micro.

Posición institucional

Los conceptos útiles para captar la relación dinámica entre las condiciones de repatriación y los efectos de la misma en el desarrollo de la ciencia provienen tanto de los estudios

de migración internacional, como de la sociología de la educación y de la ciencia. Desde estos ángulos es posible comprender las relaciones e interacciones de los distintos niveles de realidad para la constitución y reproducción de la generación de conocimiento en México.

En un primer momento, en un nivel macro, se encuentran las condiciones institucionales y estructurales que hacen posible las dinámicas de los grupos de investigación y la toma de decisiones del individuo. De acuerdo con la opinión de la población repatriada, la institución en la que pretenden permanecer se caracteriza por ofrecerles: a) una plaza de investigador de tiempo completo; b) un salario acorde a sus expectativas; c) recursos económicos e infraestructura para sus investigaciones; d) prestigio nacional e internacional; y e) la posibilidad de trabajar con investigadores consolidados y comprometidos con el trabajo académico. En palabras de un repatriado:

Porque me ha ofrecido condiciones para el desarrollo de mi vida académica y como investigador. Además, es una universidad pública considerada de gran calidad, que cuenta con la infraestructura y recursos humanos que aseguran el que pueda continuar con el ritmo de producción que tenía en el extranjero (repatriado 1048).

La categoría analítica de “posición institucional” hace referencia a la posición que ocupa una institución académica dentro del espacio social de las instituciones orientadas a la investigación. Esta categoría nos permite ver que los investigadores formados en el extranjero tienden a repatriarse en espacios donde hay condiciones materiales y simbólicas para realizar investigación.

Si bien la posición institucional tiene un peso importante para la elección de la repatriación, la posibilidad de insertarse en ella precisa de la interacción de un nivel intermedio o meso que permita la relación entre el individuo (investigador) y la institución

orientada a la investigación. El concepto de “capital social” permite observar esta relación individuo-institución.

Capital social para la repatriación

Con base en las opiniones de los anfitriones se comprende que el capital social del investigador repatriado es construido cuando: a) una vez estando en el extranjero mantiene fuertes vínculos mediados por la tecnología con quien fue su director de tesis en licenciatura o maestría; b) asiste a congresos donde socializa con investigadores y les hace ver su interés de retornar; y c) colabora con investigadores en México que lo recomiendan con otros investigadores.

De acuerdo con Faist (2000), la principal función del capital social es reducir los costos económicos y psicológicos al momento de migrar o retornar; el capital social conecta a las personas en grupos, organizaciones y redes. En las redes circula una gran cantidad de información con relación a oportunidades de trabajo, medios de financiamiento o transporte.

Algunos repatriados ya tenían un espacio en un grupo de investigación en México. Su director de tesis en maestría los motivó para estudiar el doctorado en el extranjero y también para regresar, porque vendrían a fortalecer el grupo de investigación. En palabras de un anfitrión:

El doctor X es egresado de esta universidad y realizó su tesis de licenciatura en el laboratorio que coordino. Obtuvo una beca CONACyT para estudios de posgrado en el extranjero y al finalizar sus estudios se le propuso volver a México mediante el programa de repatriación del CONACyT (anfitrión 2123).

Una vez que se cuenta con un grupo que está en condiciones de introducirlo en la institución, el investigador que radicaba en el extranjero precisa cumplir con un perfil que lo haga idóneo para mantener y reproducir la posición de la institución y del grupo de investigación.

El concepto de “capital simbólico” es adecuado para entender las razones de elegibilidad del grupo de investigación. Dicho concepto permite ver las jerarquías existentes entre las instituciones y programas de investigación en el mundo científico. Aquellos investigadores formados en instituciones y programas o líneas de investigación con mayor reconocimiento y jerarquía serán más valorados como elegibles.

Capital simbólico para la repatriación

Al interpretar las opiniones de los investigadores que fungieron como anfitriones para favorecer la repatriación podemos decir que el capital simbólico de quien es repatriado se percibe cuando: a) es egresado de una universidad de prestigio internacional; b) podrá impulsar una línea de investigación novedosa; c) cuenta con experiencia internacional; y d) tiene contactos en el extranjero que impulsarán proyectos de investigación. De acuerdo con Bourdieu (2009) el capital simbólico hace referencia a la acreditación que sólo un grupo puede conceder a quien otorga garantías materiales y simbólicas. Como testimonio:

Su línea de investigación en genómica de poblaciones humanas tiene mucho futuro. Los avances de frontera en genómica van a darse en el campo de la genética humana, y por lo tanto la capacidad del investigador tiene mucho potencial. Sin embargo, esta relevancia debe verse reflejada en el interés del CONACyT por apoyar esta área (anfitrión 2095).

Una vez que han interactuado las dimensiones macro y meso que posibilitan la repatriación, le corresponde al individuo, en este caso al investigador repatriado, demostrar ante la comunidad científica que lo ha elegido sus capacidades para reproducir y mantener la posición de la institución, del grupo de investigación y del programa de investigación.

Independencia académica para la repatriación

Con base en la opinión de los anfitriones podemos decir que la independencia académica se manifiesta en los repatriados cuando: a) el investigador contribuye en la apertura y consolidación de líneas de investigación; b) forma nuevos investigadores en su línea de investigación; c) dirige estudios con financiamiento externo; y d) en el caso de las ciencias aplicadas, tiene vínculos con el sector empresarial.

Un elemento que resulta de particular importancia en la trayectoria académica de los investigadores repatriados es el logro de la independencia. Becher (2001) afirma que, en los países en los que realizó su estudio, el futuro investigador necesita años de experiencia postdoctoral antes de conseguir un trabajo. En el caso de los investigadores repatriados sucede lo mismo.

El sentido práctico para la repatriación

En su mayoría la respuesta que nos dan los repatriados para continuar en el país tiene que ver con que en México se convertirán en pioneros en su línea de investigación y consideran que al haber recibido financiamiento para sus estudios de posgrado en el extranjero tienen el compromiso moral de retornar al país para contribuir en su desarrollo. En otros casos se agrega que están regresando a su *alma mater*, o estarán cerca de su familia, o bien que regresaron a su entidad federativa de origen. En suma, están en un proceso de constituir un “sentido práctico” (Bourdieu, 2009) que hace referencia a una seguridad económica que permite responder al instante en distintas situaciones de incertidumbre. Ese sentido práctico alude a la posibilidad de dar respuesta oportuna a los problemas sin recurrir a cálculos sofisticados.

CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio consistió en identificar las condiciones institucionales que han favorecido o dificultado la repatriación de investigadores en México, a partir del estudio del comportamiento del programa de repatriación y de la política en la que se inscribe, la caracterización de la población repatriada, y las opiniones de los propios repatriados en relación con sus motivos de retorno y permanencia en el país.

El programa de repatriación de investigadores tuvo su origen y su auge en un contexto histórico económico de apertura de México a las políticas de libre mercado. Al ingresar a la globalización, los organismos internacionales determinaron la política educativa y científica del país.

En este contexto, se requería la presencia de investigadores mexicanos formados en universidades extranjeras de prestigio, en todos los campos del conocimiento. Sin embargo, el retorno de éstos no fue suficientemente apoyado en todas las entidades del país. La repatriación se concentró en las universidades y centros de investigación mejor posicionados en los *rankings*, ubicados en el centro y, en algunos casos, en el norte del país. En comparación con el número de becas para estudiar doctorado en el extranjero otorgadas por el CONACyT, la repatriación de investigadores fue muy escasa, especialmente en el periodo 2012-2017. Asimismo, en este periodo podemos notar un fuerte crecimiento del sector privado en relación con el aumento de matrícula y contratación de profesores a nivel posgrado, y un estancamiento sostenido en el sector público.

El retorno de los investigadores fue incentivado por una política pública nacional, en

un contexto global de producción de conocimiento; no obstante, los factores institucionales definen el retorno y permanencia más que las intenciones de la política del CONACyT.

Tomando en cuenta el número de becas doctorales al extranjero, proporcionalmente regresan más investigadores del área de ciencias aplicadas. Quienes retornan provienen de los países de destino de los becarios del CONACyT. Normalmente retornan porque no cuentan con una situación laboral definitiva en el extranjero.

En el presente estudio se constata que la repatriación exitosa ocurre cuando coinciden los siguientes factores: a) la consolidación de la institución receptora por vía de la infraestructura y los recursos económicos que le permitan posicionarse en el sistema regional-nacional de instituciones dedicadas a la investigación científica; b) la existencia en la institución de grupos de investigación que pretenden alcanzar posiciones de reconocimiento dentro del mundo científico; c) la trayectoria, de quien pretende repatriarse, en instituciones universitarias con prestigio en el campo científico; d) las competencias del candidato a repatriación en la generación de conocimiento y su disposición a mantener o incrementar el prestigio de la institución de acogida, y ayudar a consolidar al grupo de investigación al que se adscribirá.

En suma, la repatriación requiere de políticas claras que deriven en acciones y apoyos congruentes y consistentes, pero se hace efectiva sólo cuando se da la concurrencia de factores institucionales favorables, grupos de investigación consolidados y la disposición de un investigador capacitado y con motivos para retornar y permanecer en su país.

REFERENCIAS

- AMMASSARI, Savina (2004), "From Nation-Building to Entrepreneurship: The impact of elite return migrants in Côte d'Ivoire and Ghana", *Population, Space and Place*, vol. 10, núm. 2, pp. 133-154.
- BARCEVIČIUS, Egidijus (2016), "How Successful are Highly Qualified Return Migrants in the Lithuanian Labour Market?", *International Migration*, vol. 54, núm. 3, pp. 35-47.
- BECHER, Tony (2001), *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas académicas*, Barcelona, Gedisa.
- BOURDIEU, Pierre (2009), *El sentido práctico*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- CAMPOS, Guillermo y María Martínez (2011), "México. La ley de conservación del centralismo en la investigación. Principales efectos", *Revista de la Educación Superior*, vol. 40, núm. 158, pp. 137-150.
- CANALES, Alejandro y Sofía Meza (2018), "Tendencias y patrones de la migración de retorno en México", *Migración y Desarrollo*, vol. 16, núm. 30, pp. 123-155.
- CARLING, Jørgen y Silje Pettersen (2014), "Return Migration Intentions in the Integration-Transnationalism Matrix", *International Migration*, vol. 52, núm. 6, pp. 14-30.
- CASSARINO, Jean-Pierre (2004), "Theorising Return Migration: The conceptual approach to return migrants revisited", *International Journal on Multicultural Societies*, vol. 6, núm. 2, pp. 253-279.
- CONSTANT, Amelie y Douglas Massey (2002), "Return Migration by German Guestworkers: Neoclassical versus new economic theories", *International Migration*, vol. 40, núm. 4, pp. 5-37.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (1978), "Programa Nacional de Ciencia y Tecnología 1978-1982", México, CONACyT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2001), *Diez años del programa para repatriar a los investigadores mexicanos 1991-2001*, México, CONACyT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2014), *Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2014-2018*, México, CONACyT.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (2017), *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación*, México, CONACyT.
- DELGADO Wise, Raúl y Mónica Chávez (2015), "Claves de la exportación de fuerza de trabajo calificada en el capitalismo contemporáneo: lecciones de la experiencia mexicana", *Migración y Desarrollo*, vol. 13, núm. 25, pp. 3-32.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2004), "¿Fuga de cerebros o diásporas? Inmigración y emigración del personal altamente calificado en México", *Revista de la Educación Superior*, vol. 33, núm. 132, pp. 7-25.
- DIDOU Aupetit, Sylvie (2017), "Migrar para ingresar a la profesión académica: oportunidades y obstáculos en México para jóvenes académicos extranjeros", *Sociológica*, vol. 32, núm. 90, pp. 111-144.
- DURAND, Jorge (2006), "Los inmigrantes también emigran", *Revista Interdisciplinaria da Mobilidade Humana*, vol. 14, núm. 26, pp. 167-189.
- FAIST, Thomas (2000), *The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces*, Nueva York, Oxford.
- Gobierno de México-Secretaría de Programación y Presupuesto (SPP) (1990), *Programa Nacional de Ciencia y Modernización Tecnológica 1990-1994*, México, SPP.
- GUNGOR, Nil y Aysit Tansel (2014), "Brain Drain from Turkey: Return intentions of skilled migrants", *International Migration*, vol. 52, núm. 5, pp. 208-226.
- Instituto Nacional de la Investigación Científica (1970), "Política nacional y programas de ciencia y tecnología", México, INAIIC.
- IZQUIERDO, Isabel (2010), "Las científicas y los científicos extranjeros que llegaron a México a través del Subprograma de Cátedras Patrioiales del CONACyT", *Revista de la Educación Superior*, vol. 39, núm. 155, pp. 61-79.
- LABRIANIDIS, Lois y Nikos Vogiatzis (2013), "Highly Skilled Migration: What differentiates the 'brains' who are drained", *Population, Space, and Place*, vol. 19, núm. 5, pp. 472-486.
- LOZANO Ascencio, Fernando, Luciana Gandini y Telésforo Ramírez-García (2015), "Devaluación del trabajo de posgraduados en México y migración internacional: los profesionistas en ciencia y tecnología", *Migración y Desarrollo*, vol. 13, núm. 25, pp. 61-89.
- MODEL, Suzanne (2016), "Falling Leaves Return To Their Roots': Taiwanese-Americans consider return migration", *Population, Space, and Place*, vol. 22, núm. 8, pp. 781-806.
- NEIVA, Rafaela, José Pedro Silva, Henrique Vaz, Rui Gomes, João Teixeira Lopes, Luísa Cerdeira, Sílvia Silva, Belmiro Gil Cabrito, Dulce Magalhães, Maria de Lourdes Machado-Taylor, Paulo Peixoto, Rui Brites y Tomás Patrocínio (2018), "From Portugal to Europe. A micro-level Sociology of scientific migration in times of Eurozone crisis", *Migraciones Internacionales*, vol. 9, núm. 4, pp. 9-39.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (1994), *Políticas nacionales de la ciencia y la tecnología de México*, México, OCDE.

- REMEDI, Eduardo (2009), "Fuga de cerebros y movilidad profesional: ¿vectores de cambio en la educación superior?", en Sylvie Didou (coord.), *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas*, México, UNESCO, pp. 89-100.
- RIVERA Sánchez, Liliana (2015a), "Movilidades, circulaciones y localidades. Desafíos analíticos del retorno y la reinserción en la ciudad", *Alteridades*, vol. 25, núm. 50, pp. 51-63.
- RIVERA Sánchez, Liliana (2015b), "Sujetos móviles y pertenencias urbanas. Notas en torno a una investigación sobre prácticas y experiencias de reinserción social de migrantes retornados a espacios urbanos", *Estudios Sociológicos*, vol. 33, núm. 97, pp. 169-196.
- STRAUSS, Anselm y Juliet Corbin (1998), *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- TEJADA, Gabriela (2012), "Movilidad, conocimiento y cooperación: las diásporas científicas como agentes de cambio", *Migración y Desarrollo*, vol. 10, núm. 18, pp. 67-100.
- TIGAU, Camelia y Bernardo Bolaños (2015), "Education Premiums and Skilled Migration in México: Lessons for an educational policy", *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 23, núm. 104, pp. 1-31.
- WANG, Qingfang, Li Tang y Huiping Li (2015), "Return Migration of the Highly Skilled in Higher Education Institutions: A Chinese university case", *Population, Space, and Place*, vol. 21, núm. 8, pp. 771-787.

H O R I Z O N T E S



[horizontes]

La epistemología social de Thomas Popkewitz

Una lectura crítica a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda

JESÚS AGUILAR NERY*

Se ensaya una lectura crítica de la postura teórica del investigador estadounidense Thomas Popkewitz, y se establecen sus alcances y límites a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda. Primero, se describe lo que Popkewitz llama “epistemología social” y se destacan sus fortalezas. En segundo lugar, se caracteriza la reconstrucción de un punto de vista, que se denominará “de la negatividad”, en su argumentación. En tercer lugar, se analizan ciertas aristas de tal punto de vista, a partir de dos vértigos argumentales en el trabajo de Popkewitz: 1) de lo negativo; y 2) descriptivo. Se concluye con algunas reflexiones acerca de la lectura presentada, las cuales advierten en contra de hacer aplicaciones domesticadas y acríticas de los planteamientos del profesor estadounidense.

The present paper is a critical reading of the theoretical stance of the American researcher Thomas Popkewitz, establishing both its scope and its limits from the perspective of Carlos Pereda's phenomenology of the argumentative experience. First, we define what Popkewitz calls “social epistemology” while highlighting its strengths. Secondly, we describe the reconstruction of a point of view which we have called “of negativity”. Thirdly, certain edges of this point of view are analyzed, based on two argumentative vertigos in Popkewitz's work: 1) the negative; and 2) the descriptive. The essay concludes with some reflections about the reading, which warn against making domesticated and uncritical applications of the approaches of the American professor.

Palabras clave

Análisis crítico
Teoría educativa
Sociología del conocimiento
Análisis teórico
Investigadores educativos
Epistemología

Keywords

Critical analysis
Educational theory
Sociology of knowledge
Theoretical analysis
Educational researchers
Epistemology

Recepción: 14 de marzo de 2019 | Aceptación: 22 de enero de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59321>

- * Investigador titular del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (México). Doctor en Ciencias, especialidad en Investigaciones Educativas. Miembro del SNI, nivel 1. Líneas de investigación: desigualdades escolares; política educativa en el nivel medio superior; educación y justicia social. Publicaciones recientes: (2019), *Políticas de equidad en el nivel medio superior en México: una panorámica de cara al siglo XXI*, México, UNAM-IISUE; (2019), “Política de becas en el nivel medio superior mexicano: crítica a sus principios distributivos”, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. 10, núm. 29, pp. 42-65. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.522>. CE: janery@unam.mx

INTRODUCCIÓN

La importancia del trabajo de Thomas Popkewitz en el mundo anglosajón se ha dejado sentir desde hace más de tres décadas (le han otorgado cuatro doctorados *honoris causa* europeos). En el mundo de habla hispana ha empezado también a manifestar su influencia. Un dato significativo al respecto es que la mayoría de sus libros importantes están traducidos al español gracias a la editorial Pomares; asimismo, ha sido constantemente invitado a impartir cursos o conferencias en países de América Latina como Argentina, Brasil y México. La lectura de sus textos tiene fuertes dosis de crítica sobre ciertos conceptos y narrativas sobre la escuela y una mirada suspicaz sobre las ciencias de la educación dominantes, así como del trabajo de los intelectuales. En breve, se trata de una narrativa seductora y en buena medida novedosa; ofrece una mirada que está al día y en cierto modo se presta para su “aplicación” a nuestro contexto, lo cual hace de ello una lectura domesticada o cómoda (Dussel, 2010). De este modo, considero relevante y necesaria la discusión de la obra de Popkewitz, así como abrir el debate en relación con ciertos planteamientos que, en mi opinión, conducen a inercias, perplejidades e incluso consecuencias indeseables, ya que hasta la fecha sólo hay comentarios positivos de sus textos, incluso recientemente se editó un libro en su honor (Franklin y Pereyra, 2014).

En este artículo propongo hacer una aproximación a la postura teórica que guía a Popkewitz en la mayoría de sus investigaciones hasta 2017. Se trata de ubicar las posibilidades y límites de los planteamientos popkewitzianos. Cabe aclarar que no se busca denostar el trabajo ni la figura del investigador, sino establecer sus alcances y limitaciones.

Para emprender esta tarea primero se sintetiza su propuesta de investigación, que ha denominado como “epistemología social”. En

seguida, a partir de los planteamientos sobre la argumentación de Carlos Pereda (1994) se describe el punto de vista evaluativo dominante en la postura de Popkewitz, al cual me referiré como “de lo negativo” (no en un sentido valoral, sino asociado a la crítica y, más globalmente, como un campo problemático, según lo ha propuesto Buenfil, 2007). En tercer lugar, se plantean ciertas aristas que se desprenden de ese punto de vista a partir de dos vértigos argumentales que le acechan: el de lo negativo y el descriptivo. El texto cierra con algunas reflexiones de la lectura realizada que advierten de usos complacientes o “aplicadores” de la estrategia del profesor de Wisconsin.

NOTAS BREVES SOBRE POPKEWITZ Y SU OBRA

Thomas Popkewitz es profesor (desde 1970) en el Departamento de Curriculum e Instrucción de la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, en Madison, Estados Unidos de América. Hizo su Doctorado en Educación en la Universidad de Nueva York y es especialista en teoría del cambio y reforma de los sistemas educativos, formación docente y educación comparada. Es *Senior International Academician* de la Academia Rusa de Educación (1996) y Doctor Honoris Causa de la Universidad de Umea, Suecia (1989), de la Universidad de Lisboa, Portugal (2001), de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica (2004), de la Universidad de Helsinki, Finlandia (2007) y de la Universidad de Granada, España (2015).

Según el sitio web oficial de la Universidad de Wisconsin, consultado durante 2018, había publicado aproximadamente 30 libros como autor principal o como editor y 200 artículos en revistas académicas y libros; algunos de sus trabajos han sido traducidos a más de 20 idiomas.¹ Asimismo, hasta 2014 había dirigido 41 tesis doctorales de estudiantes de distintas nacionalidades y sólo sus libros rondaban las

¹ Una nueva revisión de su sitio web de la Universidad de Wisconsin en enero de 2020 permitió saber que ha publicado aproximadamente 40 libros y 300 artículos. Ver: <https://ci.education.wisc.edu/ci/people/faculty/thomas-popkewitz#fragment-4> (consulta: 10 de enero de 2020).

2 mil 500 citas según Google Scholar (Luzón y Torres, 2014). Dos de sus libros: *Paradigma e ideología en la investigación educativa y Sociología política de las reformas educativas* han ganado premios por sus contribuciones a los estudios educativos. Además, Popkewitz tiene una buena cantidad de libros editados en español, gracias a la editorial Pomares. Entre sus publicaciones más recientes destacan: *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, de 2009; editor (con Díaz y Kirchgasser), de *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of exclusion and difference*, en 2017; en coautoría con S. Lindblad y D. Pettersson (2018), *Education by the Numbers and the Making of Society. The expertise of international assessments*; y para 2020 se anunciaba Popkewitz: *The Impracticality of Practical Research: A history of sciences of change that conserve*.

Nuestro autor ha llevado a cabo investigaciones de carácter nacional e internacional en los campos de la historia, la comparación de reformas y políticas educativas y de formación de docentes en Asia, Europa, América Latina, Sudáfrica y Estados Unidos. Entre las más recientes podemos anotar las que se relacionan con las políticas del conocimiento y sus relaciones con los “sistemas de razón” que gobiernan las políticas e investigaciones educativas en problemas de exclusión e inclusión social, así como sobre los paradigmas de investigación, las asignaturas escolares y el cosmopolitismo. Según su web institucional, en 2020 dirige su atención sobre la relación transnacional de la ciencia, la educación y la sociedad, encarnada en el surgimiento de evaluaciones internacionales de desempeño estudiantil, y los patrones cambiantes que gobiernan las sociedades y las personas posteriores a la Segunda Guerra Mundial.

HACIA UNA VALORACIÓN DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL DE POPKEWITZ

El trabajo del investigador estadounidense está emparentado con el pensamiento de Foucault, como lo reconoce a menudo él mismo (Popkewitz y Brennan, 2000). En ese sentido, Popkewitz está en la línea de seguir cierta tradición histórica, referida a una manera de *historizar*, entendida como “situar el conocimiento y [las] prácticas sociales en el contexto de las luchas [de] lo que clasifica, ordena y define los objetos del mundo” (Popkewitz, 2003: 176, nota 13). Tal tradición intelectual de investigación la denomina *epistemología social*, la cual contrasta con el historicismo, en especial la tradición estadounidense.² En contraste con ésta, a Popkewitz (2003: 155) le interesa situar el conocimiento y las prácticas sociales como centro de dicho cambio, esto es, considera “el razonamiento y los principios que fabrican a los actores [como] los agentes del cambio”. La epistemología social, entonces, se “ocupa de las reglas y normas mediante las cuales se configura el conocimiento sobre el mundo. Las distinciones y categorizaciones que organizan las percepciones, las formas de actuar y las concepciones del *yo* constituyen un aspecto fundamental” (Popkewitz, 1996: 238).

En otro texto, el autor dirá que su epistemología social se preocupa por “cómo los sistemas de ideas construyen, configuran y coordinan la acción a través de las relaciones y el ordenamiento de los principios que establecen. En este sentido, el conocimiento es un campo de prácticas culturales que tienen consecuencias sociales” (Popkewitz, 2003: 155).

Si bien la epistemología social desafía al “historicismo”, le subyace una paradoja, a saber: el actor de éste es “descentrado”, mejor

2 La tradición historicista está centrada en el actor y en los acontecimientos del mundo como la última causa del cambio social e incluso desprende que sin el actor no hay posibilidad de cambio.

dicho, “reintroducido mediante una desestabilización de las condiciones que limitan e interiorizan la conciencia y sus principios de orden” (Popkewitz, 2003: 155), pues, según nuestro autor, de ese modo se crea una gama de posibilidades para la acción a través de la dislocación de los principios de ordenamiento que definen nuestras subjetividades; es decir, se establecen “reglas de verdad”, contingentes, históricas y abiertas a la crítica.

Inspirado en el llamado “giro lingüístico”, Popkewitz señala que la epistemología social se centra en los sistemas de razonamiento que relacionan poder, conocimiento y cambio para “historizar los problemas del conocimiento” (Popkewitz y Brennan, 2000: 23). De este modo, “los principios de los discursos científicos son elementos activos en las construcciones del mundo y no ‘simplemente’ descriptivos de la acción y el propósito” (Popkewitz, 2003: 164).

Siguiendo a Foucault, lo anterior implica, entre otras cosas, dilucidar las relaciones entre saber y poder. De acuerdo con la lectura que Popkewitz hace de aquél: “el análisis del poder en tanto que proceso por el que razón y racionalidad se construyen socialmente conlleva un cambio de perspectiva desde las intenciones humanas hacia la estructuración de la razón y el conocimiento mismos” (Popkewitz, 1994: 131. Énfasis en el original).

De tal modo, nuestro autor se ha dedicado a historizar y a diagnosticar los patrones de pensamiento de las prácticas de “reforma escolar”, las prácticas de inclusión/exclusión y la formación de ciudadanía, entre otros temas y problemas. Esto supone que “pensamiento” y razón no son hechos abstractos de una filosofía idealista sino, por el contrario, son prácticas históricas y “efectos de poder” (Popkewitz y Lindblad, 2004: 233). En ese sentido, una de las cosas positivas del trabajo del investigador estadounidense es su postura crítica, en especial de aquellos programas gubernamentales, y en general de los discursos educativos que se postulan como abiertamente

emancipadores o progresistas, los cuales, en apariencia, buscan mejorar las condiciones de justicia y felicidad. De hecho, sus baterías a menudo han ido encaminadas, precisamente, a desbaratar el monumentalismo y el “heroísmo” de los discursos gubernamentales y de ciertos discursos intelectuales que llama “populistas”, autoadheridos al servicio de ideales democráticos (Popkewitz, 1998).

En mi opinión, podemos reconstruir cierta parte de la prolífica obra del académico estadounidense mediante un “ciclo argumental” (que veremos más adelante) a partir de una pregunta: ¿cómo hemos llegado a saber lo que sabemos? En ese sentido ha sido fiel a lo que el mismo autor, parafraseando a Foucault, ha dicho que hace: “historia del presente”.

Así lo vemos, por ejemplo, en el proyecto internacional *Education Governance and Social Inclusion and Exclusion in Europe* (EGSIE) que coordinó Popkewitz a finales de la década de 1990, y a partir del cual se pregunta: ¿cómo ha cambiado (o no) la gobernanza y la inclusión/exclusión hasta llegar al estado actual? O cuando se cuestiona “cómo los problemas actuales de escolarización, definidos como reforma escolar, terminan por quedar constituidos como quedan” (Popkewitz, 2003: 147). Cuestiones equivalentes se pueden reconstruir en otros trabajos donde, implícita o explícitamente, ha indagado los cambios en los “sistemas de razón” de la reforma educativa en la formación de docentes, estudiantes y el currículo (Popkewitz, 1994; 1996; 2003), en la investigación educativa (Popkewitz, 1998; 2000), en las asignaturas escolares y el cosmopolitismo (Popkewitz, 2009), etc.

En este sentido, es importante reconocer la fragua de nuevas nociones y conceptos para abordar dicha historización del presente, tales como “sistemas de razón”, “efectos de poder”, el “extranjero indígena”, la “fabricación” de grupos y personas, el “cosmopolitismo como estándar de abyección”, entre otras, pues con ellas ha venido fraguando una constelación que enfatiza la realización (*performance*) paradójica

de las palabras y los conceptos para configurar el mundo, pero al mismo tiempo reconocer sus límites, su historicidad.

Según nuestro autor, la suya es una doble estrategia de investigación y de cambio: por un lado, considera las rutas por las cuales los objetos de reflexión y acción han cambiado hasta la fecha; por otro lado, piensa en el cambio como una estrategia para deconstruir lo que es visto como natural, y de ese modo, abrir diferentes posibilidades en el presente. Pensar de esta manera en el cambio desafía las nociones de evolución y la linealidad en la teoría social, así como el lugar de los expertos como profetas. Esto es lo que ha llamado el investigador de Wisconsin su “estrategia de historizar” al sujeto al “descentrarlo”, la cual “reinserta la humanidad en los proyectos sociales al hacer visibles y, por lo tanto, confrontables, los sistemas de gobernación, de orden, apropiación y exclusión” (Popkewitz, 2003: 174).

Lo anterior tiene sus raíces en lo que casi al final de su vida Foucault (1984: s/p) designó como “ontología histórica de nosotros mismos”, la cual se concibe como un ethos, una crítica que “desprenderá de la contingencia que nos ha hecho ser lo que somos, la posibilidad de no seguir siendo, pensando o haciendo lo que somos, hacemos o pensamos”. Según Foucault (1984), este trabajo realizado en los límites de nosotros mismos debía, por una parte, abrir un dominio de indagaciones históricas y, por otra, someterse a la prueba de la realidad y de la actualidad, tanto para aprehender los puntos en los que el cambio es posible y deseable, como para determinar la forma precisa que haya que darle a ese cambio.

Sin embargo, justo en ese punto es donde el trabajo de Foucault se queda, ya que deja pendiente esa “forma precisa” del cambio sometida a la “prueba de realidad”, pues implica un ejercicio de prospección, ofrecer alternativas precisas. Al igual que Popkewitz, esto no

lo encontramos en sus textos, salvo la idea de que somos más libres de lo que creemos, o podemos llegar a ser (Foucault, 1990).

Otro aspecto que merece resaltarse de la propuesta de investigación de Popkewitz es su postura antiesencialista sobre el conocimiento,³ esto es, desacralizar y desentronizar a la ciencia como oráculo o mecanismo de planificación, porque también es un mecanismo de regulación social. Entender la producción del conocimiento científico como una práctica cultural vinculada con relaciones de poder es afirmar que las tramas teóricas y conceptuales siguen trayectorias complejas, y que es constitutivo de ellas tanto la ruptura como la unidad, la contingencia y la historicidad; es decir, son objeto de debate permanente, al mismo tiempo que establecen la imposibilidad de controlar y predecir todos los asuntos sociales. Además, al connotado investigador estadounidense le interesa en gran medida desenmascarar las tramas del poder que las envuelven. En breve, se trata de una argumentación que constantemente despliega un punto de vista “de lo negativo”, como espero mostrar más adelante.

DE PUNTOS DE VISTA Y VÉRTIGOS ARGUMENTALES

Intervenimos en una argumentación siempre a partir de un punto de vista, esto es, en general, un atender interesado en cierta dirección, el cual se alimenta “de datos, fetiches y materiales contingentemente presentes en una situación e inscritos en cierta tradición” (Pereda, 1994: 94). Siguiendo a Carlos Pereda (1994: 95), que cuyas son estas ideas, podemos trazar una diferencia entre dos usos de la expresión “punto de vista”. El primero, llamado punto de vista material, está relacionado con los pre-judicios, perspectivas que, “por diversas circunstancias psicológicas o sociales, adoptan individuos o grupos”. El segundo uso, llamado “punto de

³ Algunos rasgos de una postura antiesencialista o postfundacionalista pueden verse en Buenfil (2009), donde destaca una defensa del perspectivismo, de la contextualización, la historicidad, y con ello, ser objeto de debate permanente.

vista formal” se opone (oposición relativa, gradual) al anterior, debido a que se liga no a los sujetos, sino a los ciclos argumentales que se ponen en marcha en cada argumentación. En este texto abordaré el trabajo de Popkewitz en este último sentido, es decir, observo el tejido argumental del investigador de marras a partir de un “punto de vista formal”.⁴

De acuerdo con Pereda (1994) toda argumentación puede reconstruirse como un ciclo. Más precisamente sostiene que existen varios ciclos argumentales y perfila varias clases de ellos, entre los que destaca tres: a) un ciclo crítico que se relaciona con la presunción de verdad; b) un ciclo reconstructivo relacionado con la presunción de comprensión; y c) un ciclo valorativo alrededor de la presunción de valor. Este último se divide en dos subciclos: uno normativo y otro evaluativo.

Pereda relaciona los puntos de vista con cada ciclo argumental para darle cuerpo a su análisis. El ciclo crítico se asocia con argumentar desde un punto de vista subjetivo y, por otra parte, con la posibilidad de argumentar desde un punto de vista objetivo. El ciclo reconstructivo lo liga con el punto de vista simplificador (también suele asociarse con el análisis), al cual se contraponen el punto de vista “complicador”, que suele relacionarse con la síntesis. El ciclo normativo incluye tanto la posibilidad de asumir un punto de vista descriptivo, como su opuesto, un punto de vista prescriptivo; mientras, el ciclo evaluativo contiene la opción de optar por un punto de vista de lo positivo *versus* un punto de vista de lo negativo. A estos últimos en otro momento los llama “de lo sublime y de la bajeza”.

En este sentido, realizo mi lectura de Popkewitz desde el punto de vista evaluativo y caracterizo su postura investigativa como

representante del punto de vista de la negatividad, que no necesariamente debe entenderse como “malo”, esto es, no se usa en un sentido valoral. En otras palabras, sostengo que la mayoría de los textos de Popkewitz se pueden reconstruir siguiendo un punto de vista formal relacionado con la evaluación; es decir, el ciclo argumental dominante en sus trabajos está fincado en la evaluación desde un punto de vista de “lo negativo”.

Por su parte, todo vértigo está relacionado con cierta atracción atroz e irresistible. Entonces, un vértigo argumental es aquel que tiende a usarse en todo argumento, preponderantemente de modo no intencional, para: a) prolongar la discusión en una única dirección, eludiendo argumentos alternativos pertinentes o exploraciones novedosas; b) reafirmar presupuestos básicos de la dirección ya tomada, ignorando cualquier cuestionamiento serio; c) inmunizarse frente a ataques no cooperadores que se introduzcan en la discusión (Pereda, 1994).

De tal modo, Pereda ejemplifica en su trabajo tres vértigos argumentales y deja abierto que existan más: hermenéuticos, ontológicos y valorativos (que divide en normativos y evaluativos).⁵ Aquí interesa llamar la atención sobre los vértigos valorativos, que asocio con el trabajo de Popkewitz, en particular los evaluativos, los cuales están caracterizados por un vértigo de lo positivo o por un vértigo de lo negativo. En el primer caso, incurre en una argumentación vertiginosa quien articula una perspectiva inmediatamente positiva sobre el asunto de que se trate, sin preocuparse de si tal argumentación lo admite o no. En el segundo caso, al adoptar “la mirada de la sospecha” se ejercita metódicamente la desconfianza de cualquier motivo positivo que se ofrezca (Pereda, 1994: 118-119).

4 Un punto de vista “formal” se define por dos rasgos: a) “un enfoque de la atención situado a partir de sobreentendidos que suelen resultar convenientemente vagos y contienen expectativas ambiguas”, que el argumentar en concreto irá determinando; b) conforman polarizaciones implícitas. Un punto de vista, implícitamente al menos, se identifica demarcándose particularmente por el foco opuesto (Pereda, 1994: 96).

5 Los vértigos hermenéuticos están ligados a los vértigos de la simplificación o de la complicación, a partir de sobreentendidos en algún sentido prestigiosos y sin el menor examen ni rigor. Los vértigos ontológicos se dividen en vértigos de lo subjetivo y de lo objetivo. Dentro de los vértigos normativos se encuentra la polarización entre el vértigo descriptivista y el prescriptivista, o lo que es y lo que debería ser (Pereda, 1994).

Con lo previo en mente paso a caracterizar el punto de vista que me interesa reconstruir en cierta parte de las investigaciones del prestigiado profesor de Wisconsin, evidentemente sin pretender caracterizar todo el conjunto de su vasta obra.

POPKEWITZ Y EL PUNTO DE VISTA DE LO NEGATIVO

El punto de vista de lo negativo predomina dentro del ciclo evaluativo que observamos en la mayoría de las publicaciones de Popkewitz en las últimas décadas. Tal punto de vista se puede reconstruir a partir de varios “lugares comunes” presentes en su obra; es decir, se dan cita la desconfianza, la sospecha, las acusaciones, los ataques, etc. En palabras de Pereda (1994: 246), “quien parte del punto de vista de la bajeza se encontrará, ante todo, en una actitud de conflicto y de ataque. Sin actitud de ataque hacia lo existente, sin indignación, no hay bajeza”. De tal modo, desde esos “lugares comunes” suele dirigirse la mira de la crítica hacia diversos flancos y con diversas intenciones para describir y evaluar los objetos, sujetos y situaciones a los que se dirigen las argumentaciones.⁶ La mirada de Popkewitz se despliega en torno a esos lugares comunes, y en ellos observamos una mirada corrosiva en las descripciones que realiza y en las valoraciones de dos tópicos que atraviesan prácticamente toda su producción: el poder y el saber.

Lo anterior a menudo lo encontramos de manera explícita en muchos pasajes y textos. Por ejemplo, en uno de sus trabajos más celebrados, Popkewitz concluía que su epistemología social se opone a ciertas visiones lineales, progresistas, de las reformas y de las investigaciones científicas que las apoyaban; en contraste él mostraba “las rupturas y los fracasos históricos habidos en la escolarización”. En ese

sentido, también cuestionaba el papel de los intelectuales y su papel de autoridad máxima. En ambos casos, afirmaba: “La cuestión estriba en oponerse a los lugares comunes y al sentido común académicos” (Popkewitz, 1996: 265).

Apuntemos, simplifícadamente, su estrategia de investigación: inicia con una entrada teórica sobre su epistemología social o su forma de historizar, tratando de desestabilizar el sentido común académico y gubernamental; luego se adentra en describir cómo llegaron a ser las cosas como son, mediante una mirada histórica y a la vez crítica con énfasis en valoraciones negativas, para luego cerrar con dos conclusiones generales: 1) pudo ser de otro modo (lo cual es trivial o un vano consuelo); 2) la acotación optimista de que pueden ser de otra manera.

Cabe destacar, de entrada, que hasta antes de sus conclusiones el punto de vista de Popkewitz resulta atractivo y una herramienta poderosa para cuestionar muchas políticas, programas e incluso formas “naturalizadas” de construcción del conocimiento. De hecho, Popkewitz a menudo reconoce que no busca romper con el compromiso de los intelectuales o favorecer la desilusión ante el mundo, sino mostrar que “la investigación educativa y sus investigadores están inmersos en las prácticas políticas contra las que hay que luchar” (Popkewitz, 1996: 265). Sin embargo, casi nada dice sobre los resultados de tales conflictos, ni qué alternativas seguir, más allá de que pueden o pudieron ser de otro modo.

En la postura teórica de Popkewitz observamos dos sentidos del punto de vista de lo negativo en sus valoraciones: un sentido amplio y otro restringido. Con el primero me refiero a “centrar la atención en los aspectos deleznable, ‘bajos’, de los deseos, creencias, sentimientos, actitudes, acciones” (Pereda, 1994: 248). Este sentido amplio es el más común en

⁶ Es importante ubicar el contexto de enunciación de Popkewitz, ya que se dirige a una comunidad académica generalmente angloparlante, dentro de la cual ejerce una valiosa crítica a, entre otros puntos: el pastoralismo de muchos intelectuales, y la fe casi ciega en la ciencia como planificación del futuro y en el progreso. Tales tópicos median de modo distinto en Latinoamérica, lo cual, por sí mismo, es motivo para evadir lecturas “domesticables” del trabajo de Popkewitz (Dussel, 2010).

los textos de nuestro investigador, el cual, de hecho, afirma poco, pues su atención es eliminar disfraces, desmontar las filiaciones y la trama del poder y sus consuelos. Veamos un par de ejemplos.

En un texto de los años ochenta, Popkewitz sugería que: la ciencia puede ofrecer formas de conocimiento con posibilidades correctivas. “Sin embargo, dichas posibilidades no hay que buscarlas en la creencia común de que la ciencia proporciona guías concretas para la organización del presente y del futuro” (Popkewitz, 1988: 188).

De tal modo, las posibilidades de los intelectuales están en adoptar “una postura negativa frente a las condiciones sociales”, en crear redes de significados diferentes y críticos sobre sus propias circunstancias culturales, “así como en la asunción de actitud escéptica frente a nuestros lenguajes, costumbres, tradiciones e instituciones.” (Popkewitz, 1988:188).

En ese sentido, también podemos citar su mirada sobre la escolarización: “escolarizar es imponer unos determinados patrones de conocimiento que han de ser asumidos, y en tal sentido, la escolarización es una forma de regulación social” (Popkewitz, 1994: 109-110), así como sobre el currículo, el cual “era (y sigue siendo) una imposición de conocimiento sobre uno mismo y sobre el mundo que pretende proporcionar orden y disciplina individual” (Popkewitz, 1994: 116).⁷

En textos más recientes observamos la consolidación de su esquemática desconfianza. En primer lugar, su crítica al “populismo científico”, el cual asume que el saber de las ciencias está al servicio de ciertos ideales “democráticos”. A ello, Popkewitz (1998: 32) antepone que, con independencia del carácter democrático o emancipador de la retórica populista, “ésta ha servido para consolidar y encubrir las relaciones de poder en un campo desigual”.

Observamos que la trama discursiva que ha venido tejiendo el connotado investigador está hilvanada por términos como crítica, cuestionamiento, desestabilización, descalificación, ruptura, disciplina, lucha, imposición, etc. Con ello observamos esa mirada corrosiva que desenmascara, que acusa, que ofrece suspicacia sistemática sobre programas y acciones, pero también cae en cuenta de su propia mirada; ello nos conduce al sentido restringido del que habla Pereda, es decir, registra lo negativo, pero también su reconocimiento, y con ello, su capacidad de indignarse y de resistir.

De acuerdo con Pereda (1994: 150), en el acto mismo de “sospechar y acusar se afirma la posibilidad de la crítica y de evaluación, esto es, se afirma... la posibilidad del coraje y de su juicio capaz de resistir”. Así lo acepta nuestro autor: “Hacer visible la arbitrariedad como algo condicional y la posibilidad de otras alternativas diferentes de las enmarcadas en su contemporaneidad es una forma de resistencia y una teoría de cambio” (Popkewitz, 2009: 206).

La postura del investigador estadounidense nos remite al “intelectual específico” foucaultiano (Popkewitz, 1979: 184), en tanto se inclina por cierta filosofía politizada que, como en el caso del mismo Foucault, era expresada bajo la llamada a la resistencia intelectual. De acuerdo con Fortanet (2010: 221), el “intelectual resistente” pretende hacer visibles las relaciones de poder que permanecen veladas y luchar activamente contra aquellas que resultan intolerables y evidentes. Para ello desarrolla su labor crítica de acuerdo con un nuevo modelo: por un lado, diagnosticará el presente a través de un análisis ontológico del mismo; y por otro, a través de dicho análisis participará en luchas específicas. Popkewitz parece quedarse en la primera tarea, como muestra la siguiente cita: “No podemos tomar como garantía las promesas de libertad

⁷ A pesar de hacer explícito que con la idea de “regulación” Popkewitz no supone que ésta sea mala, ni tampoco sugiere “que hay un bien trascendente que puede conseguirse al ir más allá del control” (Popkewitz 1994: 110). Sin embargo, conforme uno hace la lectura de los artículos o libros del autor, se reconoce la sedimentación y el énfasis en los puntos negativos o sospechosos en las evaluaciones de los temas que aborda.

o emancipación ofrecidas por la ciencia, sino debemos permanecer escépticos sobre nuestras rutas contemporáneas hacia la salvación” (Popkewitz, 2000: 198, traducción propia).

En suma, en la estrategia del investigador estadounidense están presentes un sentido amplio y uno restringido del punto de vista de lo negativo, con énfasis en el primero, debido a su insistencia en desenmascarar el “sentido común científico”, así como sospechar de cualquier positividad ofrecida. La postura de Popkewitz está más interesada en descartar posibilidades evidentemente injustas, ineficientes o inaceptables que en identificar un orden de opciones. Lo que a primera vista es una de sus más importantes ventajas —mostrar la historicidad de los sistemas de razón y la crítica de los límites del presente— al final se vuelve una observación que nos deja en suspenso, que no se arriesga a proponer rutas de acción, ya que sospecha de cualquiera de ellas, empujando, eso sí consistentemente, por la suya.

EL VÉRTIGO DE LO NEGATIVO EN POPKEWITZ

El vértigo argumental relacionado con el punto de vista de la negatividad se presenta cuando “quien argumenta, en general de manera no intencional, de hecho, constantemente prolonga, confirma e inmuniza el punto de vista formal ya adoptado en la discusión, cerrándose a sus posibles opciones” (Pereda, 1994: 251). En otros términos, sucumbir al vértigo de lo negativo es quedar atrapado en la “lógica de la reflexión evaluativa”, sin que en algún momento lo “trabe” el gesto de lo positivo, esto es, “que el punto de vista de la bajeza se desarrolle con total independencia de su punto de vista opuesto” (Pereda, 1994: 252).

Popkewitz ha ido sedimentando su escepticismo y su mirada corrosiva, cuando apunta, en un texto reciente, traducido casi simultáneamente al español, que el ejercicio de la ciencia genera procesos de abyección:

...mi lectura de la historia de las ciencias sociales y la educación me lleva a la conclusión de que las bibliografías perdurables que hacen posibles las trasgresiones generan más dudas sobre el presente que sobre las directivas planificadoras que ofrecen los servicios sociales como pastores de la democracia (Popkewitz, 2009: 200).

A menudo Popkewitz insiste en que, a su estrategia de investigación, contrario a ser pesimista, le subyace una convicción optimista. Sin embargo, al repasar varias de sus obras principales observamos sólo diagnósticos negativos que en el mejor de los casos llevan a reflexiones de que las cosas pudieron ser de otro modo; más aún, insiste en que “pueden ser de otro modo”, pero no más. Esta misma tendencia se puede encontrar en la mayoría de los seguidores o colaboradores del investigador estadounidense (Popkewitz y Brennan, 2000; Franklin y Pereyra, 2014, entre otros). De hecho, lo que encontramos es una prolongación del punto de vista de la negatividad, ya que se abunda en el desenmascaramiento, la gobernanación y el disciplinamiento. Cuando postula la posibilidad de cambio, se ciñe a un tipo de cambio “desestabilizador”. Citando a Judith Butler, Popkewitz (2003: 167) anota que el cambio “está en perturbar o problematizar los modos en que nuestras formas de razonamiento y nuestras identidades ‘consolidan y ocultan las relaciones de poder’”. Aunque tal proceso desestabilizador es prioritario, claramente resulta insuficiente, ya que en cierto modo niega otras posibilidades de cambio: ni meramente deterministas, ni meramente voluntaristas.

Popkewitz opta por el escepticismo y la reserva con respecto al mundo de los asuntos educativos. A pesar de que nuestro autor ha sostenido que tiene un genuino interés en promover el interés público, duda de la intervención de la ciencia y de los investigadores, y apela vagamente a un abstracto espacio democrático, donde la investigación se limite a “informar los debates... profundizando en la

comprensión de cómo se forman los temas y objetos” (Popkewitz, 1994: 133).

Al final de sus textos, la desconfianza y la sospecha sobre cualquier política y programa, así como sobre la investigación educativa, nos dejan con el vacío de hacia dónde dirigir nuestras acciones. De ese modo, con cada nuevo texto el autor autoconfirma su punto de vista, reitera los supuestos de los que parte y prolonga su mirada desconfiada sobre cualquier positividad, más aún sobre cualquier predicción que se dé.

Lo anterior se refiere a que el punto de vista de la negatividad se ha ido autoconfirmando en las últimas décadas, a pesar de variar el tema o el problema (de la formación docente al cosmopolitanismo, pasando por la lucha del alma infantil, etc.), e incluso se puede observar algo semejante en la mayoría de sus seguidores (su Escuela, como la llama Pereyra, 2014). Ya sabemos con anticipación al tipo de conclusiones a las que llegarán.

La paradoja que puede verse a través del tiempo es que esa inercia de lo negativo en la postura de Popkewitz parece convertida en una estrategia de investigación segura, eficaz, porque se tradujo en casi fórmulas como: “ningún conocimiento es neutral”, “en la escuela todo es histórico y producto de relaciones de poder”, “toda política es una forma de regulación social”, etc. En términos del propio académico estadounidense, esta estrategia de investigación se ha convertido, en buena medida, en un “estándar”, el cual se ha replicado con más o menos soltura, como se nota en varias de las compilaciones que ha editado o donde le rinden honores (Popkewitz, 2003; Franklin y Pereyra, 2014, entre otros).

Parafraseando al investigador estadounidense, diríamos que siendo sus textos otro “efecto de poder”, algunos de sus escritos encarnan una serie de nociones, de hecho, todo un aparato conceptual y “un particular sistema de razonamiento acerca del mundo y sus

formas de conocimiento” que no es sólo de Popkewitz (2005: 6, traducción propia). Esto es algo análogo a lo que nuestro autor ha hecho con Dewey, al proponer que se le piense como “*conceptual personae*”; es decir, no es la persona de Popkewitz la que interesa analizar, sino su “personaje conceptual” como la encarnación de una particular tesis cultural relacionada con una guía de investigación crítica que produce generalmente un ciclo argumental evaluativo que se caracteriza por asumir un punto de vista de lo negativo.

En el sentido de lo dicho, sospechamos que su personaje conceptual tiende a legitimarse como investigador metropolitano crítico, que se guarda de hacer prescripciones, como él las llama (Popkewitz, 2000). Asimismo, no obstante que suele desautorizarse como portavoz de alguna causa hegemónica, forma parte de la “academia metropolitana”, la cual sigue condicionando a las periferias académicas por divisiones y asimetrías de poder (Richard, 1998).

Una de las consecuencias que advierto de interpretar su estrategia de indagación como una forma cristalizada que reitera el punto de vista de lo negativo es que nos deja en ascuas con la idea de la “impracticalidad de la práctica” y una vaga advertencia de que las cosas “podrían ser de otra manera”. Asimismo, se infiere que deben ser otros los que aporten o construyan alternativas, lo cual desliza una división tajante entre los científicos y los políticos. Si bien convenimos con Popkewitz en que no todas las actividades de investigación deben estar orientadas a la resolución de problemas específicos o realizarse en respuesta a una demanda inmediata o de utilidad para la toma de decisiones,⁸ en el caso de la investigación educativa es legítimo pensar que una parte de estos esfuerzos pueden y deben ayudar —de diversas formas, más o menos directas— no sólo a las actividades de diagnóstico, sino de análisis de alternativas o a la toma de decisiones en materia de política educativa.

⁸ De hecho, la actividad científica es un espacio altamente especializado: la mayor parte de la producción de los investigadores universitarios son escritos para discutir solamente con otros académicos del país o del mundo.

En resumen, a pesar de aquilatar la postura crítica del investigador, que ofrece diagnósticos sobre el presente, que describe problemas del poder y del saber a través de reconstrucciones de sociología del conocimiento, epistemología y teoría cultural, no bosqueja soluciones o advertencias precisas, y deja en suspenso, en cada uno de sus textos, alguna línea positiva o prospectiva. Esto tanto por una suposición escéptica de la ciencia como meta de planificación social, y más por escepticismo sobre el papel de los intelectuales vistos como oráculos o como profetas (Popkewitz, 1996; 2003).

Reconozco con Kemmis cierta contradicción en la postura negativa de Popkewitz: trata de repudiar la posibilidad de escribir *sobre y para* las personas que abordan sus escritos (incluso parece descartar la posibilidad de escribir *con* las personas), no obstante, su trabajo crea las mismas relaciones que pretende repudiar. En palabras del investigador australiano, la postura del Popkewitz estaría marcada “por una curiosa falta de conciencia de la naturaleza y las necesidades del razonamiento práctico del mundo de asuntos en el que habitan necesariamente quienes participan en la educación” (Kemmis, 2000: s/p).

La postura descriptiva de Popkewitz nos proporciona herramientas para desenmascarar los vericuetos y las capilaridades del poder, lo cual es de suma importancia, pero termina por rechazar las positivities y cerrar las posibilidades, ya que su ejercicio metódico de desconfianza conduce al vértigo de la sospecha, es decir, parece conducir a la inmovilidad o a la arbitrariedad respecto a lo que se *debe* o se *puede* hacer en contextos particulares. Si bien para él su trabajo proporciona “medios para pensar sobre las reglas y estándares que han ordenado lo que es posible o imposible” y esto ya es una “estrategia de cambio” (Godinho y De Lacerda, 2016: 1136, traducción propia), debemos reconocer cierto límite en esa postura, más cuando ha sido reiterativa al extremo, ya que de ésta se infiere que no hay alternativas que valgan la pena.

En todo caso, su postura se rescata como un acercamiento descriptivo para saber cómo han llegado a ser las cosas como son, pero hasta ahí su alcance. Nos deja con muchas incógnitas y tal vez apenas con la intuición de que somos más libres de lo que creíamos ser (Foucault, 1990). Sin embargo, apenas reconocemos en el trabajo de Popkewitz el punto de vista descriptivo, esto es, empeñado en mostrarnos un diagnóstico de lo que hay, de “lo que es”; también se desprende un vértigo normativo, más precisamente, descriptivo, ya que descarta sistemáticamente el punto de vista opuesto: el prescriptivo, asociado a menudo con el “deber ser”, como exploraremos enseguida.

EL VÉRTIGO DESCRIPTIVO DE LA EPISTEMOLOGÍA SOCIAL DE POPKEWITZ

Podemos reconocer el trabajo de Popkewitz como un camino para conseguir una descripción crítica sobre diversos temas y problemas, que deja en suspenso las alternativas específicas. En ese sentido, no podríamos pedirle más de lo que nos ofrece, siempre y cuando no cierre la posibilidad de plantearlas, como se infiere a través de su constante sospechar, a través de su negativa a aceptar ciertas positivities o “apuestas” sobre los problemas que trata. Popkewitz aduce que el llamado a la prescripción:

...es limitar el debate y alterar su carácter de lucha. Además, quienes ofrecen prescripciones parecen ofrecer únicamente nuevas (o viejas) banalidades e introducir palabrería superficial. En el mejor de los casos, lo que puede ser ofrecido es un argumento como ejemplo (Popkewitz, 2000: 199).

De acuerdo con el investigador estadounidense, cuando las ideas pasan al “reino de la práctica” hay modificaciones esenciales tanto en las ideas como en la situación. Esto implica ciertas limitaciones que requieren autocrítica de los investigadores para indagar las

suposiciones, implicaciones y las consecuencias de su trabajo (Popkewitz, 1984).

Si bien la postura descriptiva de nuestro autor nos advierte que las cosas “podrían ser de otra manera”, en el mejor de los casos nos invoca a resistir como intelectuales distantes de las actividades de intervención en las políticas públicas. Sin embargo, trazar un diagnóstico que enfatiza en lo negativo queda envuelto por un vértigo descriptivo cuando parece negar el paso siguiente: nutrir una mirada hacia adelante. De hecho, su expectativa asume que sólo hay control o azar totales; aunque sabemos también que hay aproximaciones diversas a la “complejidad” (no sólo determinación) y que dentro del caos existe cierto tipo de “orden” probabilístico (Munné, 1995).

En cierto sentido, Popkewitz rechaza la responsabilidad de adoptar un papel protagónico; esto se interpreta como una carga porque, para él, las perspectivas emancipadoras ya no parecen justificables. La postura del investigador estadounidense da la impresión de que “quiere afirmar la potencia crítica [y podríamos añadir, emancipadora] de las intuiciones al tiempo que niega la posibilidad de justificación del proyecto crítico y emancipador” (Kemmis, 2000: s/p).

A diferencia de Popkewitz, creo que se puede asumir el riesgo de hacer predicciones, de configurar escenarios y opciones, arriesgadas e inseguras, acerca de las consecuencias prácticas y políticas de las propias teorías y análisis. En otras palabras, en contraste con la falta de “poder prospectivo”⁹ que acecha las descripciones de Popkewitz, se puede sugerir otra ruta sin caer en los vicios que el investigador de Wisconsin reconoce. Cuando un científico realiza una predicción, no necesariamente comete un fraude (siempre y cuando no haya forzado los datos), pues si bien ignora qué respuestas precisas sucederán, es similar con las predicciones

que realizamos en la vida cotidiana, cuando se las encara con lucidez. De acuerdo con Pereda (1994: 66), una predicción implica inevitablemente algún grado de provocación,

...formulada con rigor conlleva el riesgo de ser refutado; pero correr ese riesgo, como en general, tener en cuenta el poder prospectivo con respecto a acciones y sucesos, enriquece las argumentaciones, obliga a atender lo desconocido y muestra a quienes argumentan, y de manera característica, sus limitaciones.

Convengo con Popkewitz que respecto a un fin determinado no se puede hacer ningún cálculo preciso, pero en contraste con él, afirmo que esbozar un fin, por vago que sea, conforma un punto de partida para razonar y comenzar a actuar. En general, los principios normativos funcionan como guías, como una herramienta, y una estrategia de reflexividad, pero, además, dicho componente normativo es importante porque es dudoso construir conocimiento de lo social sin una responsabilidad y un sentido solidario: se trata de una “apuesta” (Morin, 1999). De hecho, como apunta Morin, en la noción de apuesta existe la conciencia de riesgo y de incertidumbre, pero ello no anula que podamos actuar buscando una buena elección a través de la elaboración de una estrategia o táctica que tenga en cuenta las complejidades inherentes a sus propias finalidades; que incluso “en el transcurso de la acción pueda modificarse en función de los riesgos, informaciones, cambios de contexto y que pueda considerar un eventual torpedeo de la acción que hubiese tomado un curso nocivo” (Morin, 1999: 46).

En ese sentido, podemos levantar una suspicacia sobre la postura que acostumbra a ampararse en la crítica para eludir el compromiso con las casi siempre “desagradables”

⁹ El poder prospectivo es definido por Pereda (1994: 62) como una “virtud procedimental” de la argumentación que refiere al futuro, la cual se distingue de una expectativa. Una expectativa es “pasiva”: se tiene *de hecho*, es vaga, ya que no tiene contenido preciso. En cambio, una predicción es “activa” en el sentido de que es precisa: “establece que lo predicho debe cumplirse en ciertas condiciones”.

consecuencias de la intervención práctica (Rabotnikof, 1997). Incluso reconocemos cierto desmarque de Popkewitz con Foucault al respecto, ya que este último reconoció que, si bien no le interesaban las “alternativas” o hacer “historia de las soluciones”, sostenía que no era porque fuesen malas o ineficaces, “sino que todas son peligrosas... Si todo es peligroso, entonces siempre tendremos algo que hacer. Así, mi posición conduce, no a la apatía, sino a un hiperactivismo pesimista” (citado en Dreyfus y Rabinow, 2001: 264). De este modo, el pensador francés postulaba una elección ético-política sustentada en determinar qué es en cada caso lo más peligroso. De acuerdo con Dussel (2005), Foucault no renunciaba a la acción ni a la adopción de “causas”. Planteaba que había que pensar la crítica “como actividad situada, localizarla en unas condiciones específicas, plantearla como una actividad apasionada, comprometida y partidista” (Dussel, 2005: 190), la cual busca señalar cuál es el costo de ser gobernados de cierta manera, y también busca imaginarse qué otras formas serían posibles para que las injusticias fueran menores y los márgenes de libertad, mayores.

Así, podemos criticar el punto de vista de Popkewitz, pues en lugar de ofrecer, como en una buena argumentación racional, medios y fines argumentales (Pereda, 1994), sólo nos ofrece medios, como lo reconoció en una entrevista en Brasil (Godinho y De Lacerda, 2016). De este modo, sólo aporta en sus descripciones algunas sospechas a ciertos problemas, pero ninguna advertencia de lo “más peligroso”, como lo sugirió Foucault; mucho menos alguna alternativa.

A MODO DE CIERRE

En este trabajo he discutido dos puntos de vista que se pueden reconstruir en la epistemología social de Popkewitz, investigador que cada vez recibe más atención en nuestro medio. La trama discursiva que ha configurado y desplegado en las últimas décadas le da

una sólida carrera y reconocimiento, pero en cierto modo también emergen algunas aristas que permiten observar sus alcances y limitaciones, las cuales he tratado de iluminar.

Por una parte, rescatamos su mirada sobre los límites del presente y sus ortodoxias, para liberarnos de estereotipos e historizar los sistemas de razón que nos permiten pensar lo que se piensa y se hace; al mostrarnos la variabilidad de los límites y la mutabilidad del poder, vuelve a poner en nuestras manos la responsabilidad de nuestras decisiones. Esto podríamos ligarlo con lo sugerido por Foucault en una entrevista en 1983 (Dreyfus y Rabinow, 2001), de que hagamos de nuestra vida una “obra de arte” vinculada a luchas específicas; sin duda es deseable, pero a veces esto queda en duda en la postura de Popkewitz. Con ello tampoco digo que se le debe condenar como falto de compromiso; incluso él mismo hace explícito estar a favor de la justicia social, de la educación como bien público o de que se construyan cambios idealmente bajo principios democráticos. El hecho de que Popkewitz sólo nos ofrezca “problematizaciones”, pero no se atreva a proponer un “deber ser” o rechace hasta cierto punto la demanda de hacer él las prescripciones, no niega ni prohíbe que otros las hagan.

Lo que subrayo es que el punto de vista que subyace a su guía de investigación se ha venido convirtiendo en un modo de hacer investigación educativa certero; una estrategia que se enarbola como “perturbadora”, para hacer “tajos” —diría Foucault a propósito de Nietzsche—, que paradójicamente, con el tiempo, ha perdido “filo”, se ha ido cristalizando, porque se asocian y construyen preguntas y modos de intelección tales, que de antemano se sabe lo que va a concluir. De modo análogo a la crítica que lanza Dussel (2005: 183) hacia la mirada genealógica, podemos decir que esta estrategia de Popkewitz “se tradujo en un aparato conceptual que ya sabe lo que va a encontrar en todos lados”. En otras palabras, en nuestro autor el punto de vista de lo

negativo tiende hacia una sola dirección en la construcción del conocimiento educativo y/o crítico que sus practicantes deberían a su vez problematizar.

Asimismo, llamo la atención a ser más consecuentes con el trabajo ético del intelectual específico, esto en el sentido de una práctica

...rigurosa de la honestidad y las diversas formas que eso pueda adoptar, dependiendo del campo de actuación. Eso supone el dominio de la propia esfera de investigación, la atención a los “resultados” y la vigilancia acerca de cómo se utilizan esos resultados y por parte de quién (Blacker, 2000: 335).

Por otra parte, destacamos la guía del investigador estadounidense en su tendencia a observar desde el punto de vista de la negatividad, que podemos valorar como una mirada para desenmascarar los entresijos del poder, pero tal punto de vista a menudo puede terminar envuelto en vértigos argumentales: uno de tipo negativo o de la bajeza, y el otro, tal vez el más grave, descriptivista. En el primero se prolonga un punto de vista suspicaz y se enfatizan evaluaciones negativas, con la omisión de alguna positividad; mientras el segundo cierra la puerta a las apuestas, a las predicciones o propuestas normativas. En ambos casos deben evitarse tales vértigos.

Cabe señalar la necesidad de conocer empíricamente las diversas formas de apropiación

de la obra de Popkewitz en Iberoamérica para rastrear las significaciones y los diversos planos de apropiación, pues es probable que, a diferencia de nuestro autor, haya quienes apuesten por fines y no sólo medios argumentales. Esto para conocer su impacto en las investigaciones locales y saber si se puede hablar de una “escuela”, como parece inferirse de lo que ha pasado en Europa (Luzón y Torres, 2014). En todo caso, cabe insistir en evitar hacer lecturas domesticadas de la obra de Popkewitz, así como no caer en la tentación de meramente “aplicar” su guía de investigación, o peor aún, verla como la administración de una “franquicia” intelectual, porque propiamente se traicionaría el espíritu crítico del autor, como él lo anota para el caso de Foucault al rechazar un “culto esclavizante”, y pugnar por problematizar las categorías, las nociones y las consideraciones metodológicas del pensador francés (Popkewitz y Brennan, 2000: 46).

Concluyo puntualizando que conocer los modelos de argumentación, sus usos y abusos posibilita desarrollar estudios que iluminen temas, problemas y perplejidades que nos permitan actuar mediante una “ética de la argumentación” lo más razonablemente posible; esto nos permitirá evitar las “sofísticas de la atención” (Pereda, 1994). En otras palabras, debemos tratar de ser razonables y responsables de explorar los propósitos, los pros y los contras de dirigir, de ordenar y articular el mundo con ciertas palabras y no con otras.

REFERENCIAS

- BLACKER, David (2000), “Intelectuales en el trabajo y en el poder: hacia una ética de la investigación foucaultiana”, en Thomas Popkewitz y Marie Brennan (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares/Corredor, pp. 319-340.
- BUENFIL, Rosa Nidia (2007), “Negatividad en la educación, un tema inquietante e insoslayable”, en Silvia Fuentes (coord.), *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos*, México, SADE/Casa Juan Pablos, pp. 173-195.
- DUSSEL, Inés (2005), “Pensar la escuela y el poder después de Foucault”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *Educación: ese acto político*, Buenos Aires, Del Estante, pp. 183-192.
- DUSSEL, Inés (2010), “Foucault and Education”, en Michael Apple, Stephen Ball y Luis Armando Gandin (eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education*, Nueva York, Routledge, pp. 27-36.

- DREYFUS, Hubert y Paul Rabinow (2001), *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- FORTANET, Joaquín (2010), “Dos modos de concebir la labor intelectual: Foucault y Rorty”, *Isegoría. Revista de Filosofía Moral y Política*, núm. 42, pp. 215-229, en: <http://isegoria.revistas.csic.es/index.php/isegoria/article/view/692/694> (consulta: noviembre de 2017).
- FOUCAULT, Michel (1984), “¿Qué es la Ilustración?”, en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/mari/Archivos/HTML/Foucault_ilustracion.htm (consulta: noviembre de 2017).
- FOUCAULT, Michel (1990), “Verdad, individuo y poder”, en *Tecnologías del yo y otros textos afindes*, Barcelona, Paidós, pp. 141-150.
- FRANKLIN, Barry y Miguel Pereyra (eds.) (2014), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge.
- GODINHO, Ana L. y Natália de Lacerda (2016), “Sistemas de pensamiento na educação e políticas de inclusão (e exclusão) escolar: entrevista com Thomas S. Popkewitz”, *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 1125-1151. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022016420400201>
- KEMMIS, Stephen (2000), “Aspiraciones emancipadoras en la era postmoderna”, *Kikiriki*, núm. 55/56, pp. 14-34, en: http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_7/nr_107/a_1280/1280.htm (consulta: diciembre de 2017).
- LINDBLAD, Sverker, Daniel Pettersson y Thomas Popkewitz (2018), *Education by the Numbers and the Making of Society. The expertise of international assessments*, Nueva York, Routledge.
- LUZÓN, Antonio y Mónica Torres (2014), “The Scholarship of Thomas S. Popkewitz, 1970-2013”, en Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge, pp. 25-66.
- MORIN, Edgar (1999), *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, París, UNESCO.
- MUNNÉ, Frederic (1995), “Las teorías de la complejidad y sus implicaciones en las ciencias del comportamiento”, *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 29, núm. 1, pp. 1-12.
- PEREDA, Carlos (1994), *Vértigos argumentales. Una ética de la disputa*, Barcelona, UAM/Antrhopos.
- PEREYRA, Miguel (2014), “The Meanings of Scholarship: An intellectual interview with Tom Popkewitz”, en Barry Franklin y Miguel Pereyra (eds.), *Systems of Reason and the Politics of Schooling: School reform and sciences of education in the tradition of Thomas S. Popkewitz*, Nueva York, Routledge, pp. 67-114.
- POPKEWITZ, Thomas (1988), *Paradigma e ideología en investigación educativa: las funciones sociales del intelectual*, Madrid, Mondadori.
- POPKEWITZ, Thomas (1990), *Formación del profesorado: tradición, teoría y práctica*, Valencia, Universitat de València.
- POPKEWITZ, Thomas (1994), “Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas”, *Revista de Educación*, núm. 305, pp. 103-137.
- POPKEWITZ, Thomas (1996), *Sociología política de las reformas educativas: el poder-saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*, Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas (1998), *Los discursos redentores de las ciencias de la educación*, Sevilla, M.C.E.P.
- POPKEWITZ, Thomas (2003), “La producción de razón y poder: historia del curriculum y tradiciones intelectuales”, en Thomas Popkewitz, Barry Franklin y Miguel Pereyra (comps.), *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, Barcelona/México, Pomares, pp. 146-184.
- POPKEWITZ, Thomas (2005), “Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education. An introduction”, en Thomas Popkewitz (comp.), *Inventing the Modern Self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education*, Nueva York, Palgrave Macmillan, pp. 3-38.
- POPKEWITZ, Thomas (2009), *Cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*, Madrid, Morata.
- POPKEWITZ, Thomas (2020), *The Impracticality of Practical Research: A history of sciences of change that conserve*, Ann Arbor, The University of Michigan Press.
- POPKEWITZ, Thomas y Marie Brennan (2000) (comps.), *El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación*, Barcelona, Pomares/Corredor.
- POPKEWITZ, Thomas y Sverker Lindblad (2004), “Historicizing the Future: Educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens”, *Journal of Educational Change*, vol. 5, núm. 3, pp. 229-247.
- POPKEWITZ, Thomas, Jennifer Diaz y Christopher Kirchgasser (2017), *A Political Sociology of Educational Knowledge: Studies of exclusion and difference*, Nueva York, Routledge.
- RABOTNIKOF, Nora (1997), “Max Weber: el sentido de la ciencia y la tarea de los intelectuales”, en Laura Baca e Isidro Cisneros (comps.), *Los intelectuales y los dilemas políticos en el siglo XX*, tomo I, México, FLACSO/Triana Editores, pp. 101-121.
- RICHARD, Nelly (1998), “Intersectando Latinoamérica con el latinoamericanismo: discurso académico y crítica cultural”, *Revista Iberoamericana*, vol. 63, núm. 180, pp. 345-361, en: <http://revista-iberoamericana.pitt.edu/ojs/index.php/Iberoamericana/article/view/6198/6374> (consulta: noviembre de 2017).

La revolución inconclusa

Conceptualización de las etapas de la universidad latinoamericana y la reforma universitaria pendiente

ENRIQUE MARTÍNEZ LARRECHEA* | ADRIANA CHIANCONE**

Este trabajo tiene la finalidad de abordar la cuestión de la reforma universitaria latinoamericana y sus desafíos actuales. Para ello, se pasó revista al movimiento reformista en las dos primeras décadas del siglo XX con el objetivo de conceptualizar y caracterizar el desarrollo universitario y de establecer una cierta periodización de éste. La conjetura central es que existe una relación estrecha, no mecánica, entre contexto sociopolítico y universidad. La universidad latinoamericana siguió de cerca los procesos de expansión del Estado y de industrialización e integración de la región, con la mediación de la cultura política académica de las clases medias y de núcleos universitarios. Con base en análisis documental, revisión bibliográfica y observación de algunas instancias previas a la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) se concluye que la región debe construir una respuesta propia, dada la ausencia de una visión estratégica convergente entre los actores principales.

This paper addresses the issue of the Latin American university reform and its current challenges. In order to do this, we review the reform movement in the first two decades of the 20th century with the aim of conceptualizing and characterizing university development in Latin America and establishing its chronology. Our central conjecture is that there is a close, non-mechanical relationship between the socio-political context and the university. The institution of the Latin American university closely followed the State's expansion processes as well as the region's industrialization and integration, all these mediated by the academic political culture of the middle classes and the university centers. Based on documentary analysis, bibliographic review and observation of some instances prior to the Regional Conference on Higher Education (CRES by its acronym in Spanish) 2018, we reach the conclusion that the region must build its own response, given the absence of a convergent strategic vision among the main actors.

Palabras clave

Educación superior
Universidad
Reforma universitaria
Integración regional
ENLACES

Keywords

Higher education
University
University reform
Regional integration
ENLACES Program

Recepción: 4 de abril de 2019 | Aceptación: 19 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59366>

* Profesor-investigador del Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR) (Uruguay). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay). Doctor en Relaciones Internacionales. Líneas de investigación: políticas comparadas de educación superior; integración regional. CE: martinez.larrechea@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-2796>

** Profesora-investigadora del Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR) (Uruguay). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay). Doctora en Ciencias. Líneas de investigación: procesos de creación de instituciones científicas; interfase ciencia-universidad. CE: adrianachiancone@iusur.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4332-3702>

INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido más de un siglo desde que tuviera lugar un conjunto de potentes transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que afectaron profundamente a la universidad en la región latinoamericana y caribeña. La oportunidad de un balance y de la formulación de perspectivas, es evidente. Necesitamos una nueva reflexión en profundidad sobre la universidad (sudamericana, latinoamericana y caribeña)¹ y sobre sus desafíos actuales.

El objetivo de este trabajo es abordar esos desafíos sin restringirse a desarrollar una crónica del proceso histórico, ni a la realización de una simple retrospectiva sobre hechos memorables del pasado. Se trata de tender un puente entre la experiencia histórica y los desafíos contemporáneos, rehuendo los usos pragmáticos del relato histórico, esto es, los discursos de tipo instrumental que ofrecen una mirada, a menudo lineal, de aquellos procesos y desafíos.

Para ello, desarrollamos en este trabajo una perspectiva que se incluye en el campo de estudios de las políticas de educación superior comparada. Este campo interdisciplinar comenzó a constituirse a partir de estudios clásicos sobre la educación superior en la década de los años sesenta, tributarios de diversas tradiciones, entre los que cabría mencionar, entre otros autores, a Joseph Ben David (Ben David, 2002; Ben David y Sullivan, 1975), Clark Burton (1995; 1998) y Pierre Bourdieu (2008).

Con la crisis del petróleo de los años setenta, y la consiguiente crisis fiscal de los Estados industriales occidentales, se produjo una nueva vigencia del liberalismo económico. Este neoliberalismo justificó la retirada del financiamiento estatal en diversos ámbitos: en la Inglaterra de Margaret Thatcher, hacia fines de la década de 1980, esta nueva política, basada en indicadores de desempeño y un nuevo rol evaluador del Estado, generó la necesidad de

repensar el campo de las políticas públicas de educación superior, que se expresó en los aportes de Neave (2001), Teichler (2006), Van Vught (Neave y Van Vught, 1994), De Witt (2011) y Altbach (1992), en los Estados Unidos.

En nuestra perspectiva, éste fue el contexto histórico de vertebración del campo. Con el cambio del estilo de desarrollo de América Latina y el comienzo del regionalismo abierto, estas tendencias —casi contemporáneamente— recibieron también atención de parte de destacados académicos latinoamericanos. Entre ellos, sin agotar la lista: Schwartzmann (2008); Brunner (1990; 1994); Krotsch (2001); García Guadilla (2010); Vessuri (2006) y una pléyade de investigadores mexicanos (nucleados en cierta etapa en la Red Riseu, algunos de los cuales eran investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, y del actual Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México). En la revisión conceptual sobre la reforma universitaria haremos referencia a algunos de los autores mencionados.

En este trabajo nos proponemos establecer una cierta cronología o marco de periodización del desarrollo de la reforma universitaria latinoamericana, para pasar a discutir luego sobre los paradigmas y los roles políticos y sociales de la educación superior y, en especial, de la universidad. Intentamos caracterizar en grandes líneas la reforma universitaria latinoamericana de principios del siglo XX (una reforma que no comenzó ni terminó en 1918), vincularla con otras transformaciones sociales relevantes, analizar la situación de la universidad latinoamericana en el periodo de dos décadas y de tres Conferencias Regionales, transcurridas entre 1998 y 2018, e identificar los desafíos contemporáneos.

El sistema de hipótesis o conjeturas del artículo supone, en primer lugar, que existe una relación muy significativa entre contexto

1 Por razones de practicidad, en este texto se usará la expresión “universidad latinoamericana” para incluir a la universidad latinoamericana y caribeña y a la universidad sudamericana de países extra latinoamericanos (como Guyana y Surinam). La expresión más precisa sería “universidad sudamericana, latinoamericana y caribeña”.

político y universidad, y ello se expresa en los contenidos sociales y políticos del Estado y el rol de las universidades e instituciones académicas en diversos estadios de desarrollo. Esta relación dista de ser mecánica, pero implica la posibilidad de conceptualizar y caracterizar el rol de las universidades en una perspectiva más amplia, política y social. Una segunda conjetura es que, en esa relación entre contexto político y universidad, cumple un rol decisivo una dimensión clave: la cultura político-académica predominante, es decir, el *ethos* y el conjunto de creencias, valores y prácticas que ordenan la vida universitaria. Las variaciones en esa cultura-política académica explican también la conformación de tendencias de transformación y la suscitación de nuevos consensos.

El abordaje elegido conecta la educación superior comparada, la historia de la educación, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, las relaciones internacionales y el campo de análisis de las políticas públicas.

El presente trabajo se basó en la investigación de fuentes secundarias, bibliográficas y documentales, y se desarrolla en dos secciones, a las que se agrega una sección de conclusiones y otra de referencias.

CONCEPTOS CENTRALES PARA PERIODIZACIÓN(ES) POSIBLE(S)

Como se indicó arriba, el conjunto de hipótesis básicas asume diversas relaciones entre universidad y contexto sociopolítico; una relación entre instituciones académicas y el rol y contenidos del Estado, mediados por las culturas político-académicas predominantes.

El periodo de la expansión ibérica. Podemos relacionar a la universidad de la conquista y colonización con la función social y cultural de la transferencia del modelo de las universidades de Alcalá de Henares y de Salamanca, a tierras de los actuales Bolivia, República Dominicana, Perú y México. El rol de estas universidades fue la formación de cuadros

gubernamentales y eclesiales en la América indiana, incluidas las élites liberales y revolucionarias sudamericanas, formadas en la Universidad de Charcas (hoy la boliviana Universidad Mayor San Francisco Xavier).

En suma, las universidades están directamente asociadas a los actores —Estados, órdenes religiosas y culturas— responsables por la configuración mestiza de lo que hoy es América Latina. La expansión del sujeto europeo configuró una nueva arena política (el mundo moderno interconectado) y cultural.

El periodo de la Ilustración. En el surgimiento de la Ilustración, la lucha por la hegemonía imperial durante los siglos XVIII y XIX, el rol de las polis oligárquicas y el surgimiento de nuevas élites criollas promovieron el suceso de un nuevo modelo institucional y cultural: la universidad napoleónica. La misma viabilizó las necesidades de construcción de un nuevo modelo político en el marco de la fragmentación política derivada de la Independencia. El rol fundamental de la universidad fue organizar la provisión de cuadros del gobierno y de la sociedad coloniales, funcional a un modelo de inserción externa de los nuevos Estados.

Este periodo resulta clave, en la medida en que supone experiencias de creación, innovación o reforma de instituciones preexistentes. A título de ejemplo, cabe considerar aquí la creación de la Universidad de Buenos Aires (1821), el proceso fundacional de la universidad uruguaya (1833-1849) y la conversión de la antigua universidad colonial, a menudo *alma máter* de la dirigencia revolucionaria hispanoamericana, en universidades nacionales de los nuevos Estados que alcanzaron su independencia en las primeras décadas del siglo XIX. La implantación de este modelo (que podríamos denominar “napoleónico”) tuvo una influencia considerable en la historia universitaria de la región.

El periodo de la industrialización y la modernización. A comienzos del siglo XX, las insuficiencias del modelo de acumulación agroex-

portador afectaron la hegemonía social de los sectores ligados a la intermediación comercial y financiera. La crisis de los regímenes políticos oligárquicos y exclusivistas (como lo ilustran los casos de Argentina y de Uruguay en la segunda década del siglo XX) dio lugar a nuevas expresiones políticas de las clases medias. Los nuevos actores necesitaban reconfigurar los aparatos cultural y productivo; en especial, en el Cono Sur (sur de Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Perú) se habían consolidado países de inmigración y sociedades trasplantadas (Ribeiro, 1992). El proceso demográfico y político requirió una nueva circulación de las élites y las transformaciones institucionales y culturales asociadas a la modernización.

Aunque esta realidad se expresó en forma diversa en las distintas sociedades nacionales, no es posible ingresar en este artículo en una consideración detallada de las concretas sociedades nacionales.

Methol Ferré (1968), en un artículo titulado “De Víctor Raúl a Fidel. En el epicentro de Córdoba”, nos ofrece una sintética visión de conjunto:

Córdoba se inscribe como efecto de la primera gran oleada de las clases medias en la historia de América Latina, que corre entre 1910 y 1920 y casi la abarca por entero, con distintos grados de incidencia y poder. Batlle en el Uruguay, Irigoyen en Argentina, Alessandri en Chile, Billinghurst y Leguía en Perú, Saavedra en Bolivia, Suárez en Colombia y Maderos y Carranza en Méjico, aquí complicada con la revolución agraria, serán sus portavoces. El eco de Córdoba es la repercusión social en la Universidad de esa onda sísmica que remueve a los viejos patriciados. Un cierto nacionalismo liberal, un “radicalismo”, será su tónica, acentuada de modo diferente en Méjico, donde la eclosión es revolucionaria y toma ciertas consignas socialistas, y en Uruguay, donde se instala pacíficamente el Welfare State con amplias estatuaciones de servicios públicos. El 17 serán el Colegiado uruguayo y la nueva Constitución de

Querétaro mejicana. Un primer empuje de democratización sacudía América Latina. Y Córdoba también querrá democratizar a la Universidad, exigiendo la participación estudiantil. No soportará más a una universidad “parisina” y la trasmutará en “boloñesa”. Así, del movimiento cordobés saldrán los nuevos dirigentes para la segunda oleada de las clases medias (Methol Ferré, 1968: s/p).

No es casual que estos cambios en la sociedad y en la universidad se produzcan en el momento en que emerge un nuevo actor político hegemónico: los Estados Unidos. Éstos habían identificado a la universidad alemana como un modelo válido para expandir la formación avanzada y especializada requerida por la industrialización y la continentalización de la economía estadounidense. El desarrollo de departamentos y escuelas de graduados creó las condiciones académicas para la centralidad del sistema de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. Esta acumulación temprana permitió a Estados Unidos el desarrollo del conocimiento funcional a su supremacía estratégica, lo que se expresó, por ejemplo, en el Proyecto Manhattan (durante la Segunda Guerra Mundial) o en el posterior desarrollo de Internet. La investigación y desarrollo como palanca estratégica y la articulación del capital público y privado hicieron de la ciencia y la tecnología uno de los factores decisivos del poder mundial.

El periodo de la universidad nueva. En América Latina y el Caribe, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, se crearon las condiciones para una nueva revisión de la estructura universitaria. El modelo de sustitución de importaciones, el comienzo del proceso de integración regional desde inicios de la década de los años sesenta, y el surgimiento de un pensamiento propio, originado en la reflexión sobre las condiciones y posibilidades económicas de la región a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), se

cuentan entre los factores que promovieron un proceso de modernización universitaria. La estructura bipolar del sistema internacional y la revolución cubana son también datos relevantes de ese proceso. A nivel mundial, además, se vivió desde finales de la década de los cincuenta la irrupción de la juventud como actor dinámico.

Si en 1918, la juventud educada había tomado la bandera de la democratización de la universidad y de la política, en 1968 fueron las masas juveniles las encargadas de denunciar y enfrentar al sistema hegemónico, sea en las calles de París, o en la plaza de Tlatelolco.

Entre 1947 y 1960, la cooperación internacional y las agendas y grupos endógenos en diversos países contribuyeron a la creación de importantes centros regionales de investigación y de formación en el dominio social y económico.² En Brasil, cabe mencionar la fundación de las primeras universidades a partir de 1930, la progresiva formación de un cuerpo académico con posgraduación en el extranjero y, finalmente, el ambicioso proyecto urbano de la ciudad de Brasilia y de su universidad. El exilio de la intelectualidad brasileña desde el segundo lustro de los años sesenta resultó en una fertilización de Argentina, Chile y Uruguay con las reflexiones y avances promovidas por intelectuales como Darcy Ribeiro, Celso Furtado y Fernando Henrique Cardoso, entre otros (Sguissardi, 2006).

De este modo, 40 años después, la universidad latinoamericana volvía a estar nuevamente en debate, esta vez en un contexto de insurgencia juvenil, de creciente relevancia de los enfoques desarrollista y dependentista, y del surgimiento de guerrillas, todo lo cual sacudió a buena parte de la juventud universitaria. Será el “Ariel” armado, al que se refirió Methol, un momento previo al “Ariel” desaparecido, víctima de la guerra sucia desarrollada por los aparatos estatales bajo la doctrina de la seguridad nacional.

Por una parte, la universidad tradicional (del periodo de la modernización) intentó reorientarse en dirección al cientificismo y la neutralidad valorativa —en especial en las ciencias sociales—, mientras que otro sector de la intelectualidad apostó a perspectivas de desarrollo autónomo, sobre la base del proceso de industrialización y de un rol indicativo y planificador del Estado. Mientras tanto surgía una escuela latinoamericana de ciencia y tecnología y nuevos centros de aprendizaje e investigación relevantes. Una tercera corriente, ya mencionada, de carácter dependentista, vinculada al marxismo, o a versiones nacionales del marxismo, apostó a un proceso revolucionario inspirado en la Revolución Cubana.

Por lo tanto, las propuestas de transformación posteriores a la Segunda Guerra Mundial no deben ser integradas en un solo proceso, sino en (al menos) dos: el de la modernización (visible por ejemplo en la introducción de la sociología científica de la modernización, en la Universidad de Buenos Aires, tras la caída del primer peronismo) y el de la transformación (en su vertiente dependentista y revolucionaria, o en su vertiente desarrollista). Estos rasgos fundamentales del periodo de la universidad nueva, a inicios de la década de 1960, son suficientes para establecer una discontinuidad entre aquella y la universidad de la modernización: abandono del positivismo, del funcionalismo y de la neutralidad valorativa (en ciencias sociales), nuevos debates paradigmáticos, emergencia de nuevos actores sociales, entre ellos pujantes clases medias juveniles y universitarias, constituyen transformaciones críticas del contexto social y político que se expresarán en una cultura político-académica crítica que apostaba a la transformación, y que se atrevía, incluso, a postular nuevos modelos universitarios, como el proyecto de la Universidad de Brasilia.

Las dictaduras militares generalizadas durante la década de los años sesenta y setenta

2 La CEPAL, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile y México, entre otras.

reestablecieron las versiones despolitizadas y controlables de universidad cientificista o profesionalista, al tiempo que clausuraron las expresiones críticas del dependentismo y, por extensión, cualquier otra orientación heterodoxa, así como los movimientos de transformación del modelo universitario, de la *universidade nova*, como la Universidad de Brasilia. Con todo, en el caso brasileño ciertas élites tecnocráticas del militarismo recuperaron perspectivas desarrollistas y promovieron procesos de “interiorización” o descentralización, así como la creación de nuevas universidades. Ese fue el caso de la Universidad de Campinas, que sí logró implementar con éxito ideas renovadoras, como la de los Institutos Centrales (Morosini y Franco, 2011; Morosini, 2011; Ferreira de Oliveira *et al.*, 2011).

En muchos casos, como en Uruguay, los debates sobre la universidad fueron congelados desde finales de los años sesenta y sólo pudieron retomarse tras la recuperación del régimen democrático. Estos debates, fertilizados por el aporte de Darcy Ribeiro, se retomaron en 1985, luego de recuperada la autonomía. Sobrevendría el tiempo de la universidad escenario de las grandes transformaciones contemporáneas.

Provisionalmente, podemos proponer una primera periodización: a) el periodo de la expansión ibérica; b) el periodo de la Ilustración; c) el periodo de la industrialización y la modernización; d) el periodo de la universidad nueva; y e) el periodo de la universidad escenario de las grandes transformaciones contemporáneas.

LA REFORMA LATINOAMERICANA Y SU SIGNIFICADO POLÍTICO Y CULTURAL

En esta sección se abordará inicialmente el concepto de reforma universitaria, tomando como referencia algunos autores del campo de la educación superior, como Teichler, Krotsch y Brunner. Así, por ejemplo, para Teichler (2006), la reforma de la educación superior fue una idea instalada en diversos países latinoamericanos

y de otras regiones al comienzo del nuevo siglo. Esta idea de la necesidad de la reforma engloba al menos tres cuestiones: la primera tiene que ver con “la estructura y contenido cambiante de la educación superior en un proceso de demanda creciente de conocimiento sistemático y expansión continua”, que se expresa en el término “sociedad del conocimiento” (Teichler, 2006: 185). En segundo lugar, la idea de “reforma” implica “cambios en la conducción y administración dentro de la educación superior” (Teichler, 2006: 186), asociada a la idea de conducción a la distancia y a una nueva preocupación por la calidad. Para Teichler existe una tensión entre cierto llamado a la “mejora a través de la auto reflexión y el control del trabajo académico” (Teichler, 2006: 186). La tercera cuestión involucrada en esa perspectiva generalizada de reforma se expresa en los procesos de internacionalización y globalización y la configuración de un nuevo “mapa mundial” de la educación superior. Las tres cuestiones se encuentran entrelazadas mutuamente (Teichler, 2006).

Pedro Krotsch (2001), al analizar el proceso de expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y en Argentina, propone una periodización que incluye a la “universidad transferida” (colonial), y a la posterior “universidad de los abogados”, correspondiente a los nuevos Estados nacionales y que es objeto del movimiento de Reforma de 1918, producto de la “confluencia de diversos factores” tales como “la emergencia de sectores medios en un sociedad en rápido proceso de desarrollo de las capas urbanas” y la “confluencia de la primera guerra mundial con las revoluciones rusa y mexicana, cuya repercusión en la Argentina se manifestó en tomas de posición políticas, éticas y filosóficas” (Krotsch, 2001: 130). La “segunda reforma”, acontecida a partir de los años 1950, supone la emergencia de un sistema de educación superior que tiende a tomar como modelo a la universidad anglosajona (Krotsch, 2001: 133). Pero con la generalización de la universidad

de la modernización se produjo también la expansión del acceso a la universidad y el despliegue de un conjunto de tendencias de diferenciación y complejización institucional. La “matrícula movilizada” se expresa en los movimientos estudiantiles de fines de la década de 1960 (Krotsch, 2001: 144). Así, a partir de esas tendencias estructurales de transformación, se hace presente una “tercera generación” (Krotsch, 2001: 149), la de los años 1990. A diferencia de las reformas impulsadas en los años sesenta, fundadas sobre el optimismo, la nueva generación de reformas se basa en el desencanto. Es, además, una generación en la que comienzan a incidir los organismos multilaterales de crédito y asistencia técnica (señaladamente el Banco Mundial). La agenda de los años noventa toma como punto de partida la diferenciación de las instituciones, el crecimiento del sector privado, la introducción de incentivos y de nuevas formas de financiamiento, la redefinición del papel del Estado y la introducción de políticas orientadas a la equidad (Krotsch, 2001).

La perspectiva de José Joaquín Brunner expresa las preocupaciones de la agenda de transformaciones de los años noventa. Básicamente, este importante autor chileno identifica una nueva relación entre el Estado y la educación superior, que pasa de un rol “benevolente” del Estado, a uno que podríamos denominar “evaluativo”. En efecto, para Brunner, la “estructura tradicional de relaciones entre la educación superior y el Estado ha entrado en crisis en América Latina”: una crisis de financiamiento incremental, una crisis por falta de regulación y una crisis por falta de evaluación. La transformación necesaria suponía el despliegue de dos nuevos ejes: la evaluación y el financiamiento (Brunner, 1990: 1994).

Este rápido bosquejo permite advertir que la cuestión de las reformas en el sistema de educación superior se encuentra entre las principales preocupaciones de los autores relevantes del campo, aunque de ningún modo agota la profusa literatura internacional, que

registra aportes, entre muchos otros, de autores tan importantes como Morin (2001) o Mariátegui (2017).

A continuación, se revisarán en líneas generales —y sin propósito exhaustivo—, diversas expresiones del movimiento de reforma universitaria en las primeras tres décadas y a lo largo del siglo XX.

El modernismo latinoamericano fue un movimiento cultural de gran relevancia, originado en la autoconciencia que emerge en algunos de sus principales escritores, ante la guerra hispano-estadounidense y su resultado más visible, el expansionismo de Estados Unidos sobre Cuba, Puerto Rico, México y Filipinas. Este movimiento se conectó con la reforma universitaria latinoamericana, a través del arielismo, el movimiento inspirado en *Ariel* de José Enrique Rodó.

Rodó, cuya obra había causado interés en la juventud, fue orador en el primer Congreso Sudamericano de Estudiantes (Montevideo, 1908). Methol Ferré (2002) indicó al respecto:

El mensaje de *Ariel* tuvo una repercusión sin igual en los intelectuales y las juventudes de América Latina. Ya vimos que pronto los intelectuales alcanzaron una visión conjunta de América Latina que no existía antes. Y fue el comienzo de la movilización hispano-americanista de la juventud. Así, se inicia en Montevideo, en 1908 el Primer Congreso Latinoamericano de Estudiantes: vinieron de todo el Cono Sur, de Perú, Bolivia, Chile, Paraguay, Argentina y Brasil. Rodó fue especialmente invitado al banquete de clausura. Los delegados parecen una lista de futuros políticos, intelectuales, educadores, etc. (hasta hubo futuros presidentes como Nereo Ramos, Manuel Prado y Baltasar Brum). Le siguió una rápida sucesión de congresos antes de la Primera Guerra Mundial.

Hubo los Congresos de estudiantes latinoamericanos en Buenos Aires (1910) y Lima (1912) con otro Congreso en el norte de América del Sur realizado en Bogotá (1910) entre

los colombianos, ecuatorianos y venezolanos. Allí están ya los temas que recorrerán al movimiento estudiantil del siglo XX: de la universidad hacia adentro, autonomía, cogobierno y extensión al pueblo, y hacia fuera romper el aislamiento, afirmar la hermandad e ir hacia la federación continental de América Latina y la denuncia a las políticas del “monroísmo” y el “*big stick*” norteamericano (Methol Ferré, 2002: s/p).

Como lo recuerda el autor que se acaba de citar, por la misma época el dirigente socialista Manuel Ugarte cumplía una “campana latinoamericana”, iniciada con una conferencia en la Sorbona, que contaba con el patrocinio de los representantes de diversos países latinoamericanos. La gira, que se inició en Cuba y México, culminó en Río de Janeiro y en Asunción en 1913. Ese periplo estuvo acompañado por diversos actos populares y fue oportunidad para la recepción de su mensaje por estudiantes universitarios. En 1918, Ugarte fue el orador en el acto de nacimiento de la Federación Universitaria Argentina, en el cual se convocó al Congreso de Estudiantes en Córdoba.

La reforma de Córdoba buscó superar el modelo de la universidad colonial y depurar los lastres coloniales y decimonónicos de la institución, buscando la plena instalación del modelo profesionalista, de matriz napoleónica, imposible en el marco, por entonces vigente, de una concepción patrimonialista de las cátedras. La remoción de dichas estructuras conservadoras fue un propósito declarado y una de las consecuencias del movimiento reformista, como lo señala Buchbinder (2008).

El movimiento reformista no fue exclusivamente cordobés. Estuvo precedido, en Argentina y en los demás países del Cono Sur,

por diversos eventos reformistas. Sin embargo, su rol fue catalizador, legitimador y promotor de transformaciones posteriores.

Así, por ejemplo, en Perú, en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco tuvo lugar en 1909 una huelga de estudiantes que apuntaba precisamente contra las cátedras conservadoras y las rémoras coloniales de la universidad (Valer Bellota, 2013). Antes aún, en 1905, en la Universidad de la Plata, en Argentina, se desarrolló un movimiento reformista.

En el caso de Uruguay, desde comienzos de siglo cobró fuerza un movimiento reformista. La ley universitaria de 1908 consagraba una práctica ya vigente sobre representación estudiantil en los consejos, y el mismo año, el ya mencionado Congreso Sudamericano de Estudiantes ejerció una influencia que habría de prorrogarse en los siguientes 20 años.

En Uruguay, el reformismo se vinculó también con el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria. Un primer proceso de diferenciación al interior de la institución habilitó el surgimiento, entre 1915 y 1933, de diversas facultades.³

El impacto de la reforma de Córdoba en ese país propició la conformación de Asambleas del Claustro con participación del orden estudiantil. Esta movilización se consolidó con la creación, en 1929, de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), y en 1930 se realizó un Primer Congreso Nacional de Estudiantes y el Congreso Universitario Americano de 1931.⁴ El movimiento reformista tuvo, pues, una importancia regional, como las fuentes culturales y sociopolíticas de las que se nutrió.

Como se mencionó más arriba, en Perú, el movimiento reformista de Cusco de 1909 ya había representado una revolución exitosa contra los rasgos conservadores de la universidad:

3 Entre ellas: Arquitectura e Ingeniería, Química y Farmacia, Odontología, Ciencias Económicas y Administración y Veterinaria, entre 1915 y 1933.

4 Puede consultarse la página web de la Universidad de la República Uruguay, en: <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/> (consulta: 15 de septiembre de 2020).

En los años posteriores, en el Cusco, los vientos frescos que trajo la reforma universitaria dieron lugar a una institución de educación superior que se colocó en los primeros lugares en innovación ideológica y producción científica. No es exagerado decir que las ideas surgidas a partir de 1909 en la UNSAAC —producidas por la llamada “generación de La Sierra”— se hicieron dominantes en el debate peruano sobre democracia, la descentralización y los nuevos fundamentos culturales autóctonos de la “nación”. Los intelectuales surgidos de la reforma de 1909, integrantes de la “escuela cusqueña”, propusieron con éxito ideas revolucionarias —con amplia resonancia en todo el Perú— sobre la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, el anti-centralismo, el regionalismo político y económico. La universidad cusqueña empezó a mirar y estudiar la realidad regional y peruana tal cual era (Valer Bellota, 2013: s/p).

A partir de 1920, y con la presidencia de Víctor Raúl Haya de la Torre en la Federación Universitaria del Perú, se desarrollaron las llamadas Universidades Populares González Prada (Terrones Negrete, 2009: s/p):

A iniciativa de Víctor Raúl Haya de la Torre, el Primer Congreso de Estudiantes del Perú proclamó la reivindicación material y espiritual del indio como uno de los primeros deberes de la juventud reformista, grito redentor que avivó siempre, en sus coloquios y desde la Universidad Popular.

La Universidad Popular se originó en la propuesta de creación del Centro Universitario de Trujillo, formulada por Haya de la Torre en 1916, en referencia al importante escritor peruano Manuel González Prada. El mismo Haya de la Torre fundó en su propia casa en Villa Mercedes (Lima), la primera Universidad Popular “González Prada” del Perú (UPGP). Más tarde se organizaron universidades populares en diversas localidades.

Entre otras características del modelo educativo de la universidad popular, se buscaba excluir el espíritu dogmático y partidista y se proponía la extensión cultural, a cargo de la Federación de Estudiantes y de otros centros representativos de diversas universidades de Perú; así se inauguraba un avanzado esquema de cooperación interuniversitaria. Asimismo, la Universidad Popular estaba orientada por una fuerte preocupación social. Su interés por el perfeccionamiento intelectual, moral y físico del obrero se articulaba con iniciativas de economía social, tales como la creación de cooperativas y cajas de ahorro.

El modelo de la Universidad Popular se experimentó también fuera del Perú: entre 1913 y 1920 en México, y luego de 1920, en Puerto Rico. Estas experiencias no fueron ajenas a la influencia de intelectuales de la talla de Manuel Ugarte, Pedro Henríquez Ureña, Lombardo Toledano y Julio R. Barcos (Melgar, 2013).

Tras la reforma de Córdoba y del movimiento reformista en general, la universidad latinoamericana pasaría por otras dos instancias de fuerte transformación. La primera, en la década de 1960, cuando irrumpieron las cuestiones del desarrollo y de la dependencia. Además de núcleos intelectuales e instituciones internacionales, la juventud universitaria emergió como un importante actor. El modelo universitario más relevante en ese proceso fue probablemente la Universidad de Brasilia, superadora de la universidad profesionalista y orientada a la creación de conocimiento original y pertinente (Ribeiro, 1968). La segunda oleada de transformación post Córdoba se inició en la década de los años noventa, en el contexto de grandes transformaciones políticas y económicas globales. Fue el resultado de una profunda transformación demográfica, que se expresó en la masificación de la matrícula, el incremento y diferenciación del número de instituciones de educación superior, su diferenciación entre universidades y otras instituciones, la concentración de la matrícula

en instituciones no universitarias y, en muchos países, en instituciones privadas.

Las Conferencias Regionales de Educación Superior, auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuentan hoy tres reuniones, realizadas en 1998, 2008 y 2018 en La Habana, Cartagena de Indias y Córdoba, Argentina, respectivamente.

MIRADAS DE TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

El movimiento de Córdoba representó un momento especial para el conjunto de los procesos que se desarrollaban, no solamente en Argentina, sino también en Uruguay, Perú y México, entre otros países. Se asoció a una conciencia liberal y a una nueva autoconciencia latinoamericana. Operó determinadas transformaciones, pero no debe verse en el mismo una suerte de revolución social:

Entonces se asoció con los movimientos antimperialistas, liberales, revolucionarios y socialistas. Progresivamente se convirtió en un semillero de líderes políticos, democráticos, reformistas o revolucionarios que tuvieron diversas trayectorias (el diputado socialista Alfredo Palacios, el presidente desarrollista Arturo Frondizi, el presidente radical Raúl Alfonsín, en Argentina; Haya de la Torre, creador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, APRA, en Perú, Eliecer Gaitán, del Partido Liberal en Colombia, son algunos casos notorios). Se asoció a la Reforma Universitaria en Argentina con los movimientos democratizadores y populares. Pero, paradójicamente los reformistas apoyaron la destitución del presidente radical Hipólito Yrigoyen en 1930 que fue reemplazado por un general fascista (Uriburu). También se opusieron al primer gobierno de Perón (1946-55) y se aliaron con los sectores conservadores para derrocarlo... En el Centenario de la Reforma de 1918 deberíamos ser cautos en la

reproducción de un mito: que la Reforma fue un agente de transformación de las universidades y que el movimiento reformista siempre apoyó los procesos democratizadores. No logró convertirse en un verdadero agente de transformación académica, porque se conservaron no sólo las prácticas pedagógicas tradicionales (cursos magistrales, planes de estudios rígidos y mono disciplinarios) sino que además se introdujeron muy tardíamente las políticas de investigación en las universidades (que se iniciaron hacia 1970 y se generalizaron recién en la década de 1990 en Argentina) (Pérez Lindo, 2018: s/p).

En esta sección nos proponemos presentar dos miradas alternativas sobre la educación superior latinoamericana: una, debida a Alberto Methol Ferré (2002), vinculada a una reflexión mayor sobre la juventud, la democratización y la integración, temas que están en el núcleo del proceso y de la periodización que hemos esbozado más arriba; y la segunda, formulada por Pérez Lindo (2016a, 2016b), sobre la necesidad de concebir e implantar un nuevo modelo de universidad latinoamericana.

En ocasión de la convocatoria del presidente Fernando Henrique Cardoso a sus pares, para la Primera Reunión de Presidentes de América del Sur, en el año 2000, fue convocado un Grupo de Reflexión Estratégica, integrado por destacados intelectuales, designados por los gobiernos. El intelectual uruguayo Alberto Methol elaboró un análisis y una propuesta sobre “juventud universitaria y Mercosur”. Sus propuestas las calificaba de “sencillas y a la vez ambiciosas [que] toman en cuenta lo existencial y cognoscitivo”. Según Methol Ferré (2002) urgía la “formación de la juventud a niveles universitarios, de modo generalizado, [en] una experiencia profunda de otro país miembro del Mercosur, y [en] una interacción universitaria en las más diversas cuestiones y asidua” (Methol Ferré, 2002: s/p).

Proponía básicamente tres estrategias: movilidad estudiantil, conocimiento de la historia contemporánea (funcional a una mirada inte-

grada sobre América Latina) y la realización de congresos estudiantiles latinoamericanos.

La primera estrategia implicaba el intercambio de estudiantes entre redes universitarias de los países del Mercosur, incluidos los Estados asociados, e incluso el conjunto latinoamericano: México, América Central y las Antillas. Según Methol, si bien el foco y el “horizonte principal” era América del Sur, ello no excluía la vinculación con el conjunto regional.

Esta estrategia debía basarse en cursos anuales o semestrales, impartidos en cada una de las carreras o cursos, orientados a estudiantes avanzados de las respectivas carreras de grado. Las materias (o créditos) serían validados por las instituciones (y los países) de origen de cada estudiante.

Se trataba de formar a las élites:

...más allá de su propio país, en los más diversos campos y siempre abiertas al crecimiento más masivo posible. Se trata además de una experiencia existencial, en la edad joven de las grandes amistades. Que, de todos los países miembros, los estudiantes avanzados tengan una experiencia y conocimiento importante de al menos un país asociado.

Methol Ferré proponía la centralidad estratégica de la movilidad académica estudiantil (por la misma época, en los últimos noventa y 2000, el programa Erasmus ya era una experiencia exitosa en el ámbito europeo).

La segunda estrategia buscaba implantar un curso de historia contemporánea, de uno o dos semestres de duración, en todas las facultades y unidades académicas. Su objetivo explícito era lograr que: “los estudiantes avanzados tengan la mayor conciencia histórica de su actualidad global, con particular énfasis en América Latina y desde el Mercosur”.

La tercera estrategia propiciaba la realización de “Congresos estudiantiles del Mercosur”, y renovar así la tradición del Primer Congreso de Estudiantes de 2008 en Montevideo, uno de los mojones fundacionales del

movimiento reformista, además de acordar el protagonismo central de la propia juventud universitaria en ellos. Los congresos podrían ser apoyados, pero deberían estar librados en su organización, temario y resultados a los estudiantes mismos (una suerte de estrategia “fermental”, sin la imposición de una agenda prefabricada).

Adicionalmente se realizarían seminarios con temas específicos compartidos. El “iniciador”, sería: “un seminario sobre lo más relevante de las historias de conjunto de América Latina, en sus aspectos económicos, políticos, urbanísticos, culturales, religiosos... Todo es sencillo, pero exige una gran dinámica y perseverancia en una conducción consensuada, sagaz y flexible” (Methol Ferré, 2002: s/p).

La propuesta de Methol Ferré ofrece una perspectiva de integración, de cooperación y de movilidad de indudable interés y significado estratégico. Lamentablemente, la formulación de la propuesta en el marco de una reunión de gobiernos, en el contexto de regionalismo liberal de los primeros años 2000 —y todo ello en vísperas de profundas crisis económicas en Argentina y Uruguay—, conspiraron contra la implementación del programa e incluso contra su conocimiento y recepción por la comunidad académica y por eventuales decisores. El Grupo de Reflexión Estratégica publicó un libro bilingüe con el conjunto de propuestas de los intelectuales y expertos de alto nivel convocados al evento, pero estos resultados carecieron de difusión. Años después, en el contexto de un regionalismo posliberal, la agenda educativa no recogió la sencilla y a la vez compleja propuesta metholiana. Sencilla, en cuanto se apoyaba en una idea clara y concisa; compleja, por las revisiones de la estructura académica regional que implicaba, porque desafiaba el nacionalismo metodológico de la antigua universidad profesionalista (pese a tanto latinoamericanismo declamado) y porque requería un núcleo capaz de sostener esa visión de conjunto.

Augusto Pérez Lindo ha acuñado recientemente el concepto de un “Modo 3 de pro-

ducción de conocimiento, ‘una estrategia y un sistema de relaciones para producir una sociedad y una economía a partir del uso intensivo de conocimiento’” (Pérez Lindo, 2016a: 101). En este nuevo paradigma “las universidades, los centros científicos y de innovación, se convierten en actores centrales, así como en otras épocas lo fueron el comercio, la industria, el Estado” (Pérez Lindo, 2016a: 102).

El Modo 3 no suprime las funciones del Modo 1 y del Modo 2, sino que las resignifica en un nuevo proceso donde se juega el desarrollo global, la defensa del medio ambiente, la democratización del acceso al conocimiento, las luchas contra la pobreza y la desigualdad (Pérez Lindo, 2016a: 75-76).

Para Pérez Lindo, en la medida en que crece la matrícula universitaria se produce un fenómeno inverso y negativo: “crece el índice de desaprovechamiento de los recursos humanos altamente calificados... sobran abogados y falta justicia, sobran arquitectos y faltan viviendas, sobran médicos y falta atención sanitaria”. Así, la “superación de estos problemas requeriría instalar un modelo con uso intensivo del conocimiento en la economía, el Estado y en la sociedad” (Pérez Lindo, 2016a: 76).

Implementar lo que Pérez Lindo (2016b) ha llamado una “universidad sudamericana, inteligente y solidaria”, requiere un consenso estratégico para el desarrollo de un modelo social y cognitivo intensivo en conocimiento, traducido en políticas del conocimiento que movilicen a la sociedad civil, al Estado y a los centros académicos a través de “consorcios multilaterales”, entre otras líneas de trabajo.

REFLEXIONES FINALES

La reforma universitaria de Córdoba materializó un proceso de transformación que se venía cumpliendo en varios países de la región y que expresaba el surgimiento de un nuevo indigenismo, simultáneamente con el despertar

de una conciencia de unidad hispanoamericana, tras la guerra hispano-estadounidense. Los viejos regímenes políticos, basados en los núcleos dominantes de las “polis oligárquicas”, fueron vencidos por movimientos políticos de las clases medias, que expresaban una nueva cartografía demográfica y social y que levantaban programas de modernización. Asimismo, derivada del choque identitario que representaba el expansionismo estadounidense en México, el Caribe y el Pacífico, y del arielismo, surgió una nueva perspectiva de unidad hispanoamericana.

El movimiento reformista de algún modo está en el cruce de camino de estos procesos culturales y sociopolíticos. La reforma de Córdoba es, ante todo, fuertemente simbólica. Expresa un movimiento y un legado, aunque no es posible sostener a la reforma de Córdoba como mito:

Respecto al apoyo de los movimientos democratizadores ya señalamos los enfrentamientos con dos presidentes legítimos y populares como Yrigoyen y Perón. En la actualidad, y esto ha sido notorio en la reunión de la CRES 2018, se vieron pocos signos de solidaridad con estudiantes universitarios de Venezuela y Nicaragua, que han sido asesinados o encarcelados por sus respectivos gobiernos. Al mismo tiempo que debemos relativizar el impacto de la Reforma de 1918 en la renovación de las universidades latinoamericanas también debemos resaltar que algunas de sus propuestas siguen siendo válidas para superar prácticas obsoletas. En muchos casos el régimen de concursos para la renovación de profesores se ha convertido en un rito para conservar a los que detentan las cátedras. La propuesta de Cátedras Libres ha sido muy poco aprovechada y resistida por autoridades universitarias. La participación de los graduados en el gobierno universitario no ha servido para conectar a las universidades con el mercado profesional y las demandas sociales. Casi siempre ha servido para representar el punto de vista de

los colegios profesionales o de alguna facción política. El régimen del cogobierno estudiantil tenía como propósito brindar a los estudiantes la posibilidad de control y de gestión de la universidad. En la mayoría de los casos los delegados estudiantiles y de graduados no se preocupan por aprender a gestionar las universidades públicas, sino a operar en nombre de agrupaciones o partidos políticos contribuyendo a crear un sistema clientelístico de gobierno. Relatar esto se vuelve políticamente incorrecto en medio de la celebración del Centenario de la Reforma. En Córdoba, durante la primera quincena de junio se multiplicaron los discursos celebratorios y panegíricos de la Reforma. Se ha construido sin duda un mito al cual se atribuyen efectos aún en países como Brasil donde las universidades no conocieron la difusión de dicho movimiento (Pérez Lindo, 2018: 4).

En función del legado cordobés, la universidad es una institución ligada estrechamente al cambio social y a la modificación de estructuras de opresión social. La modernización en curso en las primeras décadas del siglo XX se expresó en una institución en que la juventud constituía un actor dinámico, que requería eliminar los resabios de la universidad colonial y su tradicionalismo. La educación superior comenzaba a vincularse estructuralmente a nuevos actores y agendas, ligados primero a la modernización y más tarde, en la segunda posguerra, a la idea de desarrollo.

Actualmente la región latinoamericana y caribeña y sus subregiones necesitan una estrategia que sólo la alianza entre Estados, sociedad civil y universidades está en condiciones de articular. Una universidad concebida por el Estado sólo como un servicio público está condenada a la burocratización; una universidad ligada solamente a la sociedad civil expresará espontaneísmo y creatividad, pero reproducirá también las asimetrías de los mercados y las estructuras de dominación social y cultural vigentes. Una universidad sólo

concebida por la universidad se expone a sufrir ambas carencias.

Se requiere un proyecto geopolítico de convergencia en la educación superior, constituido a partir de redes públicas y privadas, universitarias y estatales, a fin de ubicar a América Latina y el Caribe en la geopolítica global del conocimiento y de dar cuenta de los grandes problemas regionales compartidos. Reformular la relación con el conocimiento es la piedra de toque de la transformación necesaria.

Durante el periodo que transcurre entre la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en La Habana, en 1998, y la más recientemente celebrada en Córdoba —CRES 2018—, pasando por la de Cartagena de Indias en 2008, la educación superior ha registrado transformaciones decisivas: la matrícula continuó expandiéndose; algunos de los proveedores privados se cartelizaron y globalizaron; la investigación y desarrollo sigue siendo una función secundaria, cultivada por algunas grandes universidades públicas y otros centros de aprendizaje y conocimiento; el *brain drain* continúa siendo una amenaza, así como también se carece de los fondos disponibles para volver a los sistemas educativos del Sur centros de atracción.

A mediados de los años 1990, la región asistía al auge de una ola de nuevo regionalismo que renovaba los organismos y los procesos de integración. En ocasión de la CRES 2008, el regionalismo de los 1990, de corte liberal había sido sustituido en parte por un regionalismo poshegemónico. Al culminar la CRES 2018, el regionalismo y el multilateralismo se encuentran en crisis, amenazados por una perspectiva proteccionista alentada desde los Estados Unidos, antiguo campeón del libre comercio, y por un cambio de ciclo político que trae consigo nuevos fenómenos culturales, como la intensificación de las migraciones internacionales, la xenofobia, la consolidación del poder político del narcotráfico y la reacción social violenta frente a la fragmentación.

En 1998, la educación superior recién exploraba por primera vez la Internet; mientras

que en 2018 la sociedad del conocimiento se difunde no sólo por medio de computadoras personales, sino por medio de teléfonos celulares de empleo generalizado, mientras una nueva revolución tecnológica augura la generalización de la robótica, la impresión en 3D, las nanotecnologías y nuevos avances biotecnológicos y genéticos y en inteligencia artificial.

Un emergente multipolarismo muestra audaces esfuerzos interregionales que rediseñan la geopolítica del conocimiento. Periférica durante el auge del imperialismo, China lidera el esfuerzo por crear lo que tal vez sea la más ambiciosa iniciativa de cooperación internacional: la Iniciativa de la Franja y la Ruta. Los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), entre otros países en desarrollo, expanden su participación en las bases de datos de producción científica.

En los últimos 15 años, América Latina se insertó a nivel mundial como proveedora de materias primas del Asia Pacífico, y obtuvo una apreciable reducción de la pobreza y la indigencia. Sin embargo, se renovaron los desafíos de la preservación de los recursos naturales (agua, minerales estratégicos, biodiversidad) y de reducción de la violencia y la corrupción, así como la de consolidar la calidad de las instituciones y garantizar el estado de derecho.

Podemos concluir que, hipotéticamente, el desarrollo histórico, político y cultural de la universidad latinoamericana y caribeña se verificó a partir de tres lógicas:

La lógica de la articulación con la estructura y las necesidades del Estado y su adecuación a los fundamentos socioculturales vigentes se expresó en los periodos ibérico, de la Ilustración, de la industrialización y de la modernización (al que pertenece la reforma de Córdoba) y de la universidad nueva.

La lógica de su funcionalidad relativa con el modelo de inserción internacional en curso se afirmó en el periodo de la universidad nueva y de las transformaciones contemporáneas:

el viejo regionalismo de los sesenta, el nuevo regionalismo de los noventa, el regionalismo post hegemónico de los 2000 y el mega regionalismo de la última década.

La lógica marcada por el tipo de relación establecida entre el conocimiento y la transformación social, finalmente, se afirma en el actual periodo de transformaciones globales.

Estas lógicas han prevalecido relativamente y se han combinado entre sí para ofrecer configuraciones diversas de funcionalidad sociopolítica, de integración y convergencia regional y, finalmente, de centralidad, o no, del conocimiento ya disponible o en capacidad de creación.

Cohesión social, funcionalidad geopolítica y relación con el conocimiento constituyen las variables críticas. Las agendas y discursos sobre la educación superior han priorizado la equidad y la cohesión (en el caso de las universidades), la articulación con el mercado (en el caso del Banco Mundial), y la articulación con el desarrollo, en el caso de la UNESCO o el BID. Se requiere, por tanto, recuperar las dimensiones de la integración y de la centralidad del conocimiento.

Las redes académicas latinoamericanas (en especial en el campo de estudios de la educación superior comparada y la internacionalización) y su contribución al conocimiento, pueden ser recursos clave en el desarrollo de estrategias capaces de potenciar la movilidad intrarregional de estudiantes, profesores, investigadores y gestores, a través de diversos medios, como los acuerdos de confianza mutua entre instituciones.

La universidad latinoamericana no puede postergar su aporte decisivo a la elaboración de políticas públicas que promuevan una estrategia integral respecto a la propiedad intelectual y la protección del conocimiento endógeno, así como de las patentes generadas por la región (y no sólo por los Estados nacionales por separado).

Debe construirse un espacio continental de coordinación y convergencia universitarias —rol que la CRES 2008 había atribuido al programa ENLACES—, capaz de conectar las perspectivas, los problemas y las soluciones científico-técnicas e innovadoras en una clave regional.

En una década, 2008-2018, caracterizada por un notable incremento de las economías y de la prosperidad de los países de la región, la gran estrategia regional de convergencia universitaria, el programa ENLACES prácticamente desapareció de la agenda efectiva de la educación superior y fue sustituida por una sucesión de reuniones internacionales sin consecuencias apreciables.

La perspectiva del Estado nacional como instancia central y referencial casi exclusiva —acompañada de un latinoamericanismo retórico y poco efectivo (del que, nuevamente, ENLACES es un buen ejemplo)— constituye hoy un paradigma-freno. Disimulada por una épica soberanista, subyace la incapacidad para diseñar y construir un proceso de articulación genuinamente regional, que aproveche el hasta ayer relativamente beneficioso aislamiento geopolítico de la región, para potenciar su desarrollo científico-tecnológico e innovador.

Es frecuente afirmar en el ámbito universitario latinoamericano, como una especie de “santo y seña”, que la educación superior es un derecho personal y social, y un deber del Estado; y que debemos preservar ese derecho de las pretensiones fenicias de algunos actores. Pero este santo y seña es sólo eso, un reconocimiento de la puerta de acceso al conocimiento socialmente distribuido, potente y articulado a las necesidades de la región. Luego del santo y seña debe existir un discurso y una práctica constructivas, que cimenten un futuro de desarrollo autónomo.

Para ello se requiere la convergencia —real, efectiva— de las principales redes universitarias de la región (Unión de Universidades Grupo de Montevideo, UDUAL; Centro Interuniversitario de Desarrollo Académico, CINDA; Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, AUGM; Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología, RICyT; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO) en articulación con los espacios de integración (MERCOSUR, Alianza del Pacífico, Sistema de Integración Centro Americano, SICA), con los gobiernos y con las agencias internacionales (CEPAL, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos, OEI) para dotar al conjunto con recursos adecuados y asignar responsabilidades ejecutivas concretas.

Se requiere también potenciar los organismos clave para un diseño regional (como la Corporación Andina de Fomento-Banco de Desarrollo de América Latina, y otros bancos nacionales de desarrollo); articular nuestros centros estratégicos de aprendizaje e investigación, y asegurar la movilidad académica intrarregional; diseñar políticas del conocimiento compartidas y convergentes que promuevan, en los niveles requeridos, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación a partir de un piso de 0.5 por ciento del producto interno bruto en investigación y desarrollo (tendiendo al 1 por ciento del PBI en los países de mayor escala y desarrollo relativo). Se requiere, finalmente, diseñar una internacionalización solidaria en los espacios regionales o globales, al servicio de una renovada utopía humanista y kantiana, hoy asediada por múltiples amenazas.

Son éstos algunos de los elementos pendientes que configuran la “revolución inconclusa” en las universidades de América Latina.

REFERENCIAS

- ALTBACH, Philip G. (1992), "Introduction to the Transaction Edition", a Joseph Ben David, *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New Jersey, Library of Congress, pp. vii-xv.
- BEN DAVID, Joseph (1992), *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New Jersey, Library of Congress.
- BEN DAVID, Joseph y Teresa A. Sullivan (1975), "Sociology of Science", en *Annual Review of Sociology*, vol. 1, pp. 203-222.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homus academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BRUNNER, José Joaquín (1990), *La educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO/Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, José Joaquín (1994), "Presentación. Estado y educación superior en América Latina", en Guy Neave y Frans A. Van Vught (comps.) (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa, pp. 11-41.
- BUCHBINDER, Pablo (2008), *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CLARK, Burton (1995), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Iberoamericana.
- CLARK, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational pathways of transformation*, Oxford, International Association of Universities (AIU) and Elsevier Sciences Limited.
- CRES (2018), "Declaración", III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba (Argentina), 14 de junio de 2018, en: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- DE Witt, Hans (2011), *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment: Towards a European Certificate. Trends, issues, and challenges in internationalisation of higher education*, Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam, pp. 39-44.
- FERREIRA de Oliveira, João, Luiz Fernandes Dourado y Escasto Fortes Mendonca (2011), "Universidade de Brasília: da Universidade idealizada a 'Universidade modernizada'", en Marília Morisini (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 113-132.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2010), *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*, Caracas, IESALC/bid&co.editor.
- HAUG, Guy (2016), "La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea", *La Cuestión Universitaria*, núm. 6, pp. 20-29, en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2017), *La reforma universitaria*, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109083911/22mariate.pdf> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- MARTÍNEZ Larrechea, Enrique y Adriana Chiancone (2013), "Hacia una nueva estrategia de integración educativa", *Revista Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo Interdisciplinario de Educación Superior - NEIES*, núm. 2, en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5701/6914> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MELGAR Bao, Ricardo (2013), "Las universidades populares en América Latina 1910-1925", *Pacarina del Sur*, vol. 4, núm. 15, pp. 1-16.
- METHOL Ferré, Alberto (1968), "De Víctor Raúl a Fidel, en el epicentro de Córdoba", en: <http://www.metholferre.com/obras/articulos/capitulos/detalle.php?id=193> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- METHOL Ferré, Alberto (2002), "Grupo de Reflexão Prospectiva sobre o Mercosul", Brasília, Ministerio de Relaciones Exteriores/Fundação Alexandre de Gusmao, pp. 147-154, en: http://funag.gov.br/biblioteca/download/82-Grupo_de_Reflexao_Prospectiva_Sobre_o_Mercosul.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MORIN, Edgar (2001), "De la reforma universitaria", *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 1, núm. 2, en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/275/De%20la%20reforma%20universitaria.pdf?sequence=1> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- MORISINI, Marília Costa (org. general) (2011), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP.
- MOROSINI, Marília y Maria Estela Pais de Franco (2011), "UFRGS: Da 'Universidade Técnica' a Universidade Inovadora", en Marília Morisini (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 81-96.
- NEAVE, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- NEAVE, Guy y Frans A. Van Vught (comps.) (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa.

- PÉREZ Lindo, Augusto (2016a), “El modo 3 de producción de conocimientos: las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur”, *Integración y Conocimiento*, vol. 2, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15727/15557> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- PÉREZ Lindo, Augusto (2016b), “La idea de una universidad sudamericana para el desarrollo inteligente y solidario”, *Revista de Educación Superior del Sur Global*, núm. 1, enero-junio, pp. 133-143, en: <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/issue/view/3> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- PÉREZ Lindo, Augusto (2018), “Notas Marginales sobre el Centenario de la Reforma Universitaria y la CRES 2018”, *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, núm. 5. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.25087/resur5a6>
- RIBEIRO, Darcy (1968), *La universidad latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.
- RIBEIRO, Darcy (1992), *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- RODÓ, José Enrique (2000), *Ariel*, Montevideo, MEC.
- SCHWARTZMAN, Simon (2008), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica. Experiencias exitosas de centros de investigación*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- SGUISSARDI, Victor (2006), “Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. A universidade no Brasil: concepções e modelos”, en Marília Morosini Costa (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 275-290.
- TEICHLER, Ulrich (2006), *Reforma de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparado*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TERRONES Negrete, Eudoro (2009, 13 de enero), “Universidad Popular González Prada”, en: <http://eudoroterrones.blogspot.com/2009/01/universidad-popular-gonzalez-prada.html> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- VALER Bellota, Pável H. (2013, 26 de marzo), “UNSAAC, 321 años. La Reforma Universitaria de 1909, aciertos y crisis actual”, *Derecho y Cultura*, en: <http://pavelvaler.blogspot.com.uy/2013/03/unsaac-321-anos-la-reforma.html> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- VESSURI, Hebe (coord.) (2006), *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO.

D O C U M E N T O S



Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá*

ANNE TAN-CHOI | VICTORIA L. TINIO | DANTE CASTILLO-CANALES
CHER PING LIM | JUSTIN G. MODESTO

Más del 91 por ciento de la población estudiantil mundial se ha visto afectada por el cierre de escuelas debido a la pandemia de COVID-19, según la UNESCO.

¿Cómo pueden los sistemas educativos nacionales garantizar que todos los estudiantes tengan igual acceso a una educación de calidad durante esta crisis sin precedentes?

El papel fundamental que juegan los docentes:

- Ayudar a los estudiantes a hacer frente a las incertidumbres causadas por la pandemia.
- Involucrar a los estudiantes para seguir aprendiendo incluso cuando el normal funcionamiento de las escuelas está interrumpido.

Esta guía es para los docentes que:

- Deben seguir apoyando a sus estudiantes mientras el acceso presencial a las escuelas esté total o parcialmente restringido.
- Pueden involucrar a sus estudiantes en alguna forma de aprendizaje a distancia.

OBJETIVO

Orientar la toma de decisiones para una rápida puesta en marcha y continuidad del aprendizaje.

Esta Guía no pretende sustituir ninguna orientación oficial de autoridades gubernamentales nacionales o locales.

PRINCIPIOS DE ACCIÓN

1. No hacer daño. Mientras los docentes de todo el mundo tratan de mitigar posibles pérdidas de aprendizaje debidas a las interrupciones en la escuela, la seguridad y el bienestar de los estudiantes debe ser lo más importante. Los intentos de impartir el plan de estudios en forma remota no deberían crear más estrés y ansiedad para los estudiantes y sus familias.
2. Ser realista. Los docentes deben tener expectativas realistas sobre lo que se puede lograr en forma remota y aplicar su juicio profesional para evaluar las consecuencias de sus planes.

Tres tareas clave en el diseño e implementación del aprendizaje remoto

DOI:<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60162>

* Reproducimos aquí una guía para la enseñanza y el aprendizaje remoto elaborada por la Coalición para el Desarrollo Profesional Docente como apoyo a las profesoras y los profesores que, por la cuarentena debido a la COVID-19, han tenido que incorporar el trabajo a distancia con sus alumnos. Referencia: Anne Tan-Choi, Victoria L. Tinio, Dante Castillo-Canales, Cher Ping Lim y Justin G. Modesto (trad. del inglés por Denise Tarud y Dante Castillo-Canales) (2020), *Guía docente para el aprendizaje remoto durante el periodo de cierre de escuelas y más allá*, Quezon City (Filipinas), Foundation for Information Technology Education and Development, en: https://www.summaedu.org/wp-content/uploads/2020/06/TPD_Distance-and-Online-Teaching-Support_Espanol.pdf. Publicación realizada gracias al apoyo de la International Development Research Centre (IDRC).

1. Qué enseñar: contenido
2. A quiénes: perfil de los estudiantes, situación y necesidades actuales
3. Cómo enseñar: diseño e implementación del aprendizaje

QUÉ ENSEÑAR: EL CONTENIDO QUE SE ENSEÑARÁ

Coordinación con los líderes o directivos educativos

Alinee con sus directivos educativos el contenido más apropiado a abordar. Asegúrese de estar al tanto de cualquier cambio en el plan de estudios, política o norma.

Pregúntese

- ¿Han dado nuestros líderes o directivos educativos alguna orientación oficial sobre lo que debería enseñar? ¿Cómo lo averiguo?
- ¿Cómo me mantengo al tanto de cualquier cambio en las orientaciones de mis superiores? ¿Se están utilizando canales formales o informales? ¿Hay alguna reunión a la que deba asistir o grupos de discusión en los que deba participar?
- ¿Qué están haciendo otros docentes? ¿Hay alguna discusión en curso? ¿Debería unirme? ¿Cómo?
- En ausencia de una orientación oficial clara, ¿cuánta autonomía tengo para decidir qué enseñar? ¿Dónde puedo buscar asesoramiento, asistencia y apoyo?

Revisión del currículum

Siguiendo las directivas del gobierno, y dependiendo de los recursos disponibles para usted y sus estudiantes, se podría esperar que usted:

- a) complete el plan de estudios estándar tanto como sea posible,
- b) aborde sólo los conocimientos y habilidades centrales, o
- c) se centre en el contenido y las actividades que ayudarán a los estudiantes a hacer frente a la crisis actual.

Haga un balance de sus prioridades.

Pregúntese

- ¿Se espera que entregue el plan de estudios completo, que aborde sólo los conocimientos y habilidades básicas, o que me concentre más en el bienestar de mis estudiantes?
- Para cualquiera de estos escenarios, ¿hay lineamientos o recomendaciones oficiales que deba seguir? ¿Existen recursos recomendados? Si no hay lineamientos o recomendaciones, ¿a quién busco para pedir ayuda?
- ¿Por dónde debería empezar? ¿Necesito repasar algún contenido previamente aprendido con mi clase? ¿Hay alguna habilidad que necesite ser reforzada primero?

A QUIÉNES

Perfil de los estudiantes, situación y necesidades actuales

Perfil de los estudiantes

Tener un conocimiento profundo de sus estudiantes y de cómo ellos aprenden le ayudará a diseñar mejor la experiencia de aprendizaje remoto.

Revise lo que sabe de sus estudiantes: sus conocimientos, habilidades, hábitos e intereses, sus fortalezas y desafíos.

Pregúntese

- ¿Cuáles de mis estudiantes estaban manejando bien su trabajo escolar antes de que cerraran las escuelas? ¿Cuáles mostraban más dificultad? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias de enseñanza y actividades de aprendizaje han funcionado mejor con mis estudiantes? ¿Qué estrategias de diferenciación o personalización han sido las más efectivas?
- ¿Cuáles de mis estudiantes pueden trabajar de forma independiente? ¿Quién

necesitará más orientación y apoyo para estudiar en forma remota?

- ¿Cuáles de mis estudiantes se sienten cómodos usando tecnología? ¿Quién necesitará más ayuda?
- ¿Cuál de mis estudiantes puede ayudar a sus compañeros con las actividades de aprendizaje? ¿Con la tecnología?

Situación y necesidades actuales de los estudiantes

Conocer el ambiente del hogar y la condición psicosocial de sus estudiantes le ayudará a establecer metas realistas para su aprendizaje.

Pregúntese

- ¿Dónde están mis estudiantes? ¿Qué tipo de ambiente tienen en casa? ¿Están a salvo? ¿Se están atendiendo adecuadamente sus necesidades básicas?
- ¿Cuál es su estado mental y emocional? ¿Están ansiosos o asustados? ¿Tienen una fuerte red de apoyo en el hogar o en su comunidad?
- ¿Tienen acceso a tecnología para el aprendizaje remoto? ¿Qué tipo, con qué frecuencia, por cuánto tiempo y a qué costo? ¿Cómo accederán a los materiales de aprendizaje? ¿Cómo nos comunicaremos entre nosotros? ¿Quién necesitará más ayuda en cuanto al acceso?
- ¿Pueden sus padres u otros en su hogar ayudarles con su trabajo escolar? ¿Qué estudiantes necesitarán más orientación y apoyo de mi parte?

Apoyo familiar

Los padres, madres y/o cuidadores(as) desempeñarán sin duda un papel importante para ayudar a los estudiantes a tener éxito en el aprendizaje remoto. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no son docentes capacitados y que se les está pidiendo que asuman una tarea desafiante al mismo tiempo que se enfrentan a otras presiones y demandas en el

hogar. Necesitarán mucha guía y estímulo de usted también.

Pregúntese

- ¿Qué debería pedirles a padres, madres y cuidadores(as) que hagan? ¿Cuáles son sus capacidades? ¿Cómo me aseguro de que las tareas que les asigno estén dentro de sus capacidades?
- ¿Cómo manejaré las expectativas? ¿Qué recomendaciones y directrices debo proporcionar a padres, madres y/o cuidadores(as) al principio? ¿Qué recursos y herramientas debo proporcionarles en todo momento?
- ¿Cómo nos comunicaremos? ¿Cómo nos daremos retroalimentación mutua? ¿Con qué frecuencia?
- ¿Cómo los apoyo? ¿Cómo los animo y los mantengo motivados?

CÓMO ENSEÑAR: DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DEL APRENDIZAJE REMOTO

Autoevaluación del docente

Pasar de la enseñanza y aprendizaje presencial al aprendizaje remoto en medio de esta crisis, con poca experiencia o preparación previa, será un gran desafío para los docentes. Ahora más que nunca, los docentes deben ser *creativos y flexibles* y mantenerse fieles a los principios de la *buen enseñanza* y el *aprendizaje inclusivo*.

Construya sobre sus fortalezas personales y profesionales, reconozca sus desafíos y enfrentelos, y acérquese a sus compañeras y compañeros docentes y a los líderes y directivos educativos para obtener ayuda y orientación.

Pregúntese

- ¿Cómo ha cambiado mi rol docente como resultado del cierre de escuelas? ¿Estoy preparado para asumir este rol en evolución— física, intelectual, mental y emocionalmente? ¿Tengo aprensiones o temores sobre la enseñanza re-

mota? ¿Qué puedo hacer para sentirme más capaz de aceptar este desafío?

- ¿Qué tecnología y recursos están disponibles para mí? ¿Me siento cómodo usándolos? ¿Cómo puedo tener más acceso a lo que necesito?
- ¿Necesito capacitación adicional para la enseñanza remota? ¿Qué tipo y cómo la consigo? ¿Qué herramientas y recursos tengo que crear o preparar y cuánto tiempo tengo para estar listo? ¿Cómo priorizaré mis tareas?

Apoyo al docente

Enseñar en forma remota no es ni fácil ni deseable, y usted no tiene que hacerlo solo. Encuentre el apoyo que necesita:

- Apoyo profesional
- Apoyo emocional
- Apoyo técnico

Pregúntese

- ¿Qué tipo de apoyo necesito?
- ¿Hay algún canal oficial de apoyo a los docentes como líneas telefónicas de ayuda, servicios de asistencia o grupos de ayuda en línea? ¿Dónde puedo obtener información sobre ellos?
- ¿Hay algún grupo de apoyo informal del que deba saber? ¿Los docentes de mi escuela se están organizando? ¿Cómo lo averiguo?
- ¿Debería formar mi propio grupo de apoyo con docentes de mi escuela o de otras escuelas? ¿Cómo puedo llegar a ellos?

Recursos para la enseñanza

Al pasar del aprendizaje presencial al aprendizaje remoto, piense en cómo necesita adaptar sus estrategias y materiales. Un factor importante a considerar es qué recursos están disponibles para usted y sus estudiantes.

Pregúntese

- ¿Qué tecnologías, plataformas, herramientas y recursos están a mi disposición y la de mis estudiantes - impresos, audio y radio, video y TV, basados en computadores, en Internet y a través del teléfono?
 - ¿Cuál de estos puede ser usado por todos o la mayoría de mis estudiantes? ¿Cuáles son los más fáciles de usar en cuanto a comunicación, instrucción directa, discusión, intercambio de trabajos y evaluación?
 - ¿Cuál de mis estudiantes no tiene acceso a un teléfono? ¿Un computador? ¿A Internet?
- ¿Qué materiales de enseñanza y aprendizaje puedo adaptar para facilitar el aprendizaje remoto? ¿Hay recursos educativos abiertos que pueda utilizar? ¿Cómo sé cuáles son de buena calidad y de acceso seguro?

Estructurando y planificando el aprendizaje

La forma de estructurar el proceso de aprendizaje remoto depende de lo que usted está enseñando, a quién le está enseñando y de sus propias capacidades y recursos disponibles. Considere esto cuando trabaje en el diseño de la experiencia de aprendizaje remoto.

Escenario A: Lecciones completas y estructuradas siguiendo el currículum estándar

Escenario B: Lecciones completas y estructuradas centradas solo en conocimientos y habilidades fundamentales

Escenario C: Contenido y actividades de aprendizaje seleccionados para ayudar a los estudiantes a hacer frente a la crisis actual

Escenarios A y B: lecciones completas y estructuradas

Usted tendrá que rehacer sus sesiones de clases presenciales para adecuarlas al aprendizaje remoto.

Pregúntese

- *Sobre ofrecer una clase remota.* ¿De qué duración y qué tan frecuentes deben ser nuestras clases? ¿Cómo nos comunicamos entre nosotros? ¿Es el costo una consideración? ¿Trabajamos sincrónicamente (al mismo tiempo) o asincrónicamente (no al mismo tiempo) o una mezcla de ambas modalidades?
- *Sobre la didáctica y los recursos.* ¿Necesito modificar mis clases y presentaciones? ¿Qué otros materiales necesito adaptar o desarrollar?
- *Sobre las actividades y tareas.* ¿Necesito simplificar las actividades usadas regularmente o crear nuevas para que mis estudiantes las realicen por sí mismos o con la ayuda de sus padres, madres y/o cuidadores? ¿Cuál es la mejor manera de fomentar el sentido de apropiación del proceso de aprendizaje a través de la auto-regulación, el descubrimiento, la investigación y la colaboración? ¿Cuánto tiempo les daré para cada actividad? ¿Trabajarán individualmente o en grupo?
- *Sobre la facilitación.* ¿Cómo puedo orientar a mis estudiantes mientras trabajan? ¿Lo haré de forma individual, en pequeños grupos o a toda la clase? ¿Qué tareas asignaré a los padres, madres y/o a los cuidadores? y ¿cómo puedo trabajar eficazmente con ellos para que sus hijos(as) participen y progresen en su aprendizaje?
- *Sobre el bienestar psicosocial.* ¿Cómo apoyo a mis estudiantes psicológica y emocionalmente mientras asumen el reto del aprendizaje remoto? ¿Cuánto trabajo debo darles? ¿Cómo equilibrio

su bienestar psicosocial con las exigencias del plan de estudios? ¿Cómo trabajo con sus padres, madres y/o cuidadores para lograr este equilibrio? ¿Qué recursos y herramientas puedo ofrecerles para ayudarles a sobrellevar mejor la situación? ¿Qué medidas debo tomar especialmente para los que están con dificultades?

- *Sobre la inclusión.* ¿Cómo me aseguro que todos mis estudiantes puedan participar del proceso de aprendizaje remoto? ¿Tengo estudiantes con acceso limitado o sin acceso a Internet o a teléfonos? De ser así,
 - ¿Cómo me comunico con ellos? ¿Con qué frecuencia? ¿Qué otra alternativa de instrucción directa, recursos, actividades y evaluaciones necesito preparar para ellos? ¿Cómo facilitaré su aprendizaje, los apoyaré psicológica y emocionalmente, y me mantendré al tanto de su progreso?
 - ¿Qué arreglos y ajustes alternativos tendré que hacer para la inclusión de los y las estudiantes con el equipo directivo de mi escuela? ¿Con sus padres, madres y/o cuidadores?

Escenario C: selección de contenidos y actividades fundamentales para el aprendizaje

Reflexione sobre las mismas preguntas que en los Escenarios A y B, teniendo en cuenta que su objetivo principal es apoyar a sus estudiantes durante la crisis actual.

Pregúntese

- ¿Cómo discuto y reflexiono sobre la crisis actual con mis estudiantes de manera que les ayude a lidiar de mejor manera con la confusión, ansiedad o miedo causado por la pandemia?
- ¿Qué recursos, herramientas y actividades apropiados para su nivel de desarrollo puedo ofrecerles que les permitan

comprender mejor la crisis, les ayuden a lograr una sensación de normalidad y rutina y les hagan sentirse a salvo?

- ¿Cuánto trabajo puedo darles y a qué ritmo debo hacerlo sin crearles más estrés a ellos y a sus familias?
- ¿Cuál es la mejor manera de trabajar con sus padres, madres y/o cuidadores para lograr estos objetivos?
- ¿Qué tengo que hacer para prepararme mejor y estar centrado, receptivo y apoyar a tiempo a mis estudiantes?

Apoyo y retroalimentación a mis estudiantes

Planifique y ejecute *tareas de apoyo* en cada fase.

Antes: aclarar el sentido y objetivo de las tareas y gestionar las expectativas

Durante:

- dar seguimiento al progreso de los aprendizajes
- ofrecer retroalimentación y apoyo continuos

Después: desarrollar procesos de evaluación sumativa y formativa con foco en la retroalimentación del aprendizaje sobre el aprendizaje

Pregúntese

- ¿Cómo puedo apoyar mejor el aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué tipo de acompañamiento y andamiaje debo dar a mis estudiantes para guiarlos a través de las diversas tareas de aprendizaje?
- ¿Qué canales de comunicación debo utilizar? ¿A qué herramientas puedo sacar provecho para que mis estudiantes obtengan una retroalimentación oportuna de mí?
- ¿Cómo los apoyo psicológica y emocionalmente? ¿Qué puedo hacer para mantenerlos comprometidos y motivados para aprender? ¿Cómo los ayudo a lidiar con sus ansiedades y temores?

- ¿Cómo animo a mis estudiantes a que aprendan y se apoyen mutuamente con sus compañeros(as)?

Evaluación

Las evaluaciones deben planificarse e integrarse en las actividades de enseñanza y aprendizaje. Esto le permitirá facilitar el progreso del aprendizaje de sus estudiantes. A su vez, ayudará a sus estudiantes a manejar su propio aprendizaje. También tendrá que pensar en cómo evaluará los resultados del proceso.

En última instancia, los métodos de evaluación que utilice dependerán de sus objetivos de aprendizaje.

Encuentre un buen equilibrio entre lo que es efectivo y lo que es factible de hacer en forma remota.

Pregúntese

Evaluación formativa. ¿Cómo superviso, evalúo y facilito en forma remota el progreso del aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué tareas puedo incluir en las actividades de aprendizaje que me permitan hacer esto? ¿Qué herramientas puedo usar para dar a mis estudiantes una retroalimentación regular y mantener su trabajo alineado con los objetivos de aprendizaje? ¿Qué tareas puedo darles para que reflexionen sobre lo que están aprendiendo y nos comuniquen estas ideas a sus compañeros, compañeras y a mí?

Evaluación sumativa. ¿Cómo evalúo en forma remota los resultados del aprendizaje de mis estudiantes? ¿Qué instrumentos de evaluación sumativa puedo utilizar? ¿Cuáles son las ventajas y desventajas de usar estas herramientas?

¡Mucho éxito y vamos adelante, docentes!

Recuerde, la tecnología es sólo una herramienta. Es su compromiso, creatividad y cuidado lo que marcará la diferencia en la experiencia de aprendizaje remoto de sus estudiantes.

R E S E Ñ A S



Ethnography and Education Policy

A Critical Analysis of Normalcy and Difference in Schools

Claudia Matus (editora), Nueva York, Springer, 2019

Loreto Abarzúa*

En los últimos diez años hemos podido observar cómo los estudios sobre inclusión en educación han suscitado mayor interés en investigadores, pero esto es especialmente cierto en Chile después de la promulgación de la Ley de Inclusión Escolar en 2015. Esta ley contempla el valor de la diversidad y la inclusión en las escuelas desde una perspectiva de no discriminación arbitraria de los estudiantes y sus familias, lo que ha impulsado a diversos actores del sistema a adecuarse a su normativa y, por tanto, a revisar su significancia y efectos en las comunidades y en las políticas públicas.

Muchos autores se han preguntado sobre qué es la inclusión y qué implica en la educación, con un especial foco en la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales, de condiciones socioeconómicas vulnerables, o desde una perspectiva cultural (Armijo-Cabrera, 2018). En este contexto, la posición tradicional de la inclusión comprende una visión de un escenario binario en que se encuentra lo normal y lo otro, y es eso “otro” lo que es necesario tolerar e incluir dentro de lo “normal”. Las voces disidentes de esta visión no son nuevas, y han advertido acerca de cómo de esta forma se invisibiliza la discriminación hacia ciertos grupos al no preguntarse acerca de lo que se considera normal y así impulsar el discurso de la tolerancia, donde cada grupo mantiene su estatus incuestionable con la consecuente hegemonía de algunos de ellos sobre los demás (Davis, 1995; Kumashiro, 2000; Pérez de Lara, 2001).

Los estudios sobre normalidad y diferencia que Claudia Matus ha estado llevando a cabo en Chile se inscriben en este último paradigma, y son una perspectiva fundamental para la comprensión de la inclusión en el país; esta perspectiva cambia el foco de la discusión sobre inclusión desde el discurso tradicional, donde lo diferente es lo “otro” que es necesario incluir a través de la tolerancia, hacia el cuestionamiento acerca de lo que consideramos normal, algo profundamente arraigado en nuestras historias y en nuestras experiencias. Este libro es un heredero natural del conjunto de estudios previos que Matus ha realizado en esta área (Matus y Haye, 2015; Matus e Infante, 2011; Matus y Rojas, 2015),

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.60042>

* Estudiante del Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). Esta reseña se realizó con el apoyo de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo, Programa de Becas, Beca de Doctorado 21201743. CE: lnabarzua@uc.cl

esta vez al mirar directamente la etnografía como método de investigación que nos permite observar y cuestionar la diferencia y normalidad en contextos educativos.

Este libro se publicó con la intención de problematizar críticamente las políticas educativas con respecto a diversidad e inclusión y las investigaciones que se utilizan como base para esas políticas, ya que la editora ve en estas últimas una oportunidad para cuestionar las desigualdades. Desde aquí, Matus nos invita a buscar nuevas prácticas investigativas para hacer frente al problema de la desigualdad, ya que, si bien ha sido mostrado frecuentemente en diversas investigaciones, es innegable que también persiste en la investigación en sí misma, ya que no existe un cuestionamiento sobre cómo se han construido socialmente las clasificaciones de grupos de personas que han sido históricamente reconocidas como “lo otro”.

Es indudable el aporte que este libro representa en términos metodológicos para los estudios en educación —colonizados principalmente por la investigación cuantitativa—, al mostrar el valor transformativo que pueden tener los estudios etnográficos en la comprensión de la diversidad. No es coincidencia que este libro llega poco después de la publicación, en 2018, del libro *Lo cotidiano en la escuela. 40 años de etnografía en Chile*, editado por Jenny Assael y Andrea Valdivia, en el cual se intenta relevar la importancia de la etnografía como método de investigación en educación, ya que hasta el momento ha ocupado un espacio limitado y en los márgenes de la investigación educacional (García, 2019). Así, al posicionarse en este espacio, el libro de Matus contribuye a consolidar este método de investigación y ofrece una perspectiva nueva que cuestiona el objeto de investigación, el método, y a los investigadores mismos; así mismo, aporta una perspectiva única dentro del trabajo etnográfico educacional realizado hasta ahora en este país.

El cuestionamiento del objeto y del proceso de investigación etnográfico no es nuevo en tanto se inscribe dentro de la etnografía crítica, cuya principal característica es la búsqueda de la transformación de las estructuras (Vargas, 2016), de la mano del desarrollo de las teorías críticas como paradigmas interpretativos en la investigación (Creswell, 2007). Según Vargas (2016), este paradigma se distancia de una visión positivista en la que el conocimiento depende de la experiencia recogida objetivamente por el etnógrafo, y de la visión funcionalista, que se ocupa de definir a los grupos a través de su conducta y relación con sus propios sistemas de estructuras. La etnografía posrepresentacional, que se presenta en el libro de Matus, es parte de esta corriente de etnografías críticas en tanto que reflexiona en torno a las representaciones que se construyen en las escuelas que participaron del estudio, con el desafío de ir más allá de esas representaciones y mostrar la experiencia encarnada en sus respectivos contextos.

En este volumen se da cuenta de un estudio etnográfico que se llevó a cabo a lo largo de tres años, a lo largo de los cuales el equipo investigador

se dio a la tarea de cuestionar no sólo la normalidad en las escuelas participantes, sino también la manera de investigar, las preguntas de investigación, y la articulación de los distintos saberes disciplinares de los investigadores. Este contexto es clave para comprender el propósito del libro, y es la experiencia que articula los demás capítulos en este tomo en tanto da cuenta de la intensidad de un proceso que demanda estar en constante cuestionamiento de las creencias personales, epistemológicas y metodológicas.

El libro consta de 10 capítulos que problematizan distintos aspectos que surgieron durante el estudio. La editora es también la autora de la mitad de los capítulos, ya que fue la investigadora principal del proyecto. Los otros cinco capítulos reúnen a diversos investigadores que fueron parte de este estudio etnográfico en distintas etapas de su implementación, y que también se han dedicado al estudio de la normalidad y la diferencia en distintos ámbitos educativos.

El primer capítulo del libro funciona como introducción y muestra el marco contextual sobre el estudio que dio origen a este volumen, ya que nos cuenta cómo se llevó a cabo, las etapas consideradas y los detalles procedimentales de la recolección y análisis de los datos. Destaca que, al ser la introducción, permite que Matus explique cómo la normalidad se convirtió en un problema de investigación, y cómo al cuestionar la normalidad se abrieron nuevas posibilidades para el estudio de la inequidad y para repensar la inclusión.

En el segundo capítulo, Pablo Herraz y Andrés Haye analizan la posición del investigador en la escritura etnográfica desde un análisis crítico de sus modos de producción. Los autores esgrimen la idea de que este tipo de texto es, al mismo tiempo, un producto de la práctica investigativa y un objeto de estudio; una expresión de un campo y un objeto de análisis, usando la metáfora de un montaje cinematográfico. Esta astuta metáfora nos ayuda a comprender que la posición del investigador en la etnografía no se reduce a ser el punto de vista de una imagen cinematográfica, a su captura en imágenes, sino que es también parte del trabajo de edición de esa producción: es el trabajo técnico de cortar las imágenes en fragmentos, sobreponerlos, enmarcarlos y crear el producto.

El tercer capítulo, a cargo de la editora, es una reflexión en torno la construcción del conocimiento etnográfico como mantenimiento de hábitos representacionales dominantes de los aspectos biológicos, sociales, culturales y afectivos presentes en las escuelas. Matus observa los conceptos de tiempo y espacio para mostrar que la manera en que construimos las etnografías bajo lógicas dominantes y lineares no permite reflejar la riqueza de las relaciones en una escuela, que por naturaleza es un espacio de narrativas múltiples.

Carolina Rojas es la autora del cuarto capítulo, en el que se realiza un análisis teórico y metodológico de lo que denomina el principal límite del estudio: la incomodidad. Este sentimiento apareció poco a poco en el estudio a través de las reacciones que el equipo investigador recibió

frente a su trabajo, tanto con respecto a su aproximación a la diferencia como a su trabajo práctico. Esta incomodidad se encontró a lo largo del estudio, no sólo en las escuelas donde éste se realizó, sino también en la tensión entre la etnografía y las intervenciones, en el equipo mismo, al encontrarse en constante cuestionamiento, e incluso en espacios académicos que no vieron con buenos ojos esta forma “incómoda” de crear conocimiento. La incomodidad, finalmente, es la fuerza que permite la problematización de la normalidad y la diferencia de la manera en que fue abordada en el estudio.

Los dos siguientes capítulos dan cuenta del cuestionamiento de la normalidad desde el análisis discursivo. En el capítulo cinco, Marcela Apablaza analiza los discursos sobre la diferencia en las políticas, en la administración escolar y en las escuelas con el fin de problematizar las políticas educativas de inclusión, en particular acerca de la inclusión de estudiantes de necesidades educativas especiales. De la misma forma, Anita Sanyal, en el capítulo seis, analiza cómo los discursos cotidianos de las escuelas producen identidades normales y “anormales” entre profesores y estudiantes, con un foco especial en las construcciones de género y sexualidad.

El capítulo siete, a cargo de Laura Luna y Alfredo Gaete, explora las contradicciones observadas a través del trabajo etnográfico en dos escuelas que transitan entre un proyecto educacional “civilizador” y un proyecto de “diversidad”, donde finalmente las escuelas no logran superar la visión homogeneizadora de los estudiantes que no se ajustan a lo normal a pesar de sus esfuerzos de acoger y celebrar la diversidad.

Claudia Matus cierra el libro como autora de los últimos tres capítulos. En “Significados impredecibles” (capítulo 8) presenta extractos obtenidos del trabajo de campo de manera rizomática (concepto propuesto por Deleuze y Guattari, 2002) con el fin de mostrar el proceso —caótico e impredecible, nos dice— de producción del significado en la etnografía; esto con el propósito de que el lector lo experimente de manera similar a como lo experimentaron los investigadores, entendiendo que el significado, la representación de la realidad, está mediado por la manera en que los observadores están implicados en la reproducción de las estructuras de poder.

A continuación, en “Desenredos” (capítulo 9), se examina en particular la relación entre la producción de conocimiento sobre la normalidad y la diferencia a partir de la etnografía posrepresentacional y la creación de políticas educativas; se argumenta que el marco normativo de las políticas sobre diferencia es violento al basarse en que hay grupos de personas insuficientes o deficientes de alguna forma —y que, por tanto, son el problema—, y que mientras ese marco normativo no se desafíe, la diferencia continuará siendo percibida como algo a mejorar o resolver.

El capítulo final responde a las últimas reflexiones de Matus, quien establece que no se puede hablar de todos los temas tratados a lo largo de este libro sin referirse al marco neoliberal en el que se desarrolla la

política pública en Chile, ya que para avanzar hacia la transformación social y la justicia educacional los investigadores deben repensar las lógicas bajo las cuales han sido enseñados y entrenados para estudiar y reportar los estudios sobre prácticas discriminatorias.

En términos epistemológicos, si algo nos debe quedar claro a partir de este texto es la naturaleza múltiple y polifónica de los estudios etnográficos posrepresentacionales. Si bien la cuestión sobre la naturaleza representacional de la etnografía y su relación con las teorías de polifonía —las múltiples voces de los informantes— ha sido explorada antes (Apud Peláez, 2013; Poblete, 1999), esta visión de la etnografía a la que adscriben los autores en el libro tiene en su base la idea de que la etnografía no puede hacerse cargo de una realidad siempre cambiante, no sólo por la manera en que ésta es creada por los sujetos, sino que, igualmente, porque la intervención etnográfica también cambia esa realidad en su intervención (Taddei e Hidalgo, 2016).

En este sentido, hubiese sido interesante acceder en este mismo libro a una reflexión más extensa de los investigadores con respecto a las vivencias en las escuelas que fueron parte del estudio y cómo se vieron modificadas o alteradas por la presencia de los investigadores, considerando que dentro de los propósitos declarados de este trabajo está presentar ejemplos de trabajo e intervención etnográficos y ensayar nuevas formas de mostrar el conocimiento obtenido por este método. Vemos luces de estas reflexiones en diversos momentos en el libro, especialmente en el capítulo 8, pero quizás podría haberse dedicado un poco más de espacio a ello para poder evidenciar este aspecto, tan relevante para comprender los procesos de creación del conocimiento obtenido a partir de las intervenciones.

Otro aspecto fundamental de este libro es la manera en que se presenta el reporte de un trabajo de investigación que es novedoso en más de una forma: los relatos de los investigadores en cada capítulo dejan ver las dificultades que experimentaron a lo largo de la investigación a través de una cruda narración en la que exponen, en cada paso, esa incomodidad relatada en el capítulo 4. Problematizar la normalidad no es tarea fácil, y aquí los autores lo hacen patente a través de la revisión de sus procesos —cognitivos, sociales, metodológicos incluso— para llegar a realizar una pregunta de investigación que está determinada por aquello que no vemos, puesto que está en el marco de lo que consideramos “normal”, y por tanto, poco abierto al cuestionamiento. Esto es precisamente lo que permite cumplir con lo establecido por Erickson (1984) acerca de la etnografía escolar sobre convertir lo familiar en algo extraño, algo que ya se criticaba a la etnografía tradicional hace 40 años y que en este libro se nos muestra en bruto y llevado hacia nuevos límites.

Con respecto a los otros objetivos del libro, es decir, reportar contradicciones y presentar marcos teóricos y prácticas para el análisis de la normalidad y diferencia, se logran con creces. A pesar de esto, me parece que no queda completamente claro, a lo largo de la narrativa,

cómo se vincula esta problematización de la investigación etnográfica en escuelas con la problematización de las políticas educativas sobre inclusión y diversidad, ya que no se enfatiza lo suficiente a lo largo del libro. Lo que tenemos, más bien, son las reflexiones de Matus en un breve capítulo final, donde principalmente habla de la importancia de comprender la problematización de la normalidad y de la diferencia para la elaboración de políticas educativas que no estigmaticen la diversidad de los niños, niñas y adolescentes. Si efectivamente se busca que la investigación etnográfica informe acerca de la creación de políticas educativas con respecto a diversidad e inclusión, en particular, es importante que dentro de las reflexiones propuestas se incluya ese vínculo, así como la relevancia que tiene en este contexto el trabajo de cuestionamiento y análisis de la etnografía que se reporta en este trabajo.

Para finalizar, este libro es de interés para toda la comunidad que trabaja en educación y que busca conocer nuevas perspectivas, especialmente aquellas que se posicionan desde la teoría crítica. Asimismo, es lectura imprescindible para todos aquellos investigadores que consideren los estudios etnográficos en educación, en particular por las oportunidades de reflexión que ofrece sobre la manera en que se aborda la etnografía escolar, no sólo en Chile, sino que en otros lugares también. Que el libro se haya escrito en inglés contribuye a su difusión en los contextos más diversos, ya que la problematización y el cuestionamiento de la normalidad no es un fenómeno exclusivo de esta región. Sí es una ventaja que en Chile haya camino avanzado en este respecto.

REFERENCIAS

- APUD Peláez, Ismael (2013), "Repensar el método etnográfico. Hacia una etnografía multitécnica, reflexiva y abierta al diálogo interdisciplinario", *Antípoda*, vol. 2, núm. 16, pp. 213-235.
- ARMIJO-Cabrera, Muriel (2018), "Deconstruyendo la noción de inclusión: un análisis de investigaciones, políticas y prácticas en educación", *Revista Electrónica Educare*, vol. 22, núm. 3, pp. 1-26.
- CRESWELL, John W. (2007), *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*, Newbury Park, Sage Publications.
- DAVIS, Lennard (1995), *Enforcing Normalcy: Disability, deafness, and the body*, Nueva York, Verso.
- DELEUZE, Gilles y Félix Guattari (2002), *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*, Pre-Textos.
- ERICKSON, Frederick (1984), "What Makes School Ethnography "Ethnographic?", *Anthropology & Education Quarterly*, vol. 15, núm. 1, pp. 51-66.
- GARCÍA, Antonio (2019), "Lo cotidiano en la escuela. 40 años de *Etnografía escolar en Chile*, de Andrea Valdivia Berrios y Jenny Assael Budnik", *Desidades*, año 7, núm. 23, pp. 68-72.
- KUMASHIRO, Kevin (2000), "Toward a Theory of Anti-Oppressive Education", *Review of Educational Research*, vol. 70, núm. 1, pp. 25-53.
- MATUS, Claudia y Andrés Haye (2015), "Normalidad y diferencia en la escuela: diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico", *Estudios Pedagógicos*, vol. 41, número especial, pp. 135-146.
- MATUS, Claudia y Marta Infante (2011), "Undoing Diversity: Knowledge and neo-liberal discourses in colleges of education", *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 32, núm. 3, pp. 293-307.

- MATUS, Claudia y Carolina Rojas (2015), "Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar", *Revista Docencia*, vol. 56, pp. 47-56.
- PÉREZ de Lara, Nuria (2001), "Identidad, diferencia y diversidad: mantener viva la pregunta", en Jorge Larrosa y Carlos Skliar (eds.), *Habitantes de Babel. Políticas y poéticas de la diferencia*, Barcelona, Laertes, pp. 291-316.
- POBLETE, Sergio (1999), "La descripción etnográfica. De la representación a la ficción", *Cinta de Moebio*, núm. 6, pp. 212-248.
- TADDEI, Renzo y Cecilia Hidalgo (2016), "Antropología posnormal", *Cuadernos de Antropología Social*, núm. 43, pp. 21-32.
- VARGAS, Ileana (2016), "¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa?", *Revista Electrónica Educare*, vol. 20, núm. 2, pp. 1-13.

CD ROM

Revista *Perfiles Educativos*

Revista especializada en investigación educativa en formato digital
25 volúmenes publicados de 1978 a 2003 / 102 números / 613 artículos



Costo: México 500 MN / Extranjero 60 USD

De venta en la librería del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Edificio del IISUE, lado norte de la Sala Nezahualcóyotl, Zona Cultural, Ciudad Universitaria, México, DF.

56 22 69 95 ext. 2023



EDUCATIVOS PERFILES EDUCATIVOS
PERFILES

A partir de 2013 *Perfiles Educativos* en ePub, descarga los contenidos en:

www.iisue.unam.mx/perfiles

Además, puedes consultar todos los números en formato PDF

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: BAUDOIN, Jean-Michel (2009), "Enfoque autobiográfico, tutoría implícita y dimensiones colectivas del acompañamiento", en Patricia Ducoing (coord.), *Tutoría y mediación*, México, IISUE-UNAM/Afirse, vol. 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: ORDORIK, 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>



iisue

